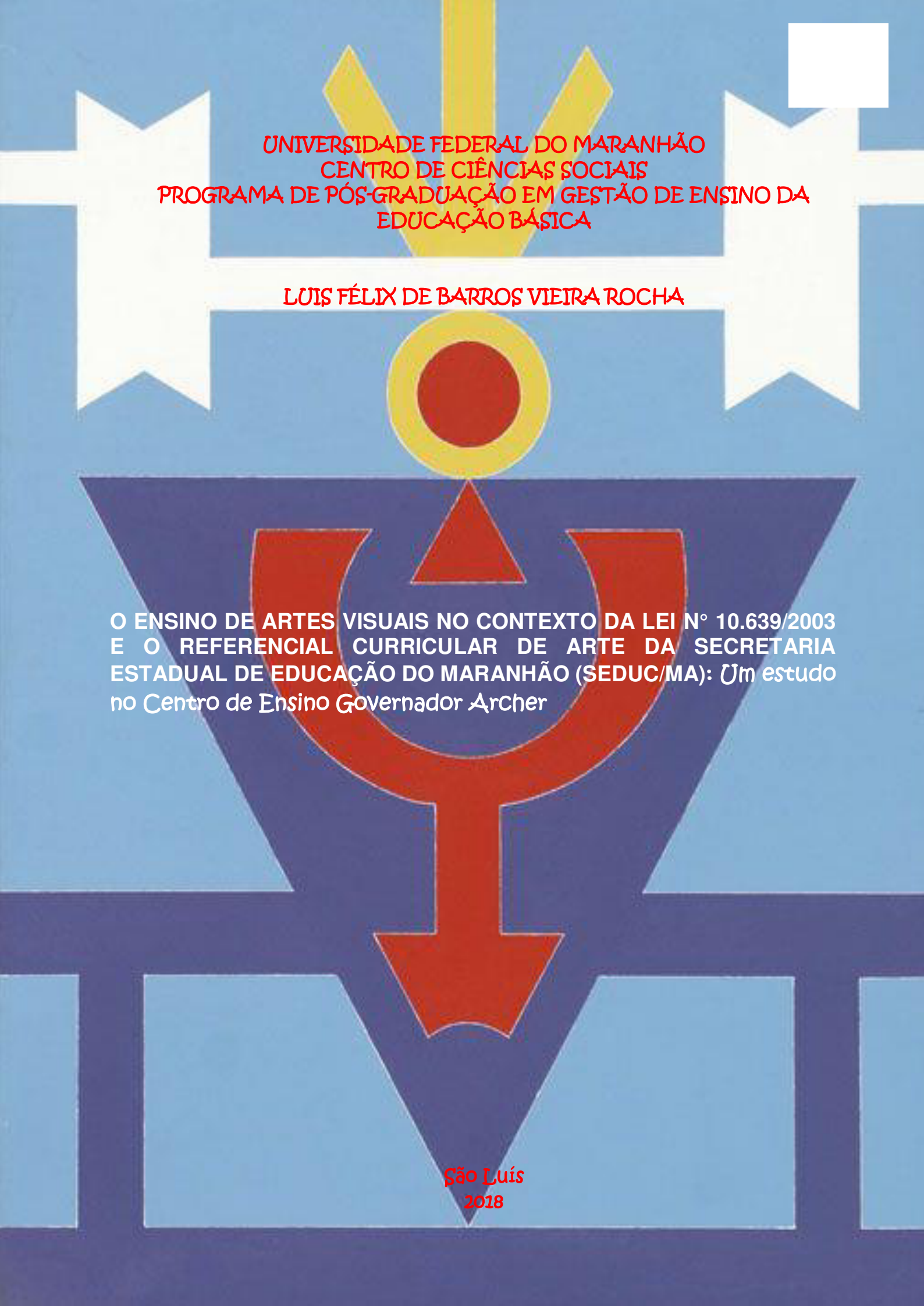




UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

LUIS FÉLIX DE BARROS VIEIRA ROCHA

O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DA LEI Nº 10.639/2003
E O REFERENCIAL CURRICULAR DE ARTE DA SECRETARIA
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO (SEDUC/MA): Um estudo
no Centro de Ensino Governador Archer

São Luís
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

LUIS FÉLIX DE BARROS VIEIRA ROCHA

**O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DA LEI N° 10.639/2003 E O
REFERENCIAL CURRICULAR DE ARTE DA SECRETARIA ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DO MARANHÃO (SEDUC/MA): Um estudo no Centro de Ensino
Governador Archer**

São Luís
2018

LUIS FÉLIX DE BARROS VIEIRA ROCHA

O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DA LEI N° 10.639/2003 E O REFERENCIAL CURRICULAR DE ARTE DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO (SEDUC/MA): Um estudo no Centro de Ensino Governador Archer

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Educação: Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

São Luís
2018

LUIS FÉLIX DE BARROS VIEIRA ROCHA

O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DA LEI Nº 10.639/2003 E O REFERENCIAL CURRICULAR DE ARTE DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO (SEDUC/MA): Um estudo no Centro de Ensino Governador Archer

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Educação: Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes (Orientador)
Doutor em Educação (PPGEEB- UFMA)

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana (2º Examinador)
Doutor em Educação (PPGEEB- UFMA)

Profª Drª. Marileia Santos Cruz da Silva (3ª Examinadora)
Doutora em Educação (CCSST-UFMA)

Capa: Pintura de Rubem Valentim

Disponível em: <https://br.pinterest.com/mvirginiacosta/rubem-valentim-1922-1991/>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)
autor(a). Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

ROCHA, Luis Félix De Barros Vieira.

O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DA LEI Nº 10.639/2003 E O REFERENCIAL CURRICULAR DE ARTE DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO SEDUC/MA: Um estudo no Centro de Ensino Governador Archer / Luis Félix de Barros Vieira Rocha. - 2018.
336 f.

Orientador(a): Antonio de Assis Cruz Nunes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, UFMA, 2018.

1. Artes Visuais. 2. Ensino. Lei 10.639/2003. 3. Referencial Curricular de Arte.
I. Cruz Nunes, Antonio de Assis. II. Título.

Aos Arte-educadores/as e alunos/as do
Centro de Ensino Governador Archer em
São Luis - MA.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecer o que uma determinada pessoa, ou várias pessoas fizeram de especial a você, portanto não é tarefa fácil, pois requer uma retrospectiva histórica, de atos que as pessoas do seu convívio fizeram a você. Assim, acredito que enumerar algumas pessoas para agradecer pode ser algo perigoso, pois, em meu ciclo de convivência cada uma pessoa, contribuiu de forma significativa para a minha vitória acadêmica e pessoal, e deixando de mencioná-los/as, pode torna-se um egoísmo.

Nessa perspectiva, quero agradecer primeiramente à Deus, pela vida, força e dedicação para superar essa maravilhosa trajetória em minha vida, que é concluir meu tão sonhado mestrado. A minha mãe Joana Vitória de Barros Vieira Rocha e meu Pai Francisco Xavier Rocha pelo incentivo e apoio para realizar meus sonhos acadêmicos.

Aos meus irmãos que fizeram parte da minha trajetória acadêmica e pessoal e a minha sobrinha Alicia Sophia Rocha. As minhas tias, Maria Teresa Barros, Isabel Barros, Severa Barros, Maria do Nascimento Barros e em especial a minha querida tia e madrinha Maria Teodora Barros (Donzela) pelas oportunidades.

Ao meu Orientador professor Doutor Antonio de Assis Cruz Nunes pelas orientações seguras da minha pesquisa. Ele que desde a minha Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (CEGEDE) me fez continuar em investigar sobre a temática negra. Além de ser meu orientador, é também um amigo, tanto no plano da intelectualidade quanto no plano da afetividade.

Ao Centro de Ensino Governador Archer, escola em que estudei desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental Anos Finais, um carinho especial a direção e professores/as que aceitaram meu projeto de dissertação com grande alegria e satisfação. Ao Centro de Ensino Médio Coelho Neto, instituição em que estudei, e fiz grandes amizades, a todos/as os/as professores/as. Aos professores/as do Curso de Educação Artística/Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão, pela oportunidade e aprendizado e amizades.

Ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica, em especial a coordenação do programa em nome do professor Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes e a Professora Dr^a. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Aos professores do PPGEEB, que contribuíram direta e indiretamente ao meu crescimento intelectual, meus sinceros agradecimentos.

Ao Grupo de Estudo Investigação Pedagógica Afro-brasileira (GIPEAB) pelos momentos de construções de conhecimentos acerca da temática que trabalho desde a graduação.

Ao Professor Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana pelas orientações e sugestões ao longo da construção da Dissertação. Na minha qualificação, ele contribuiu significativamente para a continuação da pesquisa.

À professora Dr^a Marileia Santos Cruz da Silva que gentilmente aceitou fazer parte da minha banca, assim como ter o privilégio de conhecê-la pessoalmente, haja vista que só a conhecia nos seus escritos que várias vezes foram lidos no GIPEAB.

Aos melhores amigos, especialmente Andrea Frazão, Diego Lobato, Walter Marques, Ivanildo Abreu, Ana Valeria Lima, Renny Marques, Marcelo Oliveira e Celiane Louzeiro pelas conquistas, alegrias e amizade.

A minha amiga e companheira de turma e de orientação, Glenia de Jesus Pereira dos Santos, pela parceria e pelos encontros produtivos nos finais de semana e feriados.

A minha amiga Caroliny Lima pelo companheirismo e aprendizado, um agradecimento especial.

À Turma do PPGEEB 2016, em especial a Débora Suzane, Kátia Cilene, Francisca Passos, Edivana Sirqueira, Claudileude Silva, Claudia Martins, Joemilia Almeida e Eulania Bastos.

Aos funcionários do PPGEEB Ronny Gabriel, Justhon Monteiro, Suzane Marques e Hilda Ribeiro que nos ajudou bastante durante essa trajetória no PPGEEB.

À Kleyfferson Xavier Costa pelos momentos de alegria, aprendizado atenção, muito obrigado. Aos meus amigos que fizeram e fazem parte da minha vida pessoal e acadêmica, Lucilene Pereira, Lilia Pinheiro, Leidiane Oliveira, Jainara Lisboa e Marcos Aurélio Mota.

À Escola Municipal Gregório Paulo Fernandes em Matões do Norte – MA local que passei um ano lecionando, gostaria de agradecer especialmente a Raquel Marques, Jailson Resende e Giselda Resende, pela confiança e orientações, muito obrigado por tudo.

À Escola Municipal Júlia Fonseca Barbosa em Matões do Norte - MA, local onde coloco em prática tudo que aprendi na graduação e pós-graduação, agradeço aos professores/as e amigos/as, Ângela Ribeiro, Silma Conceição, Vânia Pimentel, Priscila Pedrosa, Alice Abreu, Vilma Araújo, Antonia Assunção de Sousa, Antonio Chaves, José Antonio, Aline Ribeiro, Maria Rita Silva, Joseildo Cabral, Eliane Barbosa, Rosilene Ericeira, José de Ribamar e todos/as os/as funcionários/as e alunos/as que contribuíram direta e indiretamente na minha trajetória profissional.

Não poderia de deixar agradecer a uma pessoa que contribuiu com a minha pesquisa, nos momentos mais difíceis e conturbados, agradeço ao meu amigo e professor Edilberth Mendes que foi uma pessoa de luz, muito obrigado. Agradeço a professora Santana Malheiros pela hospitalidade e confiança.

À Secretária Municipal de Educação de Matões do Norte - MA, em nome da Secretária de Educação Erlone Mendes que gentilmente autorizou a minha ausência na escola no ano de 2017, para fazer a minha pesquisa de campo. Meus sinceros agradecimentos.

A todos que contribuíram direto e/ou indiretamente na minha trajetória no Mestrado Gestão de Ensino da Educação Básica.

“(...) a arte é reflexo de sujeitos históricos e sociais e resultado de sua própria atividade (trabalho) e não podemos vê-la fechada em si mesma e sim numa relação consciente do homem e a sociedade, do mundo educacional e do mundo social”.

Ana Luiza Ruschel Nunes

RESUMO

A presente dissertação trata sobre o Ensino de Arte Visuais no contexto do Referencial Curricular de Arte proposto pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão e da Lei nº 10.639/2003 no Centro de Ensino Governador Archer. O objetivo geral do estudo foi construir um site didático-pedagógico sobre de Artes Visuais no contexto dos Referenciais Curriculares de Arte da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão e da Lei nº 10.639/2003. As principais fontes bibliográficas que sustentaram a pesquisa foram: Bacarin (2005), Barbosa (1978), Osinski (1998), Pacheco (2007), Subtil (2011), dentre outras. A pesquisa inicia descrevendo uma retrospectiva histórica do ensino de Arte no Brasil a partir do século XVI com a influência dos jesuítas até o século XX, o qual aponta as transformações curriculares do ensino de Arte por meio da aprovação do Parecer nº 22/2005 e da Lei nº 13.278/2016. Em continuidade, foi feita uma seção que discorreu acerca da Lei nº 10.639/2003 e o Referencial Curricular de Arte elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC/MA). A referida seção foi desdobrada em quatro subseções que trataram sobre: A Lei nº 10.639/2003; O Parecer nº 03/2004; A Resolução nº 01/2004 e o Referencial Curricular de Arte da SEDUC/MA. A seção seguinte descreveu sobre a pesquisa empírica. Descrevemos sobre o cenário da pesquisa (local pesquisado); a metodologia da pesquisa; as análises e interpretações dos dados; o produto da pesquisa que foi descrito por meio da proposta de intervenção no local pesquisado. A pesquisa foi um estudo de caso instrumental com base em Robert Stake. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação que durou quatro meses; a entrevista, a qual foi dirigida ao gestor, a coordenadora pedagogia e duas professoras de Arte; questionário que foi aplicado aos discentes em quatro turmas do 8º ano, do turno vespertino. Foi feita uma amostra de 23%. Além do site didático-pedagógico, foi feito um manual dos principais conteúdos do citado site, enquanto um material físico para os docentes. A pesquisa concluiu que a escola pesquisada necessita de formações continuadas de artes visuais no contexto do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme prescreve a Lei nº 10.639/2003 e o Referencial Curricular de Arte da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão.

Palavras-chave: Artes Visuais. Ensino. Lei nº 10.639/2003. Referencial Curricular de Arte

ABSTRACT

This dissertation deals with Visual Art Teaching in the context of the Curriculum Frameworks proposed by the State Department of Education of Maranhão and Law 10.639/2003 in the Governador Archer Education Center. The general objective of the study was to build a didactic-pedagogical website about Visual Arts in the context of the Curriculum Frameworks of the State Department of Education of Maranhão and Law 10.639/2003. The main bibliographic sources that supported the research were: Bacarin (2005), Barbosa (1978), Osinski (1998), Pacheco (2007), Subtil (2011), among others. The research begins by describing a historical retrospective of the teaching of Art in Brazil from the sixteenth century with the influence of the Jesuits until the twentieth century, which points out the curricular transformations of Art teaching through the approval of Opinion nº. 22/2005 and Law nº 13,278 / 2016. In continuity, a section was made that discussed Law No. 10,639 / 2003 and the Curricular Framework of Art prepared by the State Department of Education of Maranhão (SEDUC/MA). This section was divided into four subsections dealing with: Law 10.639 / 03; The Opinion nº 03/2004; Resolution nº 01/2004 and the SEDUC/MA Curricular Art Curriculum. The following section described about empirical research. We describe the research scenario (site searched); the research methodology; analysis and interpretation of data; the product of the research that was described through the proposal of intervention in the researched place. The research was an instrumental case study based on Robert Stake. The instruments of data collection used were the observation that lasted four months; the interview, which was addressed to the manager, the pedagogy coordinator and two art teachers; questionnaire that was applied to the students in four classes of the 8th grade, of the afternoon shift. A 23% sample was taken. In addition to the didactic-pedagogical site, a manual of the main contents of the mentioned site was made, as a physical material for the teachers. The research concluded that the researched school needs continuous formations of visual arts in the context of the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture, as prescribed by Law 10.639 / 03 and the Curriculum Framework of Art of the State Department of Education of Maranhão.

Keywords: Visual Arts. Teaching. Law nº10.639 / 03. Curricular Reference of Art

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tela de Benedito Calixto.....	27
Figura 2: Ratio Studiorum.....	28
Figura 3: Índios Tupinambás em ritual.....	29
Figura 4: Escultura esculpida em madeira.....	31
Figura 5: Subida do Calvário.....	32
Figura 6: Chegada de Dom João VI a Salvador em 1808.....	37
Figura 7: Chegada de Dom João VI no Rio de Janeiro.....	37
Figura 8: Um jantar brasileiro de 1827.....	39
Figura 9: Pórtico de entrada da Academia Imperial de Belas Arte.....	42
Figura 10: Bethencourt da Silva.....	44
Figura 11: Fachada do Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro.....	45
Figura 12: Monumento ao Renascimento Africano.....	92
Figura 13: Arte Cibernética.....	93
Figura 14: Fachada do C.E. Governador Archer.....	106
Figura 15: Espaço interno do C.E. Governador Archer.....	107
Figura 16: Espaço de recreação do C.E. Governador Archer.....	107
Figura 17: Sala de aula do C.E. Governador Archer.....	108
Figura 18: Farol da Educação ao lado do C.E. Governador Archer.....	109
Figura 19: Rampa de acessibilidade do C.E Governador Archer.....	110
Figura 20: Conteúdo do 8ºAno do Referencial Curricular de Arte.....	118
Figura 21: Livro "Por Toda Parte" Editora FTD.....	121
Figura 22: Página principal do site Art&Afro.....	162
Figura 23: Slide da aula sobre os 10 pintores negros do Século XIX e as primeiras décadas do século XX.....	165
Figura 24: Slide da biografia do pintor Arthur Timótheo.....	166
Figura 25: Slide das pinturas Arthur Timótheo.....	166
Figura 26: Wilson Tibério.....	171
Figura 27: Obra: Cena de Candomblé de Wilson Tibério.....	171
Figura 28: Obra: Damomex de Wilson Tibério.....	172
Figura 29: turma do 8º Ano C do Centro de Ensino Governador Archer	173

Figura 30: releitura da turma do 8º Ano B do Centro de Ensino Governador Archer.....	175
Figura 31: releitura da turma do 8º Ano D do Centro de Ensino Governador Archer.....	175
Figura 32: máscara do povo Bwa, República Democrática do Congo apresentado aos alunos/as do Centro de Ensino Governador Archer.....	176
Figura 33: Alunos/as do 8º Ano A e B do Centro de Ensino Governador Archer desenhando máscaras africana.....	177
Figura 34: Zéh Palito.....	179
Figura 35: Tainá Lima/Criola.....	179
Figura 36: Momento de mediação da professora antes da aplicação do Stencil.....	180
Figura 37: Momento da organização para o corte da folha para aplicação do stencil.....	180
Figura 38: Momento da aplicação da tinta spray na folha do Stencil.....	181
Figura 39: layout da página principal do site do museu afrodigital.....	183
Figura 40: links para o acesso de peças e informações do acervo.....	183
Figura 41: layout da página principal do site do Museu AfroBrasil.....	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Técnica da Educação Estética.....	53
Quadro 2: Reagrupamento das técnicas de Educação Estética.....	53
Quadro 3: Eixo norteadores da metodologia triangular.....	62
Quadro 4: Conteúdos de Artes Visuais.....	70
Quadro 5: Ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental.....	90
Quadro 6: Conteúdos do 6º ano do Ensino Fundamental da disciplina Arte.....	94
Quadro 7: Conteúdos do 7º ano do Ensino Fundamental da disciplina Arte.....	97
Quadro 8: Conteúdos do 8º ano do Ensino Fundamental da disciplina Arte.....	100
Quadro 9: Conteúdos do 9º ano do Ensino Fundamental da disciplina Arte.....	102
Quadro 10: Dependências da Escola.....	106
Quadro 11: Quantidade de Funcionários da C.E Governador Archer.....	109
Quadro 12: Entendimento sobre o que entendem sobre a Lei nº 10.639/2003.....	127
Quadro 13: Entendimento sobre o que entendem sobre Referenciais Curriculares Estaduais de Arte.....	129
Quadro 14: Entendimento sobre a organização do trabalho pedagógico no ensino de Arte, o Centro de Ensino Governador Archer tem levado em conta os Referenciais Curriculares Estaduais de Arte.....	130
Quadro 15: Entendimento sobre se consideram importante que no currículo da educação básica seja trabalhado a história e cultura afro-brasileira e africana.....	132
Quadro 16: Entendimento sobre como avaliam a possibilidade de se trabalhar conteúdos sobre arte afro- brasileira e africana no Centro de Ensino Governador Archer. Fonte: Pesquisa empírica.....	134
Quadro 17: Entendimento sobre como os conteúdos de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte poderá contribuir para a formação dos discentes de Arte no Centro de Ensino Governador Archer.....	136
Quadro 18: Entendimento sobre como Centro de Ensino Governador Archer poderia desenvolver algum projeto que trabalhasse os conteúdos de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte.....	138

Quadro 19: Entendimento sobre como o Centro de Ensino Governador Archer tem promovido formações continuadas no contexto da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte.....	140
Quadro 20: Entendimento sobre quais são os desafios de se trabalhar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte no Centro de Ensino Governador Archer.....	143
Quadro 21: Plano de aula sobre biografia e obras de pintores negros do século XIX e as primeiras décadas do século XX.....	164
Quadro 22: Plano de aula sobre leitura e releitura de obra de pintores negros com temas africanos e não africanos.....	164
Quadro 23: Entendimento sobre quais são os desafios de se trabalhar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte no Centro de Ensino Governador Archer.....	170

LISTA DE SIGLA

AESP - Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo
AGA - Gaúcha de Arte-Educação
AIBA - Academia Imperial de Belas Artes
ANARTE - Associação Nordestina de Arte-Educadores
COPENE - Congresso de Pesquisadores Negros
DBAE - Disciplined-Based Art Education
EAB - Escolinha de Arte do Brasil
FAEB - Federação de Arte-educação do Brasil
FLAAC - Festival Latino-Americano de Arte e Cultura
GDE – Gênero e Diversidade na Escola
GIPEAB - Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas de Estudos Afro-Brasileiros
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSEA - Sociedade Internacional de Educação Através da Arte
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAC/USP – Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
MEA - Movimento Escolinha de Arte
MEC - Ministério da Educação
MNU - Movimento Negro Unificado
NEAB's - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PPP - Projeto Político e Pedagógico
PRODIARTE - Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte-Educação
SEDUC/MA - Secretária de Educação de Maranhão
SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN - Teatro Experimental Negro
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFPA – Universidade Federal do Pará

LISTA DE TABELA

Tabela 1: quantidade de discentes por gênero/sexo.....	147
Tabela 2: Gênero/Sexo e Cor/Raça.....	147
Tabela 3: Idade de discentes por Gênero/Sexo e Cor/Raça.....	148
Tabela 4: Renda dos/as alunos/as.....	148
Tabela 5: Gosto pela disciplina Arte.....	149
Tabela 6: Importância de se trabalhar arte africana e afro-brasileira.....	151
Tabela 7: Identificação de conteúdos sobre arte africana e afro-brasileira no livro didático de Arte.....	153
Tabela 8: Museus, centros culturais e artísticos conhecidos pelos discentes.....	157

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL: Influências internacionais	25
2.1 Século XVI e XVII - dos jesuítas às reformas pombalinas	26
2.2 Século XIX - A Família Real Portuguesa no Brasil	35
2.2.1 Antecedentes da Missão Artística Francesa	35
2.2.2 A Missão Artística Francesa e a fundação da Academia Imperial de Belas - Artes no Brasil	38
2.3 Século XIX - Os primeiros anos da República - Influências do liberalismo e positivismo no ensino de desenho no Brasil	45
2.4 Século XX - os ideais do movimento de arte-educação	49
2.4.1 Concepções teóricas de Herbert Read e John Dewey	51
2.4.2 Movimento de Arte-Educação e a Escolinha de Arte	57
2.4.3 O ensino de arte obrigatório nos textos legais	62
2.4.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Arte	66
2.5 Século XXI - transformações no ensino de Arte - Parecer 22/2005	71
3 A LEI Nº 10.639/2003 E O REFERENCIAL CURRICULAR DE ARTE DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO (SEDUC/MA)	75
3.1 A Lei nº 10.639/03 e sua trajetória histórica político-social	75
3.2 O Parecer nº03/2004	78
3.3 A Resolução nº01/2004	82
4 REFERENCIAL CURRICULAR DE ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL PROPOSTO PELA SECRETÁRIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO – SEDUC/MA	86
5 O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO CENTRO DE ENSINO GOVERNADOR ARCHER	105
5.1 Cenário da pesquisa	105
5.2 Caminhos Metodológicos da pesquisa	111
5.3 Análise e interpretação dos sujeitos da pesquisa	117

5.3.1 As observações	117
5.3.2 vozes dos/as docentes.....	126
5.3.3 Vozes dos/as discentes.....	146
5.4 Proposta de intervenção no Centro de Ensino Governador Archer.....	158
5.4.1 Aplicação dos conteúdos e atividade sobre Arte Afro brasileira e africana à luz da Lei nº 10.639/2003 na perspectiva do Referencial Curricular de Arte da SEDUC-MA	161
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICE A - Roteiro de observação no Centro de Ensino Governador Archer	212
APÊNDICE B - Roteiro do questionário aplicado no Centro de Ensino Governador Archer	213
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista aplicado para o gestor, a coordenadora pedagógica e professoras de arte no Centro de Ensino Governador Archer.....	215
APÊNDICE D - Site Art&Afro	216
APÊNDICE E - Caderno de Conteúdos do Site Art&Afro	218
ANEXOS	280
ANEXO A - Parecer 22/2005	281
ANEXO B - LEI Nº 10.639/2003	284
ANEXO C - PARECER Nº 03/2004.....	285
ANEXO D - RESOLUÇÃO Nº 01/2004	303
ANEXO E - Referencial Curricular de Arte da Secretária Estadual de Educação do Maranhão.....	305
ANEXO F - Plano de Curso das Docentes do C.E Governador Archer	326

1 INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639/2003 sancionada em 9 de janeiro de 2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inseriu a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da rede de ensino brasileira. (BRASIL, 2003). A Lei é considerada um marco histórico no contexto curricular escolarizado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovaram e fundamentaram a inclusão da Lei nº 10.639/2003, que tem como desígnio corrigir injustiças, combater discriminações e preconceitos, enfatizando a inclusão social e o exercício pleno da cidadania àqueles que estão inseridos no sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2004).

A Lei nº 10.639/2003 tem como finalidade combater o racismo, reconhecendo a história da cultura afro-brasileira e africana na constituição do nosso país, assim como, servirá enquanto um instrumento para a construção de educação ao respeito da diversidade cultural e social brasileira e combatendo todas as formas de preconceito, o racismo e todas as formas de discriminação. (BRASIL, 2004).

Acrescentamos que a referida Lei está regulamentada e/ou apoiada por vários textos legais, como o Parecer nº 03/2004, a Resolução nº 01/2004. O Parecer nº. 003/2004 foi homologado em 19 de maio de 2004 pelo Ministro da Educação. “Ao regulamentar a alteração da LDB Lei nº. 9.394/1996 buscou cumprir o estabelecido na Constituição Federal de 1988, em algumas constituições estaduais, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2008, p.12).

Segundo o Parecer nº 03/2004:

Aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico -raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro -brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas

também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASIL, 2017, p. 2).

A Resolução nº 01/2004 foi aprovada no dia 17 de junho de 2004, a qual Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conforme o Artigo 1º da citada Resolução:

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2017, p. 1).

Segundo o artigo 3º, parágrafo 3º da Resolução nº 01/2004 diz que: "O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei nº 10.639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil". Do exposto, atualizamos a nomenclatura Educação Artística por Arte que desde o ano de 2005 foi alterado por meio do Parecer nº 22. (BRASIL, 2005).

Como vemos, o componente curricular Arte tem a incumbência de desenvolver conteúdos acerca da história e cultura afro-brasileira e africana, entretanto, na maioria das vezes o referido componente curricular tem desenvolvido mais conteúdos da cultura europeia e norte-americana (branca). Acreditamos que em função disso, a Lei nº 10.639/2003 passou a prescrever a obrigatoriedade de ser trabalhados conteúdos do grupo étnico-racial humano que ajudou e ajuda a construir a nação brasileira, no caso a população africana e afro-brasileira.

Importante acrescentar que antes da aprovação da Lei nº 10.639/2003, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte prescreviam que fossem trabalhados conteúdos de artes de outras culturas, porém não delimitaram a africana e afro-brasileira, vejamos:

Conhecendo a arte de outras culturas, o(a) aluno(a) 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 à 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. (BRASIL, 1997, p.19).

Conforme Pougy (2012), falar sobre a Arte Africana e suas vertentes é também explorar sobre a opressão desse povo, entendendo como se processaram

as atitudes racistas, pois, existe uma quase ausência do ensino da arte africana no currículo escolar brasileiro. Quando aparece informações, tem sido de forma estereotipadas.

Ainda Pougy (2012) destaca que os conteúdos relativos à cultura e arte africana precisam ser adotados de forma que apresentem imagens positivas de personagens negros/as, como reis, rainhas, deuses/as, etc., promovendo uma elevação da autoestima dos/as jovens.

No contexto do ensino de conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira e africana, vários estados da federação brasileira aprovaram documentos que reafirmam a Lei nº 10.639/2003. Neste sentido, o Estado do Maranhão seguiu essa perspectiva política étnico-racial nos planejamentos educacionais, a guisa de exemplo a aprovação em 2010 do Referencial Curricular de Arte do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) elaborado pela Secretaria Estadual de Educação. Este documento prescreve uma síntese articuladora das leis e orientações educacionais existentes: Lei nº 9.394/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, Parecer nº 03/2004 e Resolução nº 01/2004.

Na introdução do Referencial Curricular de Arte é descrito a importância de se atender as prescrições da Lei nº 9.394/1996 (com todas as alterações até os dias atuais, incluindo-se aí o artigo 26-A e o Artigo 79-A). Assim:

Nesse sentido, tornou-se imperativo repensar o currículo do Ensino Fundamental de forma que esse venha atender às mudanças impostas pela referida Lei da Educação Brasileira. Para tanto, os Referenciais Curriculares encontram-se organizados em áreas de conhecimento. Primou-se ainda pela abordagem do papel social da escola face às mudanças socioeconômicas, políticas e culturais da sociedade contemporânea. Na sequência, apresentam-se reflexões sobre o currículo e seu desenvolvimento no Ensino Fundamental, com ênfase na concepção construtivista e multicultural, destacando alguns aspectos pertinentes ao planejamento, ao protagonismo infanto-juvenil e à formação do educador. (MARANHÃO, 2010, p.9).

Para a presente pesquisa, delimitamos o referido Referencial Curricular em articulação com o ensino de artes visuais, haja vista que o ensino de Arte envolve quatro linguagens, que são: artes visuais, música, teatro e dança. Dessa forma, optamos para estudo a primeira linguagem descrita. A escolha pela

linguagem artes visuais se deu em função da nossa formação em Educação Artística, habilitação artes plásticas¹.

A nossa pesquisa pretende investigar sobre o Ensino de Artes Visuais na perspectiva da Lei nº 10.639/2003 e dos Referencias Curriculares de Arte proposto pela Secretaria Educação do Maranhão (SEDUC/MA). A investigação teve como *lôcus* o Centro de Ensino Governador Archer, instituição localizada na Avenida João Pessoa, S/N, Bairro Filipinho, São Luís/Maranhão. Acrescentamos, que a referida escola foi onde estudamos desde a Educação Infantil até o 9º (nono) Ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, a escolha da escola se deu por várias razões: por ter um histórico de existência de uma grande população estudantil negra; para dar uma contribuição enquanto ex-alunos, visto que foi nesta escola que demos nossos primeiros passos para o aprendizado da leitura e da escrita, sobretudo nos proporcionou uma leitura do nosso mundo, enquanto um homem negro e da periferia, que sempre buscou a educação como instrumento de emancipação da miséria econômica e política que a grande maioria da população afro-maranhense padece.

A origem do interesse da pesquisa surgiu desde a graduação no curso de Educação Artística, na qual fomos da primeira turma de cotas para negros/as no vestibular de 2007 da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Em respeito de ter sido aprovado nas cotas de negros, assim como por vontade própria, nosso trabalho final materializado por monografia teve como tema: ARTE, FÉ E AXÉ: um estudo cromático do Baião de Princesas da Casa Fanti Ashanti em São Luís do Maranhão. A pesquisa tratou sobre a simbologia das cores dos Rituais de Cura e Pajelança do Tambor de Mina. Assim, procuramos articular a arte representada nas cores das indumentárias, das guias e da decoração do espaço ritualístico com a religiosidade da matriz afro-maranhense, que no caso o Tambor de Mina.

Participamos também do Projeto de Extensão Conexões de Saberes que é voltado para estudantes de origem popular. Por meio dele, desenvolvemos vários trabalhos de ações afirmativas para a população negra dos bairros periféricos do entorno da UFMA e zona rural de São Luís, tais: Sá Viana, Vila Embratel, Pedrinhas,

¹ As artes plásticas está intimamente ligada as artes visuais, pois ambas lidam com a visão como seu meio principal de apreciação: Fotografia, pintura, escultura, desenho, gravura e cinema são apenas alguns exemplos.

Rio dos cachorros e outros. Os trabalhos consistiram em palestras e orientações sobre educação, cultura e saúde da população negra.

Outro fator que permitiu a continuar pesquisando sobre a temática negra foi ter cursado a Especialização Gênero e Diversidade na Escola (GDE), promovido pelo Departamento de Educação I (Curso de Pedagogia) patrocinado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Foi um Curso que nos proporcionou um crescimento na reflexão e discussão a respeito das políticas étnico-raciais e de gênero, sobretudo da população negra. A nossa monografia de conclusão desta Especialização tratou sobre as representações sociais de aluno(as) negro(as) no espaço escolar.

Por meio do Curso da Especialização Gênero e Diversidade na Escola, tivemos a oportunidade em participar do Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas de Estudos Afro-Brasileiros (GYPEAB)², do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O Grupo trabalha com duas linhas de estudo, a saber: Sistema de cotas para estudantes negros no ensino superior; Metodologias de ensino para as relações étnicas e raciais. Em nosso caso, nos inserimos na segunda linha de estudo. Por meio do GYPEAB pude participar e conhecer o Congresso de Pesquisadores Negros (COPENE), o qual apresentamos dois trabalhos. Na ocasião, o referido congresso aconteceu na cidade de Belém do Pará, na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Diante dos motivos, acima descritos, a respeito da origem da nossa pesquisa, consideramos imprescindível darmos continuidade às investigações acerca das relações raciais consoante à Lei nº 10.639/2003 com o foco no Ensino de Arte na Educação Básica. A razão da escolha do referido componente curricular se deve por conta de sermos graduados em Educação Artística e também por sermos professor de Arte. E aliando a nossa formação acadêmica e de nossa identidade racial negra, nos impelimos para produzir saberes e fazeres que busquem a mitigação das desigualdades sociorraciais da população afro-maranhense.

Para desenvolvermos nossa pesquisa levantamos os seguintes questionamentos:

² O GYPEAB foi criado em 2003 pelo Professor Doutor Antonio de Assis Cruz Nunes. O grupo inicialmente era vinculado exclusivamente ao Departamento de Educação I, da Universidade Federal do Maranhão. Atualmente está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica.

- Que entendimentos teóricos e metodológicos do ensino de artes visuais sobre os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana os docentes de Arte do Centro de Ensino Governador Archer possuem?

- De que forma os/as docentes de Arte do Centro de Ensino Governador Archer estão trabalhando os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio da Lei nº 10.639/2003 na perspectiva do Referencial Curricular Estadual de Arte do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão?

- Como os conteúdos de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte poderá contribuir para os/as docentes de Arte e discentes no Centro de Ensino Governador Archer?

- Como um site didático-pedagógico, produto da pesquisa, poderá contribuir para o ensino de artes visuais à luz das orientações da Lei nº 10.639/2003 e do Referencial Curricular de Arte do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão?

A partir dos questionamentos descritos, formulamos os seguintes objetivos:

Geral:

- Criar um site didático-pedagógico de conteúdos de ensino na linguagem de Artes Visuais sobre a temática étnico-racial no contexto da Lei nº 10.639/2003 e do Referencial Curricular de Arte do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão no Centro de Ensino Governador Archer.

Específicos:

- Identificar que entendimentos teóricos e metodológicos do ensino de artes visuais sobre os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana os/as docentes de Arte do Centro de Ensino Governador Archer possuem;

- Compreender de que forma os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na perspectiva da Lei nº 10.639/2003 estão sendo trabalhadas por meio do Referencial Curricular Estadual de Arte pelos/as docentes de Arte no Centro de Ensino Governador Archer;

- Averiguar como os conteúdos de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Artes Visuais poderá contribuir para os/as docentes de Arte no Centro de Ensino Governador Archer;
- Descrever os conteúdos de ensino do site didático-pedagógico o do ensino de artes visuais à luz das orientações da Lei nº 10.639/2003 e do Referencial Curricular de Arte do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão.

Para a construção teórica do presente texto dissertativo, nos apropriamos, principalmente, das seguintes fontes bibliográficas: Bacarin (2005), Barbosa (1978), Barbosa & Coutinho (2011), Borges (2010), Bogéa, Nunes & Rocha (2017), Candau (2014), Ferraz & Fusari (1999), Freitas (2013), Gombrich (1998); Hernandez (2000); Iavelberg (2003); Fusari & Ferraz (2004), Henriques & Cavalleiro (2005), Hilsdorf (2003), Mallmann (1986), Mignone (1980), Osinski (1998), Pacheco (2007), Pougy (2012), Read (1954), Rodrigues (2003), Ribeiro (1981), Subtil (2011), Taunay (1983), Yin (2005), dentre outras.

A estrutura da presente pesquisa está estruturada nas seguintes seções:

Na primeira seção foi feita a introdução, a qual descrevemos a configuração teórica e metodológica da pesquisa.

Na segunda seção descrevemos uma retrospectiva histórica do ensino de arte, tendo como espectro as influências portuguesa e francesa na arte brasileira. A seção foi dividida em subseções que iniciou com as artes no período jesuítico (Século XVI) até as mudanças nas legislações do ensino de Arte por meio da do Parecer nº 22/2005 e da Lei nº 13.278/2016 (Século XXI).

Na terceira seção descrevemos sobre a Lei nº 10.639/2003 e o Referencial Curricular de Arte da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC/MA). Por meio de quatro subseções foram descritos os seguintes conteúdos a trajetória histórica da Lei nº 10.639/2003; o Parecer nº 03/2004; a Resolução nº 01/2004; e o Referencial Curricular de Arte da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão.

Na quarta seção descrevemos a pesquisa empírica, a qual intitulou-se "O Ensino de Artes Visuais sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Centro de Ensino Governador Archer. A seção ficou em três subseções, a saber: **Cenário da pesquisa**. Discorremos sobre a escola pesquisada; **Caminhos Metodológicos** da pesquisa. São descritos os percursos metodológicos da

pesquisa; Análise e interpretação dos sujeitos da pesquisa. Essa subseção secundária ficou subdividida em subseções terciárias, que foram: observações no local pesquisado; vozes dos/as docentes que foram as análises e interpretações dos sujeitos entrevistados na pesquisa; E por fim são descritas a intervenção do produto da pesquisa, o qual foi o Site didático-pedagógico, intitulado: Art&Afro. Acrescentamos, que além do site, fizemos um Caderno dos conteúdos do referido site. O Caderno justificou-se pela exigência do Programa de Pós-Graduação de apresentar um documento físico.

Na quinta e última seção são descritas nossas considerações finais acerca da pesquisa.

Em suma, esperamos que a nossa pesquisa possa trazer contribuições para o campo das relações étnicas e raciais, sobretudo para o ensino de Artes Visuais no contexto da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

2 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL: Influências internacionais

Para discutirmos sobre Arte-Educação no Brasil numa visão mais contemporânea, consideramos necessário fazer uma descrição sobre a influência europeia, especificamente a influência de Portugal no ensino de arte em nosso país, assim como descrever as ideias de pesquisadores estrangeiros que, também tiveram no contexto da arte-educação no Brasil.

O ensino de arte no Brasil historicamente foi marcado por ideias e concepções europeias, e que até hoje estão presente no ensino brasileiro. Sobre isso, Barbosa & Coutinho (2011, p.4) confirmam:

A história do ensino da arte no Brasil está marcada pela dependência cultural. Sabemos que o primeiro produto cultural brasileiro de origem erudita foi o Barroco. Trazido de Portugal, recebeu através da criação popular características que podem ser consideradas de cunho nacional.

Essa dependência cultural provocou no ensino de arte brasileiro uma profunda valorização da arte europeia em detrimento de outras culturas, tais como a africana e a indígena, que terminaram sendo colocadas em segundo plano no currículo escolar. Vemos que nessa situação inscreve-se o racismo³, ou seja, há o pressuposto de uma cultura superior à outra, de forma hierarquizada.

Borges (2010, p.76), salienta que:

O sistema educacional brasileiro não contempla nossa herança cultural, formada a partir das heranças culturais europeias, indígenas e africanas. Os livros didáticos apresentam uma visão eurocêntrica da História de nosso país, perpetuando estereótipos e preconceitos.

A autora afirma ainda que a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, substituída, em 2008, pela Lei nº 11.645/2008, "que inclui também o ensino de História e Cultura Indígena, vem sanar uma dívida social e uma lacuna, a ausência em nossa história desta diversidade cultural". (BORGES, 2010, p.76)

Nessa perspectiva, discutimos nesta seção a influência da arte europeia no Ensino de Arte do Brasil e seus desdobramentos, até a sua contemporaneidade.

³ É uma forma de dominação de uma suposta raça sobre outra, seja esta dominação imposta ou consentida. (SANTOS, 1999).

2.1 Século XVI e XVII - dos jesuítas às reformas pombalinas

Conforme Subtil (2011), o ensino no Brasil foi marcadamente por Portugal. Nessa perspectiva, os padres jesuítas foram os protagonistas dessa história, fundando os primeiros colégios para os filhos dos indígenas e dos brancos. Todavia, nessa fase histórica não houve nenhuma política de inserção para os filhos da população negra escravizada. Situação essa, que permanecerá até o Século XX.

Hilsdorf (2003, p.56) corrobora com a mesma informação, descrita acima, porém acrescenta outras, vejamos:

A história da educação no Brasil surgiu no ano de 1549 através de padres jesuítas que eram na época os socializadores e educadores, eles foram os fundadores dos primeiros colégios para filhos de índios e brancos. Os jesuítas obtiveram duas grandes fases o período “heroico” que aconteceu em (1549-1570) este que foi marcado pelas características missionárias, que com uma proposta realizada pelo padre Nóbrega se deu o surgimento das primeiras atividades de aprendizado oral do português, como o contar, cantar o ler o escrever o português e também a gramática latina, e a outra chamava-se de período de consolidação, lembrado como “mundo dos colégios”, momento este que foi feita a viabilização dos colégios porque em troca dos ensinamentos que os jesuítas davam aos meninos brancos era oferecido o recurso da redizima que era paga em açúcar, este segundo período ocorreu no ano subsequente até 1759.

Do exposto, os jesuítas instrumentalizaram o ensino de arte como mecanismo de evangelização dos povos nativos. A partir dessa ideia, podemos evidenciar que a arte foi um instrumento fundamental para a evangelização dos povos indígenas pelos jesuítas. Estes não levavam em consideração a cultura e os costumes dos indígenas brasileiros. Assim:

Os jesuítas utilizaram-se do ensino de arte com a finalidade de evangelizar. Para prender a atenção dos indígenas, homens livres e pouco afeitos ao trabalho intelectual, usavam métodos que conquistassem os sentidos: dramatização, música e poesia. (MIGNONE, 1980, p.35).

Para Subtil (2011, p. 244):

Nesse momento não foi levada em consideração uma cultura já existente. O que houve foi o transplante de uma forma europeia e católica de transmissão de conhecimentos com ênfase mais na literatura e menos na expressão das Belas Artes porque elas estimulavam a sedução dos sentidos. Houve nesse momento uma evidente desconsideração dos sons, pinturas, ritmos próprios de uma cultura também milenar.

Na figura 1, temos uma imagem representativa de Anchieta e Nóbrega na *cabana de Pindobuçu*⁴ no momento da catequização dos índios. Vejamos:



Figura 1: Tela de Benedito Calixto (1853-1927)

Fonte: <http://www.blogcaicara.com/2010/07/telas-de-benedicto-calixto-anchieta-e.html>

Conforme Mignone (1980), o principal objetivo dos Jesuítas era a conversão à fé católica por meio da catequese. As primeiras escolas no território brasileiro tinham a função de formar futuros sacerdotes, os quais dariam continuidade aos trabalhos de evangelização em terras brasileiras. E para que a formação religiosa fosse de fato concretizada, esses futuros clérigos deveriam dar continuidade aos estudos em Portugal. Nessa perspectiva, foi implantado um plano de estudos, concebido por Manuel da Nóbrega⁵, para ser aplicado no Brasil. Dessa

⁴ Momento em que os tamoios enfurecidos entram na cabana de Pindobuçu, em Iperoig, e encontram Anchieta e Nóbrega rezando. A tela de Calixto, intitulada Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobuçu, é parte do acervo do Museu Paulista (antigo Museu do Ipiranga), na capital paulista. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2018).

⁵ Nascido na região do Minho, no norte de Portugal. Estudou na Universidade de Salamanca, Espanha, entre 1534 e 1538. Acabou transferindo-se para Coimbra, onde, em 1539, obteve o título de bacharel em direito canônico. Em 1544, entrou para a Companhia de Jesus, recém-fundada por Inácio de Loyola. Elaborou um plano de estudos (pedagogia brasileira) que se iniciava com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o

forma: “seguia, em linhas gerais, a construção curricular do *Ratio Studiorum*⁶, documento elaborado pela ordem jesuítica para regular suas atividades educacionais”. (OSINSKI, 1998, p.109).

A figura abaixo representa o *Ratio Studiorum* original.



Figura 2: *Ratio Studiorum*.

Fonte: <http://dererumundi.blogspot.com.br/2011/10/grandes-livros-de-pedagogia-ratio.html>

Apesar das grandes dificuldades encontradas por Manuel de Nóbrega no Brasil, a exemplo, a grande maioria da população não saber falar o português, isso fez, o então sacerdote Jesuíta, discordar, de alguns pontos impostas pelo *Ratio Studiorum*. Com uma visão contrária, a algumas normas deste documento, Nóbrega almejava por meio do seu plano implantar escolas que tivesse finalidade de ensinar a ler e escrever, além da língua portuguesa, era ensinado os preceitos da fé cristã. É nessa perspectiva que se evidencia as primeiras manifestações do ensino de arte no

aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). (OLIVEIRA, 2014).

⁶ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. (TOYSHIMA & COSTA, 2012).

Brasil por meio da música, que eram ensinadas opcionalmente através do canto orfeônico e música instrumental. (OSINSKI, 1998, p.145).

Ribeiro (1981, p. 27), discute sobre as ideias de Manuel de Nóbrega:

A observação da realidade brasileira, onde a maioria de sua clientela sequer falava o português, fez com que Nóbrega divergisse, porém, em alguns pontos das normas impostas. Assim, seu plano previa como ponto de partida as escolas de ler e escrever, onde, além da língua portuguesa, era realizado o ensino da fé cristã. É nesse plano que encontramos as primeiras referências ao ensino da arte em nosso país, no caso, a música, a qual era ministrada com caráter opcional, nas formas de canto orfeônico e música instrumental.

Segundo Niskier (1989), o ensino de música para Nóbrega era uma poderosa ferramenta de aproximar os indígenas nativos, ocasionando conquistas dos mesmos para sua causa. Neste sentido, Niskier (1989, p.37) diz: “com a música e a harmonia atrevo-me a atrair a mim todos os índios da América”.

Segundo Mignone (1980, p.4), os jesuítas “assustaram-se com os cantos, danças e instrumentos de percussão feitos pelos índios e resolveram ensinar-lhes o Cantochão⁷ e outros cantos religiosos”. Com inserção desse novo elemento na cultura indígena, os europeus conseguiram extinguir a espontaneidade rítmica musical fazendo com que a “música indígena perdesse lamentavelmente suas características” (MIGNONE, 1980, p.5).

Abaixo, ilustramos uma imagem de um manuscrito de cantochão



Figura 3: manuscrito de cantochão

Fonte: <http://www.galpaodosleiloes.lel.br/peca.asp?ID=26393>

⁷ Cantochão Cantochão "é um tipo de música vocal, exclusivamente eclesiástica, executada por coros em uníssono ou em solo, sem acompanhamento instrumental, durante a celebração de cerimônias religiosas católicas". (ACORDEONISTASEPROFESSORES, s/d, p.1)

As Reduções⁸ jesuíticas espanholas também utilizaram a música em seu cotidiano. Estes conviviam quase diariamente com os povos indígenas e descobriram a facilidade destes em se expressar por meio da música. Estes religiosos, acreditavam no poder da música para a catequização. (MIGNONE, 1980, p.5).

Osinski (1998, p.111), salienta que:

Os índios aprenderam a tocar instrumentos musicais e a cantar em coro". Estes instrumentos eram de procedência europeia, mas, com o tempo os Jesuítas começaram a produzir seus próprios instrumentos musicais, dando origem a formação de diversos grupos de bandas conjuntos de cordas

Mallmann (1986, p.265), afirma que "cada Redução tinha sua pequena orquestra e, conseqüentemente, um grupo de músicos oficiais, além de um coral cuidadosamente ensaiado".

Segundo Osinski (1998), outra linguagem apreciada pelos missionários jesuítas era a dança. Ela estava quase sempre ligada a temas religiosos, e que se fazia presente na atividade da comunidade e era realizada em festejos em frente à igreja que somente participavam homens.

Acrescentamos que as artes plásticas não eram bem vistas pelos missionários, em virtude de ser considerada como uma atividade menor, apesar de hoje consideramos como uma linguagem importante como forma de expressão intelectual, todavia, a sua forma de ser concebida (manual), tornava-se inferior a outras manifestações, tais como a filosofia, à literatura e a própria música. Tinha-se a ideia de que o trabalho manual era desenvolvido por escravos e pessoas socialmente inferiores, gerando dessa maneira total abnegação pelas artes plásticas. (OSINSKI, 1998).

⁸ As missões jesuíticas na América, também chamadas de reduções, foram os aldeamentos indígenas organizados e administrados pelos padres jesuítas no Novo Mundo como parte de sua obra de cunho civilizador e evangelizador. (MARTINS, 2006).

A figura abaixo representa esculturas feitas em madeira por artesões no período colonial.



Figura 4: Escultura esculpida em madeira.

Fonte <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65832?mode=full>

Mallmann (1986) ressalta que apesar, da não utilização das artes plásticas por parte dos missionários que não as consideravam como uma manifestação de cunho intelectual, essa linguagem foi de suma importância para propagar a fé cristã no Brasil colonial. Vale ressaltar que, assim como a música, as artes plásticas sempre estiveram ligadas as atividades religiosas. E nesse contexto, surgem escolas práticas de artes e ofícios instituições que produziam utensílios, esculturas, talhas e principalmente pinturas.

É importante acrescentar que os produtos que mais se destacaram nessa época foram os trabalhos produzidos em madeira e cerâmica, a exemplo a Redução de Loreto⁹, na qual foi encontrado um forno cerâmico com capacidade de três mil peças. Carneiro (1955, p.3) explica que os artefatos encontrados em Guaíra e Vila

⁹ Missões jesuíticas na América são conhecidas também como Reduções. A Redução de Nossa Senhora de Loreto, fundada em julho de 1610 próximo à foz do Rio Pirapó, mantém-se como o berço das Reduções Guaraníticas, seguida de “Santo Inácio de Ipãumbuçu” (CERVANTES).

Rica revelaram, não só avançado conhecimento técnico, mas também acentuada preocupação estética.

Segundo Carneiro (1955), os religiosos detinham o poder nas produções artísticas, tais como, pintura, escultura e arquitetura. Esse domínio objetivava agradar suas ordens religiosas. Todavia, eles necessitavam de mão de obra para auxiliar nessas produções artísticas, e com isso transmitiam conhecimentos básicos aos seus aprendizes que em grande maioria eram negros escravizados, índios domesticados ou gente do povo.

Podemos afirmar que a forma didática em ensinar dos missionários era o imitativo, uma vez que acreditavam que a aprendizagem se consolidava por meio da observação prática. Outra informação que podemos salientar é que apesar do produtor deter as técnicas de produção, ele não era considerado um artista, mais sim um artesão, ou seja, um simples trabalhador que produzia manualmente um objeto.

Ilustramos, abaixo, uma figura do Barroco Brasileiro no período colonial:



Figura 5: Subida do Calvário. Obra: Aleijadinho. Local: Congonhas.

Fonte: <http://arte classicaeterna.blogspot.com.br/2015/09/aleijadinho-via-sacra-do-santuario-do.html>

Essa ideia de que os produtores não eram considerados artistas, e sim artesãos perdurou até a expulsão dos jesuítas do Brasil, pelo *Marques de Pombal*¹⁰. Nessa perspectiva iniciou-se a reforma educacional e a renovação metodológica. Essa nova metodologia buscou contemplar as Ciências, as Artes Manuais e a Técnica, que outrora foram desvalorizadas pelas ações jesuíticas. (OSINSKI, 1998).

Conforme Barbosa (1978), o ensino por meio da arte era considerado pedagógico, religioso e ideológico. É nessa perspectiva que, o ensino formal de Arte no Brasil se deu a priori com os jesuítas. Contudo, com a extinção dos colégios jesuíticos houve no sistema de ensino um vácuo. Essas instituições ainda não estavam organizadas oficialmente. Para solucionar essa problemática, foram criadas as Aulas Régias¹¹, que eram organizadas como disciplinas isoladas, sem um segmento curricular é nessa ideia que pela primeira vez houve uma menção do ensino de arte inserido no contexto formal.

A reforma do Marques de Pombal buscou evidenciar aspectos educacionais nos quais as ações jesuíticas não valorizaram como as ciências, a Técnica e Artes Manuais. Barbosa (1978, p.22-23), destaca que, “o Seminário Episcopal de Olinda, fundado em 1800 por Azeredo Coutinho e que viria a substituir o Colégio Real dos Jesuítas, incluía Desenho em seu currículo, além de uma Aula Régia de Desenho e Figura”.

Com a chegada da Família Real Portuguesa para o Brasil, ocorreu uma mudança na cultura brasileira. Dom João VI, com o objetivo de suprir a timidez cultural da Colônia, mandou vir de Paris a Missão Artística Francesa, composta por artistas neoclassicistas. (IAVELBERG, 2003).

A Missão Francesa estabeleceu regras da arte europeia, debelando as primeiras manifestações nativas de arte. A visão emocional brasileira do barroco foi

¹⁰ Conhecido como Marquês de Pombal, Sebastião José Carvalho e Melo foi um político Português, dirigente do país durante o reinado de José I. Foi o principal responsável pela abolição da escravidão em Portugal e, além disso, reorganizou o sistema de educação, melhorando também as relações com a Espanha. Fundou a Companhia das Índias Orientais, além de outras responsáveis por negociar com o Brasil. Tudo, em suas mãos, melhorou: desde a agricultura, passando pelo comércio e pelas finanças. O envolvimento da Companhia de Jesus na Guerra Guaranítica que aconteceu no Rio Grande do Sul, fez com que o marquês expulsasse os jesuítas não só de Portugal, mas também do Brasil no ano de 1759. (AZEVEDO, 2004).

¹¹ Aulas que pertenciam ao Estado e não à Igreja. Instruções para a implantação da Reforma e instituiu o cargo de Diretor de Estudos (planejar, executar e controlar os professores na metrópole e nas colônias). Este cargo foi criado na reforma de 1759 e era responsável pelos exames públicos para a seleção dos professores régios e o credenciamento dos mestres particulares. (CARDOSO, 2004).

substituída pela formalidade neoclássica, resultando um afastamento popular. Segundo Lavelberg (2003, p. 110),

No Brasil, o barroco é considerado 'menor' e popular; e o neoclássico, uma concepção burguesa. O ensino neoclássico concretiza-se por intermédio de penosos exercícios formais e isso conferia certamente o caráter "maior" e erudito à arte

*Manuel Dias de Oliveira*¹², conhecido como o Brasiliense, assumiu a Aula Régia, introduzindo modelos vivos do ensino de desenho no Brasil, e que só veio acontecer nos Estados Unidos pelo menos 50 anos mais tarde. Neste país essa ideia de utilizar modelos vivos ocasionou repercussão violentas, todavia no Brasil não houve tantos problemas. (BARBOSA, 1978).

Barbosa (1978, p.22-23) acrescenta que:

Isso deveu-se tanto ao fato da Arte ser praticamente uma ilustre desconhecida em nosso meio, quanto à abordagem de Manoel Dias de Oliveira no tratamento do nu. Para Manuel Dias Oliveira, a figura tornava-se apenas um ponto de apoio para a observação, e a imagem desenhada obedecia, não aos padrões vistos, mas aos padrões de beleza estabelecidos pelo código neoclassicista, com o qual Manuel Dias de Oliveira entrou em contato durante seus cursos na Itália.

O contato com a arte italiana, a influência estética do neoclassicismo¹³, enraizou-se profundamente com a chegada da Missão Artística Francesa no Brasil. Nessa perspectiva, foi atribuído o ensino de Desenho no currículo, a partir da criação de uma Aula Régia de Desenho. Fato este, que se tornou um marco inovador em termos educacionais, e uma abordagem inusitada no que se refere à transmissão de conhecimentos em arte. (BARBOSA, 1994).

¹² Manuel Dias de Oliveira (Santana do Macacu, atual Cachoeiras de Macacu RJ 1763 - Campos dos Goytacazes RJ 1837). Pintor, gravador, escultor, professor, ourives. Conhecido também como "Romano" ou "Brasiliense", Em 1798, retorna a Portugal. Sendo nomeado para o cargo de professor da aula régia de desenho e figura em 1800, transfere-se para o Rio de Janeiro, e paralelamente ministra aulas de modelo vivo em seu ateliê. Responsabiliza-se por grande parte das decorações feitas para a cerimônia de recepção da corte portuguesa, em 1808. Em 1822, o imperador Dom Pedro I (1798 - 1834), por meio de um decreto assinado em 15 de outubro, decide destitui-lo do cargo de regente da aula régia. No ano de 1831, muda-se para Campos dos Goytacazes e inaugura um colégio para meninos. Nessa cidade, em 1835, executa um auto-retrato, que é a sua última obra conhecida. (ENCICLOPEDIA ITAÚ CULTURAL, 2018).

¹³ Movimento cultural europeu, do século XVIII e parte do século XIX, que defende a retomada da arte antiga, especialmente greco-romana, considerada modelo de equilíbrio, clareza e proporção. (ARGAN, 1992).

2.2 Século XIX - A Família Real Portuguesa no Brasil

2.2.1 Antecedentes da Missão Artística Francesa

Conforme Martins (1960), no final do século XVIII e início do XIX foram momentos em que Portugal se encontrava débil, ao presenciar duas grandes potências (Inglaterra e França) em conflitos. Neste sentido:

A Inglaterra, que não admitia a hipótese de prescindirmos de sua proteção, e a França, que exigia de nós, depois da paz de 1801, o entrarmos na liga franco-espanhola contra a Inglaterra, Portugal debatia-se numa impotência absoluta (...). Éramos uma péla [Sic] jogada entre dois lutadores. (MARTINS, 1960 p.174).

Analisando a citação, acima, podemos evidenciar uma crise que se instalou na Europa no início do século XIX. Esse conturbado problema se deu de um lado, pela França, governada por Napoleão Bonaparte, que disputava com a Inglaterra, o poder supremo no continente. Todavia, Portugal, dependente dos ingleses para o comércio e proteção, ficou de mão atadas.

Os lusitanos, também tinham acordos com os franceses. A França com todo seu poder impôs aos países aliados, “um embate contra a Inglaterra, e a força do imperador francês sobre o continente europeu era fator agravante”. (CASTRO, 2011, p.17). *Napoleão Bonaparte*¹⁴, então obrigou todos os países aliados a aderirem o Bloqueio Continental¹⁵. Aqueles países que não aceitassem essa imposição, o imperador francês ordenava a invasão e destruição das residências reinantes. É nessa perspectiva, que Portugal estava num embate político-diplomático, com sérias consequências para qualquer posição tomada. Outro fato importante é que D. João VI, soube fazer um jogo dúbio para lidar com as pressões. Segundo Martins (1960 p.175, Vol. II), “Portugal dava mostras de apoio à França e à sua tentativa de fazer ruir a Inglaterra, mas verdadeiramente apoiava o governo inglês”.

¹⁴ Napoleão Bonaparte (1769-1821) foi imperador francês, com o título de Napoleão I. Líder político, ditador e comandante do Exército Francês. Conquistou uma grande extensão territorial para a França. (CANFORA, 2008).

¹⁵ O Bloqueio Continental foi decretado em 1806 pelo imperador francês Napoleão Bonaparte, com o objetivo de deter o poder inglês e promover a industrialização da França. Ele consistia na proibição de comércio entre os países europeus e a Inglaterra. (RAMOS, 2009).

A Espanha teve um papel fundamental no processo da vinda da família real portuguesa ao Brasil, pois a mesma aliou-se à França, decidindo entrar na guerra contra a Inglaterra. O motivo de juntar-se com a França se deu, segundo Hermann (2002, p.108): “depois da captura de fragatas¹⁶ hispânicas vindas da América”.

Após esses desdobramentos históricos, no ano de 1807, o Imperador Napoleão Bonaparte, ordenou a invasão de Portugal, e no dia 26 de novembro deste mesmo ano, a família real portuguesa transferiu-se para o Brasil. Assim:

Em 29 de novembro de 1807, as embarcações ocupadas pela família real e quase toda a “camarilha” que se beneficiava da máquina governamental, mais criados, toda a receita que fora possível carregar, obras das mais variadas, uma tipografia e tudo mais que era necessário ao traslado da corte saíram de Portugal em direção ao Brasil. (COLVERO, 2009, p.2).

Gomes (2007, p. 45) descreve que:

Em meados de outubro, a decisão de transferir a corte para o Brasil já estava tomada de forma definitiva. Por intermédio de seu embaixador em Londres, D. João tinha assinado um acordo secreto com a Inglaterra pelo qual, em troca da proteção naval durante a viagem para o Rio de Janeiro, abriria os portos do Brasil ao comércio com as nações estrangeiras. Até então, só navios portugueses tinham autorização para comprar ou vender mercadorias na colônia.

Com a escolta inglesa para cruzar o oceano atlântico, a família real portuguesa desembarcou em Salvador, no dia 23 de janeiro de 1808, acompanhado por aproximadamente 15.000 pessoas, numa frota de 36 navios. (GOMES, 2007).

Silva (2009, p.8) afirma que:

Apesar das péssimas condições do transporte e do risco que era cruzar o Atlântico, naquela época, a esquadra portuguesa - escoltada pela marinha inglesa - nada sofreu, tendo chegado em segurança no Brasil em janeiro de 1808. Devido a um pequeno desvio de rota, a nau que transportava o monarca acabou se dirigindo a Salvador, onde ele desembarcou em 23 de janeiro de 1808

O imperador português permaneceu um mês na antiga capital da colônia, Salvador, tornando-se um fato importante no Brasil, pois, ocorreu a abertura dos portos, eliminando o pacto colonial. (FERNANDES & JUNIOR, 2008).

¹⁶ Fragata é um tipo de navio de guerra. O termo tem sido usado, ao longo dos séculos, para designar uma gama alargada de navios, com diferentes tamanhos e funções. (JUNIOR & BARROSO, 2010).

A figura abaixo representa a corte de Dom João VII desembarcando na Bahia em 1808.



Figura 6: Chegada de Dom João VI na Bahia em 1808, Obra de Cândido Portinari.
Fonte: <http://www.museuhistoriconacional.com.br/mh-2008-001.htm>

Acrescentamos que depois de passar pouco tempo na Bahia, no dia 7 de março de 1808, a esquadra do imperador desembarca na baía de Guanabara. Ao chegar à nova capital do império, o monarca só desembarcará no dia seguinte, diferentemente de Portugal, a nova capital da colônia, não dispunha de grandes castelos para recebê-los, porém, “os casarões foram adaptados às necessidades da corte”. (FERNANDES & JUNIOR, 2008, p.2).

A pintura abaixo representa o momento em que a comitiva de Dom João VI chega ao Rio de Janeiro em 1808.



Figura 7: Chegada de Dom João VI no Rio de Janeiro. Obra de Cândido Portinari.
Fonte: <https://www.historiafacil.com.br/artigos/historia-do-brasil/a-chegada-da-familia-real-portuguesa-ao-brasil/>

Segundo Fernandes & Junior (2008), a chegada da família real portuguesa no Rio de Janeiro, inaugura uma nova configuração na história do Brasil. O imperador criou o primeiro banco, o primeiro jardim botânico, o primeiro jornal, além de impulsionar a arte em nosso país, contratando artistas franceses que chegaram junto com a missão artística francesa, influenciando na cultura brasileira com a criação das escolas de arte, como exemplo a Academia Imperial de Belas Artes. (FERNANDES & JUNIOR, 2008).

2.2.2 A Missão Artística Francesa e a fundação da Academia Imperial de Belas - Artes no Brasil

Falar de uma comitiva de artistas franceses que desembarcou em terras brasileiras para impulsionar a arte parece muito contraditória, visto que a França napoleônica foi a principal motivadora da vinda da família real portuguesa e sua corte para Brasil forçadamente. Silva (2009, p.4) destaca que: [...] “os exércitos de Napoleão Bonaparte invadiram Portugal, obrigando D. João VI (rei de Portugal), sua família e sua corte (nobres, artistas e subalternos) a partirem para o Brasil”.

Contudo, podemos destacar que o principal motivo da vinda da missão artística francesa para Brasil foi por questões políticas e estéticas, ou seja, Napoleão Bonaparte perdeu o poder, e inicia-se a chamada Restauração¹⁷. Outro fato importante é que alguns artistas procuravam paisagens luminosas para suas pinturas.

Pedrosa (1999, p.100) destaca que: "A queda de Napoleão, Waterloo – eis o motivo determinante que impeliu esses nomes brilhantes e já feitos em França a procurar emigrar para tão longe. Sem Waterloo não teria havido a Missão Artística de 1816".

Silva (2009, p. 4) afirma que:

Alguns artistas ameaçados por essas mudanças políticas decidem partir para o Brasil. Outros pintores são motivados pela paisagem luminosa e,

¹⁷ Luís XVIII assumiu o trono de Waterloo em 1815, logo após a queda de Napoleão Bonaparte, e restaurou a Monarquia dos Bourbor, que dizia que o absolutismo é a melhor fórmula de poder político do antigo regime, seguindo assim o princípio de legitimidade que foi estabelecida no Congresso de Viena. (CONSELHO, 2011).

outros, ainda, são incentivados pela existência de uma burguesia abastada e desejosa de ser retratada.

Em virtude de problemas políticos, econômicos e estéticos, esses artistas franceses desembarcaram em terras brasileiras, em 25 de março de 1816, financiado pelo monarca português Dom João VI. Esta missão foi chefiada por Joachim Le Breton (1760-1819), além de outros artistas tais como: Jean-Baptiste Debret, pintor histórico; Nicolas Antoine Taunay, pintor de paisagens; Grandjean de Montigny, arquiteto; Auguste Marie Taunay, escultor; Charles Pradier, gravador; Segismund Neukomm, compositor, organista e mestre de capela e François Ovide, engenheiro mecânico. Além destes artistas mencionados, e devido ao caráter da instituição projetada, integravam a missão um mestre ferreiro e perito em construção naval, um surrador e curtidor de peles, um serralheiro, carpinteiros e fabricantes de carros. (BITTENCOURT, 1967).

Luz (2004) afirma que não desembarcaram somente artistas franceses em terras brasileiras, mas tiveram artistas de outros países europeus, tais: Thomas Ender, austríaco, e Johann-Moritz Rugendas, alemão, estiveram no Brasil entre os anos de 1821 e 1825 e trouxeram consigo a intenção de enraizar as concepções neoclássicas, estilo artístico que objetivava a volta dos padrões da arte greco-romana.

A pintura abaixo é um exemplo clássico do academicismo (Neoclassicismo), produzida pelo pintor francês Debret.



Figura 8: Um jantar brasileiro de 1827, Obra: Debret.

Fonte: http://www.dezenovevinte.net/artistas/debret_02.htm

Com a chegada da Missão Artística francesa, a arte que outrora era religiosa e artesanal dos mestres coloniais, tornou-se objeto de estudos de artistas internacional. Guarilha (2001, p.7) afirma que: “O Brasil foi o único território das colônias latinas em que houve um estudo sistemático de artes plásticas em meados do século XIX”. Assim, o Rio de Janeiro tornou-se um grande pólo para a arte de elite.

Conforme Barbosa & Coutinho (2011, p.6), “a primeira institucionalização sistemática do ensino de arte se deu com a Missão Francesa, e um dos poucos modelos com atualidade no país de origem no momento de sua importação para o Brasil”.

Nessa perspectiva, o neoclassicismo (também chamado de Academicismo) se desenvolveu livremente na escola de arte brasileira, graças a Missão Francesa, pois esse estilo vanguardista se fazia presente na Europa. O neoclassicismo trazido pela Missão Francesa, “era um estilo em que havia o predomínio da reta sobre a curva, do equilíbrio, do ritmo e da simetria, enfim, características antagônicas ao movimento, expressão, carga, dramaticidade e exagero do barroco”. (LUZ, 2004, p.18).

Em 1816 foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios por Dom João VI. A origem dessa instituição se deu pela preocupação do monarca em como colocar em prática os conhecimentos artísticos cotidiano. De acordo com Taunay (1983, p. 19) o objetivo da instituição, era gerar e expandir a

instrução e conhecimento indispensáveis aos homens destinados não só aos empregos públicos de administração do Estado, mas também ao progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio de que resulta a subsistência, comodidade e civilização dos povos, mormente neste continente cuja extensão, não tendo ainda o devido e correspondente número de braços indispensáveis ao aproveitamento do terreno, precisa de grandes socorros da estética (grifo original) para aproveitar os produtos cujo valor e preciosidade podem vir a formar do Brasil o mais rico e opulento dos reinos conhecidos; fazendo-se portanto necessário aos habitantes o estudo das Belas Artes com aplicação referente aos ofícios mecânicos, cuja prática, perfeição e utilidade dependem dos conhecimentos teóricos daquelas artes e difusivas luzes das ciências naturais, físicas e exatas.

O objetivo dessa instituição era de caráter técnico, isto é, voltados aos ofícios artísticos e mecânicos. Essa ideia de uma instituição técnica ficou apenas no papel, por isso houve mudanças constantes na nomenclatura desta instituição. Em 1820 foi chamada de Escola Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil,

tendo seu nome mudado, apenas um mês depois, para Academia de Artes e passando a ser denominada, a partir de 1826, Academia Imperial de

Belas Artes. Com a proclamação da República seu nome foi novamente alterado, desta vez definitivamente, para Escola Nacional de Belas Artes. (OSINSKI, 1998, p. 116).

Entretanto, a ideia de criar uma escola de Artes e Ofícios com molde técnico voltado para ofícios artísticos e mecânicos, não vigorou, dando espaço para um ensino voltado nos pressupostos didáticos pedagógicos das academias francesas. Podemos citar como fator responsável por essa mudança “as dificuldades para aquisição dos equipamentos e ferramentas para um ensino técnico profissional adequado, o que acabou direcionando as ações para o ensino artístico”. (TAUNAY, 1983, p.47).

Acrescentamos que os artistas que desembarcaram no Rio de Janeiro eram famosos em seus países, defendiam o ideal neoclássico na arte que nada tinha a ver com os ideais de profissionalização previstos pela Escola Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil. (TAUNAY, 1983).

Com a criação da Academia Imperial de Belas Artes (AIBA) no Rio de Janeiro, inicia-se o ensino artístico no Brasil em moldes semelhantes a academia europeia. No que se refere as características deste ensino artístico no Brasil, a arte acadêmica era caracterizada por modelos neoclássicos e românticos. É nessa perspectiva que afirmamos que tanto o estilo estético neoclássico, quanto a pedagogia aplicada na AIBA, eram voltados para as ideias gregas de beleza. Dessa forma, “com relação ao ensino, predominavam as cópias, tanto de estampas de quadros famosos, como de estátuas de gesso, essas também cópias dos originais gregos e romanos”. (OSINSKI, 1998, p.119).

A figura abaixo representa a fachada principal da Academia Imperial de Belas-Artes no Rio de Janeiro. Notamos em sua estrutura arquitetônica a presença marcante do Neoclassicismo. Vejamos:



Figura 9: Pórtico da Academia Imperial de Belas Arte, Jardim Botânico - Rio de Janeiro.
 Fonte: <http://www.djibnet.com/photo/kasvitieteellinen/academia-imperial-de-belas-artes-2472312080.html>

Outro fato importante diz respeito ao ingresso de estudantes ao AIBA que segundo Freitas (2013, p.1) “O ingresso ao estudo das artes era permitido somente uma pequena elite”. E esta, por sua vez era formada por estudantes brancos, de origem abastada da classe social, da primeira metade do século XIX.

Segundo Bueno & Santos (2006), em 1855, Araújo Porto Alegre então diretor da Academia Imperial de Belas-Artes, implantou uma reforma no sistema de ensino da AIBA. Ele pretendia criar uma conexão entre as culturas elitista e de massa. Essa reforma objetivava também unir no mesmo espaço escolar, duas classes, uma de artesões, e outra de artistas.

Conforme Osinski (1998, p.121):

Essa reforma pretendia que o mesmo estabelecimento escolar abrigasse duas classes diferentes de estudantes: o artesão e o artista, prevendo um núcleo comum de disciplinas para ambas as categorias. Entretanto, enquanto a formação do artista era acrescida por outras disciplinas, principalmente de caráter teórico, ao artífice era reservada maior especialização nas aplicações do desenho técnico e geométrico e na prática mecânica.

O Diretor do AIBA era ligado a tendência romântica¹⁸, por isso tinha como objetivo que a Academia deixasse de ser caracterizada como elitista, dando espaço às técnicas populares de pintura. (FREITAS, 2013). Todavia, as novas diretrizes

¹⁸ O romantismo foi um movimento artístico ocorrido na Europa por volta de 1800, que representa as mudanças no plano individual, destacando a personalidade, sensibilidade, emoção e os valores interiores. (CHILVERS, 2001).

determinadas pela gestão de *Porto-Alegre*¹⁹ na Academia Imperial de Belas-Artes não agradaram alguns professores da AIBA. Bueno & Santos (2006, p.7), descrevem sobre a reação dos professores com as novas reformas na instituição:

Consideraram uma intromissão inoportuna - ou mesmo uma afronta à sua autonomia docente – sugestões como a de introduzir a técnica de aquarela na aula de Pintura de Paisagens, Flores e Animais. Muitas das modificações sugeridas buscavam contemplar aplicações práticas, capacitando os alunos para atuarem no apoio a atividades científicas ou técnicas.

Porto-Alegre criou novas disciplinas e reestruturou o currículo da instituição. Porém, os métodos de alguns professores permaneceram o mesmo, ou seja, baseados nas cópias impostas pelos ideais do neoclassicismo. Outro problema enfrentado a essa nova proposta foi a não-aceitação do trabalho manual, pois não era bem visto pela sociedade da época, e o reflexo disso foram as poucas vagas e a procura de estudantes artesões eram reduzidas. Nessa perspectiva Osinski (1998, p.122) afirma que:

Na hora da opção, a escolha acabava recaindo sobre as Belas Artes, as quais, se não gozavam do mesmo prestígio da literatura ou da música, pelo menos se distinguiam da atividade manual ordinária, situando-se numa posição privilegiada em termos hierárquicos.

No ano de 1856 foi criado por Bethencourt da Silva²⁰, o Liceu de Artes e Ofícios. Veio prover um ensino voltado para a profissionalização da classe operária brasileira emergente. Essa instituição tinha por objetivo, preparar trabalhadores, “através das artes aplicadas²¹, para o sistema industrial” (OSINSKI, 1998, p.122).

¹⁹ Manuel de Araújo Porto Alegre (Rio Pardo, Rio Grande do Sul, 1806 - Lisboa, Portugal 1879). Pintor, caricaturista, arquiteto, crítico e historiador de arte, professor, escritor. Em 1835 viaja para a Inglaterra e Bélgica com o poeta Gonçalves de Magalhães (1811 - 1882), com quem funda a revista *Niterói* em 1836, um dos marcos iniciais do movimento romântico na literatura brasileira. No ano de 1837 realiza as primeiras caricaturas feitas no país e assume a cadeira de pintura histórica na Aiba, que ocupa até 1848. Considerado o fundador da história e da crítica de arte brasileira, escreve diversos artigos, como *Memória sobre a Antiga Escola Fluminense*, publicado no ano de 1841. Como diretor da Aiba, entre 1854 e 1857, promove a ampliação da área construída da instituição anexando o Conservatório de Música e a Pinacoteca estabelecendo uma série de reformas no currículo e nos métodos de ensino da academia. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2018).

²⁰ Francisco Joaquim Bethencourt da Silva, arquiteto de obras públicas, além de professor, escritor e jornalista, aluno de Grandjean de Montigny (1776 - 1850) na Academia Imperial de Belas Artes - AIBA, é responsável por várias obras na cidade do Rio de Janeiro, entre as quais os pórticos da Santa Casa de Misericórdia e do cemitério São João Batista; o Museu Nacional da Quinta da Boa Vista e o antigo edifício da Bolsa de Comércio, na rua Primeiro de Março (hoje sede do Centro Cultural do Banco do Brasil - CCBB). Catedrático de desenho na Escola Central, depois Politécnica, ele institui o desenho como a espinha dorsal do ensino do Liceu de Artes e Ofícios. Aos cursos de desenho de figuras e de ornatos, somam-se os de arquitetura naval, português, aritmética, álgebra, geometria, francês, inglês, música, geografia, estatutária e escultura. Completam a grade curricular aulas de caligrafia, história das artes e ofícios, estética, mecânica aplicada, física, química mineral e orgânica. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2018).

²¹ Arte aplicada significa pensar em modalidades da produção artística que se orientam para o mundo cotidiano, pela criação de objetos, de peças e/ou construções úteis ao homem em sua vida diária. A

A figura abaixo corresponde a foto de Bethencourt da Silva fundador do Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro.



Figura 10: Bethencourt da Silva.

Fonte: http://www.brasilarteseniciclopedias.com.br/mobile/temas/liceu_de_artes_e_oficios_do_ri_o_de_janeiro.html

Houve uma grande procura para se matricular nessa instituição que foi apoiada pelas classes populares. O ensino de desenho foi o marco central das ações educacionais, e este seria articulado com a prática industrial, estabelecendo um elo com arte e indústria. Essa ligação entre arte e indústria proporcionou em 1881 a criação de cursos de desenho para mulheres. Tem-se, então, a preocupação com a profissionalização feminina. (BARBOSA, 1994).

É interessante salientar que as classes populares aprimoraram sua arte a serviço da indústria através da criação do Liceu de Artes e Ofícios. É nessa perspectiva que o desenho, atrelado ao neoclassicismo se tornou o principal elemento do ensino artístico, tendo como foco a precisão da linha e do modelado. (BARBOSA, 1994).

noção remete a alguns setores da arquitetura, das artes decorativas, do design, das artes gráficas, do mobiliário etc. e traz oposição em relação às belas-artes. (ARGAN, 1992).

Osinski (1998, p.122), ressalta sobre o objetivo da citada instituição:

Voltado exclusivamente para as questões relativas à capacitação do operariado, o Liceu de Bethencourt da Silva serviu de modelo para outras instituições congêneres que viriam a ser fundadas em outras cidades brasileiras.

Na figura abaixo temos a fachada do Liceu de Arte e Ofícios no Rio de Janeiro.



Figura 11: Fachada do Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro.

Fonte: http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/liceu_alba.htm

2.3 Século XIX - Os primeiros anos da República - Influências do liberalismo e positivismo no ensino de desenho no Brasil

Barbosa (2011) afirma que nos séculos XIX e XX configuraram-se como sendo um momento na qual preocuparam-se com o ensino de arte, mais precisamente o desenho no currículo das escolas brasileiras. Vale ressaltar que em meados do século XIX, o sistema organizacional do ensino primário e secundário estava em processo de efetivação de forma lenta e gradual, cheias de entraves. (NUNES, 1990).

As escassas escolas primárias que havia no país, estavam descentralizadas, ou seja, sem uma orientação central. Segundo Osinski (1998), “Administradas geralmente por particulares, funcionavam num sistema de disciplinas

isoladas, onde o aluno cursava o que melhor lhe conviesse, sem a existência de uma organização curricular”.

Conforme Niskier (1989), no ano de 1843 existia no Rio de Janeiro nove (09) escolas públicas de primeiras letras, versus vinte e um (21) colégios privados para meninos e dezesseis (16) de meninas. Com a inauguração do Colégio de Pedro II, em 1838, instituição que se tornaria um modelo nacional no que se concerne ao ensino secundário, nada representava a real situação que se encontrava a precariedade do ensino no país como um todo.

Com toda precariedade que se encontrava o ensino básico brasileiro, o poder público acreditava que a melhor solução para se resolver esse problema era de instituir o ensino do desenho de forma obrigatória nas escolas de graus primários e secundários. Niskier (1989, p.125) destaca que, “[...] em 1840, o Colégio de Pedro II acusava a presença, em sua Tabela de Estudos, do Desenho Figurado em todos os sete anos previstos para a conclusão do curso proposto”.

A ideia de incluir o ensino do desenho nas escolas primárias e secundárias tornaram-se mais evidenciadas nas últimas décadas do século, “quando as notícias sobre a associação do progresso industrial de países da Europa e da América do Norte com o ensino do desenho em suas respectivas escolas começaram a chegar ao Brasil”. (OSINSKI,1998, p.123).

*Rui Barbosa*²² citado por Barbosa (1978, p.43) afirmou em um de seus discursos que:

O ensino do Desenho, a sua popularização, a sua adaptação aos fins da indústria tem sido o principal motor da prosperidade do trabalho em todos os países já iniciados na imensa lição, em que se têm assinalado a Inglaterra, os Estados Unidos, a França, a Alemanha, a Áustria, a Suíça, a Bélgica, a Holanda e a Itália.

A ideia do ensino do desenho no Brasil era apoiada por duas correntes filosóficas: o liberalismo²³, defendido por Rui Barbosa, e o positivismo²⁴,

²² Rui Barbosa (Rui Barbosa de Oliveira), advogado, jornalista, jurista, político, diplomata, ensaísta e orador, nasceu em Salvador, BA, em 5 de novembro de 1849, e faleceu em Petrópolis, RJ, em 10 de março de 1923. Membro fundador, escolheu Evaristo da Veiga como patrono da cadeira nº. 10 da Academia Brasileira de Letras. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2018).

²³ O liberalismo é uma doutrina política que, utilizando ensinamentos da ciência econômica, procura enunciar quais os meios a serem adotados para que a humanidade, de uma maneira geral, possa elevar o seu padrão de vida. (STEWART Jr., 1995).

²⁴ O positivismo é uma filosofia determinista que professa, de um lado, o experimentalismo sistemático e, de outro, considera anticientífico todo estudo das causas finais. Assim, admite que o espírito humano é capaz de atingir verdades positivas ou da ordem experimental, mas não resolve as questões metafísicas, não verificadas pela observação e pela experiência. (MORAIS,1957).

representado por Benjamin Constant, apoiador do movimento republicano. (OSINSKI,1998).

O liberalismo brasileiro, à luz de Rui Barbosa, foi influenciado pelas ideias de Walter Smith e Spencer que partiam do pressuposto que a libertação da nação seria de fato consolidada por meio do desenvolvimento econômico e industrial. Rui Barbosa acreditava que a educação artística por meio do ensino do desenho tornaria a educação popular mais concreta, levando ao povo mecanismos para a profissionalização. (BARBOSA, 1994).

Osinski (1998, p.125) explica sobre a ideia de Rui Barbosa acerca do ensino de Arte:

Rui Barbosa pretendia implantar no Brasil o modelo americano de ensino da Arte, que se propunha educar para a vida prática, não vendo nas atividades artísticas mera finalidade contemplativa. Nesse sentido, o desenho teria como principal objetivo a capacitação para o trabalho, possibilitando o fornecimento de mão de obra qualificada para a indústria.

Rui Barbosa estabeleceu princípios metodológicos que foi difundido nas instituições de ensino brasileiro. Aqueles princípios tiveram grande influência no ensino artístico das primeiras décadas do século XX. (BARBOSA, 1994).

Uma das concepções metodológicas de Barbosa seria que o ensino de desenho deveria basear-se em formas geométricas. Outra ideia defendida por ele seria na forma de tracejar, ou seja, o desenho deveria ser à mão livre, isso desencadearia uma destreza manual. O professor teria o papel de observador, ele era aconselhado a não fazer intervenção no desenho do aluno, conservando de certa forma, um caráter individual. (BARBOSA, 1994).

Assim como as ideias de Barbosa acerca do ensino do desenho no currículo escolar, outro protagonista surgiu apoiando essa mesma ideia, Abílio César Pereira Borges - que divulgou em 1882 um manual chamado de Geometria Prática Popular, na qual destinava-se

às escolas primárias e normais, aos liceus e colégios, e enfim a todos quantos – homens e senhoras, industriais, comerciantes, lavradores, operários, etc.- não havendo recebido uma instrução primária completa, desejarem instruir-se por si mesmos, independentemente de mestres, nestas matérias tão interessantes e de tanta utilidade prática em todas as posições sociais. (BORGES, 1882, p.17)

Conforme Barbosa (1978, p.53), esta foi “a primeira tentativa de educação de massa baseada na ideia da necessidade de se propagar pelo povo o ensino do Desenho e de educar a nação para o trabalho industrial”. Não podemos deixar de

mentonar que Borges era favorável a obrigatoriedade do ensino de desenho linear e geométrico em todo o Brasil. Todavia, ele acreditava que qualquer professor poderia ministrar a disciplina, ou seja, não era necessário ser um especialista.

O manual de Abílio Borges possuía em seu cerne explicações sobre como se trabalhar os elementos geométricos básicos, assim como os ângulos, as figuras geométricas, além de exercício de memorização visual. O livro explicava como trabalhar com os elementos arquitetônicos em sintonia com a influência neoclássica, fruto da Academia de Belas-Artes.

Segundo Barbosa (1978, p. 56):

Borges recomendava ainda a importação de coleções de figuras que deveriam servir de modelos para as lições ministradas, possivelmente os cartões de Walter Smith. Apesar disso, a precariedade de recursos materiais fazia com que, mesmo em sua própria escola, os modelos e figuras fossem bastante escassos, reduzindo-se a alguns poucos sólidos geométricos e a escassas figuras geométricas desenhadas nas paredes das salas de aula.

A reforma educacional de 22 de novembro de 1890 feita por Benjamim Constant por meio do Decreto-Lei nº1075/1890, valorizava o ensino do desenho, em especial o geométrico. Entretanto, a principal preocupação do liberalismo era a preparação para o trabalho. Os positivistas acreditavam que por meio do desenho poderiam desenvolver a inteligência.

Neste sentido, Barbosa (1978, p. 80-81) afirma que:

O desenho com a conotação de preparação para a linguagem científica era a interpretação veiculada pelos positivistas; o desenho como linguagem técnica, a concepção dos liberais. [...] Para os positivistas era um meio de racionalização da emoção e, para os liberais, um meio de libertar a inventividade dos entraves da ignorância das normas básicas de construção.

Podemos ressaltar o pensamento de *Augusto Comte*, considerado o inspirador do positivismo no Brasil, o qual afirma que a formação científica “devia basear-se naquela formação estética geral que predispõe a desfrutar profundamente todos os modos de idealização, tornando os homens capazes de pensar melhor e de organizar melhor sua vida social”. (BARBOSA, 1978, p. 67-68).

É partindo dessa ideia que os positivistas atribuíam ao ensino da arte ou do Desenho Geométrico à capacidade de regenerar o povo, tornando-se um instrumento de educação da mente. (OSINSKI, 1998).

Barbosa (1998) descreve que os positivistas eram a favor que o ensino do desenho fosse ensinado em todas as instituições de ensino do Brasil e que a disciplina fosse ministrada por professores preparados

previamente por estudantes de Pintura e Escultura. Esses pintores e escultores, entretanto, não proviriam da Academia de Belas Artes, mas de ateliês livres, onde, segundo acreditavam, aconteceria uma formação mais completa. (OSINSKI,1998, 128-129).

Portanto, o ensino do Desenho Geométrico foi se consolidando gradualmente desde o século XIX e se sustentou absolutamente nas escolas brasileiras nas primeiras décadas do século seguinte.

2.4 Século XX - os ideais do movimento de arte-educação

Conforme Bacarin (2005), para termos uma discussão arraigada sobre a trajetória da arte-educação no Brasil é necessário um estudo aprofundado sobre diferentes concepções que a norteiam. Essa preocupação incessante parte de pesquisadores e também de profissionais em educação que se envolvem em questões sobre o ensino-aprendizagem em arte no âmbito escolar. (GLOTON, 1973).

O estudo da Arte-educação e suas ideias tornaram-se objetos de estudo entre diferentes pesquisadores, ao logo dos séculos apresentando concepções diferenciadas. Autores como: Dewey (1958), Read (1954), Eisner (1972), Gloton (1973), Duarte Jr. (1983), Barrett (1979), Hernández (1997), dentre outros pesquisadores que contribuíram de forma significativa à temática.

Analisando as ideias desses autores, pudemos perceber que possuem diferentes concepções. Porém, eles chegam ao um denominador comum: a Arte-educação é intrincada, e por isso, não se baseia com exclusividade numa ou em outra ideia teórica. Neste sentido, Bacarin (2005, p.70) descreve:

Esses autores, apesar de adotarem diferentes enquadramentos, concordam num ponto: a Arte-educação é uma questão complexa e, como tal, não se fundamenta exclusivamente numa ou noutra ordem de pressupostos. Por essa razão, os quadros referenciais não se delineiam como possuidores de um caráter exclusivo. Os pontos de vista, desses autores, às vezes são contraditórios, apresentam rupturas ou inversões. Mas possuem relações de complementaridade e, por vezes, assumem um caráter de reinterpretação ou renovação. No geral, os princípios que permeiam o movimento de Arte-educação correspondem a sequência abaixo relacionada.

Para iniciarmos uma discussão sobre o movimento de Arte-educação é necessário destacarmos seu primeiro princípio norteador. Este refere-se aos trabalhos de expressão artísticas da criança. E para que esse processo seja efetivado seria necessário que a criança entre em contato com a arte, ocasionando uma leitura de mundo, nessa perspectiva auxiliando a entender os símbolos e as representações estáticas.

Partindo para o segundo princípio do movimento de Arte-educação, temos em seu cerne três eixos norteadores, que se caracteriza como: o fazer artístico; o conhecimento histórico; e a apreciação estética (o produzir, o apreciar e o refletir sobre arte), estes são indissociáveis.

De acordo com Gloton (1973), a ação de incluir a arte com as diferentes culturais, ocasionaria nesses alunos uma visão bem aguçada acerca da expressão artística com a sua realidade vivida.

Fontanel-Brassart & Rouquet, (1975) falam sobre as possibilidades do fazer artístico, do conhecimento histórico e da apreciação estética da seguinte forma:

Possibilitar a expressão livre sob as suas formas, uma vez que constitui um meio de permitir um progresso contínuo no desabrochar das possibilidades criativas e receptivas da criança. [...] Fornece múltiplos meios de expressão para enriquecer um vocabulário que irá transformar-se, de acordo com a tomada de consciência do espaço em relação a si mesmo e em relação aos outros. [...] Permitir ao jovem, através das suas próprias experiências, adquiridas num movimento de relações permanentes, desenvolverem o seu poder de apreciação, a sua reflexão, melhorar a memória do seu vivido para além da visão, incorporando-lhe os sentimentos, o prazer ou o desgosto.

A cognição da criança está relacionada com o terceiro princípio que norteia o movimento de Arte-educação. Produzindo arte, essa criança desenvolveria e poliria sua livre expressão artística, além de aguçar e entender o mundo a que ele pertence. (BARRETT, 1979).

Na visão de Barrett (1979, p.25), podemos salientar os objetivos fundamentais a serem atingidos por meio da Arte-educação, a partir do aperfeiçoamento cognitivo. Estes são:

Desenvolver a capacidade de perceber o mundo em termos visuais, tácteis e espaciais, desenvolver a sensibilidade às mudanças perceptivas e reconhecer a arte como uma forma de pensamento capaz de manter ideias criativas e servir de enquadramento aos juízos.

O quarto princípio que caracteriza o movimento de Arte-educação, se refere ao conhecimento de teorias, técnicas, materiais, recursos e instrumentos.

Utilizando esse princípio, a criança exercitaria sua criatividade, leitura e desenvolveria uma compreensão de significados. (FONTANEL-BRASSART & ROUQUET, 1975).

A aproximação com a cultura popular é considerada o quinto princípio que norteia o movimento de Arte-educação. Bacarin (2005, p.73) descreve que “o arte-educador serviria de mediador entre o objeto bruto e a representação, entre o que seria observado em relação à cultura com sentidos e o pensamento”. É nessa ideia que a Arte-educação transformaria o educando num pensador cultural, e o mundo tornaria repleto de construções de significados bem abrangente. (BARRETT, 1979).

Utilizando a apreciação e o sentir, seguindo do analisar e do contextualizar, proveria um conhecimento mais significativo tanto da linguagem artística, quanto o entendimento da cultura que gerou o estilo de uma obra de arte. É de suma importância para a Arte-educação, ampliar a valorização e o desenvolvimento da expressividade em consonância com os sentidos e emoções, isso acarretaria um aperfeiçoamento e incremento dos sujeitos. (BARRETT, 1979).

2.4.1 Concepções teóricas de Herbert Read e John Dewey

Herbert Read e John Dewey tiveram grande expressividade no movimento de arte educação e influenciaram muito arte-educadores com suas concepções teóricas. Em 1943, Herbert Read²⁵ criou a expressão educação através da arte, tornando-se um termo popular, e que atualmente é conhecido como Arte-educação, e em 1954, adequou à primeira diretriz da Arte-educação. (BACARIN, 2005).

Herbert Read formou suposições para uma educação estética, avaliando o desenvolvimento do educando, principalmente, a atuação do educador e a influência do meio ambiente. (OSINSKI, 1998).

A educação estética para Read tinha como finalidade:

- (I) a preservação da intensidade natural de todas as formas de percepção e sensação; (II) a coordenação das várias formas de percepção e sensação umas com as outras e em relação com o ambiente; (III) a expressão de

²⁵ Sir Herbert Edward Read foi filósofo inglês que assumiu a base psicológica, exercendo grande influência no pensamento dos professores de arte. Formulou sua teoria em Educação através da arte, obra publicada pela primeira vez em 1943. (MÉNDEZ, 2009).

sentimento de uma maneira comunicável; (IV) a expressão de uma maneira comunicável de formas de experiência mental que, de outro modo, ficariam parcial ou totalmente inconscientes; (V) a expressão do pensamento de maneira correta. (READ, 1982 Apud BACARIN, 2005, p. 22).

Para Herbet Read o objetivo da Arte-educação constituiria em gerar no sujeito uma adequação dos sentimentos e emoções ao mundo objetivo. É nessa perspectiva que ele afirma que a qualidade do pensamento e da compreensão e todas as variantes da personalidade e do caráter dependem da precisão deste ajustamento. Com essa ideia, ele propôs a educação estética que era direcionada ao desenvolvimento daqueles sentidos em que se baseiam a consciência, a inteligência e o raciocínio do ser humano. (BACARIN, 2005).

Conforme Osinski (1998, p.85), A obra de Read

abrange estudos sobre tipos psicológicos e sua relação com a produção artística infantil, bem como a análise dos arquétipos e símbolos ali presentes. Ele também faz uso da psicologia da Gestalt, considerando-a de grande auxílio para as discussões relativas aos problemas formais.

Em linhas gerais, o autor lança três atividades que se destacam na educação através da arte, que são: o primeiro refere-se à auto expressão, que seria a necessidade conatural de comunicação entre sujeitos seus pensamentos; o segundo diz respeito à observação que consiste no bel-prazer de armazenar na memória suas impressões sensoriais e, através delas, classificar seu conhecimento conceitual do mundo, e por fim, o terceiro constitui a apreciação, que nada mais é do que a resposta dos indivíduos aos modos de expressão de outras pessoas e aos valores do mundo. (OSINSKI, 1998).

Segundo as ideias de Herbet Read a técnica da educação estética possui os seguintes eixos distintos:

EDUCAÇÃO VISUAL	VISTA	DESENHO
EDUCAÇÃO PLÁSTICA	Tato	Desenho
EDUCAÇÃO MUSICAL	Ouvido	Música
EDUCAÇÃO CINÉTICA	Músculos	Dança
EDUCAÇÃO VERBAL	Palavra	Poesia e Teatro
EDUCAÇÃO CONSTRUTIVA	Pensamento	Arte

Quadro 1: Técnica da Educação Estética
Fonte: (Bacarin, 2005); (Osinski, 1998)

Reagrupando as técnicas de educação estética apresentadas por Read podemos perceber as quatro principais funções em que os processos mentais se dividiriam tradicionalmente, tais como:

DESENHO	CORRESPONDENTE A SENSÇÃO
Música e dança	correspondente a INTUIÇÃO
Poesia e drama	correspondente a SENTIMENTO
Arte	correspondente a PENSAMENTO

Quadro 2: Reagrupamento das técnicas de Educação Estética

Fonte: (Bacarin, 2005); (Osinski, 1998)

Herbet Read explica como seria o processo de ensino aprendizagem:

O processo de ensino-aprendizagem começaria com a preparação. Ela consistiria na atividade que o professor desenvolveria na medida em que recordaria ao aluno o assunto anteriormente ensinado. Após a preparação, o professor faria a apresentação do novo assunto aos alunos – os conceitos morais, históricos e científicos que seriam a matéria do processo de ensino-aprendizagem. Esses conceitos seriam assimilados pelos alunos, na medida em que estes pudessem ser induzidos a uma associação com ideias e conceitos já sabidos. O aluno aprenderia o novo por associação com o velho, mas ele precisaria sair do caso particular exposto e traçaria generalizações, abstrações e leis a respeito dos conceitos. Por último, o aluno deveria ser posto na condição de aplicar as definições a casos diferentes, ainda inéditos na situação particular, sua, de ensino-aprendizagem. Para tal o aluno faria exercícios, resolveria problemas, responderia questões expondo definições. (READ Apud OSINSKI, 1998, p 55).

Fusari & Ferraz (2004, p.19), salientem acerca da educação através da Arte:

A “educação através da arte” é um movimento educativo e cultural que procura a formação de um indivíduo total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. “Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence.”.

No ano de 1954, Herbet Read fundou a *International Society of Education Trought Art (INSEA)*²⁶ com o objetivo de expandir a Arte-educação. (BACARIN,

²⁶ A Sociedade Internacional para a Educação através da Arte (InSEA) é uma organização não governamental e parceira oficial da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A governança da InSEA segue a Constituição e o Estatuto estabelecidos. A InSEA formalmente surgiu com a adoção de sua constituição na Primeira Assembléia Geral realizada em Paris em julho de 1954 e foi legalmente incorporada em Franklin County, Ohio, em 4 de fevereiro de 2009, como uma organização sem fins lucrativos cujo objetivo é incentivar e promover a educação criativa através de arte, design e artesanato em todos os países e promover a compreensão internacional. A Sociedade aplica-se ao Serviço de Receita Federal dos Estados Unidos para

2005). O objetivo central da INSEA foi gerar um maior entrosamento entre os povos do universo. Neste sentido

A troca de ideias [Sic] e experiências possibilitaria a verificação, o conhecimento dos estudos, das pesquisas científicas, efetuadas mundialmente sobre Arte-educação, enriquecendo o progresso de todas as comunidades mundiais, fortalecendo assim, a posição da arte em relação à educação global. (READ Apud OSINSKI, 1998, p 56).

Do exposto, o estatuto da INSEA afirma:

[...] que a cooperação internacional e a melhor compreensão entre os povos fundamentariam um projeto mais completo e integrado, bem como uma estrutura permanente em prol da difusão das crenças e práticas relativas à educação através da arte, a fim de que o direito do homem de participar da vida cultural da comunidade e para usufruir as artes, para criar a beleza para si mesmo numa relação recíproca com o seu meio, possa tornar-se uma realidade viva. (EAB, 1972, p. 2).

Desde o ano de sua fundação em 1954, realiza-se congressos mundiais da INSEA, ocorrendo a cada três anos. Nos anos de 1957 e 1981 ocorreram em Rotterdam, na Holanda. (BARBOSA, 1988).

É importante acrescentar que em 1957 no congresso da INSEA foi proposto pelos arte-educadores modificações no ensino de arte, na qual seria baseado no modelo de Arte-educação criada por Read. Todavia, no congresso realizado em 1981 se propôs a criar um estudo sobre as conquistas e perspectivas da Arte-educação. Idealidade *versus* realismo parece ser a essência que diferencia os dois congressos. (BACARIN, 2005).

De acordo com Barbosa (1988, p.28):

Aceitou-se, em ambos os congressos, a formulação de que o ensino de Arte-educação estaria permeado pelos princípios ideológicos que norteavam o sistema educacional vigente até então. Todavia, não foi questionado a posição dos arte-educadores como veículos de transmissão e consolidação da ideologia que predominava no sistema de ensino daquele período.

Em linhas gerais, pudemos perceber que os procedimentos adotados pela INSEA, acerca da Arte-educação, até nos anos de 1980, estavam direcionadas a quase sua totalidade para a pesquisa. É nessa perspectiva que afirmamos as ideias de Read como os desígnios básicos de educação estética, direcionados aos sentidos: a consciência, a inteligência e o raciocínio humano.

Além de Herbet Read que obteve um papel de grande expressividade no movimento de Arte-educação, destacamos as pesquisas de John Dewey²⁷ sobre o conceito de arte como experiência consumatória.

Machado (2012, p.26) destaca que:

Essa teoria dava, também, importância aos interesses e às experiências das crianças e jovens. Seu ponto de vista estava mais direcionado à prática de princípios democráticos, sendo a escola um local para estas vivências. Em sua teoria, Dewey não demonstrava tanta preocupação com a preparação para a vida ocupacional adulta. Podemos considerar que a teoria tradicional tem como principal foco os conteúdos, objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter a eficiência nos resultados.

A escola progressista esteve ligada aos referenciais da Escola Nova europeia. É nessa perspectiva que John Dewey

propôs uma educação estética do indivíduo como via de transformação de uma racionalidade tecnológica emergente, defendendo uma aprendizagem centrada na experiência da criança. Pode-se salientar que a educação progressista foi o foco principal das teorias de Dewey. Ela estava no crescimento constante da vida, na medida em que o conteúdo da experiência ia sendo aumentado, assim como o controle que o indivíduo exercia sobre ela. (BACARIN, 2005, p.80).

Eisner (1972, p.135), fala sobre as práticas do ensino de Arte praticadas nas escolas progressivas. De acordo com ele:

Quando se sugerem atividades criativas em arte, estas vinham quase sempre sob a forma de projetos de arte correlacionados ou integrados. O professor era frequentemente solicitado a usar a arte em conjunção com seu trabalho em estudos sociais, etc. Em razão do elemento curricular básico geralmente usado pelos Progressistas ser a unidade – um projeto ou problema que explorassem uma variedade de recursos –, não é de admitir que se considerasse a arte integrada um modo conveniente de trazê-la para a sala de aula. [...] Em muitos casos, a arte na sala de aula do primário não era usada somente como um veículo de auto-expressão criativa, era colocada a serviço da formação do conceito.

Na concepção de John Dewey, as instituições escolares não poderiam ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Segundo Bacarin (2005, p.80),

Para Dewey, vida-experiência e aprendizagem estavam unidas, de tal forma que a função da escola era possibilitar uma reconstrução permanente feita pela experiência do educando. Ou seja, por um lado, ao experimentar e, por outro, ao provar.

²⁷ John Dewey (1859-1952) foi educador, reformista social e filósofo do pragmatismo americano. Nasceu em Burlington, Vermont. Em 1881, ingressou em *Johns Hopkins*, primeira universidade de estudos de pós-graduação na América. Em 1894, se tornou diretor do departamento de filosofia, psicologia e educação de Chicago. Ali permaneceu por dez anos, até se transferir para Columbia, onde publicou o *Journal of Philosophy*. Em 1896, criou a *University Elementary School*, acoplada à Universidade de Chicago, como campo experimental da “educação nova”, ou a “pedagogia nova”, ou, ainda, a “pedagogia da escola nova” (o que gerou entre os brasileiros o termo “escolanovismo”, para identificar a doutrina desta experiência e de outras, semelhantes ou não). (TEITELBAUM & APPLE, 2001).

Dewey (1958, p.50), destaca três concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem:

1) uma compreensão de que o saber é constituído por conhecimentos e vivências que se entrelaçam de forma dinâmica, distante da previsibilidade das ideias anteriores; 2) alunos e professor detentores de experiências próprias, que são aproveitadas no processo. O professor possui uma visão sintética dos conteúdos, os alunos uma visão sincrética, o que torna a experiência um ponto central na formação do conhecimento, mais do que os conteúdos formais; 3) uma aprendizagem essencialmente coletiva, assim como é coletiva a produção do conhecimento.

É nesse contexto que a Arte-educação, propiciaria condições para que o educando tivesse autonomia para resolver problemas e diferenciando-se das tradicionais ideias de formá-lo de acordo com modelos prévios.

Bacarin (2005, p. 81) discorre sobre as ideias de Dewey:

Dewey propôs a Arte-educação pela ação, o conhecimento seria atividade dirigida para a experiência. As ideias seriam hipóteses de ação e seriam verdadeiras quando funcionassem como orientadoras dessa ação. As atividades manuais apresentariam situações problemas concretas para serem resolvidas na esfera das atividades. Considerou, ainda, que o trabalho manual desenvolveria o espírito de comunidade e a divisão das tarefas entre os participantes, estimularia a cooperação e a conseqüente [sic] criação de um espírito social.

Dewey (2001, p.31) discorre sobre o papel da Arte-educação, na sociedade industrial:

A arte, em uma palavra, é a indústria extraordinariamente consciente de seu próprio significado – adequadamente consciente, emocional e intelectualmente. Mas o período da educação é justamente aquele no qual o jogo de atividades produtivas e manuais pode sobrecarregar seus desempenhos com tamanha abundância de significado social e científico que a associação uma vez estabelecida, jamais será perdida. Sempre há o perigo de que uma preparação educacional para a indústria se torne supertécnica e utilitária, trazendo para a escola as características mais indesejáveis do atual regime industrial. Nossa proteção reside em tornar artística as atividades industriais na escola.

As orientações de John Dewey sobre inovação pedagógica foram desenvolvidas nos Estados Unidos, na década de 1920. Isso tudo se deu por meio da construção de uma educação democrática e na relação entre a prática pedagógica e estruturas sociais. Segundo Bacarin (2005, p. 82), "de acordo com os ideais da democracia, Dewey viu na escola o instrumento ideal para estender a todos os indivíduos os seus benefícios, tendo a Arte-educação uma função democratizadora de igualar as oportunidades".

Ainda Bacarin (2005) salienta que as ideias de Dewey sobre a vida social não poderia existir sem ampla participação popular e sem o debate livre de opiniões. Sua base subjetiva estaria no ambiente de cooperação e solidariedade entre as

pessoas. E para sua realização seria necessária uma mudança radical na economia, a qual deveria ser controlada pela sociedade.

2.4.2 Movimento de Arte-Educação e a Escolinha de Arte

Segundo Bacarin (2005), as influências de John Dewey na Semana de Arte Moderna em 1922, foram decisivas para a criação do movimento de Arte-educação no Brasil. Além dele, outros também influenciaram no citado evento, como *Anita Mafalti*²⁸, que inaugura o conceito de livre-expressão, o qual passou a orientar classes de arte em São Paulo; e *Mário de Andrade* ²⁹docente da Universidade do Rio de Janeiro que exigia no curso de História da Arte a arte infantil como expressão espontânea e que deveria ser estimulada como tal.

Em tempo:

No Brasil, o movimento de Arte-educação surgiu com a influência de Dewey na Semana de Arte Moderna, de 1922. Os princípios de Franz Cizek, também contribuíram para a formação do movimento por meio de Anita Mafalti, que apoiada nas ideias de livre-expressão passou a orientar classes de arte em São Paulo. Mário de Andrade, professor na Universidade do Rio de Janeiro, passou a postular no seu curso de História da Arte, enfaticamente, a arte infantil como expressão espontânea e que deveria ser estimulada como tal. Ele desenvolveu programas semelhantes às classes de Cizek e pesquisas sobre expressão infantil na Biblioteca Municipal de São Paulo e escreveu artigos em jornais sobre o tema. (BACARIN, 2005, p.108).

Outro fato importante e que merece ser descrito, diz respeito a influência da Escola Nova no Brasil. Nosso país foi contemplado por diversas obras de cunho educacional acerca dos aspectos psicológicos e sociológicos. (CAMPELLO, 2001). É

²⁸ Anita Catarina Malfatti (São Paulo, São Paulo, 1889 - idem 1964). Pintora, desenhista, gravadora, ilustradora e professora. Sua primeira individual acontece em São Paulo, em 1914, no Mappin Stores, mas é a partir de 1917 que se torna conhecida quando em uma exposição protagonizada pela artista - em que também expunham artistas norte-americanos - recebe críticas de Monteiro Lobato (1882 - 1948) no artigo *A Propósito da Exposição Malfatti*, mais tarde transcrito em livro com o título *Paranóia ou Mistificação?* Em sua defesa, Oswald de Andrade (1890 - 1954) publica, em 1918, artigo no *Jornal do Comércio*. Em 1922, participa da Semana de Arte Moderna expondo 20 trabalhos, entre eles *O Homem Amarelo* (1915/1916) e integra, ao lado de Tarsila do Amaral (1886 - 1973), Mário de Andrade (1893 - 1945), Oswald de Andrade (1890 - 1954) e Menotti Del Pichia (1892 - 1988), o Grupo dos Cinco. (ENCICLOPEDIA ITAÚ CULTURAL, 2018).

²⁹ Mário Raul de Moraes Andrade (São Paulo SP 1893 - idem 1945). Poeta, cronista e romancista, crítico de literatura e de arte, musicólogo e pesquisador do folclore brasileiro, fotógrafo. Um dos idealizadores da Semana de Arte Moderna, em fevereiro de 1922, na ocasião do evento lê seus poemas no palco do Theatro Municipal de São Paulo e é vaiado. Nesse ano, lança seu segundo livro, *Paulicéia Desvairada*, um marco na literatura moderna brasileira. (ENCICLOPEDIA ITAÚ CULTURAL, 2018).

nessa perspectiva que as ideias de Dewey ganharam destaque no espaço educacional brasileiro através de *Anísio Teixeira*³⁰.

A Arte-educação para torna-se válida nos pressupostos da Escola Nova, foi necessário que Anísio Teixeira buscasse valorizar seu aspecto instrumental. Diferente das concepções de Dewey, Bacarin (2005, p.108) ressalta que o Anísio Teixeira buscava “uma instrumentalidade fundada no estético, mas como instrumento em benefício do conteúdo da lição. Assim, a instrumentalidade da experiência estética residiu em possibilitar a continuidade da experiência consumatória”.

O movimento de Arte-educação iniciou-se fora do âmbito escolar e a partir de premissas metodológicas fundamentadas nas ideias da Escola Nova e da Educação Através da Arte. Augusto Rodrigues³¹ foi responsável em divulgar essa metodologia por meio da Escolinha de Arte do Brasil. Falar da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) é exaltá-lo. Ele foi a pessoa fundamental no movimento de educação pela Arte, e por ser o criador da EAB no Rio de Janeiro no ano de 1948.

Segundo Campello (2001, p.47):

Influenciado por Herbert Read e sob o impacto de uma mostra de trabalhos produzidos por crianças inglesas, organizada pelo Conselho Britânico alguns anos antes, Augusto Rodrigues, artista e jornalista pernambucano, criou, em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil – EAB, que funcionava inicialmente na Biblioteca Castro Alves, no Rio de Janeiro.

Augusto Rodrigues descreve que a Escolinha de Arte foi uma consolidação de um sonho, tanto dele, tanto dos seus amigos. Neste sentido, afirma Pessi (1990, p.28),

[...] concretizou-se o ideal de um cantinho onde as crianças pudessem exercer sua capacidade de criar em liberdade, tendo ao seu lado o professor que lhe facilitava o acesso aos materiais e lhe possibilitava a auto expressão. Em oposição à atitude dos professores das outras escolas,

³⁰ Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, Anísio Teixeira (1900-1971) foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Como teórico da educação, Anísio não se preocupava em defender apenas suas idéias. Muitas delas eram inspiradas na filosofia de John Dewey (1852-1952). (CASTRO & ROSAR, 2006).

³¹ Augusto Rodrigues (Recife PE 1913 - Resende RJ 1993). Educador, pintor, desenhista, gravador, ilustrador, caricaturista, fotógrafo. Nas diversas atividades artísticas de Augusto Rodrigues, pode-se apontar como característica comum a permanente preocupação com a função da arte. Defende ser esta a forma pela qual a cultura se manifesta mais significativamente, daí a importância de difundi-la. A criação da Escolinha de Arte do Brasil - primeira do gênero no país - é um exemplo do empenho de Rodrigues em renovar os métodos da educação artística para crianças e adultos. Com base nas ideias do historiador e crítico de arte Herbert Read (1893 - 1968), procura incluir, no processo de ensino, pesquisas poéticas que estimulem a criança a desenvolver sua própria singularidade. Essa iniciativa torna-se importante referência para o desenvolvimento da arte-educação no Brasil. (ENCICLOPEDIA ITAÚ CULTURAL, 2018).

nesta o professor passa a respeitar e valorizar toda e qualquer manifestação da criança, sem se preocupar em interferir para que o desenho fique bem acabado, consequentemente agradando o adulto.

As escolinhas de arte partiam das concepções do expressionismo do pós-guerra, e é nessa perspectiva que as crianças poderiam produzir livremente na pintura e desenho sem intervenção de adultos. (CAMPELLO, 2001).

Essas atividades desenvolvidas na escola partiam da ideia de integração e faziam parte do currículo, trabalhando a interdisciplinaridade e evitando a polivalência. (BACARIN, 2005).

O Movimento Escolinha de Arte (MEA) foi um resultado que se desenvolveu naturalmente por meio de uma filosofia dinâmica da Escolinha de Arte do Brasil. Sobre isso, Azevedo (2001, p.36) assinala:

Quando ela foi instituída, Augusto empenhou-se em seguir uma diretriz educacional criadora. Sentiu que naquele momento era novidade uma classe de arte para criança. Chamava atenção, mobilizava os interesses mais diversos, [...] Entendeu rápido que teria que difundir horizontalmente e que teria que passar a mensagem - porque era fundamental a importância daquela pequenina experiência, que nada tinha a ver com o sistema escolar da rede oficial.

A expressão Educação Através da Arte traduz a proposta educacional, filosofia e metodologia da EAB e também do MEA, a qual representou a fundamentação que permeou a Arte-educação e até hoje influencia os Arte-Educadores do Brasil. (FUSARI & FERRAZ, 2004).

Sobre a participação do MEA por meio da EAB em 1954 na fundação do INSEA, Bacarin (2005, p.112) diz:

O MEA por meio da EAB participou em 1954, da fundação da INSEA, órgão consultivo da UNESCO. Ana Mae Barbosa e Noêmia Varela, fizeram parte desta equipe que passou a atrair professores de todo Brasil, os quais ministraram cursos embasados em estudos bibliográficos e traduções de textos, por não haver na época material ou obras traduzidas para o Português. Tanto no Brasil como no Paraguai e Argentina se consolidaram educadores irmanados na mesma linha de pensamento, criando-se diversas Escolinhas que, a parte do poder público e ligadas a EAB através do apoio técnico, tiveram por objetivo influenciar todo sistema educacional vigente.

O MEA, na década de 1950, trouxe um debate importantíssimo acerca da livre-expressão. Segundo Barbosa (1988, p.12), o método da EAB, “[...] se caracteriza pelo apego ao espontaneísmo, ou pela crença na existência de uma virgindade expressiva da criança e na ideia de que é preciso preservá-la, evitando o contato com a obra de arte de artistas [...]”.

Fusari & Ferraz (2004, p. 15), afirmam o papel da EAB:

A Educação Através da Arte foi, na verdade, um movimento educativo e cultural que buscou a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procurando despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence.

A participação da EAB foi primordial para a sua consolidação. Muitos intelectuais participaram da Escolinha de Arte do Brasil, o mais conhecido na área da educação foi *Paulo Freire*³² que participou de alguns anos na Escola de arte de Recife. Não podemos deixar de mencionar que a Escolinha de Arte de São Paulo vigorou por três anos, graças a ajuda dos professores da Universidade de São Paulo- USP que colaboraram ministrando gratuitamente cursos e aulas, na tentativa de solucionar problemas financeiros que a EAB estava passando. (BARBOSA, 1994).

O Governo Federal teve um papel fundamental em criar escolinhas de arte na educação pública no ano de 1958. Conforme Bacarin (2005, p.12): “A EAB, nesse período, foi utilizada pelos governos dos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e Bahia e pelo MEC, para firmarem convênios com a finalidade de formarem arte-educadores”. Partindo dessa premissa houve convênios com instituições privadas.

O sucesso da escolinha de arte foi tão grande, que possibilitou a criação de escolinhas em outros estados, inclusive em Brasília, e em outros países da América do Sul, como no Paraguai. É nessa perspectiva que foram organizados encontros, cursos, estágios, campanhas, publicações de textos, além de exposições em diversos países. (BACARIN, 2005).

No período de 1961 a 1973, as escolinhas eram as únicas instituições a formarem arte-educadores no Brasil. Apesar das grandes conquistas que ocorreram na década de 1958, no ano de 1960 houve um forte acontecimento na EAB que foi a influência da tendência tecnicista sobre o princípio de otimização baseada na racionalidade, eficiência e produtividade. Essas características buscavam atender a crescente industrialização, além da forte presença do autoritarismo do Estado e do regime militar que se encontrava o país. (BARBOSA, 1988).

³² Paulo Freire nasceu no Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921 e faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997. Foi um educador brasileiro, criador do método inovador no ensino da alfabetização, para adultos, trabalhando com palavras geradas a partir da realidade dos alunos. Seu método foi levado para diversos países. (GADOTTI, 1996).

Em outubro de 1983 foi organizado pelo MEA na cidade de Porto Alegre (RS) o Encontro de Teóricos de Arte e Arte-Educadores.

É importante destacar que os remanescentes da EAB eram adeptos a polivalência, a expressividade e a espontaneidade. Esses defensores da polivalência eram membros do PRODIARTE (Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte-Educação) recebendo apoio financeiro, mas não possuíam conhecimentos em formação de professores. (BARBOSA, 2003).

Acrescentamos, ainda, que os remanescentes da EAB defendiam a formação em dois anos de professores que seriam capacitados para lecionarem teatro, expressão corporal, artes plásticas, desenho e música. (BACARIN, 2005).

Outro fato importante que merece ser destacado foi a organização do movimento de Arte-educação nos Estados Unidos por meio do *Disciplined-Based Art Education (DBAE)*³³. A partir disso, os arte-educadores brasileiros ligados à EAB, com o intuito de financiar seus projetos, criaram a Federação de Arte-educação do Brasil (FAEB), sendo institucionalizada no II Encontro Latino Americano de Arte Educadores, em 1987. (BARBOSA, 1988).

Em 1980, Ana Mae Barbosa adaptou a proposta do DBAE, denominando-a de Metodologia Triangular. Esta envolve três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem e a história da arte. (BARBOSA, 1988).

A Metodologia Triangular é conhecida como o método de Arte-educação, baseado no DBAE e tem como princípio uma ação educativa que exige o pensar e repensar o cotidiano da escola, e a função social da mesma é buscar uma democratização dos saberes contra todas as formas de distribuição desigual dos bens materiais e simbólicos. (BACARIN, 2005). E a partir dessa ideia que a Arte-educação é concebida como expressão que envolve o emocional, desencadeando um todo original dentro das ações mentais, envolvendo a criatividade.

Ainda em 1980, iniciou-se um programa de Arte-educação no Museu de Arte Contemporânea na Universidade de São Paulo (MAC/USP), na qual foi utilizado a *Metodologia Triangular*³⁴, sendo desenvolvida em ateliês, ensinando a história da

³³ O objetivo da educação artística baseada em disciplinas é desenvolver as habilidades dos alunos para entender e apreciar a arte. Isso envolve um conhecimento das teorias e contextos de arte e habilidades para responder tanto quanto para criar arte. A arte é ensinada como um componente essencial da educação geral e como base para o estudo de arte especializado. (EÇA, 2010)

³⁴ Segundo a proposta, a construção do conhecimento em Artes, acontece quando há a interligação entre a experimentação, a codificação e a informação. Propõe que o programa do ensino de arte seja elaborado a partir de três ações básicas: Ler obras de Arte: baseia-se na descoberta da capacidade

arte e a leitura de obras de arte. O objetivo era auxiliar na alfabetização visual dos educandos. (BARBOSA, 1988).

A Metodologia Triangular abrange três questões fundamentais no ensino de arte: o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização histórica.

O quadro 3 aponta a finalidade de cada um dos eixos norteadores, adaptados por Ana Mae Barbosa. Eis:

EIXOS NORTEADORES	FINALIDADE
Fazer artístico	A produção artística está calcada no processo criativo, ou seja, na interpretação e representação pessoal de vivências numa linguagem plástica, com o objetivo de avaliar as influências do meio sócio-cultural na construção do conhecimento em arte.
Leitura de imagens	Caracteriza em “ensinar a ver” (ler imagens). Nessa etapa se desenvolveriam as habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo do trabalho.
História da arte	Aborda as questões envolvidas na produção de determinada imagem, tais como os procedimentos utilizados pelo artista, as informações sobre a técnica utilizada, as informações sobre os materiais e os suportes, sobre o estilo particular na caracterização da técnica e, ainda, sobre a biografia do artista.

Quadro 3 – Eixo norteadores da metodologia triangular
Fonte: (Barbosa, 1988)

2.4.3 O ensino de arte obrigatório nos textos legais

Nesta seção fizemos um percurso histórico das leis que versam sobre a inserção da arte no currículo escolar da educação brasileira, destacando os principais fatos históricos que desencadeou a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica.

crítica dos alunos. Aqui, a Arte não se reduz ao certo ou errado, considera a pertinência, o esclarecimento e a abrangência. O objeto de interpretação é a obra e não o artista. Fazer Arte: baseia-se em estimular o fazer artístico, trabalhando a releitura, não como cópia, mas, como interpretação, transformação e criação. Contextualizar: Consiste em inter-relacionar a História da Arte com outras áreas do conhecimento. (BARBOSA & CUNHA, 2010).

Em 1946 é promulgada a Lei nº 8.529, de 2 de Janeiro, que versa sobre o Ensino Primário e o Decreto-Lei nº 8.530 do Ensino Normal ambas instauradas no governo do então presidente da república *José Linhares*³⁵. (BRASIL, 2018).

A Lei nº 8.529/1946 atribui o ensino de Arte apenas para trabalhos artesanais. No capítulo III que fala da ligação do ensino primário com as outras modalidades do ensino, prescreve o seguinte no artigo Art. 5º:

O ensino primário manterá da seguinte forma articulação com as outras modalidades de ensino:

1. O curso primário elementar com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola.
2. O curso primário complementar com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar.
3. O curso supletivo com os cursos de aprendizagem agrícola e industrial e com os de artesanato, em geral. (BRASIL, 1946)

O referido Decreto não contempla o ensino de Arte na perspectiva teórico-academicista, mas uma concepção prático-manual.

O Decreto-Lei nº 8.530, em seu capítulo II do art. 8º que versa sobre a formação de professores primários, designa dentre as disciplinas contempladas o canto e a música e o desenho e as artes aplicadas na primeira, segunda e terceiras séries. (BRASIL, 2018).

Outro fato importante a ser mencionado é que Lei nº 8.530/1946 institui no Art. 10 os cursos de especialização do antigo Curso Normal que compreendiam os seguintes ramos: educação pré-primária; didática especial do curso complementar primário; didática especial do ensino supletivo; e destacamos a curso de didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto. (BRASIL, 2018).

³⁵ JOSÉ LINHARES, filho do Coronel Francisco Alves Linhares e D. Josefa Caracas Linhares, nasceu a 28 de janeiro de 1886, na fazenda Sinimbu, distrito de Guaramiranga, município de Baturité, província do Ceará. Ascendeu à Presidência, com a aposentadoria do Ministro Eduardo Espinola, em 26 de maio de 1945, nomeado pelo Presidente da República com base no decreto-lei citado. Em vista das disposições contidas na Lei Constitucional nº 9, de 28 de fevereiro de 1945, e no art. 7º, nº 1, do Decreto-lei nº 7.586, de 28 de maio do mesmo ano, passou a presidir, também, o Tribunal Superior Eleitoral, que fora criado, providenciando a instalação desse Tribunal no antigo Palácio Monroe, no Rio de Janeiro, em 1º de junho de 1945. Com a deposição de Getúlio Vargas, assumiu, na qualidade de Chefe do Poder Judiciário, a Presidência da República em 30 de outubro de 1945, permanecendo no cargo até 31 de janeiro de 1946. Revogou, então, o Decreto-lei nº 2.770, mediante o Decreto-lei nº 8.561, de 4-1-1946, revogando, ainda, o art. 177 da Carta de 1937, mediante a Lei Constitucional nº 12, de 7 de novembro de 1945, e extinguindo o Tribunal de Segurança Nacional, com a Lei Constitucional nº 14, de 17 de novembro de 1945. Faleceu em 26 de janeiro de 1957, na cidade de Caxambu, Minas Gerais. (GOUGET, 2012).

É possível observar que os professores habilitados para lecionar na educação básica tinham formação normalista (antiga licenciatura em nível médio, denominada, na atualidade, de magistério) atuando na área do conhecimento da Arte de forma generalista demarcada ainda pelas influências do artes manuais e desenho geométrico.

Em 1971 cria-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692, que institui a Educação Artística como um componente curricular obrigatório nos ensinos de 1º e 2º graus. Embora esta Lei tenha sido um marco importante para arte, a mesma visava apenas humanizar o currículo. (POUGY, 2012).

A visão humanizadora de currículo de Arte era volta exclusivamente para atividades de cunho educativo, na valorização de datas comemorativas ligadas a religião, nacionalismo, comércio e persistia a geometrização do desenho como evidenciado na atualidade nos conteúdos de matemática. (POUGY, 2012).

A controvérsia nessa lei e em sua interpretação ficou por conta da posição da educação artística no currículo como obrigatório, mas não considerada uma disciplina com conteúdo, filosofia e metodologias próprias. Diante desse fato, a polivalência ganha forças, impondo ao professor o domínio das linguagens das artes plásticas, do desenho geométrico, da música e das artes cênicas. (PILLOTTO & STAMM, 2011, p. 17-18).

Conforme coloca a autora, a arte teve seus conteúdos, processos metodológicos e conceitos invisibilizados e negligenciados, na qual a polivalência era predominante, o professor tinha como atribuição ensinar as várias linguagens da arte, dentre estas, a música, as artes cênicas e as artes plásticas. Estas deveriam ser lecionadas pelo docente de primeira à oitava séries do primeiro grau. Segundo Ferraz & Fusari (1999, p. 32):

Na pedagogia tecnicista o aluno e o professor ocupam uma posição secundária, por que o elemento principal é um sistema de organização da aula e do curso. Orientados por uma concepção mais mecanicista, Os professores brasileiros entendiam seus planejamentos e planos de aulas Centrados apenas nos objetivos que eram operanizados de forma minuciosa faz parte ainda nesse contexto da tecnicista o uso abundante que recursos tecnológicos e audiovisuais, sugerindo uma modernização do ensino. Nas aulas de arte os professores enfatizam saber construir reduzido aos seus aspectos técnicos e o uso de materiais diversificados (sucata, por exemplo), ele saber exprime-se espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando os compromissos com conhecimento das linguagens artísticas. Devido à ausência de bases teóricas mais fundamentadas, muitos valorizaram propostas de atividades dos livros didáticos que, nos anos de 70/80, estão em pleno auge mercadológico, Apesar de sua indiscutível qualidade enquanto recurso para o aprimoramento dos conceitos de arte.

Ainda sobre a polivalência do ensino de Educação Artística, Bogéa, Nunes & Rocha (2017, p.56) descrevem:

A partir de então, o ensino de Arte denominou-se Educação Artística dentro de uma perspectiva que privilegiasse a polivalência do ensino das linguagens artísticas partindo do pressuposto da própria formação do profissional que enfatizava aspectos fragmentados dessas linguagens. Um mesmo profissional era habilitado a trabalhar as quatro linguagens artísticas, consequentemente, trazendo uma superficialidade no trato do conhecimento na área.

Neste momento o Brasil sofria com governo ditatorial alicerçada em uma educação puramente tecnicista, em que o papel da arte esteve ligado ao ensino reduzido aos aspectos técnicos e uso de matérias diversificados com a superficialidade no que se referiam os fundamentos teóricos e prático, ocultando sentidos estéticos e artísticos.

O Parecer nº 540/1977 faz uma análise sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7 da Lei nº 5.692/1971. A respeito da Educação Artística diz:

É preciso considerá-la não "como derivativo ou adorno da existência humana", mas tendo a arte "como condição da vida e da sociedade". A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer - preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo - e com a qualidade de vida. (BRASIL, 2018, p.22)

O referido Parecer descreve a importância das atividades artísticas no processo, e não apenas no resultado ou produto. Neste sentido, a disciplina é pautada na liberdade criadora e da expressão criativa. Ressalta, ainda, a importância do desenho, porém leva em consideração a relação do desenho geométrico com a matemática.

O Parecer nº 540/1977 critica os textos anteriores ao advento da Lei nº 5.692/1971, que discorria sobre os trabalhos manuais e as artes aplicadas. Assim, configura-se uma relação articulada entre teoria e prática, embora, assistiu-se um ensino de Educação Artística caricaturizado, principalmente no ensino de artes visuais, o qual muitos professores reproduziam uma prática recreativa de passar o tempo. Esse tipo de ensino era desenvolvido, na maioria das vezes, por docentes que não tinham formação em Educação Artística.

Na década de 1980 novos rumos são tomadas em relação a Arte-educação, através dos movimentos de educadores, como a criação das associações de professores que mobilizaram lutas importantes que desencadearam mudanças significativas com as críticas às práticas obsoletas e descomprometidas com ensino da arte.

Em 1988 é promulgada a Constituição Federal, envolta por debates e discussões sobre garantia da permanência da arte no currículo escolar brasileiro.

Na década de 1990 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou Lei nº 9.393/1996, que extingue as disposições das leis anteriores, a disciplina Educação Artística passa a ser denominada de Arte, assim como é reafirmada a obrigatoriedade do seu ensino em todos os níveis da Educação Básica. Assim, o parágrafo 2º do artigo 26 descreve:

§ 2º "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". (BRASIL, 2005, p.16). Todavia, esse parágrafo foi alterado pela Lei 12.287 de 2010, tendo a seguinte redação: § 2º "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". (BRASIL, 2018, p.16).

2.4.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Arte

A Arte é uma ciência inerente ao homem, e que não se diferencia de outros conhecimentos como: científico, técnico ou filosófico. O universo artístico estrutura e organiza o mundo, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. (BRASIL, 1998; OSINSKI, 2001). Com o intuito de compreender a vida humana, ou seja, suas crenças e costumes buscamos nas manifestações artísticas o elemento fundamental para desvendar os mistérios existentes no processo de transformação do homem.

Acreditamos que estudar as manifestações artísticas em todo seu cerne é conhecer toda a dimensão social da arte. Eis: "Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem". (BRASIL, 1997, p.19). Segundo os Parâmetros, através das manifestações artísticas

o aluno deverá compreender, sentir, perceber e articular os significados e valores, que orientam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade, além de compreender, relacionar e respeitar a diversidade cultural de outros povos (BRASIL, 1997, p.19).

Vale ressaltar que “O PCN - Arte está dividido em duas partes: a primeira sugere o conhecimento histórico da arte no âmbito educacional e suas correlações com a produção cultural e a segunda parte recomenda que a aprendizagem em Arte deve considerar as expressões artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, mas não como caráter da polivalência, e sim com professores com formação específica nestas áreas. (BRASIL, 1997).

No Ensino Fundamental "a área de Arte é composta por quatro linguagens artísticas: Artes Visuais (artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as formas resultantes das novas tecnologias); Música; Teatro e Dança. (BRASIL, 1997).

No que se refere a horas-aula para a disciplina de Arte, o PCN descreve que “um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em sequência, a cada ano”. (BRASIL, 1997, p.108).

De acordo com Pinto (2015), o PCN de Arte destaca a proposta de cada conteúdo, critérios de avaliação, de acordo com os ciclos de formação escolar. Em se tratando de conteúdos, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – Arte, resalta que o aluno desenvolverá sua competência estética e artística por meio das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro). Assim: "tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade". (BRASIL, 1997, p.49).

Referente a elaboração dos conteúdos é de sua importância considerar a heterogeneidade de saberes dos discentes tanto no meio informal, na qual estão inseridos, quanto a comunidade que a escola faz parte, "das diversas culturas e épocas a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado". (BRASIL, 1997, p.49)

Os conteúdos têm por objetivos contemplar os níveis de aprendizagens do aluno no que se refere ao domínio do conhecimento artístico e estético ou no processo de criação, pelo fazer, no contato direto ou indireto com obras de arte de manifestações culturais ou na natureza. Dessa forma, o referido PCN diz: "O estudo,

a análise e a apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos/as alunos/as como também para sua experiência estética e conhecimento do significado que ela desempenha nas culturas humanas". (BRASIL, 1997, p.49).

Os conteúdos vinculados ao processo de ensino e aprendizagem vem concretizar os eixos: produzir, apreciar e contextualizar, que é

de suma importância na compreensão das atividades, movendo o aluno no desenvolvimento do pensamento individual e coletivo. Isso traz consciência do desenvolvimento de seu papel de estudante em arte e do valor e continuidade permanente dessas atitudes ao longo de sua vida. (BRASIL, 1997, p.50).

Ainda segundo o PCN:

Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo que mantêm seus espaços próprios. Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe e segundo critérios de seleção e ordenação adequados a cada ciclo. (BRASIL, 1997, p.49)

Podemos considerar que o ensino e aprendizagem em arte não está direcionada a futilidade de atividades sem fundamentação, pelo contrário, seu ensino está entrelaçado a um planejamento disciplinar com objetivos específicos e conteúdo.

Em se tratando de seleção dos conteúdos, podemos destacar que ele segue critérios que objetivam despertar a curiosidade aguçando o conhecimento de sua cultura, e a descoberta da cultura do outro em diferentes épocas. De acordo com os PCN de Arte:

(...) acredita-se que para a seleção e a organização dos conteúdos gerais de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança por ciclo é preciso considerar os seguintes critérios: conteúdos que favoreçam a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores; conteúdos que valorizem as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira; conteúdos que possibilitem que os três eixos da aprendizagem possam ser realizados com grau crescente de elaboração e aprofundamento. (BRASIL, 1997, p.51):

De forma mais ampla, podemos enumerar os conteúdos gerais do ensino de Arte na perspectiva do PCN:

- A arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- Elementos básicos das linguagens artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- Produtores de arte: vidas, épocas e produtos em conexões;
- Diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções e suas histórias;

- A arte na sociedade, considerando os artistas, os pensadores da arte, outros profissionais, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos. (BRASIL, 1997, p.52).

O quadro abaixo está apresentado alguns conteúdos de artes visuais de acordo com o PCN de Arte³⁶.

Conteúdos de Artes Visuais	
Quanto à produção:	
• A produção artística visual por meio do desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, meios eletroeletrônicos, design, artes gráficas e outros. • Observação, análise, utilização dos elementos da linguagem visual e suas articulações nas imagens produzidas. • Representação e comunicação das formas visuais, concretizando as próprias intenções e aprimorando o domínio dessas ações. • Conhecimento e utilização dos materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas nos trabalhos pessoais, explorando e pesquisando suas qualidades expressivas e construtivas	
Quanto à apreciação:	
• Percepção e análise de formas visuais presentes nos próprios trabalhos, nos dos colegas. • Observação da presença e transformação dos elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens produzidas, apresentadas em diferentes culturas e épocas. • Identificação, observação e análise das diferentes técnicas e procedimentos artísticos. • Percepção e análise de produções visuais (originais e reproduções) e conhecimento sobre diversas concepções estéticas presentes nas culturas.	
Quanto à como produção cultural e histórica	
• Observação, pesquisa e conhecimento de diferentes obras de artes visuais, produtores e movimentos artísticos de diversas culturas e em diferentes tempos da história. • Compreensão sobre o valor das artes visuais na vida dos indivíduos e suas possíveis articulações com a ética que permeia as relações de trabalho na sociedade contemporânea. • Reflexão sobre a ação social que os produtores de arte concretizam em diferentes épocas e culturas, situando conexões entre vida, obra e contexto. • Conhecimento e investigação sobre a arte do entorno próximo e distante a partir das obras, fontes vivas, textos e outras formas de registro.	

Quadro 4 – Conteúdos de Artes Visuais

Fonte: (Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte)

O PCN-Arte dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º a 9º Ano) descreve: "a educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado

³⁶ Registramos que para efeito de delimitação da pesquisa, nos atemos apenas a linguagem das Artes Visuais.

sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos". (BRASIL, 2010, p.45).

Segundo Barros (2003, p.47), a educação em artes visuais "estimulam o desenvolvimento cognitivo, pois promovem oportunidades únicas na concepção de significados e de mapas de conhecimento". Vale ressaltar que o docente de arte tem a função de mediar da cultura escolar, dando oportunidades aos alunos no que se refere ao contato com o fazer artístico local, nacional e internacional.

Contudo, as experiências artísticas contribuem de forma significativa para o desenvolvimento da percepção e senso estético do discente. Dessa forma, Lis (2008, p.13) afirma que:

Vivenciando experiências artísticas, os alunos desenvolvem a percepção e senso estético para a compreensão do mundo, tendo um diálogo mais efetivo com a realidade. O conhecimento de conceitos significativos depende da relação estabelecida por eles e as experiências vividas concretamente, aprimorando a sensibilidade que neles já existe, portanto é a forma de se comunicar e interagir com os outros e o mundo, compreendendo que faz parte de uma sociedade e pode transformá-la.

Numa perspectiva de contemporaneidade e em conformidade com a complexidade do mundo, "o ensino de artes visuais no espaço escolar necessita assinalar que o conhecimento docente possui potencial para operar na produção de conhecimentos das imagens, do espaço e das formas artísticas". (BARBOSA, 1990, p.37).

Conforme os Parâmetros Curriculares de Arte, as artes visuais englobam em suas formas habituais a pintura, a escultura, o desenho, a gravura, a arquitetura, o artefato e o desenho industrial. Compreendem, também outras modalidades que procedem de avanços tecnológicos e variações estéticas a partir da modernidade como a fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance. (BRASIL, 1997).

O PCN-Arte dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) ressalta que para as Artes Visuais:

Além, das formas tradicionais - pintura, escultura, desenho, gravura arquitetura, objetos cerâmica, cestaria, entalhe -, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotográfica, moda, artes gráficas, cinema, televisão vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador. (BRASIL, 1997, p.63).

Assim, presenciamos a cada momento uma expressiva quantidade de visualidade no percurso histórico da humanidade, logo, necessitamos de uma educação para saber compreender e distinguir emoções, sensações, ideias e atributos. Para um desenvolvimento de uma educação voltada para percepção visual é necessário um estudo das visualidades, que devem estar interligados a projetos educacionais. Dessa forma, a Lei nº 12.287/10³⁷, destaca que, "tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente" (BRASIL, 2010, p.45).

2.5 Século XXI - transformações no ensino de Arte – Parecer nº 22/2005

Falar de ensino de Arte no Brasil, é não deixar de mencionar a Lei nº 5.692/71, que estabelecia, no seu artigo 7º, a obrigatoriedade da inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física e *Educação Artística* e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). Foi por meio desta Lei, que o ensino de Arte começou a ser obrigatório no currículo escolar com a nomenclatura de Educação Artística. Obrigatoriedade que se deu a partir do período autoritário do governo militar.

Conforme Barbosa (1986), para atender a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística, foram criados em 1973 os cursos de licenciaturas curta e plena em Educação Artística. Neste contexto, o referido Curso foi estruturado em habilitações artísticas, que eram: Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas.

Inúmeras pesquisas sobre esse momento histórico de criação da disciplina Educação Artística no currículo escolar da Educação Básica, consideram que a mesma terminou tendo um enfoque de conteúdos em forma de atividades, do que uma sistematização de conteúdos científicos de disciplina, como aconteciam com outras disciplinas: matemática, língua portuguesa, história.... Essa situação se configurou como um caráter espontaneísta, fundamentado em uma metodologia que privilegiava a “livre-expressão” ou um *laissez-faire* um deixar-fazer sem maiores

³⁷ Lei que altera a Lei nº 9.394/96, no tocante ao ensino de arte

compromissos com o conhecimento em arte. (BARBOSA, 1986; 1988; 2008; BELLO, 2002).

Do exposto, em função desse barateamento ou desvalorização da forma do ensino de Arte, impulsionou o surgimento de movimentos de cunho político e acadêmico que foi "protagonizado por professores de arte que participaram de eventos regionais, estaduais e educacionais e em associações de arte-educadores por todo o país". (LOPONTE, 2010, p.01). Alguns eventos foram primordiais para a colocar em cheque os problemas do ensino de arte, tais como: Semana de Arte e Ensino de São Paulo, no ano de 1980; o I Festival Latino-Americano de Arte e Cultura (FLAAC), realizado em Brasília, em 1987 e o Simpósio sobre o Ensino de Arte e sua história, em São Paulo, no ano de 1989.

Os referidos eventos e a organização política dos professores de arte, desencadeou o fortalecimento da nomenclatura arte-educação. Nessa perspectiva, "o intuito de aglutinar as pessoas com formação nas diferentes linguagens artísticas em torno de uma bandeira comum: a defesa da qualidade no ensino da arte e a luta contra a chamada "polivalência" (RICHTER, 2008, p. 323).

Em meados dos anos 1980 o movimento em prol ao ensino de arte se sobressai surgindo as primeiras associações de arte-educação no Brasil, tais como: Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo (AESP) em 1982, Associação Nordestina de Arte-Educadores (ANARTE) em 1983 e a Associação Gaúcha de Arte-Educação (AGA) em 1984, seguindo-se a criação de outras associações pelo país. (CAMAROTTI, 1999).

No I Festival Latino-Americano de Arte e Cultura (FLAAC) de 1987 foi criado a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), com o intuito de defender o ensino de arte na educação brasileira. Loponte (2010, p.02) afirma que:

Uma das lutas mais importantes da FAEB tem sido a defesa do ensino de arte na educação brasileira, com destaque para a movimentação política em torno da obrigatoriedade desse ensino na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que esteve ameaçada principalmente pela proposta do Senador Darcy Ribeiro.

Depois de muitas mobilizações e protestos de arte-educadores em todo o país, foi aprovado a Lei nº 9.394/1996 que versa a obrigatoriedade do ensino de arte. Segundo o Art. 26. § 2: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". (BRASIL, 2010, p.19).

No conjunto dos movimentos políticos e acadêmicos do ensino de Arte, a discussão sobre o sentido do termo Educação Artística toma grandes proporções de sua negação, haja vista que encerra uma perspectiva polivalente. Esta estaria intrinsecamente ligada ao espontaneísmo, resquícios da Lei nº 5.692/1971.

A substituição do Termo Educação Artística por Arte acontece por meio do Parecer nº 22, de 04 de outubro de 2005 (Ver em Anexo A). A Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB, entidade representativa dos profissionais da educação na área de Arte, requereu à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação retificação do termo Educação Artística por Arte, abrangendo as linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Segundo o Parecer nº 22/2005, a mudança da nomenclatura de Educação Artística para Arte "Ficou, assim, pavimentado o caminho para se identificar a área por "Arte", não mais entendida como uma atividade, um mero "fazer por fazer", mas como uma forma de conhecimento". (BRASIL, 2005, p.2).

Em tempo, acrescentamos acerca do Parecer nº 22/2005:

os diálogos expressos por múltiplas linguagens verbais e não-verbais refletem identidades, capazes de interagir consigo próprias e com as demais por meio da comunicação de suas percepções, impressões, dúvidas, opiniões e capacidades de entender e interpretar a ciência, as tecnologias, as artes e os valores éticos, políticos e estéticos. (BRASIL, 2005, p.2).

O Parecer nº 22/2005 encerra com as seguintes palavras:

Entendemos assim que a retificação da denominação "Educação Artística" por "Arte" está na linha de compreensão do Parecer e da Resolução, define melhor a noção de área de conhecimento, fica em consonância com a LDB e permite às redes públicas, no âmbito de sua autonomia, receber, indistintamente, em concursos públicos licenciados em Educação Artística, em Arte ou em quaisquer linguagens específicas, Artes Visuais e Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Música e Dança, que utilizarão os seus conhecimentos específicos, com a finalidade de atingirem os objetivos preconizados pela legislação em vigor para o Ensino 2 Fundamental e, de modo mais direto, o objetivo do ensino da arte, que é "promover o desenvolvimento cultural dos alunos". (BRASIL, 2005, p.2).

No intuito de adequar a nova nomenclatura Arte, e atingir os objetivos específicos dessa área de conhecimento na Educação Básica foi sancionada no dia 03 de maio de 2016 pela então presidenta da República Dilma Vana Rousseff, a Lei nº 13.278/2016. "A referida lei determina a obrigatoriedade da inserção das quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica brasileira". (BRASIL, 2016, p.1).

A Lei nº 13.278/2016 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei 9.394/1996) e firma o prazo de cinco anos para que seja promovida a formação necessária dos professores, além de colocar em prática as quatro linguagens na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (BRASIL, 2016).

A Lei nº 13.278/2016 teve origem no substitutivo da Câmara dos Deputados (SCD)14/2015 ao projeto de lei do Senado (PLS) nº 337/2006, aprovado no início de abril pelo Plenário do Senado. Outro fato importante é que a referida legislação prediz que o ensino de arte, em especial suas expressões regionais se torne um componente curricular obrigatório na Educação Básica, “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 2016, p.1).

Segundo Muniz (2017), o ex-senador Roberto Saturnino Braga, idealizador da proposta, defendia a obrigatoriedade do ensino de música, artes plásticas e artes cênicas. Nessa perspectiva, a Câmara dos Deputados modificou o texto para artes visuais em substituição a artes plásticas, e incluiu a dança, além da música e do teatro, já previstos no texto, como as linguagens artísticas que deverão estar presentes nas escolas.

Contudo, acreditamos que inserção das quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro nos currículos da Educação Básica, é um momento de compartilhar aos educandos conhecimentos que podem lhes proporcionar experiências importantes para seu desenvolvimento criador.

3 A LEI Nº 10.639/2003 E O REFERENCIAL CURRICULAR DE ARTE DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO (SEDUC/MA)

3.1 A Lei nº 10.639/2003 e sua trajetória histórica político-social

Em 9 de janeiro de 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639, que modifica a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e coloca como obrigatoriedade a temática História e Cultura Afro-Brasileira e africana no currículo da rede de ensino brasileiro. (Ver em Anexo B). A referida Lei acresce o Art. 26-A, na qual coloca a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas instituições educacionais de ensino fundamental e médio, particulares e públicas. (BRASIL, 2017).

O artigo versa que a introdução dos conteúdos de História da África, dos povos africanos, a representação do negro no Brasil, a cultura negra brasileira e suas contribuições no campo social, econômica e política, conexas à História do Brasil, devem ser ministrados na esfera de todo o currículo escolar, em particular nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. (BRASIL, 2017). Vale ressaltar ainda que a Lei nº 10.639/2003 é exatamente um dos caminhos de afirmação e reconhecimento da cultura e história africana e afro-brasileira, enfatizando a autoestima e a importância dessa cultura na conjuntura e formação brasileira.

Em 2004 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, visa a “orientar administradores dos sistemas de ensino, professores e todos os demais interessados na formulação de projetos empenhados e comprometidos com a educação de relações positivas”. (BRASIL, 2017 p.9).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana asseguram que a inclusão da Lei nº 10.639/2003 tem como desígnio corrigir

injustiças, combater discriminações e preconceitos, reitera a inclusão social e o exercício pleno da cidadania àqueles que estão inseridos no sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2017).

As referidas Diretrizes afirmam que há um modelo excludente em nosso país, no que se refere ao processo histórico da educação escolar, na qual o negro foi relegado no processo de ensino aprendizagem nas escolas brasileiras.

A Lei nº 10.639/2003 teve como finalidade combater o racismo, reconhecendo a importância da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no processo de construção do nosso país, além de ser um instrumento fundamental para uma educação voltada a valorização da diversidade cultural e social, combatendo todas as formas de preconceito, racismo e discriminação (BRASIL, 2017). A Lei nº 10.639/2003 não foi aprovada de um dia para outro, ela passou por diversos processos até chegar a que conhecemos hoje.

Em 1970, Abdias do Nascimento, intelectual, autor, ator, dramaturgo e político foi um dos expoentes da causa negra, ele colaborou veemente no Movimento Negro, além de criar o Teatro Experimental Negro (TEN) fundado em 13 de outubro de 1944, e que tinha como proposta recuperar e "valorizar socialmente a herança cultural, a identidade e a dignidade do afro-brasileiro por meio da educação, da cultura e da arte" (MÜLLER, 1988).

Não podemos deixar de mencionar os movimentos sociais negro da década de 70 que tiveram um papel relevante na sociedade brasileira, nessa perspectiva, o Movimento Negro Unificado (MNU), protagonizou uma luta histórica de revalorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Os movimentos sociais negro almejavam uma construção e afirmação identitária, numa perspectiva de reconhecimento do negro pela sociedade e, logo sua inclusão social, justa e igualitária. (PEREIRA, 2010).

Segundo GONÇALVES & PETRONILHA (2000, p.145):

como os negros militantes buscavam reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional.

Em 1990, surgiram grandes movimentos em todo território brasileiro a favor da afirmação da identidade negra, e um que se destacou no âmbito nacional foi a Marcha Zumbi dos Palmares, que segundo Dias, (2005) reuniu

aproximadamente 10 mil negros e negras, que foram a Brasília reivindicar os direitos a população negra para o então presidente Fernando Henrique Cardoso. Do exposto, podemos afirmar que alguns resultados foram conquistados pela população negra. Nessa perspectiva a partir dos anos 2000, essas conquistas foram tornando-se mais nítidas, finalizando com a promulgação da referida lei em 2003.

No ano de 1995, a Marcha Zumbi dos Palmares, colaborou de forma significativa para que o Estado Brasileiro evidenciasse de forma concreta as lutas antirracistas, comprovando a existência do racismo no Brasil e "incentivando, assim, uma ação mais diretiva no sentido de se discutir o problema e realizar algumas medidas de combate ao racismo". (PEREIRA & SILVA, 2012, p.5). O governo federal lançou em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos, este documento tinha por finalidade promover os Direitos Humanos e combater a discriminação racial de modo específico.

Para Nascimento (2007), faziam parte das metas do Programa Nacional de Direitos Humanos, ações afirmativas para a população negra, assim como propostas de políticas públicas, de forma a superar a discriminação racial e a exclusão social, obstáculos presente na realidade brasileira. No final da década de 1980 e início dos anos de 1990, houve diversos acontecimentos referentes à causa negra. De acordo com Pereira e Silva, (2012, p.5), "foram publicadas pesquisas demonstrando o quanto a população negra estaria em defasagem em relação ao contingente populacional branco: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros". Com a promulgação da constituição na década de 1980, ressalva a existência da pluralidade cultural presente na nação brasileira, assim como busca combater a discriminação racial, promovendo a valorização da diversidade étnicas.

Nessa perspectiva, o deputado Paulo Paim, inspirado no texto da constituição federal, apresentou a Câmara Federal o primeiro projeto que seria a Lei nº 10.639, todavia, foi recusada pelo Senado, e arquivado em 1995. Com a pressão do movimento negro e a ajuda de alguns políticos, a referida lei foi aprovada de 1999, do Projeto de Lei nº 259, formulado pelos então deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi. A referida lei estabelecia a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino, a temática de História e Cultura Afro-Brasileira.

Na década de 1990, houve um grande avanço que antecedeu a Lei nº 10.639, como a aprovação da conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996) e a criação em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN, 1997). No que se refere aos PCNs podemos salientar a proposição dos temas transversais (Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural), que tinha como objetivo "promover o respeito à diversidade, visando integrar todas as áreas do conhecimento". (BRASIL, 2000).

A Lei nº 10.639/2003 possui vários textos complementares para a sua regulamentação e orientações. São eles: Parecer nº 03/2004; Resolução nº 01/2004; Plano de Implementação da Lei nº 10.639/2003; Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem Étnico-Racial Para a Educação Étnico racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Todavia, para a nossa pesquisa delimitamos apenas o Parecer nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004.

3.2 O Parecer nº03/2004

O Parecer nº 03/2004 foi um instrumento fundamental para regulamentar a Lei nº 10.639/2003. Ele foi instituído em 10 de março de 2004, e homologado no dia 19 de maio do mesmo ano pelo então Ministro da Educação Tarso Genro, no Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. (Ver em Anexo C).

A aprovação do Parecer foi de extrema relevância, para a sociedade brasileira, em especial a população negra e ao sistema educacional, pois o referido documento é um instrumento norteador para se alcançar uma sociedade justa igualitária na qual todos os sujeitos serão envolvidos. Neste sentido:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASIL, 2017, p.2).

Por meio das ideias do Parecer nº 03/2004 é nítida a necessidade que as instituições educacionais brasileiras dialoguem sobre questões étnico-raciais numa perspectiva que contemple questões da historicidade, cultura e identidade da

população negra. É primordial que haja de fato sua regulamentação, na qual as políticas de ações afirmativas e de reparações sejam concretizadas nos sistemas educacionais e na sociedade brasileira.

Analisando as propostas de estruturação curricular a partir das ideias do citado Parecer, podemos evidenciar o combate ao racismo e as discriminações. Ele também propõe a divulgação e a produção de conhecimentos, a valorização da autoestima através do pertencimento étnico-racial, em busca da cidadania plena. (BRASIL, 2017).

O Parecer nº 03/2004 direciona ao reconhecimento da cultura nacional, assim como uma política pública para população negra, escolas de qualidade, e professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e formação sobre como intermediar e resolver questões de racismo e discriminações. (BRASIL, 2017).

O referido Parecer salienta acerca da importância da formação docente, pois considera fundamental que se haja uma qualificação profissional mais comprometida com as questões étnico-raciais. Neste contexto:

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais. (BRASIL, 2017, p.04).

O Parecer salienta da obrigatoriedade dos conteúdos curriculares da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e determinações a serem adotadas. Eis:

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. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2017, p.08).

De acordo com o Parecer a reforma curricular está diretamente relacionada a questão política, contudo é necessário que a escola possa colocar em

efetivo o funcionamento de conteúdos não estereotipados da população africana e afro-brasileira. Assim:

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas. Abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde está se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação. (BRASIL 2017, p.09).

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destaca que:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas como objetivo de educação 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, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2017, p.16).

Segundo o Parecer nº 003/2004 é de competência do professor a reeducação étnico-racial intercedendo e buscando desconstruir equívocos, e nessa perspectiva que é fundamental capacitação e formação continuada para professores, pois é de suma importância para atuação e desenvolvimento de ações e atividades, podendo estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, criar projetos e programas, abarcando os diversos componentes curriculares. (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, o Parecer nº 03/2004 destaca as seguintes determinações no que se refere ao ensino de arte.

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, particularmente, **Educação Artística**, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, no laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (BRASIL, 2017, P.11-12).

Segundo o Parecer nº 03/2004, compete a disciplina Educação Artística, nomenclatura já em desuso, passando a denominar Arte, trabalhar em sala de aula conteúdos, de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Na disciplina artes visuais, pode-se trabalhar conteúdos que valorizem os artistas negros/as, em especial pintores e suas produções artísticas, na história da arte, evidenciamos a arte egípcia manifestação artística africana que é passada aos discentes erroneamente como uma civilização embranquecida. O Parecer nº 03/2004 destaca que:

O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbaktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade. (BRASIL, 2017, p.11).

Na arte contemporânea, podemos conhecer artistas visuais negros/as de importância singular para a arte brasileira. Assim, o professor de arte deve proporcionar aos/as alunos/as o conhecimento da cultura afro-brasileira e africana, numa visão inclusiva, permitindo aos/as alunos/as negros/as e não negros/as uma oportunidade de conhecer essa variável cultura que a séculos foi deturpada e estereotipada. Assim o professor de arte deve desenvolver projetos educativo que estabeleça em todo ano letivo, que divulgue os feitos de personalidades importantes da História e de Cultura Afro-Brasileira e africana como preconiza o Parecer nº 03/2004. Eis:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira e Africana, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo,

Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros). Sobre os africanos e seus descendente diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Acreditamos veemente que trabalhando com os conteúdos na disciplina arte, haverá um desenvolvimento positivo, no que se refere ao combate da discriminação e racismo presente nas escolas brasileiras, que a muito tempo violam e destrói a identidade do/a negro/a.

3.3 A Resolução nº 01/2004

Conforme Fonseca, Martino & Silva (2009), a Lei nº 10.639/2003 foi um momento significativo e essencial para a implantação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, todavia ela por si só não poderia responder e dar suporte a todas as necessidades e demandas da educação no Brasil. É nessa perspectiva que o Conselho Nacional de Educação aprovou em 2004, a Resolução nº. 1, que assegurava a Lei nº 10.639/2003, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (Ver em Anexo D).

O objetivo principal da Resolução nº 01 é propiciar “[...] o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.” (BRASIL, 2017, p.1).

Segundo Henriques & Cavalleiro (2005, p.217)

Este documento constitui uma linha divisória na política educacional brasileira, visto que, pela primeira vez, há o tratamento explícito da dinâmica das relações raciais no sistema de ensino, bem como sobre a inserção no currículo escolar da história e cultura afro-brasileira e africana.

A Resolução CNE/CP nº 01/2004 é um documento de suma importância no que se refere a direcionar e assegurar os profissionais da educação no sentido

de compreender conteúdos cuja temática abrange a História e a Cultura Afro-brasileira na esfera da educação básica e no ensino superior.

Eis o que preconiza a Lei nº 10.639/2003 no artigo 2º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2017, p.2).

Em linhas gerais, a Resolução nº. 01/2004 ressalta os direitos e deveres do Estado no que diz o respeito a implementação da Lei nº 10.639/2003. Em seu artigo 1º, ressalta que as instituições de ensino devem se apoiar nas Diretrizes Curriculares Nacionais que traz em seu bojo as discussões sobre as relações étnico-raciais e a história e cultura africana e Afro-brasileira, propondo assim uma atuação de planejamento e de desenvolvimento de programas de formação inicial contemplando a graduação e formação continuada que vão abarcar as pós-graduações e cursos sobre a temática. (BRASIL, 2017).

O Artigo 1º da Resolução nº 01/2004 destaca que:

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e em especial por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL 2017, p.2)

O Artigo 2º da Resolução nº 01/2004 vem orientar o sistema educacional, apresentando caminhos para o desenvolvimento da educação para relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas no que se refere ao planejamento, execução e avaliação da Educação. Eis o Artigo na Integra:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-

sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2017, p.2).

No artigo 2º três incisos descrevem sobre a difusão e a produção dos conhecimentos, das ações no tocante dos valores e o respeito da pluralidade étnico-racial, buscando a legitimação dos direitos e a valorização da identidade. Vejamos:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas. (BRASIL, 2017, p.2-3).

O artigo 3º. inciso 3º descreve os componentes curriculares que devem trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira, incluindo a antiga nomenclatura de Educação Artística. Vejamos:

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei nº 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. (BRASIL, 2017, p.3)

Ainda, a referida Resolução, no artigo 4º, acentua que as instituições educacionais de ensino poderão dialogar com os movimentos sociais e culturais de pesquisa Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's) entre outros agentes que desenvolvem seus trabalhos pautados nas relações étnicos raciais. (BRASIL, 2017).

No Artigo 5º da Resolução supracitada é preconizada a competência das instituições educacionais em se responsabilizar e de oferecer aos estudantes afrodescendentes o direito a educação de qualidade, professores qualificados que sejam capazes de resolver problemas de discriminação em sala de aula. Eis o seu teor:

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2017, p.3)

O Artigo 6º descreve que as instituições de ensino por meio de seus colegiados ficam responsáveis em apurar e detectar casos de discriminação racial e preconceito nas escolas, estas devem intervir com medidas socioeducativas objetivando a valorização da pluralidade étnico-racial.

Sendo assim:

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e caminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis conforme prevê a art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988. (BRASIL, 2017, p.3).

O Artigo 7º faz referência a orientações e supervisão na produção de matérias didáticos e paradidáticos. Esses materiais devem estar em consonância às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, abrangendo as especificidades regionais voltados a temática abordada pelas diretrizes. (BRASIL, 2017).

O Artigo 8º versa sobre a importância da promoção do Parecer nº 03/2004, da própria Resolução nº 01/2004 nas instituições escolares (pública e privada). O referido artigo diz:

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 3/2004 e desta Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no *caput* deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências que forem requeridas. (BRASIL, 2017, p.4)

Podemos afirmar que o Parecer e a Resolução são grandes mecanismos de orientações aos docentes e discentes para o combate do preconceito étnico-racial e discriminação no espaço escolar.

4 REFERENCIAL CURRICULAR DE ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL PROPOSTO PELA SECRETÁRIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO – SEDUC/MA

Em 2010, a Secretária Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC/MA), na gestão do então Secretário de Educação do Estado, César Henrique Santos Pires, no governo de Roseana Sarney, elaborou o Referencial Curricular de Arte do Ensino Fundamental, com a função “de nortear o currículo escolar na construção do conhecimento e, todos os componentes dessa etapa de ensino e possibilitar ao docente efetivar a atualização de sua prática”. (MARANHÃO, 2010, p.7).

O Referencial Curricular de Arte do Ensino Fundamental está dividido em duas partes, a saber: Fundamentos Teóricos e Legais (I Parte) e Referencial Curricular de Arte (II Parte). (Ver em Anexo E).

Na primeira parte, o texto está dividido em cinco tópicos. Eis: A Educação na Sociedade Contemporânea; Currículo no Ensino Fundamental: pressupostos teórico-metodológicos; Estrutura e Organização do Ensino Fundamental; Elementos da Dinâmica Curricular; Projeto Político-Pedagógico como Estratégia para o Desenvolvimento Curricular da Escola. (MARANHÃO, 2010).

Na segunda parte, o texto, está dividido em seis subtópicos. São eles: O ensino de Arte: contextualização histórica; Fundamentos Teóricos e Metodológicos; Objetos do Conhecimento: Considerações Gerais; Quadro Geral dos Conteúdos Básicos do 6º ao 9º Ano; Orientações Metodológicas; Avaliação da Aprendizagem.

No tópico intitulado “A Educação na Sociedade Contemporânea”, foi criado um único subtópico que discute o papel social da escola e sua função. De acordo com o Referencial Curricular de Arte, a escola tem o papel de “desenvolver as habilidades e as competências necessárias para que as novas gerações possam participar efetivamente da vida social. (MARANHÃO, 2010, p.12).

Nessa perspectiva, a escola como instituição formal, visa formar o homem qualificado para o mercado de trabalho. Assim, a prática escolar tem por finalidade formar um cidadão consciente e ético para a participação na vida pública e para sua inclusão ao mercado de trabalho.

A atuação de uma instituição escolar é medida pela performance do aluno/a durante todo seu processo educacional, ou seja, se esses/as alunos e alunas são seguros em resolver problemas desafiadores lançado pelo/a professor/a em sala de aula, ou se trabalham coletivamente, e até mesmo são frequentadores/as assíduos/as nas aulas, consideramos que essa instituição possui uma competência em inserir essas crianças e jovens no mundo contemporâneo. É nessa ideia que o Referencial Curricular de Arte do Ensino Fundamental – SEDUC/MA, afirma que:

(...) se os alunos estão formando competências fundamentais para agir no mundo contemporâneo, a saber; ouvir, argumentar, discutir defender valores, respeitar opinião alheia e chegar a consenso, a escola está cumprindo com seu papel de torna-los pessoas autônomas, capazes de aprender a aprender para saber fazer e conviver, sendo um ser social capaz de compreender e interagir socialmente. (MARANHÃO, 2010, p.11).

Consideramos que a escola contemporânea é encarregada de desenvolver esses potenciais positivos nos/as alunos/as, assim os sujeitos envolvidos: professor/a, coordenador/a pedagógico/a e gestor/a devem trabalhar de forma homogênea, com o objetivo de desencadear competências necessárias para um bom desenvolvimento do aluno/a, promovendo a aprendizagem.

O Referencial Curricular de Arte do Ensino Fundamental afirma que na função social da escola deve desenvolver “habilidades e as competências dos alunos com a finalidade de inseri-los a vida social”. (MARANHÃO, 2010, p.12).

Nessa perspectiva, acreditamos que a escola como instituição social detém o poder de fornecer elementos para o crescimento intelectual e ético dos/as alunos/as, além de ser o principal protagonista, no que se refere a inserção no meio social, ou seja, ela é o segundo espaço social frequentado pelos indivíduos, depois da esfera familiar.

Canivez (1991, p.33) afirma essa ideia explicando que:

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra.

A escola tem o papel de transformar o indivíduo, ou seja, ela deve formar um cidadão crítico, participativo e autônomo. Dessa forma, “[...] o desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e

preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social”. (GÓMEZ, 1998, p.24).

O Referencial vem discutir o currículo no Ensino Fundamental. Desse modo, ele faz uma breve discussão acerca do currículo como mecanismo Sociocultural. De acordo com o Referencial curricular de Arte “a cultura é o principal elo entre currículo e a sociedade”. (MARANHÃO, 2010, p.14).

O documento destaca em uma perspectiva mais crítica, o currículo como sendo: “o resultado de uma construção dinâmica, que veicula um conhecimento socialmente organizado”. (MARANHÃO, 2010, p.14). É nessa ideia que podemos afirmar que a escola exerce uma função social, ou seja, ela emancipa o sujeito enquanto cidadão crítico e reflexivo. Desse modo, Giroux (1997, p.56) explica que:

[...] as escolas são mecanismos principais para o desenvolvimento de uma ordem democrática e igualitária, permitindo ao mesmo tempo o desenvolvimento do indivíduo e a sua integração num quadro de valores referenciados por práticas de cidadania. Porém, o cumprimento dessas finalidades implica a discussão do currículo como uma construção social.

A partir dessa ideia, podemos afirmar que o currículo tem por finalidade garantir a história social do/a aluno/a, no processo de assimilação de conhecimentos. Assim, “Este deve ser considerado, percebendo suas diferenças individuais e culturais na perspectiva de uma proposta de aprendizagem diversificada para atender os alunos por meio de boas sequencias didáticas”. (MARANHÃO, 2010, p.15).

A concepção de multiculturalismo no currículo também é discutida neste Referencial. É abordado aspecto do autoconceito do/a aluno/a, numa visão de identidades sociais e culturais principais influenciadores do desenvolvimento do/a aluno/a no que se refere aprendizagem.

Compete ao currículo escolar contemplar atividades que trabalhem a formação de princípios e valores, no sentido de que o aluno construa seu autoconceito, percebendo-se capaz de aprender consigo próprio e nas relações sociais da escola. (MARANHÃO, 2010, p.15).

O currículo escolar deve estar voltado especificamente para a aprendizagem do aluno/a, contemplando em seus conteúdos com temas de cunho social e cultural de forma que os sujeitos envolvidos possam ser contemplados e valorizados enquanto cidadãos.

O Referencial Curricular de Arte do Ensino Fundamental vem discutir a estrutura e organização do ensino fundamental. O documento é bem categórico em afirmar que a ampliação do período escolar do Ensino fundamental para 9 anos parte do pressuposto em oportunizar: “a promoção de maior oportunidade de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e a garantia de que o ingresso no sistema de ensino permuta às crianças alcançarem elevados níveis de aprendizagem na escola”. (MARANHÃO, 2010, p.17).

Com a necessidade de ampliar o ingresso para as crianças de seis anos e aumentar o período de duração do ensino obrigatório de oito para nove anos. Foi sancionada no ano de 2005 a Lei nº 11.114/2005 que antecipou o limite etário dos sete para os seis anos de idade, alterando o artigo 6º da LDB nº 9.394/1996: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2005, p.1). Todavia, a Lei nº 11.114/2005 não estabelecia a obrigatoriedade dos sistemas organizarem o Ensino Fundamental com duração de nove anos.

Em 6 de fevereiro de 2006 a Lei nº 11.274/2006 alterou o artigo 32º da LDB, Lei nº 9.394/1996 configurando o seguinte texto: “O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando aos 6 (seis) anos de idade [...]”. (BRASIL, 2006, p.1).

Com a alteração do artigo fica constituído que o Ensino Fundamental fica organizado em Anos Iniciais, com duração de 5 (cinco) anos, na qual o aluno ingressa com 6 anos de idade e Anos Finais com duração de 4 (quatro) anos e ingresso aos 11 (onze) anos de idade. Fica estabelecido que as nomenclaturas das etapas anuais escolares, também recebe alteração, passando de série (1ª à 8ª) para ano (1º ao 9º). A Lei nº 11.274/2006 em seu artigo 5º determinou que essa implantação ocorresse progressivamente até o ano 2010. Fica evidente que essa nova lei teve com finalidade a consolidação da proposta de expansão do Ensino Fundamental manifestado na LDB nº 9.394/1996 e no PNE de 2001.

Essa expansão teve por objetivos melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (BRASIL, 2009, p.03).

O quadro abaixo representa os ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental de acordo com a Lei nº 11.274/2006, de acordo com o Referencial Curricular de Arte proposto pela Secretária de Estado de Educação do Maranhão.

ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS			
CICLO DE APRENDIZAGEM INICIAL			4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
1ª ANO	2ª ANO	3ª ANO						
06 ANOS	07 ANOS	08 ANOS	09 ANOS	10 ANOS	11 ANOS	12 ANOS	13 ANOS	14 ANOS

Quadro 5 – Ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental

Fonte: (Referencial Curricular de Arte da Secretária de Educação do Maranhão)

No bojo do Referencial Curricular de Arte são discutidos os elementos da dinâmica curricular, assim como: o planejamento, conteúdos de aprendizagem, formação de professor, o protagonismo infanto-juvenil, as tecnologias educacionais, assim como a importância do projeto político pedagógico à luz do desenvolvimento curricular das escolas, e a avaliação de aprendizagem, esses são discutidos na parte introdutória deste Referencial.

O Referencial Curricular de Arte vem discutir em sua parte mais específica a contextualização histórica do Ensino de Arte. Não pretendemos discutir aqui todos os elementos históricos da educação em arte, pois foi explicitado nas seções anteriores dessa dissertação. Contudo, é inegável que o Ensino de Arte é de suma importância para uma aprendizagem significativa, além de despertar uma sensibilidade estética, e um despertar da imaginação criadora. Do exposto, os Parâmetros Curriculares Nacionais - arte afirma que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. (BRASIL, 1997, p.15)

Segundo o Referencial Curricular de Arte, o ensino de arte na contemporaneidade caracteriza-se num novo envés para o Ensino Fundamental de Nove anos. Santana, Souza e Ribeiro (2003, p.39) ressaltam que:

Acredita-se que essa maneira interativa de promover o acesso ao debate e à informação coincide com os desígnios de um tempo pós-moderno, no qual

a arte não é apenas uma questão de estética, a educação transcendente às barreiras do social e a cultura urbana exige a construção coletiva do porvir a partir de uma atitude compromissada com a mudança.

O Referencial Curricular de Arte também menciona em seu texto o ensino de arte e as novas tecnologias. Fica evidente que o professor de Arte além de dominar os conhecimentos de cunho cultural e estético é fundamental o domínio das novas tecnologias para dinamizar o seu processo de ensino, assim contribuindo para uma boa desenvoltura dos/as alunos/as em sala de aula, além de inseri-los no mundo digital. Segundo Giannetti (2006, p.217):

A inserção das tecnologias da comunicação e informação em todas as dimensões da vida social trouxe modificações também no campo da arte. O avanço das tecnologias digitais possibilitou novas formas de criação e percepção, elevando discussões sobre novos paradigmas estéticos onde há uma redefinição da noção de autor, observador, objeto de arte e originalidade.

O uso dos meios digitais no ensino de arte contribui de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem, pois possibilitará ao educando o contato com manifestações artísticas de outros países, ou até mesmo espaços culturais que são impossibilitados de frequentarem, pela distância ou simplesmente por não tem condições financeiras para se deslocar a esses locais.

Uma das possibilidades de o professor de arte seria usar essas mídias navegando pela internet, em busca de Museus Virtuais que irão possibilitar um contato investigativo do aluno com a arte virtual para a apreciação, contextualização e produção artística. (MARANHÃO, 2010, p.40).

Nessa perspectiva é primordial o uso dessas tecnologias em prol de uma educação em arte de qualidade, assim os meios tecnológicos possibilitam uma ação pedagógica mais flexível, e imprescindível a ação de ensinar e aprender em arte.

Encontramos no Referencial Curricular de Arte, discussões sobre Arte e os temas transversais. O documento afirma que a arte é interligada aos temas transversais e passíveis de se trabalhar pedagogicamente em sala de aula. (MARANHÃO, 2010).

Trabalhar no currículo escolar de arte temas do dia-dia como, direitos humanos, diversidade étnico-racial, educação em trânsito, educação para gênero etc., é direcionar os/as alunos/as a se tornarem cidadão consciente de seus direitos e deveres numa sociedade democrática. Pacheco (2007, p. 01), argumenta que o currículo deve ser direcionado a educação para a cidadania:

Como espaço aberto de construção do percurso das pessoas, a escola pública é um mecanismo complexo que exige não só o questionamento do

conhecimento, que a coloca na base dos conflitos, mas também a interrogação sobre os modos de tornar a cidadania num projeto educativo que não esteja continuamente a ser adiado.

A pluralidade cultural é um tema transversal riquíssimo, assim como outros temas que está direcionada ao ensino de arte. Dessa forma, conhecer sua cultura e dos outros povos, possibilita ao aluno/a um desenvolvimento criador e uma sensibilidade estética sobre as culturas vivenciadas. Utilizar as linguagens artísticas: artes visuais, teatro, dança e música à luz dos temas transversais é possibilitar ao aluno/a um despertar de sua imaginação criadora, “oportunizando uma participação crítica e ética dos sujeitos na complexa construção de uma sociedade democrática”. (MARANHÃO, 2010, p.42).

No texto do Referencial Curricular de Arte, as linguagens artísticas são trabalhadas categoricamente. Vale ressaltar que não pretendemos especificar nesse texto, os conceitos das quatro linguagens, pois, a pesquisa é direcionada somente as artes visuais, todavia pretendemos fazer uma breve descrição sobre essa linguagem.

Entendemos por artes visuais toda manifestação ligado a visualidade, tanto na forma tradicional, encontradas nos livros de história da arte como:

a pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, etc., quanto aqueles ligados aos avanços tecnológicos e transformações estéticas por meio da essência da modernidade, sendo a, fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance. (BRASIL, 1998, p.63).

Nas figuras 12 e 13 temos dois exemplos de representação das Artes Visuais, uma da forma tradicional e outro ligado aos avanços tecnológicos.



Figura 12: Monumento ao Renascimento Africano, desenhado pelo arquiteto senegalês Pierre Goudiaby. Fonte: <https://www.magnusmundi.com/monumento-do-renascimento-africano/>

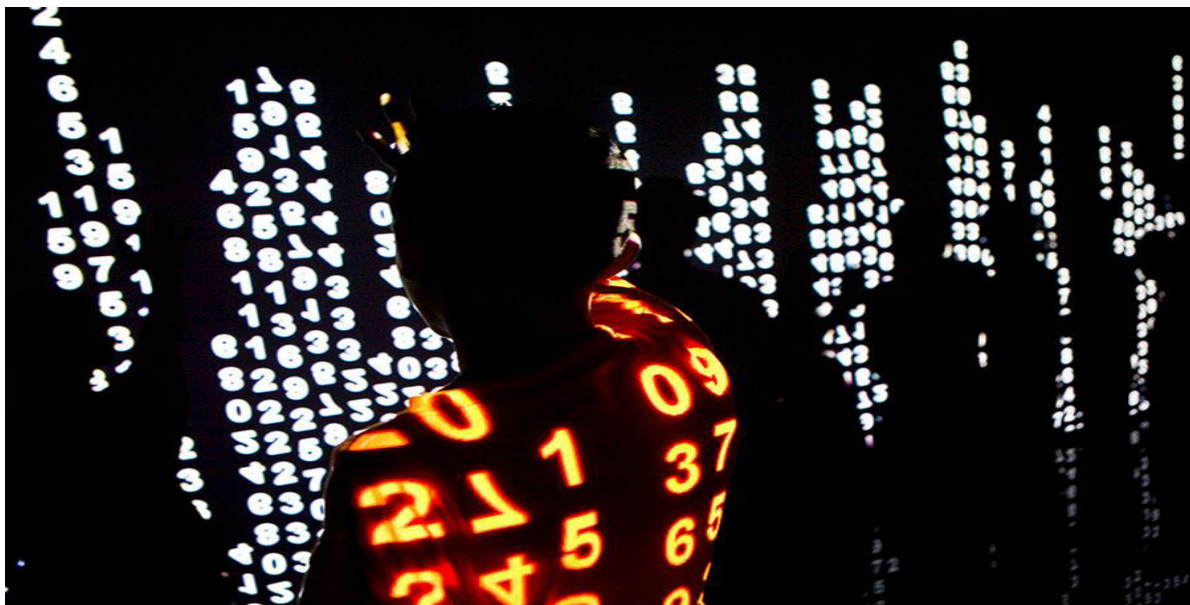


Figura 13: Arte Cibernética. Obra: Gilberto Prado, Fonte: <http://arteref.com/instalacao/a-diversao-em-10-obras-arte-cibernetica-no-museu-nacional-df/>

Assim, o referencial curricular de arte aborda de forma especial o ensino de artes visuais, explicitando a importância de se trabalhar a leitura e releitura de obras de arte no intuito de desenvolver o olhar crítico do/a aluno/a. Segundo o Referencial Curricular de Arte; (MARANHÃO, 2010, p. 49):

A leitura revela o nível de complexidade cognitiva e o aprimoramento das ideias estéticas do aluno, enquanto que a releitura será sempre coerente com a compreensão que o aluno constrói na leitura de imagem/obra, tomando como referências para essa leitura: o texto, o espaço, a imagem e o som.

Portanto, trabalhar a leitura e releitura de obras de arte é possibilitar ao aluno/a um olhar investigativo, desenvolvendo ideias, imaginação e sentimentos, oportunizando uma experiência estética por meio das artes visuais. Nessa perspectiva, o referencial de arte organizou um quadro de conteúdos que oportunize aos educandos/as experiências das quatro linguagens artísticas.

Pretendemos aqui destacar os conteúdos básicos de artes visuais do 6º ao 9º ano. Vale ressaltar que os conteúdos do 8º ano é nosso foco de estudo, pois é nesta etapa que estamos estudando os conteúdos de arte africana e afro brasileira, assim como artistas negros que trabalham com diferentes formas de manifestações artísticas em artes visuais, como preconiza a Lei nº 10.639/2003.

Os quadros abaixo são conteúdos de artes visuais do 6º ao 9º ano recomendado pela Secretária Estadual de Educação do Maranhão, o referencial

sugere ao professor que trabalhe com esses conteúdos de forma a contemplar todos as informações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte.

O conteúdo proposto do 6º Ano, traça um cronograma sobre os primórdios da humanidade com as pinturas rupestres presente nas cavernas, destacando alguns elementos importantes para o entendimento das manifestações artísticas da humanidade. Abaixo, um quadro curricular do 6º Ano do Referencial Curricular de Arte da Secretária de Educação do Maranhão:

CAPACIDADE	CONTEUDOS BÁSICAS	SUGESTÃO METODOLÓGICA
Conhecer a função expressiva dos elementos da linguagem visual.	Elementos da Linguagem Visual: • Ponto • Linha • Plano • Cor • Textura • Forma	Para o alcance dessas capacidades, sugere-se que o professor trabalhe os três eixos norteadores da aprendizagem em Arte (produzir, apreciar e contextualizar).
Organizar os Elementos da Linguagem visual de acordo com os componentes interativos.	Componentes integrativos dos elementos da linguagem visual • Equilíbrio • Ritmo • Harmonia	Apreciação • Aparecem obras de arte tanto no campo das artes gráficas (revistas, outdoor, cartazes entre outros) e pintura; • Explore diversos tipos de texturas existentes na natureza; • Apresente obras da arte pré-história; • Use os elementos da composição visual como instrumento de leitura, a partir da história da Arte na Pré-História.
Identificar e conceituar diferentes períodos da evolução da arte.	Arte na Pré-História: • Paleolítico Inferior • Paleolítico Superior • Neolítico • Idade dos metais As cavernas: • Caverna de ALTAMIRA, • Caverna de LASCAUX, • Caverna de CHAUVET, • Gruta de RODÉSIA, • Parque Nacional Serra da Capivara	Contextualização • Use as cores como forma de expressão; • Relacione a arte rupestre com a arte do grafite; • Reflita acerca das diferentes formas de arte produzidas a partir de uma análise; • Pesquise sobre as cavernas e reflita

		sobre as formas de moradia atual e sobre as formas de ambientação; Produção • Desconstruir e registrar elementos como linha, ponto, plano e forma, no meio ambiente através do desenho, objetivando desenvolver composições artísticas; • Organize laboratórios para o exercício de aplicação das cores; • Pesquise e represente graficamente a variedade de texturas contidas no campo visual; • Pesquise sobre as características marcantes que diferenciam a arte na pré-história; Organize junto aos alunos uma exposição das cavernas existentes na história mundial

Quadro 6 – Conteúdos do 6º ano do Ensino Fundamental da disciplina Arte

Fonte: Referencial Curricular de Arte da Secretaria de Educação do Maranhão, 2010

O documento oportuniza os conteúdos sobre os elementos da linguagem visual, que é de sua importância para o desenvolvimento de leitura de imagens. De acordo com o PCN de Arte, estudar os elementos da linguagem visual possibilita, “o reconhecimento e experimentação de leitura dos elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens apresentadas pelas diferentes culturas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio)”. (BRASIL, 1997, p.46)

Notamos que o referido documento segue as recomendações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, na qual ele enfatiza, sobre a importância de se trabalhar com conteúdos da história da arte no ensino fundamental. O PCN de arte recomenda que sejam valorizados os conteúdos das diversas manifestações artísticas tanto em nível local, regional, nacional e

internacional, isso possibilita aos alunos/as a, “observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história”. (BRASIL, 1997, p.47).

O referencial curricular de arte é um documento que possibilita ao professor/a trabalhar os três eixos norteadores da aprendizagem em Arte (produzir, apreciar e contextualizar), tanto defendidos por estudiosos/as da arte-educação como Ana Mae Barbosa e os Parâmetros Curriculares de Arte.

Assim como os conteúdos do 6º Ano, os do 7º Ano também segue uma ordem cronológica da História da Arte. O referencial curricular de arte contempla em seus conteúdos de arte no Egito, Grécia e Roma de forma bem linear, possibilitando ao professor uma orientação mais sistematizada, ou seja, uma melhor atuação didática para as suas aulas de arte e “viabilizando, sem dúvida, um trabalho mais efetivo dentro das propostas e objetivos exigidos para todo o currículo”. (PINTO, 2015, p.15).

Os conteúdos sobre desenhos geométricos também estão sendo contemplados no referencial curricular para o 7º Ano, e isso se dar pelo fato de que na arte, a geometria sempre se faz presente. Nessa perspectiva podemos identificá-la nas pinturas, no cinema, etc. Trabalhar as formas geométricas na arte é um momento de despertar no/a aluno/a uma percepção mais apurada sobre o espaço. Sobre o pensamento geométrico:

O pensamento geométrico desenvolve-se inicialmente pela visualização: a criança conhece o espaço como algo que existe ao redor delas. As figuras geométricas são reconhecidas por sua forma, por sua aparência física, em sua totalidade, e não por suas partes ou propriedades. (BRASIL, 1997, p.127).

Os desenhos geométricos são uma excelente forma de desenvolver no educando seus conhecimentos de precisão, raciocínio lógico, além da criatividade. Segundo Jorge (1998), o ensino do Desenho Geométrico desencadeia no educando uma autonomia, além de uma sensibilidade estética para observar as formas geométricas na natureza e a sua aplicação na produção humana. Assim como a utilização da sombra e luz nos desenhos para dar volume as formas, preconizado pelo referencial curricular. Essa técnica foi muito utilizada por artistas do período barroco e que devem ser trabalhados em sala de aula.

Abaixo, o quadro curricular do 7º Ano do Referencial Curricular de Arte da Secretária de Educação do Maranhão:

CAPACIDADE	CONTEUDOS BÁSICAS	SUGESTÃO METODOLÓGICA
Compreender as formas geométricas e diferenciá-las	Ângulos • Conceito e classificação Figuras Planas: • Triângulos • Quadriláteros • Circunferência e Círculo	Para o alcance dessas capacidades, sugere-se que o professor trabalhe os três eixos norteadores da aprendizagem em Arte (produzir, apreciar e contextualizar).
Perceber a importância da luz na composição visual	Sombra, luz e volume. • A importância do efeito de sombra e luz no desenho e na pintura; • Conceito de sombra própria e projetada • O efeito do volume na composição visual	Apreciação • Observe a diversidade das formas existentes nos objetos ao seu redor; • Explore dentro de imagens, as regiões de luz e sobre a representação de objetos e espaços; • Conheça e interaja junto aos alunos com produções artísticas visuais indígenas; • Visualize o uso de geometria na pintura indígena, e civilizações antigas; • Assista a filmes que ressaltem as civilizações antigas (Gladiador, Cleópatra, Bem Hur, 300, Indiana Jones, A Múmia, entre outros).
Compreender e perceber os efeitos da arte indígena na cultura brasileira	Arte Indígena • Pintura corporal; • Arte plumária • Cerâmica • Cestaria • Esculturas zoomorfas • Grafismo • Tecelagem	
Identificar as características artísticas nas referidas civilizações	História da Arte (Civilizações Antigas): • Egito • Grécia • Roma Arte Média • Arte Bizantina • Românica • Gótica	Contextualização • Analise a influência da geometria no cotidiano; • Pesquise sobre a influência da arte indígena na contribuição da formação cultural do nosso país; • Questione sobre a valorização do índio sobre o seu convívio com a natureza; • Analise a história das civilizações antigas. Produção • Oriente os alunos para a realização de
Perceber a importância da luz na composição visual	Ângulos • Conceito e classificação Figuras Planas: • Triângulos • Quadriláteros • Circunferência e Círculo	

		um mapeamento sobre as etnias indígenas existente no Maranhão; • Realize produções audiovisuais evidenciando a arte indígena maranhense; • Elabore pesquisas sobre a contribuição das civilizações antigas para a formação do mundo contemporâneo; • Crie artefatos tendo como referência o artesanato indígena; Aplique diferentes técnicas de sombra, luz e volume nos desenhos elaborados pelos alunos.

Quadro 7 – Conteúdos do 7º ano do Ensino Fundamental da disciplina Arte

Fonte: Referencial Curricular de Arte da Secretária de Educação do Maranhão, 2010

Outro fato importante presente no conteúdo do referencial é a arte indígena. O documento contempla conteúdos sobre os povos nativos brasileiros de acordo como recomenda a Lei nº 11.645/2008, que alterou o artigo 26-A da Lei nº 9.934/1996.

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

Notamos que a referida Lei possibilita a inserção da cultura indígena no currículo da educação básica, isso proporciona uma compreensão sobre outras culturas e a trajetória histórica desses povos, diminuindo o racismo e o preconceito presente no âmbito escolar.

É nessa perspectiva que acreditamos em uma conscientização racial e cultural dentro do ambiente escolar, possibilitando assim oportunidades para os/as

alunos/as conhecerem e entenderem todo processo dessas manifestações culturais dos povos indígenas e negros, por meio da arte.

Esperamos também que essa conscientização se torne diária tanto dentro da escola e continuo fora dela. Como afirma Rodrigues (2003, p.3):

A escola, dentro da sociedade, tem o papel de combater o preconceito, preocupando-se em não reproduzir estereótipos que rotulem para desqualificar grupos raciais e étnicos, sendo um espaço democrático onde todos possam ser iguais tem do os mesmos direitos. Sua função poderia ter sentido no momento em que fosse capaz de preparar o aluno “para viver no meio de culturas diferentes, compreendendo as situações multiculturais, facilitando-lhe o domínio de outros costumes e formas de costumes diferentes dos próprios.”.

Assim, oportunizar os educandos em conhecerem a arte plumária, pintura corporal e outras manifestações ameríndias e negras é possibilitar uma democratização de conhecimentos, despertando uma conscientização e respeito a esses povos. Partindo desse pressuposto, assim como outros conteúdos apresentados anteriormente, os conteúdos do 8º Ano é bem preciso em sugerir ao professor/a de arte a trabalhar conteúdos de história da arte europeia.

No que se refere à valorização da cultura afro-brasileira e africana, o referencial curricular de arte coloca em evidencia ao professor a possibilidade de discutir em sala de aula conteúdos sobre arte africana e afro-brasileira. Ele sugere metodologias em consonâncias com os eixos norteadores da arte educação (Apreciação, Contextualização e produção).

É valido afirmar que o documento proposto pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC-MA), está de acordo com a Lei nº 10.639/2003. Com a aprovação da referida Lei, podemos considerar, “um início da luta da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social”. (BRASIL, 2008, p.10).

As Artes Visuais possui um leque possibilidades para trabalhar com conteúdos sobre arte africana e afro-brasileira desde as formas mais tradicionais como a pintura, escultura, até as ligadas pela tecnologia, cabe ao professor organizar e colocar em prática sua metodologia.

Assim, o professor deve trabalhar em sala de aula uma educação intercultural, onde se preze os diálogos entre sujeitos, e o respeito à diferença. Sobre educação intercultural, Candau (2014, p.1) afirma que:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Assim, o Referencial Curricular de Arte, busca uma educação intercultural, possibilitando ao professor oportunizar diferentes manifestações culturais no ensino de artes visuais, democratizando o conhecimento.

O quadro abaixo mostra os conteúdos do 8º Ano do Referencial Curricular de Arte da Secretaria de Educação do Maranhão:

CAPACIDADE	CONTEUDOS BÁSICAS	SUGESTÃO METODOLÓGICA
Conhecer, identificar e diferenciar as características dos sólidos.	Sólidos geométricos • Conceito e classificação • Elementos de um Sólido • Planificação dos Sólidos	SUGESTÕES METODOLÓGICAS Para o alcance dessas capacidades, sugere-se que o professor trabalhe os três eixos norteadores da aprendizagem em Arte (produzir, apreciar e contextualizar). Apreciação • Acompanhe a leitura da composição plástica a partir dos sólidos geométricos; • Explore dentro da imagem os elementos da linguagem visual; • Explore com liberdade o contato com as obras de artistas maranhenses e o espaço museográfico; • Orientem os alunos para anotarem dados das legendas dos trabalhos, observando nome do artista, o ano do trabalho e a técnica; • Elabore perguntas e conduza o aluno/aluna para a leitura visual • Aprecie obras de arte dos principais representantes da arte afro-brasileira como: Aleijadinho, Di Cavalcante,
Diferenciar características do abstracionismo informal do abstracionismo geométrico.	Arte Abstrata • Informal • Geométrico • Representantes	
Valorizar as contribuições da cultura negra na formação da identidade brasileira.	Arte afro-brasileira • Principais características	
Conhecer a estética da Arte afro-brasileira.	• Influência da Arte Africana na formação da identidade da cultura brasileira • Representantes	
Identificar e conceituar diferentes períodos da evolução da arte.	História da Arte Moderna: • Renascimento • Barroco • Rococó • Neoclássico • Romantismo	

		Aginaldo Santos, Carybé, Mestre Didi e outros. Contextualização • Analise o uso dos sólidos na matemática, na Engenharia, na Arquitetura e no Designer; • Amplie a temática racial no campo escolar de modo a resgatar e preservar a identidade cultural; • Pesquise artista e obras que tratem sobre etnias brasileiras destacando biografias e obras; • Analise a história da arte afro-brasileira e sua realidade sociocultural. • Discuta juntos aos alunos, sobre a importância da produção artística da arte afro-brasileira com ênfase em seus artistas. Produção • Produzir trabalhos visuais utilizando diversas técnicas de artistas afro-brasileiros. • Exercitar as possibilidades de técnicas na construção de uma obra de arte abstrata; • Realize uma oficina para elaboração e confecção de sólidos geométricos Elabore uma pesquisa fazendo comparações para distinguir características existentes nos movimentos artísticos estudados.

Quadro 8 – Conteúdos do 8º ano do Ensino Fundamental da disciplina Arte

Fonte: Referencial Curricular de Arte da Secretaria de Educação do Maranhão, 2010

O conteúdo do 9º Ano traz em seu cerne os últimos elementos da linguagem visual a serem trabalhados em sala de aula (espaço, forma e perspectiva). Outro fato salientado no referencial é o estudo das expressões em arte audiovisual: cinema, televisão e computação gráfica. Sabemos que o cinema,

televisão e educação, sempre estiveram próximos, pois trabalhar esses conteúdos na disciplina arte possibilita ao educando um despertar criativo e uma visão de mundo globalizante. De acordo com Hernandez (2000, p.56), "[...]a compreensão da cultura visual significa, em primeiro lugar, reconhecer que vivemos inundados de uma extraordinária variedade de imagens (e imaginários visuais)."

O documento possibilita o uso das tecnologias para o ensino de artes visuais; trabalhar computação gráfica por exemplo é um momento em que o professor de arte possibilita que o ensino acompanhe as linguagens dos novos tempos. O referencial de arte contempla conteúdos da história da arte desde o Realismo até abstracionismo, destacando seus principais representantes em cada movimento artístico.

A cultura popular brasileira e regional também é contemplado no conteúdo do 9º Ano, o referencial salienta que haja um conhecimento e valorização das manifestações da cultura popular brasileira. É obrigação da escola desenvolver um ambiente favorável para a aprendizagem, reconhecimento e respeito pelas práticas culturais populares. Assim, trabalhar as diferentes culturas em sala de aula é possibilitar ao/a aluno/a uma experiência rica de manifestação artístico cultural, e o combate ao preconceito e discriminação tão presente em nas escolas brasileiras.

Abaixo, descrevemos um quadro curricular do 9º Ano do Referencial Curricular de Arte da Secretaria de Educação do Maranhão:

CAPACIDADE	CONTEUDOS BÁSICAS	SUGESTÃO METODOLÓGICA
Representar e identificar formas bidimensionais e tridimensionais.	Espaço e forma: • Bidimensional • Tridimensional	Para o alcance dessas capacidades, sugere-se que o professor trabalhe os três eixos norteadores da aprendizagem em Arte (produzir, apreciar e contextualizar). Apreciação • Apresente para leitura e interpretação obras de artes, ressaltando aspectos do espaço e de formar bidimensionais e tridimensionais; • Acompanhe a leitura na apreciação de produtos
Representar e diferenciar formas e conteúdos da perspectiva	Perspectiva • Perspectiva paralela • (Isométrica e cavaleira) Perspectiva Cônica	
Conhecer características fundamentais das artes audiovisuais	Conhecimento e expressão em arte audiovisual	
Criar produtos audiovisuais tendo como foco a realidade regional.	• Cinema • Televisão • Computação gráfica	
Identificar e conceituar	História da Arte:	

diferentes períodos da evolução da arte moderna. Conhecer as características dos principais artistas da arte moderna: Joan Miró, Édouard Manet, Francisco Rebol e Pablo Picasso entre outros.	• Realismo • Impressionismo • Art Nouveau • Expressionismo • Fauvismo • Cubismo • Futurismo • Abstracionismo • Representantes	audiovisuais; • Conduza os alunos para visitas em variados espaços referentes à cultura popular entre estes: museus, centros de cultura, galerias, ateliês de artistas, oficinas populares, praças, feiras, mercados, entre outros espaços encontrados nos municípios, valorizando os modos de preservação, conservação e restauração dos acervos das imagens e objetos presentes; • Pesquise sobre os principais representantes da arte moderna.
Conhecer e valorizar elementos da cultura popular brasileira.	• Cultura popular brasileira • Regional • Local	Contextualização • Analise os movimentos e estilos da história da arte evidenciando suas características; • Estudo do contexto histórico e político dos movimentos artísticos; • Discuta elementos da cultura popular como forma de valorização da formação da identidade cultural; • Faça enquetes com os alunos sobre a importância da mídia na sociedade, discutindo seu papel enquanto formadora de opinião e de informação; Produção • Oportunize práticas de composição com os desenhos livres e depois utilizando formas bidimensionais e tridimensionais; • Experimente a utilização e a pesquisa de materiais e técnicas artísticas. • Oriente os alunos para organizarem cronologicamente as

		legendas de obras de artes observando: nome do artista, o ano, a técnica e o estilo. Releituras de Obras de Arte referentes aos movimentos.

Quadro 9 – Conteúdos do 9º ano do Ensino Fundamental da disciplina Arte

Fonte: Referencial Curricular de Arte da Secretária de Educação do Maranhão, 2010

O Referencial Curricular de Arte conclui com avaliação de aprendizagem. Ele faz uma discussão sobre a concepção de avaliação, o documento é bem claro em afirmar que: "A concepção de avaliação escolar é compreendida como parte integrante e intrínseca do processo educacional [...] que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica". (MARANHÃO, 2010. p. 88).

Assim, o referencial aborda os critérios dos objetos de conhecimento das quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Na linguagem visual o documento tem como sugestão:

- Identificar elementos da linguagem visual em objetos, imagens artísticas e a natureza;
- Utilizar elementos da linguagem visual em composições;
- Respeitar o processo de criação pessoal e em grupo;
- Compreender obras de artes visuais de diferentes autores e épocas;
- Valorizar a preservação da cultura local, regional e mundial;
- Criar formas artísticas, demonstrando algum tipo de habilidades apreendida;
- Argumentar, criticamente, sobre o trabalho de arte produzido por si, pelo grupo, sem discriminação estética, artística, étnica e de gênero;
- Valorizar a importância da pesquisa, da preservação de acervos e veiculação da própria cultura e dos outros.

5 O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO CENTRO DE ENSINO GOVERNADOR ARCHER

5.1 Cenário da pesquisa

O cenário da pesquisa foi o Centro de Ensino Governador Archer. É uma escola pertencente à Rede Estadual de Ensino do Maranhão. Atende aos ensinos Fundamental e Médio. Está situada na Avenida João Pessoa S/N, no Bairro Filipinho.

A Instituição foi fundada há mais de 50 anos³⁸. Atende, principalmente, jovens oriundos das áreas de periferias próximas do seu espaço, como os bairros do Sacavém, Redenção, Coroadinho, Coroadado e Jordoa. O perfil socioeconômico dos discentes, na sua maioria, é da classe baixa. E a maioria é formado por discentes pretos e pardos.

Em 1990, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão por meio da Resolução Nº 125/90 reconheceu o curso de 1º Grau (1ª a 8ª série), atual Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º Ano).

De acordo com a Resolução Nº 125/90:

O Conselho Estadual de Educação do Maranhão, no uso de suas atribuições legais e, considerando o Parecer da câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, emitido no processo nº 462/90-CEE, unanimemente aprovado em sessão plenária hoje realizada.

RESOLVE:

Reconhecer o curso de 1º Grau (1ª a 8ª série) da Unidade Integrada “Governador Archer”, rede estadual de ensino, situada na avenida João Pessoa, s/n, Filipinho, Nesta Capital. São Luis, 31 de junho de 1990. (MARANHÃO, 1990).

A Escola funciona nos turnos matutino e vespertino. No turno matutino funciona o Ensino Médio e no vespertino atende os Anos Finais do Ensino Fundamental.

³⁸ Não conseguimos, até o fechamento da pesquisa, a informação da data de fundação. Não há registro na escola pesquisada.



Figura 14: Fachada do C.E. Governador Archer
Fonte: Pesquisa Empírica

Atualmente conta com uma estrutura física formada por oito salas de aula. Possui biblioteca, diretoria, secretaria, laboratório de informática, sala de material, sala de arquivo, sala de limpeza, sala de depósito, sala de professores, cantina, três banheiros, sendo dois para alunos/alunas e um para professores/professoras, a instituição conta também com área de recreação.

Quantidade	Dependência da Escola C.E Governador Archer
01	Biblioteca
01	Diretoria
01	Secretaria
01	Laboratório de Informática
01	Sala de Material
01	Sala de Arquivo
01	Sala de Limpeza
01	Sala de Depósito
01	Sala de Professores
01	Cantina
03	Banheiros
08	Sala de Aula

Quadro 10: Dependências da Escola
Fonte: Pesquisa Empírica

Vale ressaltar que a escola apesar de possuir duas professoras de arte, não possui nenhuma obra artística como por exemplo: pintura e escultura em seu interior. Vejamos:



Figura 15: Espaço interno do C.E. Governador Archer
Fonte: Pesquisa Empírica

Outro fato a ser mencionado é que a escola não possui quadra poliesportiva para as atividades de educação física e seu desenvolvimento esportivo acontece no pátio da escola. Eis:



Figura 16: Espaço de recreação do C.E. Governador Archer
Fonte: Pesquisa Empírica

O Centro de Ensino Governador Archer atende um total de 503 alunos/as³⁹ de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. No turno matutino, funciona o Ensino Médio que conta com 225 alunos/as. No turno vespertino, atende 278 alunos/as do Ensino Fundamental (Anos Finais) (6º ano ao 9º ano).

Abaixo, mostramos uma sala de aula da escola pesquisada:



Figura 17: Sala de aula do C.E. Governador Archer
Fonte: Pesquisa Empírica

No que se refere ao aspecto administrativo, conta com um diretor geral, uma diretora adjunta, uma coordenadora pedagógica, uma técnica administrativa, trinta e cinco professores, sendo que dezessete professores no turno matutino (Ensino Médio), e quinze no vespertino (Ensino Fundamental), quatro auxiliares de serviços gerais e dois vigilantes (serviço terceirizado).

A seguir, fizemos um quadro mostrando a relação funcionários/quantidade.

³⁹ Dados de 2017.

FUNCIONÁRIOS DO C.E GOVERNADOR ARCHER	QUANTIDADE
Diretor Geral	01
Diretora Adjunta	01
Professores/as	35
Coordenadora Pedagógica	01
Técnica Administrativa	01
Auxiliares administrativos	04
Vigilantes	02
TOTAL	45

Quadro 11: Quantidade de Funcionários da C.E Governador Archer

Fonte: Pesquisa Empírica

O Centro de Ensino Governador Archer possui uma boa estrutura e uma excelente localização geográfica, pois fica próximo de paradas ou pontos de ônibus coletivos; ao lado do Farol⁴⁰ da Educação Gonçalves Dias, que no momento encontra-se interditado para reforma e próximo ao Hospital Público Municipal PAM Filipinho.



Figura 18: Farol da Educação ao lado do C.E. Governador Archer

Fonte: Pesquisa Empírica

⁴⁰ É um tipo de biblioteca que foi criado no Governo Roseana Sarney na década de 1990. Foi inspirado nos faróis do saber de Curitiba.

O prédio possui adaptações para alunos/as com deficiência, tais como rampa e bebedouros adaptados, além de uma intérprete de Libras.



Figura 19: Rampa de acessibilidade do C.E Governador Archer
Fonte: Pesquisa Empírica

A Escola não possui um Projeto Político e Pedagógico (PPP). Segundo a diretora adjunta, a não existência se dá em função que a escola não tem um documento de sua criação, fornecido pela Secretaria de Educação do Maranhão. Disse, ainda que existe, apenas, a Resolução Nº 125/90 que dispõe sobre o reconhecimento do antigo ensino de 1º grau. Todavia, consideramos que isso não se justifica não possuir um PPP, haja vista que este documento é construído coletivamente por todos os sujeitos pertencentes direto e/ou indiretamente envolvidos na escola.

Assim, consideramos que apesar da não existência do documento de fundação da escola, o PPP pode ser construído com os documentos existente, e quiçá, construir documentos baseados em investigações documentais. Dessa forma, concordamos com Passos (2002, p.2) quando afirma que as ações não devem ficar atreladas apenas às orientações de administrações centrais. Vejamos:

Isso significa uma enorme mudança na concepção do projeto político-pedagógico e na própria postura da administração central. Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, coparticipantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola.

5.2 Caminhos Metodológicos da pesquisa

Sabemos que a atividade principal da metodologia científica é a pesquisa, e é nessa perspectiva que a consideramos como um processo de desenvolvimento de uma ação, que tem por finalidade analisar um objeto, ou seja, um fenômeno. (MINAYO, 2002). Neste sentido, este necessita ser compreendido a partir de respostas à luz de referenciais teóricos. (CHEHUEN NETO, 2012).

Para Richardson (1999), pesquisa é uma metodologia de construção do conhecimento e tem como alvo principal gerar novos conhecimentos ou rejeitá-lo. Configura-se num processo de aprendizagem tanto do indivíduo que o concretiza, quanto da sociedade, a qual se desenvolve. Sendo assim, por meio da pesquisa poderemos contribuir de forma significativa em uma determinada realidade, seja no campo educacional ou em outros campos da sociedade.

Gerhardt & Souza (2009) afirmam que a metodologia científica parte de uma ideia de um estudo ordenado e coerente de uma metodologia empregada nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas. Dessa forma: o “método científico é um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequado para a formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados”. (GERHARDT e SOUZA, 2009, p.11).

No contexto da metodologia científica da pesquisa existe uma classificação: pesquisa pura ou básica e pesquisa aplicada. (BERVIAN & CERVO, 1996)

Segundo Bervian & Cervo (1996, p. 47), na pesquisa pura ou básica, "o pesquisador tem como meta o saber, buscando satisfazer uma necessidade intelectual pelo conhecimento". Assim, nesse tipo de pesquisa não há um interesse do pesquisador em resolver ou intervir uma dada realidade. Esse tipo de pesquisa é feita predominantemente, por meio de fontes bibliográficas. Conforme Santos (2001, p.31)

A bibliografia constitui-se numa preciosa fonte de informações, com dados já organizados e analisados. Na atualidade, praticamente qualquer necessidade humana, conhecida ou pressentida, possui algo escrito a seu respeito.

Na pesquisa aplicada, "o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para

problemas concretos". Appolinário (2004, p.152), destaca que pesquisas aplicadas têm o objetivo de "resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas". As pesquisas aplicadas estão sujeitas a diferentes instrumentos de coleta de dados que podem ser pesquisas do tipo: Em laboratórios, pesquisa de campo, entrevistas, gravações em áudio e/ou vídeo, diários, questionários, formulários, análise de documentos etc. (NUNAN, 1997; MICHEL, 2005; OLIVEIRA, 2007).

Importante acrescentarmos, que os dois tipos de pesquisas fazem parte do mundo acadêmico. Sobre isto Bervian & Cervo (1996, p.48) nos falam:

São pesquisas que não se excluem, nem se opõem. Ambas são indispensáveis para o progresso das ciências e do homem: uma busca a atualização de conhecimentos para uma nova tomada de posição, enquanto a outra pretende, além disto, transformar em ação concreta os resultados de seu trabalho.

A partir dos esclarecimentos sobre pesquisa pura e aplicada, informamos que a nossa pesquisa se constitui como uma pesquisa aplicada, haja vista que buscamos contribuir com finalidades práticas por meio de um produto no Centro de Ensino Governador Archer no contexto do ensino de Arte, tendo como delimitação o Referencial Curricular de Arte.

Para materializarmos a investigação no bojo da pesquisa aplicada, precisamos seguir dois tipos de métodos de pesquisa, a saber: método de abordagem e método de procedimento.

O método de abordagem refere-se ao plano geral do trabalho, a seus fundamentos lógicos e as metodologias de raciocínio seguidos. Proporciona as bases lógicas da investigação são vinculados a uma das correntes filosóficas que se propõe a explicar como se processa o conhecimento da realidade. (LAKATOS & MARCONI, 1991).

Andrade (2001, p.130-131) descreve os métodos de abordagem como "aqueles que possuem caráter mais geral. São responsáveis pelo raciocínio utilizado no desenvolvimento da pesquisa, ou seja, [...] procedimentos gerais, que norteiam o desenvolvimento das etapas fundamentais de uma pesquisa científica".

Esse tipo de método nas ciências sociais refere-se para algum tipo de abordagem, que pode ser filosófica, como: indutivo, dedutivo, dialético, etc., ou de abordagens sociológicas, antropológicas, psicológicas, econômicas e outras. (ZANBERLAN, 2014).

O Método de abordagem da pesquisa que buscamos seguir em nossa pesquisa foi o dialético. “O método dialético parte da ideia de que a realidade está em constante transformação, em contínuo movimento” (GADOTTI, 1990, p. 59).

E no contexto do método dialético, nos incursionamos na perspectiva do materialismo dialético, que segundo Richardson (1999, p.44):

O materialismo dialético é ideologia e ciência do marxismo. Oposição clara a toda forma de positivismo e estruturalismo. Considera-se materialismo, porque sua interpretação da natureza, concepção dos fenômenos naturais e sua teoria são materialistas. Considera-se dialético, porque sua aproximação (método e estudo) dos fenômenos naturais é dialética.

A razão da escolha do materialismo dialético se deu, sobretudo, porque nos inclinamos para a corrente marxista, a qual responde às nossas necessidades, enquanto trabalhadores, assim como melhor atender às necessidades das escolas públicas, as quais estão inseridos os filhos da classe trabalhadora, que há tenros anos sofre explorações da classe burguesa ou da classe dos aquinhoados economicamente. Soma-se a isso a questão da exploração e espoliação da população negra que vem sofrendo toda uma gama de marginalização sociorracial por conta de racismos e discriminações negativas.

Os métodos de procedimentos, desta maneira, confundem-se com as técnicas e relacionam-se com as etapas do trabalho. Basicamente, a técnica é identificada com a parte prática da pesquisa. Entende-se por métodos de procedimentos "as etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita de explicação geral dos fenômenos e menos abstratos". (LAKATOS E MARCONI, 1991, p.81). Exemplos desse tipo de método seriam: método histórico, estudo de caso, pesquisa-ação, etc.

O método de procedimento de nossa pesquisa que buscamos seguir foi o Estudo de Caso.

Conforme Yin (2005), o estudo de caso é uma averiguação baseada na experiência, ou seja, um procedimento que compreende tudo como: planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos.

Na visão de André (2005), o conhecimento suscitado por meio do estudo de caso, possui uma configuração diferenciada de outras pesquisas pois é mais concreta, mais contextualizada, mais volvida para a interpretação do/a leitor/a e fundamentada em populações de referência apontada pelo/a leitor/a.

O tipo de estudo caso adotado foi o instrumental, que é quando o interesse do/a pesquisador/a é elucidar um caso particular. (ANDRÉ, 2005). Optamos pelo estudo de caso instrumental na perspectiva de ajudar os/as docentes/as que lecionam a disciplina Arte no Centro de Ensino Governador Archer no contexto da Lei nº 10.639/2003. Nesse sentido, tivemos o interesse particular de instrumentalizar a escola pesquisada com fundamentações teóricas e metodológicas acerca da referida Lei.

Os instrumentos de coleta da nossa são: observação, entrevista e questionários.

Segundo Richardson (1999, p.259), "a observação é a base de toda investigação no campo social, podendo ser utilizada em trabalho científico de qual quer nível, desde os mais simples estágios até os mais avançados". Gressler (2003, p.169) define a observação como:

Uma técnica de coletas de dados para obter informações e utiliza os sentidos para captar aspectos da realidade. Não se resume ao um ver ou ouvir superficial. Diferente das percepções cotidianas, não intencionais (espontâneas) e passivas, compreende uma busca deliberada a efeito com cautela predeterminação.

Fizemos uma observação não participante. Segundo Moreira (2014, p.4):

Na observação não participante os sujeitos não sabem que estão sendo observados, o observador não está diretamente envolvido na situação analisada e não interage com objeto da observação. Nesse tipo de observação o pesquisador apreende uma situação como ela realmente ocorre. Contudo, existem dificuldades de realização e de acesso aos dados.

Richardson (2008, p.260) diz o seguinte sobre esse tipo de observação:

Nesse tipo de observação o investigador não toma parte nos conhecimentos objeto de estudo com se fosse membro do grupo observado, mas apenas atua como espectador atento. Baseado nos objetivos da pesquisa, e por meio de seu roteiro de observação, ele procura ver e registrar o máximo de ocorrências que interessa ao seu trabalho.

As nossas observações não participantes ocorreram nas aulas de duas professoras de Arte. Anotávamos os conteúdos que trabalhavam, a metodologia de ensino, a relação afetiva com os/as discentes, e principalmente, observava se a questão étnico-racial era trabalhada. Respeitando a natureza da observação não participante, procurávamos ficar atentos ao que aconteciam em sala de aula, não mantínhamos interações diretas com os sujeitos envolvidos (professoras e discentes).

Registramos, também que realizamos uma observação sistemática, a qual segue: "uma estrutura determinada onde serão anotados os fatos ocorridos e a sua frequência. A observação vai da mais assistemática passando por estruturas intermediárias até uma rígida sistematização". (RICHARDSON, 2008, p.261). Assim, durante a nossa investigação seguimos um plano ou roteiro de observação (Ver Apêndice A).

As nossas observações duraram um mês. Iniciou no dia nove de outubro de 2017 (segunda-feira) até o dia 13 de novembro de 2017 (segunda-feira). Observamos, apenas, no turno vespertino.

Após as observações, construímos e aplicamos um questionário destinado aos discentes do 8º Ano (Ver Apêndice C). Foram 28 questionários retirados de um universo de 120 discentes⁴¹, ou seja trabalhamos com uma amostragem de 23%. Foram sete questões, sendo três em forma de perguntas mistas (perguntas fechadas e abertas simultaneamente), três perguntas abertas e uma pergunta fechada. Além das sete questões, houve perguntas no item **dados de identificação**.

Gil (2008, p.121) define questionário como:

A técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.

Do exposto, o tipo do questionário aplicado foi o de questões mistas, que reúne perguntas fechadas e abertas. (GRESSLER, 2003; RICHARDSON, 2008).

Outro instrumento de coleta de dados que utilizamos foi a entrevista. Para Minayo (2010, p. 261) a entrevista

é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

Fizemos uma entrevista semiestruturada. Minayo (2010, p. 165) diz que esse tipo de entrevista "é construída em torno de um corpo de questões do qual o entrevistador parte para uma exploração em profundidade". A finalidade desse instrumento foi verificar as respostas das entrevistadas acerca do ensino de Artes Visuais no contexto da Lei nº 10.630/2003, bem como verificar se as professoras, a

⁴¹ Esse universo é do total de discentes nos diários de classe das quatro turmas do 8º Ano. Porém, existem evadidos nessas turmas.

coordenadora pedagógica e o gestor desenvolviam atividades ligadas à temática étnico-racial na disciplina de Arte, conforme preceitua o Referencial Curricular de Arte da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão. Foram nove perguntas (Ver Apêndice C).

A forma de organização e apresentação dos dados realizados na pesquisa empírica foram quadros de respostas e tabelas.

Quadros de respostas segundo Barros (1990, p.84) “é quando a informação que se quer representar não é numérica, pode-se representá-la por meio de quadro de respostas”. Em nossa pesquisa os quadros mostraram as respostas das entrevistadas/os (gestor, coordenadora pedagógica e duas professoras de Arte).

As tabelas estão dispostas a partir dos percentuais das respostas dos discentes coletados no questionário. Segundo a Norma Brasileira (NBR) de Nº 14724, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) a tabela é definida como: “forma não discursiva de apresentar informações das quais os dados numéricos se destacam como informação central”. Podemos verificar também que as tabelas “devem ser citadas no texto, inseridos mais próximos possíveis do trecho o que se referem [...]”. (ABNT, 2011, p.11).

Além das observações e da coleta de dados por meio dos instrumentos selecionados, desenvolvemos a intervenção do produto proposto, que foi o site intitulado Art&Afro. (Ver em Apêndice D). Este está disponível pelo endereço: <https://felixrochaluis.wixsite.com/arteafro>. Conforme descrevemos na seção Introdução que o Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica solicita um produto físico para ficar no depósito de todos os produtos dos discentes, elaboramos um Caderno dos conteúdos do site Art&Afro. (Ver Apêndice E).

Acrescentamos que as intervenções aconteceram a partir de uma proposta de conteúdos e atividades de ensino de artes visuais com temática africana e afro-brasileira. A proposta foi elaborada em conjunto entre nós e as professoras de Arte. Os conteúdos versaram sobre biografias de artistas negros/as; leitura e releitura de obras de arte; oficina de grafite stencil com estética negra e visitas aos museus afro-brasileiros digitais. Nas próximas subseções descrevemos os percursos didáticos e metodológicos da intervenção do produto.

5.3 Análise e interpretação dos sujeitos da pesquisa

5.3.1 As observações

Realizar uma pesquisa não é tarefa fácil para nenhum pesquisador/a que se propõem a desenvolvê-la. Pesquisar requer domínio de técnicas, ou seja, é necessário conhecer e desenvolver domínios técnicos e políticos. Demo (1987) diz que no processo de construção de uma pesquisa nas ciências sociais deve ter a qualidade formal e a qualidade política. O primeira refere-se aos domínios técnicos de uma pesquisa (saber escrever, interpretar dados, articular o tecido teórico com o tecido prático, etc.). A segunda refere-se a capacidade que deve ter o pesquisador em fazer uso da pesquisa em prol de uma conscientização da sua utilização em favor de si e para outras pessoas. De acordo com Bartelmebs (2012, p.02), “observar é poder ver e compreender uma situação, é tirar o máximo de abstrações possíveis de um fato ou de uma resposta dada por um sujeito de pesquisa”.

Descrevemos em páginas anteriores que a observação constitui um instrumento imprescindível para iniciar uma pesquisa. Assim, concordamos com Gressler (2003, p.170), quando diz que: "A observação é de suma importância nas ciências. É dela que depende o valor de todos os outros processos. Sem a observação, o estudo da realidade e de suas leis seria reduzido a simples conjectura e adivinhação". Dessa forma, para não cairmos em adivinhações ou premonições do senso comum, realizamos várias observações durante o mês de outubro de 2017. Estas foram feitas seguindo os seguintes aspectos: físicos; arquitetura artística, aulas dos docentes de Arte; e dos planos de ensino. Esta observação se deu para verificarmos se as docentes trabalhavam com conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana à luz do Referencial Curricular de Arte, proposto pela Secretaria do Estado da Educação do Maranhão.

Acrescentamos que na presente subseção descrevemos, somente, os aspectos das aulas das docentes de Arte e dos planejamentos de ensino, haja vista que os demais aspectos foram descritos na subseção cenário da pesquisa.

Do exposto, passaremos a descrever as observações realizadas no Centro de Ensino Governador Archer.

No dia dois de outubro de dois mil e dezessete solicitamos à Coordenação Pedagógica que nos mostrasse os planos de ensino das professoras de Arte para que observássemos se incorporavam elementos sobre a questão étnico-racial, especificamente temas sobre Arte Afro-brasileira e Africana. Consideramos que o plano de ensino é um instrumento importante no processo pedagógico, pois é o momento que o docente descreverá as ações que poderão ser desenvolvidas. De acordo com Vasconcellos (2006, p.11):

Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada é agir de acordo com o previsto; é buscar algo incrível, essencialmente humano: o real comandado pelo ideal. Percebemos assim que o planejamento só tem sentido se o sujeito coloca se numa perspectiva de mudança.

Assim, pudemos constatar que os dois planos anuais do 8º ano, contemplam os temas sobre Arte Afro-brasileira e Africana, como preconiza o Referencial Curricular de Arte proposto pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC/MA). Vejamos:

8º ANO		
CAPACIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS	SUGESTÃO METODOLÓGICA
Conhecer, identificar e diferenciar as características dos sólidos.	Sólidos geométricos: • Conceito e Classificação • Elementos de um sólido • Planificação dos Sólidos	Para o alcance dessas capacidades, sugere-se que o professor trabalhe os três eixos norteadores da aprendizagem em Arte (produzir, apreciar e contextualizar): 1. Apreciação: • Acompanhe a leitura da composição plástica a partir dos sólidos geométricos; • Explore dentro da imagem os elementos da linguagem visual; • Explore com liberdade o contato com as obras de artistas maranhenses e o espaço museográfico; • Oriente os alunos para anotarem dados das legendas dos trabalhos, observando nome do artista, o ano do trabalho e a técnica; • Elabore perguntas e conduza o aluno/aluna para a leitura visual. • Aprecie obras de arte dos principais representantes da arte afro-brasileira como: Alejandrinho, Di Cavalcante, Agnaldo dos Santos, Carybé, Mestre Didi e outros. 2. Contextualização: • Analise o uso dos Sólidos na matemática, na Engenharia, na Arquitetura e no Designer; • Amplie a temática racial no campo escolar de modo a resgatar e preservar a identidade cultural; • Pesquise artistas e obras que tratam sobre etnias brasileiras, destacando biografias e obras; • Analise a história da arte afro-brasileira e sua realidade sociocultural. • Discuta juntos aos alunos, sobre a importância da produção artística da arte afro-brasileira com ênfase em seus artistas. 3. Produção: • Produza trabalhos visuais utilizando diversos técnicas de artistas afro-brasileiros. • Exercite as possibilidades de técnicas na construção de uma obra de arte abstrata; • Realize uma oficina para elaboração e confecção de Sólidos geométricos; • Elabore uma pesquisa fazendo comparações para distinguir características existentes nos movimentos artísticos estudados.
Diferenciar características do Abstracionismo informal do Abstracionismo Geométrico.	Arte Abstrata: • Informal • Geométrica • Representantes	
Valorizar as contribuições da cultura negra na formação da identidade brasileira.	Arte afro-brasileira • Principais características • Influência da Arte Africana na formação da identidade da cultura brasileira • Representantes	
Conhecer a estética da Arte afro-brasileira.		
Identificar e conceituar diferentes períodos da evolução da arte.	História da Arte Moderna: • Renascimento • Barroco • Rococó • Neoclássico • Romantismo	

Figura 20: Conteúdo do 8ºAno do Referencial Curricular de Arte

Fonte: Secretária Estadual de Educação do Maranhão

Constatamos, ainda que os planos anuais das professoras trazem discussões sobre a cultura afro brasileira e africana. Os planos contemplam todas as linguagens artísticas em seus conteúdos (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música). (Ver em Anexo E).

Averiguamos que as professoras investigadas descrevem em seu plano de ensino a temática arte afro brasileira e africana, sendo que uma trabalha nas linguagens das Artes Visuais e Dança, e a outra na linguagem da música.

Sobre se trabalhar as quatro linguagens artísticas, Lis (2008, p.9) afirma que:

O professor deve ter entendimento nas linguagens artísticas, para repassar um ensino de forma coerente e democrático, não se detendo apenas em uma linguagem. Pois arte como o termo reporta, deve ser contemplada em seu sentido amplo, envolvendo a diversidade de áreas, e os alunos têm o direito de apreciá-las, analisá-las, refleti-las e experimentá-las, porque todas essas linguagens artísticas fazem parte de seu cotidiano.

Outro fato importante, que constatamos, é que os conteúdos sobre arte afro-brasileira e africana estão inseridos no terceiro e quarto bimestre de ambos os planos anuais das professoras. Acreditamos que isso reforça a ideia de apenas ser trabalhadas essas temáticas próximo do mês de novembro ou na semana da consciência negra. Contudo, consideramos que esses conteúdos não devem ser trabalhados apenas em datas comemorativas (semana da consciência negra), mas ser organizadas de forma que os/as discentes possam ter apropriações dos conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana durante todo o ano letivo.

Em se tratando de trabalhar o ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira em todo ano letivo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana descreve que:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros). O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de

luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira). (BRASIL, 2018, p.22).

No contexto de nossas observações nos planos de ensino das professoras de Arte, sentimos a necessidade de observarmos os livros didáticos trabalhados em sala de aula. O livro didático é um dos veículos importante para ser trabalhada a história da população negra de forma não preconceituosa, pois ao longo de muitos anos veiculavam imagens e textos depreciativos da referida população. Neste sentido, Silva (2001, p.16) afirma que:

Os currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiam os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos étnico-raciais presentes na sociedade. Os valores desses grupos são, na maioria das vezes, ocultados ou apresentados de uma forma tal que não coloque em conflito os valores dominantes. Em consequência, as populações excluídas, podem vir a privilegiar os valores da história e cultura oficial como os únicos a serem considerados, renegando os seus próprios valores, se o processo pedagógico, o seu cotidiano e a sua cultura, não favorecer lhes oportunidades de reflexão e reelaboração".

É nessa perspectiva de combate ao preconceito e à discriminação da população negra que a escola adotou o livro intitulado, **Por toda Parte** da editora FTD. Verificamos que o livro traz em seu cerne conteúdos sobre arte africana e afro-brasileira em diferentes manifestações artísticas: Artes Visuais, Dança e Música. Notamos que o livro didático atente no Art. 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei 11.645/2008 que diz: "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena". (BRASIL, 2018, p.1).

Abaixo, a imagem do livro Por Toda Parte. Vejamos:

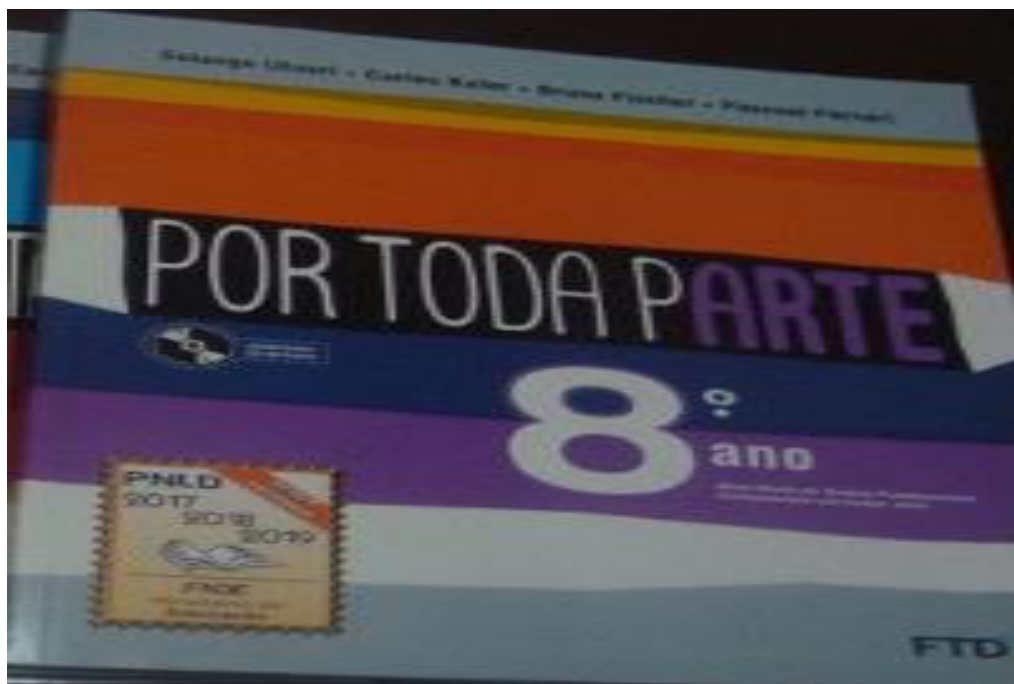


Figura 21 - Livro "Por Toda Parte" Editora FTD.

Fonte: https://ftd.com.br/?s=por+toda+parte&post_type=catalogo&submit=Search

No dia 09 de outubro de 2017, fizemos a observação nas turmas do 8º Ano A e B. Neste dia foi entregue as avaliações aos/as alunos/as e o recebimento do trabalho sobre a biografia do pintor Vincent Van Gogh. Antes da professora de Arte receber as pesquisas, houve um debate na sala acerca da importância dessa atividade.

Sobre a importância da reflexão do conhecimento artístico, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte descrevem:

a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos. (BRASIL, 1997, p.32)

Assim, acreditamos que a atividade desenvolvida pela professora foi de suma importância para a reflexão nos/as alunos/as, pois propiciou conhecer os/as artistas e suas obras de arte, permitindo uma compreensão de que "os trabalhos de arte não existem isoladamente, mas relacionam-se com as ideias e tendências de uma determinada época e localidade". (BRASIL, 1997, p.72).

Na turma do 8º Ano A verificamos que poucos/as alunos/as entregaram seus trabalhos. Muitos alegaram que não tiveram tempo para fazer a pesquisa por conta da semana de avaliação. Na turma do 8º Ano B, a grande maioria dos/as

alunos/as entregaram suas pesquisas e a discussão sobre o pintor Vincent Van Gogh foi bastante rentável e prazerosa, pois os/as alunos/as demonstraram mais concentração durante a aula.

A professora de Arte trabalhou em ambas as turmas os conteúdos sobre desenho de memória e desenho cego. A proposta do desenho de memória é um exercício de percepção que tinha por objetivo chegar a um produto final. O desenho cego tinha por finalidade despertar nos/as alunos/as a observação do mundo ao seu redor.

De acordo com Abreu (2013, p.18-19):

Tudo o que é desenhado passa primeiro por uma ideia, uma imagem mental. Assim, devido a esta relação, entre imagem mental e desenho, é necessário perceber o funcionamento da memória, para compreender o desenho. Um dos fatores envolvidos neste processo são os estímulos sensoriais que se formam na pessoa. Assim, para criar ou produzir, tem que manter esses estímulos vivos na sua memória.

Tanto o desenho de memória, quanto o desenho cego, são excelentes atividades para desenvolver os estímulos sensoriais dos/as alunos/as. Apesar da professora possuir domínio do conteúdo, os/as alunos/as do 8º Ano A não se concentravam durante as atividades, fato este, que a aula tornou-se cansativa, e monótona.

No dia 16 de outubro de 2017, fizemos a observação no 8º Ano C. A atividade realizada na sala de aula foi leitura de imagens, a professora trouxe textos acerca do assunto, dividiu a turma em grupos, para fazer uma breve leitura sobre o tema proposto. Barbosa (1998, p.17) ressalta que "a leitura de imagens é primordial para podermos compreender a decodificação desses signos tão difundidos na nossa vida cotidiana".

A autora, ainda afirma que:

Em nossa vida diária estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1998, p. 17).

A professora fixou no quadro pinturas dos artistas brasileiros como Cândido Portinari (obra Café), e Di Cavalcanti (obra Pescadores). A referida professora solicitou aos alunos/as que fizessem uma leitura dessas imagens a

partir da discussão do texto. Esse tipo de atividade Cunha & Fischer (2009, p.2033), afirmam que: "o ensino da Arte enfatiza a prática da leitura de imagens em todos os níveis do processo de escolarização e inclusive que ela deve ser feita de maneira abrangente e diversificada".

Percebemos que nesta turma (8º ano C) que no momento da atividade, os/as alunos/as ficaram menos dispersos em comparação as outras turmas observadas. A professora demonstrou mais leveza no desenvolvimento das atividades. Antes de finalizar o horário, a grande maioria dos/as alunos/as já tinham concluído a atividade, demonstrando domínio da leitura de imagens.

No dia 17 de outubro de 2017, foi observado o 8º Ano D. Nesse dia foi entregue a avaliação para os/as alunos/as. Foi um momento muito tenso na sala de aula, pois a grande maioria dos/as educandos obteve notas baixas. Apesar dessa situação, a professora desenvolveu uma atividade sobre natureza morta.

Em seguida a professora iniciou o conteúdo sobre dublagem e animação, parte integrante da linguagem cinematográfica. Foi um momento em que os/as alunos/as participaram bastante, houve muitos questionamentos para professora acerca de dublagem de desenhos animados. De acordo com o PCN de Arte "estudar e aprender artes audiovisuais constitui um novo parâmetro de inserção cultural". (BRASIL, 1997, p.47)

O cinema na escola é de suma importância pois é uma ferramenta educativa que pode possibilitar uma maior interação com os/as alunos/as. Assim, Vollu (2006, p.13) afirma que:

O cinema de animação como elemento educativo enfoca os objetivos do ensino da arte a partir de novas possibilidades e abordagens para se trabalhar a imagem. O desenvolvimento da linguagem artística se apropria dos elementos das artes visuais, da linguagem da imagem em movimento e do conhecimento/domínio da tecnologia do cinema de animação.

No dia 23 e 24 de outubro de 2017, a professora organizou um debate nas turmas do 8º Ano A e do 8º Ano B. O debate teve como tema "a função da arte na sociedade". No início do debate ambas as turmas estavam muito eufóricas. A professora dividiu a turma em dois grandes grupos. A atividade permitiu aos alunos/as que pudessem manifestar suas opiniões acerca do tema de forma respeitosa.

De acordo com Biesdorf & Wandscheer (2001, p.1). "arte por meio de suas representações procura compreender as características próprias de um

momento da sociedade e é uma forma de manifestação social". A arte tem a função de relatar o passado, por meio da expressão artística é a forma que o homem encontra para representar o seu meio social.

Boro (2000, p. 25), afirma que:

entendendo arte como produto do embate homem/mundo, consideramos que ela é vida. Por meio dela o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que se descobre, inventa, figura e conhece.

Nessa ideia do autor em interpretar o mundo que vivemos por meio da arte, os/as alunos/as puderam conhecer de forma mais clara a função da arte, a professora colocou a sua opinião acerca do tema abordado em sala de aula, dessa forma, eles/as puderam conhecer de formas mais ampla um olhar sobre a arte e sua função na sociedade.

No dia 24 de outubro de 2017, a professora de Arte trabalhou o conteúdo sobre fotografia. Vale ressaltar que o mesmo conteúdo foi trabalhado em outras turmas. Houve leitura colaborativa do texto, e os/as discentes puderam conhecer e entender toda a história da fotografia, assim como a linguagem imagética por meio da fotografia.

De acordo com Fabrício (2007, p.104):

A comunicação visual, assim como outras formas de comunicação, só é possível por meio da concretização da linguagem imagética (neste caso, através da fotografia). O processo de construção da comunicação visual pode ser dividido em três fases básicas: observação/ apreciação, reconhecimento e habilidade de comunicar.

Os/as discentes ficaram empolgados, pois a professora desenvolveu uma atividade sobre fotografia. Foi proposto aos alunos/as que registrassem imagens por meio da câmera dos celulares e fizessem uma exposição em sala de aula. A exposição das fotografias foi realizada no dia 30 de outubro de 2017, e os/as alunos/as das turmas do 8º Ano A, B e C participaram da exposição fotográfica dos/as alunos/as do 8º Ano D. Os/as discentes explicaram a proposta de cada imagem aos espectadores presentes na exposição e todos/as puderam apreciar as imagens dos colegas distinguindo sentimentos, sensações, ideias e qualidades contidas nas formas e nos ambientes.

Sobre a apreciação de fotografia Kossoy (2005, p.40) destaca que:

Quando apreciamos determinadas fotografias nos vemos, quase sem perceber mergulhando no seu conteúdo e imaginando a trama dos fatos e as circunstâncias que envolveram o assunto ou a própria representação (o

documento fotográfico) no contexto em que foi produzido: trata-se de um exercício mental de reconstituição quase que intuitivo.

As duas professoras mediarão muito bem as turmas, onde o resultado pretendido foi alcançado. A atividade que seria exclusiva para as turmas do 8º Ano, terminou se ampliando para as demais turmas da escola

No dia 06 de novembro de 2017 a professora das turmas do 8º Ano (A, B e C) não compareceu a escola por problemas de saúde. Todavia, foi passado nas turmas que fizesse um resumo sobre as linguagens das artes visuais presente no livro de arte, para ser entregue na aula seguinte. A coordenadora pedagógica ficou nas salas, e os/as alunos/as fizeram suas atividades. Para Severino (2007, p.204), o resumo "contribui para que o acadêmico saiba analisar e sintetizar, interpretar o texto, produzir conhecimento, revisar o conteúdo, aprimorar a escrita e preparar-se para as avaliações".

No dia 07 de novembro de 2017 a professora das turmas do 8º Ano (A, B e C) fez a correção dos resumos e houve um debate em sala de aula sobre o conteúdo (as linguagens das artes visuais). Neste dia, poucos/as alunos/as participaram, deixando a professora insatisfeita, contudo a mesma iniciou uma aula sobre as linguagens das artes áudio visuais.

A atividade foi feita a partir da leitura de imagens e sons do Cinema, do Vídeo, da TV ou da Web. De acordo com Côrtes (2003, p.32), "a linguagem audiovisual constrói continuamente suas características, transformando-se à medida que novas formas de captação e registro de sons e imagens vão sendo descobertos/criados".

Os/as alunos/as ficaram concentrados durante a explicação da professora durante todo o horário, pois foram mostrados vídeos e filmes que evidenciam o fascinante mundo da linguagem audiovisual. Percebemos que recursos tecnológicos na arte chama muito atenção dos/as alunos/as, e foi o momento em que eles/elas mais interagiram em sala de aula.

Solange Jobim e Gamba Jr. (2003, p.32) afirmam que:

A linguagem, quando vinculada a uma novidade tecnológica, coloca o homem em situação de fascínio e risco, ou melhor, evidencia uma questão de ordem filosófica que exige uma postura crítica, mas também prática. Esta última se traduz no modo como atualizamos e re-afirmamos nossa condição de autores deste processo e não perdemos a capacidade de encontrar respostas compartilhadas entre as gerações para os novos desafios

A professora das turmas do 8º Ano D desenvolveu uma atividade para selecionar vídeos ou fotografias, e a partir do estudo dos elementos da linguagem audiovisual, os/as alunos/as deveriam fazer uma leitura visual. Essa atividade foi bem lúdica, ocorrendo no mesmo dia. Utilizaram seus celulares para a pesquisa. A apresentação foi por meio do Data Show e notebook. Foi um momento ímpar de apreciação significativa por parte dos discentes.

Encerrando nossa observação no dia 13 de novembro de 2017 nas turmas das professoras de Arte foram realizadas avaliações⁴² de todas as atividades desenvolvidas envolvendo as linguagens audiovisuais. Os/as alunos/as estavam tensos, a avaliação para as professoras serviu de diagnóstico para saber os seus rendimentos. Nessa perspectiva, Sant'Anna (1998, p.29-30) diz que a avaliação é um

processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

Acreditamos que a avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem e cabe ao docente decidir o tipo de avaliação que deve ser empregada corretamente em sala de aula. Assim, o/a professor/a deve considerar a avaliação como um processo e não um fim.

5.3.1 vozes dos/as docentes

Antes de desenvolvermos nossas interpretações dos dados, consideramos necessário descrevermos os perfis dos entrevistados. Acrescentamos que não revelamos seus nomes verdadeiros, e sim preferimos usar nomes fictícios de artistas negras para as professoras, e o nome do cargo para a coordenadora pedagógica e gestor escolar, pois assim, estamos garantindo o direito do anonimato por razões éticas de pesquisa.

A Coordenadora Pedagógica possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão. É Especialista (Pós-Graduação Lato sensu) em Psicopedagogia. Trabalha na Escola há 05 anos. É negra (cor parda).

⁴² As avaliações foram as provas bimestrais.

O Gestor é graduado em Engenharia Civil pela Universidade Estadual do Maranhão. Está no cargo há 03 anos. É negro (cor parda).

A Professora Sabrina Fidalgo⁴³ possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. É Especialista (Pós-Graduação) em Psicopedagogia. Trabalha na Escola há quase 02 anos. É negra (cor parda).

A Professora Tainá Lima/Criola⁴⁴ graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão. É Especialista (Pós-Graduação) em Psicopedagogia. Trabalha na docência no Centro de Ensino Governador Archer há quase 7 anos. É negra (cor parda).

No dia 14 de novembro de 2017 foi realizado a entrevista com os sujeitos da pesquisa (docente, coordenadora pedagógica e gestor escolar). Assim, iniciamos nossa entrevista perguntando aos/as entrevistados/as suas opiniões acerca do que entendiam sobre a Lei nº 10.639/2003. Vejamos suas respostas:

SUJEITOS	RESPOSTAS
COORDENADORA PEDAGÓGICA	"Essa Lei eu ainda não tive o privilégio de estudar, de conhecer a fundo, mas eu já ouvi falar. Acho interessante a inclusão da arte dentro dessa lei, o ensino da história e cultura afro brasileira no currículo de arte, é uma forma de tratar as pessoas com igualdade".
GESTOR ESCOLAR	"Na realidade é a primeira vez que eu ouço dessa Lei".
SABRINA FIDALGO	"Conheço a Lei, trabalho justamente na semana da Consciência Negra, 20 de novembro, sempre trabalho abordando essa lei".
TAINÁ LIMA/CRIOLA	"Sinceramente eu desconheço a Lei nº 10.639/2003".

Quadro 12: Entendimento sobre o que entendem sobre a Lei nº 10.639/2003.

Fonte: Pesquisa empírica

De acordo com as respostas dos entrevistados/as, percebemos que a grande maioria desconhece a Lei nº 10.639/2003, como o gestor escolar e a professora Tainá Lima/Criola. Apesar da coordenadora pedagógica afirmar não ter tido esclarecimentos da referida Lei, mas, já tinha ouvido falar dela.

⁴³ É diretora, roteirista, produtora e artista visual. Escreveu, dirigiu, atuou e produziu os curtas Sonar, Special Report, Das Gesetz des Stärkeren (A Lei do Mais Forte), Black Berlim, Cinema Mudo e Personal Vivator. Black Berlim foi selecionado para mais de 20 festivais nacionais e internacionais. (RIBEIRO, 2018).

⁴⁴ Artista mineira de rua, essa grafiteira é conhecida por suas obras que buscam a valorização da mulher negra e a busca por ancestralidade, evidenciando os cabelos afros. Criola, como é chamada, tem consciência do papel de sua arte e engajamento. (RIBEIRO, 2018).

Ficou evidente que a maioria dos entrevistados desconhece a Lei nº 10.639/2003. Consideramos que o desconhecimento da referida Lei pode ser em decorrência de falta de conscientização da importância de se trabalhar com temática sobre história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula defendida, bem como pela sua pouca visibilidade no sistema educacional brasileiro. Segundo Adami (2007), esse desinteresse e pouca sensibilidade se dá pela carência de formações iniciais e continuadas para os docentes, pela falta de fiscalização por parte das instituições de ensino, assim como pelos poucos recursos disponíveis nos estabelecimentos de ensino para investir em materiais didáticos.

Apenas a professora Sabrina Fidalgo afirma conhecer a referida Lei, porém, verificamos no seu plano de ensino que os conteúdos sobre a temática negra, são abordados somente na semana da consciência negra. Consideramos que seu entendimento em trabalhar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana na semana da consciência negra não estão corretos, pois de acordo com Santomé (1995, p.172):

Algo que é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidade didáticas isoladas destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando

Do exposto, nós enquanto professores/as não devemos deixar que as atividades voltadas para a valorização da cultura negra se restrinjam somente em datas comemorativas. Devemos trabalhar conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana em todo o ano letivo com objetivo de combater o racismo presente nas escolas brasileiras.

De acordo com o Parecer Nº 03/2004, é preciso que nos espaços escolares se construam pedagogias capazes de estimularem a identidade afro-brasileira não somente em datas comemorativas, mas sim em todo ano letivo para proporcionar aos os/as estudantes negros/as orgulho de sua raça e os estudantes brancos reconheçam e respeitem a raça negra. (BRASIL, 2004). Eis o conteúdo do que falamos:

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. (BRASIL, 2004, p.74).

Ainda o Parecer Nº 03/2004 diz o seguinte:

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnica racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Em continuidade à entrevista perguntamos aos/as entrevistados/as o que eles sabem sobre os Referenciais Curriculares Estaduais de Arte proposto pela Secretária de Educação do Maranhão/SEDUC-MA. Eis as respostas:

SUJEITOS	RESPOSTAS
COORDENADORA PEDAGÓGICA	"Eu já tive contato com os referenciais de arte e ele é muito interessante, pois ele nos norteia".
GESTOR ESCOLAR	"Eu já ouvi falar dos referenciais, mas eu tenho pouco conhecimento desse referencial de arte".
SABRINA FIDALGO	"Conheço! Na semana pedagógica, eles abordam os temas gerados pelo referencial de arte, temos o cuidado de selecionar os conteúdos e trabalhar o referencial de arte de forma a contemplar as quatro linguagens artísticas".
TAINÁ LIMA/CRIOLA	"Conheço o referencial de arte, mas eu não o utilizo muito somente em partes".

Quadro 13: Entendimento sobre o que entendem sobre Referenciais Curriculares Estaduais de Arte.
Fonte: Pesquisa empírica

O quadro de respostas aponta que a maioria dos/as professores/as conhecem os Referenciais Curriculares Estaduais de Arte. Apenas o gestor escolar afirmou ter pouco conhecimento do referencial de arte e a professora Taina Lima/Criola que utiliza pouco o documento norteador em suas aulas. Todavia, a

coordenadora Pedagógica destacou que sempre teve contato com o referencial e a professora Sabrina Fidalgo afirmou que trabalha com ele em suas aulas de forma a abranger todas as linguagens artísticas.

Consideramos que o Referencial Curricular de Arte é um documento de suma importância para o fortalecimento da Arte-Educação no Maranhão e no Brasil. Assim, planejar as aulas de Arte a partir das concepções deste documento, é oportunizar aos alunos/as uma valorização e entendimento dos conhecimentos específicos de cada linguagem artística, assim como serve para identificar por meio das linguagens artísticas as variações culturais presente em nosso cotidiano.

Nessa perspectiva, o Referencial Curricular de Arte, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, tem por finalidade orientar os docentes por meio da regulamentação de alguns fatores fundamentais referentes a cada disciplina. (MARANHÃO, 2010). Sendo assim, o Referencial Curricular de Arte proporciona ao educando uma "valorização dos conhecimentos específicos de cada linguagem, o que aumenta a exigência da presença de professor especialista, em cada uma delas (artes visuais, teatro, música e dança) preconizada pelo PCN-Arte". (MARANHÃO, 2010, p.38).

No processo da relação ensino-aprendizagem, torna-se necessário que os docentes organizem suas atividades por meio de seus planejamentos para que possam implementá-las. Assim, perguntamos aos/as entrevistados/as se na organização do trabalho pedagógico no ensino de Arte, o Centro de Ensino Governador Archer tem levado em conta os Referenciais Curriculares Estaduais de Arte. Eis suas respostas:

SUJEITOS	RESPOSTAS
COORDENADORA PEDAGÓGICA	"Com certeza, as professoras de arte tomam por base esse referencial, e a partir deles, elas se planejam de forma que contemple todos os conteúdos que o referencial sugere".
GESTOR ESCOLAR	"Olha! os professores estão seguindo esses referenciais. Todos desenvolvem seus conteúdos por meio deles".
SABRINA FIDALGO	"Sempre utilizamos o Referencial Curricular na organização dos conteúdos de arte".
TAINÁ LIMA/CRIOLA	"Sim! O próprio livro já vem organizado com as três vertentes da arte, o fazer, contextualizar e o apreciar. São as vertentes que o Referencial curricular de arte aponta e que vem no livro de arte da SEDUC".

Quadro 14: Entendimento sobre a organização do trabalho pedagógico no ensino de Arte, o Centro de Ensino Governador Archer tem levado em conta os Referenciais Curriculares Estaduais de Arte. Fonte: Pesquisa empírica

Vimos que todas as professoras responderam que utilizam em seu planejamento o Referencial Curricular de Arte como princípio norteador. De acordo com o documento, "a principal função é nortear o currículo escolar na construção do conhecimento em todos os componentes dessa etapa de ensino e possibilitar ao docente efetivar a atualização de sua prática". (MARANHÃO, 2010, p.8).

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar, que utilizar esse documento no planejamento pedagógico é oportunizar aos/as educandos/as grandes possibilidades de entendimento de mundo, assim como poderá possibilitar ao professor/a uma reformulação de sua prática pedagógica em arte. Dessa forma:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p.19)

Nessa ótica, o Referencial Curricular de Arte considera a Arte e seu ensino como um amplificador de conhecimento, como se verifica no trecho a seguir:

Compreende-se que o ensino de Arte, na Escola, encontra-se na relação do educando com o seu meio social e cultural, para favorecer o desenvolvimento de sua visão de mundo. Ao produzir, apreciar e refletir em torno do contexto das linguagens artísticas, o aluno explora caminhos inusitados. São essas, entre outras, as vantagens que o ensino de Arte promove ao ser humano. (MARANHÃO, p.39, 2010).

O Referencial Curricular de Arte proporciona ao professor/a de arte uma postura crítica e reflexiva em relação ao mundo contemporâneo, possibilitando ao/a educando/a uma compreensão do ambiente em que vive, permitindo um desenvolvimento cultural e social de forma a estabelecer uma atitude coerente no meio social. Assim, acreditamos que o referido documento direciona o/a professor/a a uma boa atuação pedagógica, permitindo ao/a aluno/a desenvolver uma habilidade crítica, ao invés de uma visão passiva do mundo. Neste sentido, Pillotto (2001, p.35) descreve:

Não desejamos que o ensino-aprendizagem da arte na escola seja uma ação rígida e de transmissão, apenas. Saber nomes de artistas, datas importantes, estilos e acontecimentos históricos, desvinculados do contexto, é menosprezar a capacidade dos meninos e meninas de relacionar fatos, objetos, ações, histórias e significados com aquilo que pensam e compreendem. Uma postura que articula conhecimento e prazer de aprender, de ler, de fazer, de fruir, pode nos levar a resultados mais construtivos, pois somente o que o sensível percebe realmente faz sentido, o restante é apenas decodificado pela memória, e a tendência é

desaparecer com o tempo. Nós acreditamos numa educação em arte para todo o tempo e para além do tempo. (PILLOTTO, 2001, p.35)

Descrevemos em páginas anteriores que a função precípua da Lei nº 10.639/2003 é disseminar a história e cultura da população afro-brasileira e africana, dessa forma, perguntamos aos/as entrevistados/as se consideram importante que no currículo da Educação Básica seja trabalhada a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Vejamos suas respostas:

SUJEITOS	RESPOSTAS
COORDENADORA PEDAGÓGICA	"Tudo que ajude o aluno a ter respeito a demonstrar sua dignidade é importante, porque com o estudo nos deparamos com vários indícios de racismo e discriminação, então se não levar em conta esse estudo a tendência é ficar abafado e quando explodir vem de uma maneira agressiva e dolorosa para a sociedade, então é importante sim estudar".
GESTOR ESCOLAR	"Eu acho muito importante, até porque nós somos descendentes de africanos e temos toda uma cultura que são de origem africana, que foram trazidas por nossos antepassados africanos e nada mais justo do que ser trabalhado na escola para podermos resgatar esse conteúdo histórico da cultura africana dentro da sociedade brasileira".
SABRINA FIDALGO	"Sim. É importante porque é um conhecimento dos nossos antepassados que devemos explorar. Eu gosto muito de trabalhar de forma de pesquisa, assim eles vão descobrir coisas maravilhosas da cultura negra e africana".
TAINÁ LIMA/CRIOLA	"Sim. Acredito que seja importante porque a cultura afro faz parte da nossa própria história e a cultura brasileira é formada em especial pela cultura afro".

Quadro 15: Entendimento sobre se consideram importante que no currículo da educação básica seja trabalhado a história e cultura afro-brasileira e africana. Fonte: Pesquisa empírica

De acordo com as respostas dos/as entrevistados/as, todos/as afirmaram de forma positiva a relevância da inserção do conteúdo de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da Educação Básica.

Sabemos que na Educação Básica, na maioria das vezes os conteúdos de história e outros componentes curriculares veiculam valores eurocêntricos, apesar da existência da Lei nº 10.639/2003. Trabalhar com imagens estereotipadas e preconceituosas ainda é realidade das escolas brasileiras, e isso desencadeia nos alunos/as afro-brasileiros/as problemas de inferioridade, assim como danos psicológicos e morais resultando no bloqueio da personalidade étnica e cultural do/a afrodescendente.

Fernandes (2005) afirma que, inserir conteúdos de história e cultura afro brasileira e africana na Educação Básica é possibilitar que a população negra seja

incluída nas propostas curriculares como sujeito histórico e atuante, ou seja, o/a negro/a como protagonista de sua história e formador da população brasileira, assim colaborando para a desmistificação de narrativas históricas pejorativas sobre a negritude brasileira.

Chagas (1997) salienta que deve-se recuperar por meio do currículo escolar elementos da memória histórica afro-brasileira, pois possibilitará a revisão do papel que a população negra protagonizou nos variados espaços e cenários culturais na formação étnico-social do povo brasileiro. Vale ressaltar, que a valorização da cultura negra no currículo escolar é de suma importância para os discentes conhecerem e compreenderem as várias culturas existentes em nosso país, além de desmistificar as condições impostas ao negro, que teve “sua identidade étnica, cultural e pessoal prejudicada pela escravização e pelas políticas de branqueamento a que foi submetido”. (FELIPE & TERUYA, 2014, p.118).

Outro fato relevante é o combate do mito da democracia racial⁴⁵ que é tão presente e enraizada na realidade brasileira, que coloca a minoria étnica em segundo plano, desqualificando e desmoralizando. Essa situação é realidade na comunidade negra que fica a margem de uma sociedade elitista e branca.

Para que haja uma pedagogia vinculada a Lei nº10.639/2003, é necessário que os/as professores/as sejam inovadores em suas práticas, possibilitando uma releitura do currículo escolar, elaborando metodologias pedagógicas que possibilitem conhecimentos filosóficos, antropológicos, sociológicos, históricos, artísticos e culturais para repensar a questão do negro.

Em continuidade, perguntamos aos entrevistados/as como avaliam a possibilidade de se trabalhar conteúdos sobre arte afro-brasileira e africana no Centro de Ensino Governador Archer. Assim se posicionaram:

⁴⁵ O mito da democracia racial é a negação da democracia racial, que principalmente por meio da obra Casa Grande & Senzala, de Gilberto Freire, defendia não haver discriminações entre as etnias presentes no país (negro branco e indígena). Todavia, Florestan Fernandes na década de 1960 negou essa realidade defendida por Freire, e passou a afirmar que a democracia racial brasileira não passa de um mito. A partir, de então, na literatura sobre relações étnico-raciais passou a denominar de mito da democracia racial brasileira a falsidade da referida democracia racial. (NUNES, 2011).

SUJEITOS	RESPOSTAS
COORDENADORA PEDAGÓGICA	"Olha é muito bom! eu avalio de forma positiva a inclusão desses conteúdos para que os alunos estejam mais por dentro, inteirados sobre essa situação e essa realidade que enfrentamos todos os dias".
GESTOR ESCOLAR	"Eu avalio de uma maneira muito boa, muito importante, até porque vai impactar muito os alunos, pois terão oportunidade de conhecerem as suas origens, a sua cultura, o que nós temos está ligado com o continente africano, toda essa questão de cultura que temos hoje aqui em São Luis, como: Tambor de Crioulo, Bumba-Meu-Boi, seria muito importante que eles conheçam e entendam nossa cultura".
SABRINA FIDALGO	"Eu avalio positivamente. É uma forma de aprendizagem positiva dos alunos. É uma forma de conhecimento que não se deve passar em branco".
TAINÁ LIMA/CRIOLO	"Eu creio que é um bom passo, sendo que o livro esse ano aborda algumas temáticas da arte africana, mais assim muito superficial. Ele ainda não abordou essa cultura africana a fundo e para que tenhamos um referencial melhor é necessário que estudemos aprofundadamente essa questão da arte africana".

Quadro 16: Entendimento sobre como avaliam a possibilidade de se trabalhar conteúdos sobre arte afro-brasileira e africana no Centro de Ensino Governador Archer. Fonte: Pesquisa empírica

O quadro de respostas aponta que todos/as professores/as avaliam positivamente a inserção de conteúdos sobre arte afro-brasileira e africana no Centro de Ensino Governador Archer. A arte africana possui um valor estético precioso e assim como a história política, social e étnica, as artes do continente africano é um campo muito ampla e deve ser estudada no âmbito escolar de forma a combater distorções reproduzidas ao longo do tempo. A arte do continente africano não resume somente a máscaras africanas e pinturas corporais tribais, pelo contrário, existem variadas manifestações artísticas que devem ser estudadas e apreciadas pelos/as alunos/as como: arquitetura, escultura, traçados, tecidos, pinturas etc. existem diversos estilos produzidos pelos povos africanos. De acordo com Salum (1999, p.18-19):

As artes plásticas da África que vemos nos livros e coleções são produtos desenvolvidos ao longo de séculos. Sejam esculpidos, fundidos, modelados, pintados, trançados ou tecidos, os objetos da África nos mostram a diversidade de técnicas artísticas que eram usadas nesse continente imenso, e nos dão a dimensão da quantidade de estilos criados pelos povos africanos.

A maioria das escolas públicas brasileiras resiste em abordar nas aulas de arte a temática afro-brasileira e africana, e quando trabalham é de forma

equivocada, depreciativa e preconceituosa, sendo necessário uma prática docente que valorize a cultura negra, proporcionando aos/as alunos/as um conhecimento real e amplo sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este documento facilita e orienta o trabalho pedagógico do/a professor/a em todos os níveis do ensino.

Assim, conforme o Documento “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”. (BRASIL, 2004, p.10-11).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte é claro em afirmar que no ensino da arte deve desenvolver no discente um pensamento artístico, proporcionando um despertar da imaginação, da sensibilidade, ampliando a percepção e a habilidade de reflexão. Percebendo que:

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 a riqueza e a diversidade da imaginação humana (PCN, 2001, Vol. 6, p.19).

Nessa perspectiva, o Parâmetro Curricular Nacional de Arte afirma que “conhecendo a arte de outras culturas, o/a aluno/a 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 a riqueza e a diversidade da imaginação humana”. (BRASIL, 2001, p.19). No entanto, a educação é fundamental para desconstruir e reconstruir os conceitos presentes no contexto histórico de nosso país de forma a proporcionar uma educação inclusiva no âmbito das relações étnico raciais.

Em continuidade à entrevista perguntamos aos entrevistados/as, como os conteúdos de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte poderá contribuir para a formação dos discentes de Arte no Centro de Ensino Governador Archer. Vejamos suas respostas:

SUJEITOS	RESPOSTAS
COORDENADORA PEDAGÓGICA	"Eles vão conhecer novas culturas, aprender a se relacionar com diferentes tipos de pessoas, porque nós não somos iguais. Então esse conhecimento é importante para um relacionamento de um com o outro, para tratar o próximo com respeito".
GESTOR ESCOLAR	Eu vejo o seguinte, à medida que o professor começa a resgatar essa questão histórica, trabalhar a cultura eles irão perceber que a gente tem uma diversidade cultural muito grande e que a nossa cultura é baseada na cultura africana, temos uma riqueza cultural muito grande e esse resgate é de suma importância para eles
SABRINA FIDALGO	"Os conteúdos têm muito a contribuir, principalmente podemos trabalhar com os professores de arte, de história e português. É magnífico dar oportunidade aos alunos conhecerem a cultura negra e africana por meio da disciplina arte e as demais disciplinas envolvidas".
TAINÁ LIMA/CRIOLA	"Os conteúdos de arte africana são bastante importantes, mas eu ainda não consigo ver de que forma isso pode melhorar na questão do referencial do aluno, por conta de que ele já tem muito pouco interesse pela própria cultura que é desenvolvida, das atividades que são desenvolvidas em sala de aula, mas eu creio que há uma possibilidade se no caso de algumas vertentes da arte africana tiverem ligado a sua vivência isso poderá fazer alguma diferença".

Quadro 17: Entendimento sobre como os conteúdos de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte poderá contribuir para a formação dos discentes de Arte no Centro de Ensino Governador Archer. Fonte: Pesquisa empírica

De acordo com as respostas dos(as) entrevistados/as, a maioria acredita que os conteúdos de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte poderá contribuir para a formação dos/as discentes no que se refere ao respeito a diversidade cultural e étnico-racial. Somente a professora Tainá Lima/Criola não conseguiu perceber como esses conteúdos poderão transformar esses/as alunos/as de forma positiva. Todavia, a mesma docente se contradiz em afirmar que trabalhando com os conteúdos de arte africana direcionada a vivência do/a aluno/a, haverá uma mudança significativa.

Os conteúdos relativos à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana voltados para uma educação das relações étnico-raciais e anti-racista na escola é fundamental, pois desperta no/a aluno/a negros/as e não negros/as o

reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira.

Assim, a legislação representa um avanço na democratização do currículo consolidando conteúdos referentes a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no âmbito escolar. Santos (2001, p.20) destaca que: “É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos”. Figueira (1999, p.21) salienta que a escola é um espaço excepcional para o desenvolvimento dessa tarefa, já que é “sistemática, constante e obrigatória”

Trabalhar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino de arte possibilita a desconstrução de mentalidades e práticas preconceituosas presente nos/as alunos/as. De acordo com Siss (2003, p.34), “as desigualdades raciais ou de gênero, como quaisquer outras, não se inscrevem na lógica da natureza, mas na lógica das relações. [...] São socialmente criados; podem e devem ser politicamente dirimidos”.

Trabalhar a diversidade cultural negra no Brasil por meio das linguagens artísticas, é possibilitar a familiarização desses discentes da tão diversificação cultural existente. Pereira (2007, p.59) esclarece que:

No que tange às culturas afrodescendentes, é importante aprendê-las dentro do princípio da diversidade, já que, em função dos diferentes grupos culturais africanos que aportaram no território brasileiro, se desenharam aqui modelos diferenciados de culturas afrodescendentes. (PEREIRA, 2007; p. 59).

Trabalhar em sala de aula conteúdos africanos por meio das linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e do teatro, é possibilitar a interação dos/as alunos/as com o universo a que eles pertencem, aproximando mais ainda de sua realidade, além de despertar a sua identidade enquanto negro/a.

Podemos afirmar que o/a professor/a tem uma enorme responsabilidade em repassar os conteúdos sobre Arte e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de modo a desconstruir o preconceito e racismo enraizados na maioria das escolas brasileiras. Muitas escolas repassam informações estereotipadas acerca da cultura africana, ou simplesmente ocultam, privilegiando conteúdos eurocêntricos.

Nesse sentido, Arantes e Silva (2001, p.22) afirmam que:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que se transmita aos alunos uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as

diferenças; ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento, muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais.

Acreditamos ser importante que a escola estabeleça uma reeducação das Relações Étnico-Raciais mostrando aos/as alunos/as a História e Cultura Afro-Brasileira, para que possam conhecê-la e entendê-la por meio de discussões em sala de aula, desencadeando uma nova postura frente a todas discriminações e preconceitos sofridos pelos grupos raciais presente na sociedade.

Perguntamos aos/as entrevistados/as como o Centro de Ensino Governador Archer poderia desenvolver algum projeto que trabalhasse os conteúdos de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte. As respostas foram as seguintes:

SUJEITOS	RESPOSTAS
COORDENADORA PEDAGÓGICA	"Serie interessante trabalhar na área da dança, nas áreas da cultura em todas as vertentes. Trabalhar dança, culinária, teatro, as artes visuais, música, temos várias formas de desenvolver as habilidades dos alunos tendo o olhar de respeito e admiração pela cultura dos outros e a nossa também".
GESTOR ESCOLAR	"Eu creio que não somente a aula propriamente dita, mais na parte de apresentação cultural é muito importante, como o teatro, a exposição de pinturas e esculturas, a dança e música são indicadas no meu ponto de vista".
SABRINA FIDALGO	"Eu acredito que deve ter projetos na escola ao longo do ano e sua culminância no dia 20 de novembro. Inclusive no plano anual da escola pode para se trabalhar em sala de aula projetos de valorização da cultura afro-brasileira e africana em diversas formas na disciplina arte".
TAINÁ LIMA/CRIOLA	"É necessário que eles abram espaços, porque hoje em dia o que está acontecendo é que a própria SEDUC determina o projeto que a escola tem que trabalhar, as vezes um, dois, três ou até mais projeto e com isso falta tempo ou disponibilidade para organizar outros projetos. Eu acho que desde que seja determinado pela escola no momento do planejamento pode ser que haja alguma oportunidade da gente trabalhar".

Quadro 18: Entendimento sobre como Centro de Ensino Governador Archer poderia desenvolver algum projeto que trabalhasse os conteúdos de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte. Fonte: Pesquisa empírica

O quadro de respostas aponta que todos/as professores/as consideram importantes em desenvolver projetos relacionado ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte. Apesar da professora Tainá Lima/Criola

salientar que a Secretaria de Educação do Maranhão pré-determina os projetos que devem ser desenvolvidos e aplicados na escola, ela considera importante. Acrescenta ainda, que há sérios prejuízos no desenvolvimento de projetos que os/as docentes pretendem desenvolver.

Os/as professores/as destacam em suas respostas diversas ideias de projetos nas diferentes linguagens artísticas de forma a promover a valorização da cultura afro-brasileira e africana.

Trabalhar com projetos no ensino de arte, é uma forma bem estimuladora, pois poderá desencadear no/a educando/a um olhar mais apurado de investigação e conhecimento sobre um determinado assunto, sobretudo o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na disciplina Arte.

Segundo o PCN de Arte:

Uma das modalidades de orientação didática em Arte é o trabalho por projetos. Cada equipe de trabalho pode eleger projetos desenvolvidos em caráter interdisciplinar. (...) Um projeto caracteriza-se por ser uma proposta que favorece a aprendizagem significativa, pois a estrutura de funcionamento dos projetos cria muita motivação nos alunos e oportunidade de trabalho com autonomia. (BRASIL, 1997, p.117).

Desenvolver projetos com a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na disciplina arte, é possibilitar ao/a aluno/a uma identificação enquanto sujeito afrodescendente. Assim, promover projetos no âmbito escolar que se evidencie pintores afro-brasileiros e africanos é oportunizar aos/as alunos/as uma compreensão sobre as características pessoais e artísticas de cada pintor, além da compreensão da diversidade cultural.

Consideramos que o/a professor/a é o(a) mentor(a) de toda informação repassada aos/as alunos/as, de forma que possibilite uma compreensão e sensibilidade, todavia, para isso é necessário que os/as docentes possam compreender todo o processo educacional tal como: cultura, relações raciais e identidade, como preconiza Gomes (2005, p.147):

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar.

De acordo com Costa (2012, p.9),

o desenvolvimento de um projeto envolve diversas habilidades e competências que podem ser avaliadas, favorecendo a aprendizagem dos alunos, uma vez que é construído e desenvolvido por eles, que são os sujeitos desse processo de interação.

Ainda consideramos importante a necessidade de projetos que promovam o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte, que englobem conteúdos que fujam de estereótipos depreciativos da população afro-brasileira e africana, e que tenham enfoques na valorização da diversidade cultural para a promoção da identidade dos/as alunos/as.

Em continuidade à entrevista perguntamos aos/as entrevistados/as, como o Centro de Ensino Governador Archer tem promovido formações continuadas no contexto da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte. Vejamos suas respostas:

SUJEITOS	RESPOSTAS
COORDENADORA PEDAGÓGICA	"Olha muito pouco, não tem tratado com deveria, acredito que deveríamos tratar essas questões mais respeitosa, por que é uma situação que enfrentamos no dia-a-dia. Essa lei deveria ser levada mais em conta e ser trabalhado mesmo na prática e não ficar somente na teoria".
GESTOR ESCOLAR	"Não, ainda não tivemos formação continuada especifica para professores de arte no que refere a lei, mais depois dessa tua pesquisa aqui na escola estamos querendo que se realize no próximo ano, não só para as professoras de arte mais com todo os professores".
SABRINA FIDALGO	"A escola nunca realizou nenhuma formação continuada para os professores de arte na perspectiva da Lei nº 10.639/2003. Até porque é meu primeiro ano aqui na escola, e até o momento não teve nenhuma formação especifica para os professores de arte. Mais nas outras escolas que eu trabalho já tivemos formação continuada sobre a Lei nº 10.639/2003".
TAINÁ LIMA/CRIOLA	"Não! Foi até falado nessa questão que a gente trabalharia com essa parte na arte, o trabalho da arte africana e afro brasileira, mas não aconteceu".

Quadro 19: Entendimento sobre como o Centro de Ensino Governador Archer tem promovido formações continuadas no contexto da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte.
Fonte: Pesquisa empírica

De acordo com as respostas dos/as entrevistados/as, todos/as responderam que na escola nunca ofereceu formação continuada para os/as professores/as de arte à luz da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, afirma em seu artigo 1º, que é dever das instituições de ensino que desenvolva formação inicial e continuada para os professores. Eis o artigo 1º: “Estas devem ser observadas pelas instituições, em todos os níveis e ensino, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores”. (BRASIL, 2017, p.31). O artigo 3º, parágrafo 2º, determina que, “as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares”. (BRASIL, 2017, p.32).

O Parecer do CNE/CP nº. 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº. 01/2004 são documentos importantes para orientações legais da Lei nº 10.639/2003, no âmbito escolar, contudo foi implementado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Este documento tem por finalidade:

Orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis nº. 10.639/2003 e desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, entre outros, mas ressaltando entre os seus eixos norteadores a formação docente. (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, o plano tem por base o Decreto nº. 6.755/2009, referente a Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação. Assim, os projetos de formação docente devem levar em consideração que:

Formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando à construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações Etnicorraciais. (BRASIL, 2017, p.20).

O Parecer nº 03/2004 diz o seguinte sobre a formação continuada:

Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

Passados 15 anos da aprovação da Lei nº 10.639/2003, consideramos existir muitas lacunas nas escolas, tais como: a falta de conhecimento teórico, quase inexistência de formações continuadas e principalmente pouco enfrentamento do mito da democracia racial. De acordo com Munanga (2005, p. 63),

[...] a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores

A formação inicial de muitos/as professores/as de Arte perpassa por um currículo eurocêntrico. Assim, nas escolas brasileiras, seus conteúdos na maioria das vezes privilegiam temas europeus, em detrimento de conteúdos sobre a História e Cultura da África, dos Afro-Brasileiros. Sobre isso Ferreira (2016, p.4) afirma que "esse tratamento manifesta-se em práticas curriculares alicerçadas na dinâmica da hierarquização, da subalternização e do silenciamento em função da ascensão da história e cultura dos povos ditos modernos, civilizados". Acreditamos que esse privilégio de conteúdos eurocêntricos proporciona uma desqualificação de outros temas relevantes para a formação dos/as discentes, perpetuando distorções da cultura africana e afro-brasileiro de forma estereotipadas e de forma a assegurar a discriminação e o preconceito.

Encerrando nossa entrevista, perguntando quais são os desafios de se trabalhar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte no Centro de Ensino Governador Archer. Assim disseram:

SUJEITOS	RESPOSTAS
COORDENADORA PEDAGÓGICA	"São vários os desafios, primeiro com eles mesmo, porque ele precisa se reciclar, buscar esse conhecimento, porque a medida que esse professor de arte ou de outras disciplinas vão buscando esse conhecimento, ele vai encontrando alternativas de como trabalhar, então eu acredito que tem que partir da pessoa que em querer trazer esse conhecimento, a partir do momento que ele se dispõe as possibilidades vão aparecendo, só uma questão de disposição mesmo para que as coisas aconteçam, e a escola também tem que dá esse espaço, tem que proporcionar esse debate de realizar formação continuadas com essa temática com os professores e levar essa discussão para a sala de aula".

GESTOR ESCOLAR	"O primeiro desafio no meu ponto de vista seria a questão de espaço que a escola não possui, mais assim mesmo dá para se trabalhar o teatro, exposições, como você fez na escola que foi muito interessante esses trabalhos afros. Os alunos gostam muito de participar dessas atividades artísticas".
SABRINA FIDALGO	"O desafio é o desconhecimento da Lei nº 10.639/2003, está sendo lenta o despertar sobre a referida lei. Mais mesmo assim no dia 20 de novembro fica mais fervoroso as atividades voltadas pela lei. Até porque eu já tenho essa consciência de desenvolver atividades voltadas para a cultura afro brasileira e africana por meio da minha disciplina".
TAINÁ LIMA/CRIOLO	"A dificuldade maior é a falta de recursos (laboratórios de arte, materiais específicos como tintas, tecidos, molduras etc.), ou mesmo do próprio conhecimento quando a gente tem uma oportunidade de trabalhar desde que a gente tenha conhecimento desse conteúdo é uma oportunidade boa para se desenvolver esse trabalho. Mas, se a gente não tem conhecimento desse conteúdo é muito difícil depende muito da estrutura organizacional da escola para que isso possa acontecer".

Quadro 20: Entendimento sobre quais são os desafios de se trabalhar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte no Centro de Ensino Governador Archer. Fonte: Pesquisa empírica

Todos/as os/as entrevistados/as destacaram os desafios em se trabalhar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte. A Coordenadora Pedagógica afirmou que os/as docentes de arte e de outras disciplinas precisam se "reciclar"⁴⁶ e conhecer a Lei nº 10.639/2003 de forma a contemplar os temas sobre História e Cultura Afro Brasileira e Africana. Concordamos com a coordenadora pedagógica da necessidade que os/as professores/as precisam ter formações continuadas para contemplar essa temática no currículo da Educação Básica. Todavia, consideramos que a própria coordenadora deveria criar condições para que isso aconteça.

O Parecer nº 03/2004 estabelece qualificações de professores/as para combater tensões e as discriminações gerado pelo racismo no âmbito escolar. Nessa perspectiva é de responsabilidade do Estado equipar as escolas, e qualificar os/as professores/as de forma a garantir uma educação de qualidade. (BRASIL, 2017)

Abaixo, descrevemos na íntegra o fragmento que trata sobre formações de professores:

⁴⁶ Na atualidade educacional não se usa mais o termo reciclar e sim atualizar ou aperfeiçoar. São temos que fazem parte da formação continuada. Chamam-se cursos de atualização e cursos de aperfeiçoamento. (PIMENTA, 1997).

(...) 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 o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2017, p.2).

A qualificação dos profissionais de educação na perspectiva das relações étnico-raciais é de suma importância para romper paradigmas do preconceito e discriminação presente na sala de aula. No que se refere as aulas de arte, trazer a temática da história e cultura afro-brasileira e africana por meio das artes visuais, é proporcionar ao/a aluno/a um conhecimento dos valores estéticos da arte negra, que continua sendo estigmatizada e deturpada em muitas escolas brasileiras.

As professoras Sabrina Fidalgo e Taina Lima/Crioula possuem o mesmo posicionamento da Coordenadora Pedagógica a respeito dos desafios em se trabalhar com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte. Segundo as professoras esse percalço parte do desconhecimento da Lei nº 10.639/2003, presente ainda na realidade das escolas brasileiras, apesar da referida Lei possuir 15 anos de existência. Gonçalves e Silva (2006) destacaram a importância multicultural da inclusão nos currículos escolares da Legislação Federal nº 10.639/2003, destacando:

As políticas multiculturais, em especial aquelas voltadas para a construção de currículos baseados na diversidade cultural brasileira, ganham novo alento com a promulgação da Lei nº 10.639/03 que preconiza a introdução de conteúdos relativos à História dos referidos povos. E ainda, no caso dos afrodescendentes, a Lei estimula que sejam introduzidos relatos das experiências desse grupo nas diásporas, ou seja, pressupõem que a escola se abra, sobretudo, para a produção recente desses descendentes de africanos seja sob a forma de movimentos sociais, de movimentos artístico-culturais juvenis ou mesmo sob a forma de movimentos de resistência cultural. (GONÇALVES E SILVA, 2006, p.94).

Esse multiculturalismo defendido pelo Ensino de Arte parte da ideia de que não existe uma arte hegemônica, pelo contrário há uma variedade de manifestações artísticas, com seus valores e suas características próprias e que devem ser respeitadas e socializadas nos espaços escolares, sem ser estereotipadas e distorcidas. Fatuyi (1990, p. 159), explica acerca do multiculturalismo no Ensino de Arte a partir da concepção de Ana Mae Barbosa:

Não existe arte pela arte, ao contrário do que muitas culturas consideram. A arte tem uma funcionalidade e um propósito. Ela é dialética e comunicativa [...] A arte tem muitas linguagens. Como existem muitas culturas, há muitas formas de arte que devem se relacionar reciprocamente nos programas educativos nos países de terceiro mundo [...], a arte representa os símbolos de uma cultura, de um povo ou valores de um grupo e a forma de vida social das comunidades.

Assim, é preciso que os/as professores/as de arte conheçam e estudem a Lei nº 10.639/2003, as resoluções e pareceres que preconiza o estudo de História e Cultura Brasileira de forma estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local, possibilitando uma educação de qualidade livre de preconceito racial.

Outro fato importante mencionado pela professora Tainá/Criola acerca dos desafios encontrados ao se trabalhar com a temática de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Ensino de Artes Visuais diz respeito aos poucos recursos destinados as escolas públicas maranhenses.

Trabalhar a produção artística africana e afro-brasileira nas aulas de arte requer materiais específicos como: pinturas, fotografia, tintas, tecidos, argila, madeira para produção de máscaras e estatuetas, além de recursos áudio visuais para que possamos demonstrar o valor estético da cultura do povo negro. Nessa perspectiva, as aulas de arte devem favorecer o prazer, a fruição e a produção do/a aluno/a, sem menosprezar a sua criação, muito menos o perfil cultural e étnico que esse educando está inserido. Meira (2003, p.131) afirma que:

O grande desafio da educação através da Arte encontra-se no fato de ela deixar de ser apenas mais uma disciplina do currículo escolar e se tornar "algo incorporado à vida do sujeito, que o faça buscar a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora da sensibilização".

Nessa mesmo pressuposto da professora Tainá/Criola, o Gestor respondeu que o principal desafio em se trabalhar a temática no ensino de arte na escola, é a falta de espaço que o C.E. Governador Archer não possui. Para o Gestor, a escola além de contemplar as artes visuais no currículo de arte, deve trabalhar com as outras linguagens artísticas como a dança, e o teatro.

Concordamos com a ideia do Gestor em afirmar que a escola deve trabalhar todas as linguagens artísticas na perspectiva da Lei nº 10.639/2003. O teatro negro com textos voltados a realidade da população negra que exalte a

cultura afro-brasileira, assim como a dança afro com suas coreografias de livre movimento, ritmo frenético e variado, a música com suas percussões fortes, vivas e esplendorosas e as artes visuais que possibilitem uma estética vibrante e transformadora. Todavia, a realidade das escolas brasileiras é completamente diferente, por um lado existem poucos espaços físicos e recursos financeiros para se trabalhar as linguagens artísticas de forma mais ampla e democrática, além da inabilidade dos/as professores/as de artes visuais por exemplo, em trabalhar com as outras linguagens, haja vista que não possuem formação em outras áreas artísticas.

Acreditamos que os/as professores/as de arte devem proporcionar aos/as alunos/as a essência das linguagens artísticas, de forma a estabelecer um elo entre elas, sem menosprezá-las, ou colocar uma sobre as outras, permitindo uma melhor possibilidade aos/as alunos/as de forma a garantir uma arte-educação de qualidade nas escolas brasileiras.

5.3.3 Vozes dos/as discentes

Da mesma forma que fizemos nas análises e interpretações das vozes dos/as professores/as, gestor e coordenadora pedagógica, no tocante à não revelação de suas identidades, adotamos para os/as discentes. Como o instrumento adotado foi o questionário, as interpretações derivaram de tabelas estatísticas, porém o lado qualitativo não deixou de se afastar do quantitativo. Assim, realizamos uma interpretação quanti-qualitativa, compreendida como a reunião da pesquisa qualitativa e quantitativa ao mesmo tempo. (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013).

Acrescentamos que Foram 28 questionários retirados de um universo de 120 discentes. Trabalhamos com uma amostra de 23%.

Iniciamos descrevendo alguns dados da tabela de identificação. Para tal, constaram as seguintes informações ou variáveis: Idade; Gênero/Sexo; Cor/Raça e Renda Familiar. Assim, passaremos a mostrar e interpretar os resultados das variáveis.

Gênero/Sexo

GÊNERO	%
MASCULINO	72
FEMININO	28

Tabela 1: quantidade de discentes por gênero/sexo
Fonte: Pesquisa empírica

Como vemos, a quantidade maior dos/as estudantes selecionados para a pesquisa foi do gênero masculino, representando 72%. Enquanto o gênero feminino foi de 28%. Esses números diferenciados entre os dois gêneros se deram em virtude que no dia quando aplicamos o questionário estava havendo semana de provas de recuperação. Dessa forma, houve mais estudantes do gênero masculino que estavam de recuperação do que estudantes do gênero feminino.

Gênero/Sexo e Cor/Raça

MENINAS	%	MENINOS	%
NEGRA	4	NEGRO	20
PARDA	16	PARDA	24
INDÍGENA	4	INDÍGENA	4
BRANCA	4	BRANCA	4
AMARELA	0	AMARELA	0
OUTRA	0	OUTRA	4
NÃO RESPONDEU	0	NÃO ESPONDEU	8

Tabela 2: Gênero/Sexo e Cor/Raça
Fonte: Pesquisa empírica

A tabela mostra que a cor/raça predominante entre os dois gêneros foi a parda, sendo 16% para o gênero feminino e 24% para o gênero masculino. As raças branca e indígena apresentaram um percentual menor, ambas apontaram 4%. Todavia, no gênero feminino apresentou uma taxa de 4% da raça negra em relação ao gênero masculino que apresentou uma taxa de 20%.

Idade das discentes por Gênero Feminino e Raça

RENDA	% ALUNAS NEGRAS	% ALUNAS PARDAS	% ALUNAS BRANCAS	% ALUNAS INDÍGENAS
MENOS DE UM SALÁRIO MÍNIMO	—	—	—	4
ENTRE 1 A 3 SALÁRIOS MÍNIMOS	4	12	4	—
ENTRE 4 A 6 SALÁRIOS MÍNIMOS	—	—	—	—
MAIS DE 6 SALÁRIOS MÍNIMOS	—	—	—	—
NÃO RESPONDEU		4		

Tabela 3: Idade de discentes por Gênero/Sexo e Cor/Raça

Fonte: Pesquisa empírica

De modo geral, a faixa de renda das discentes do gênero feminino concentra-se entre 1 a 3 salário mínimos. A referida renda gravitou-se nas raças negra (4%) e parda (12%). Porém, houve uma raça que fugiu à regra geral, no caso a indígena que apresentou uma faixa salarial abaixo de um salário mínimo.

Idade das discentes por Gênero Masculino e Raça

RENDA DOS/AS ALUNOS/AS⁴⁷

RENDA	% ALUNOS NEGROS	% ALUNOS PARDOS	% ALUNOS BRANCOS	% ALUNOS INDÍGENAS
MENOS DE UM SALÁRIO MÍNIMO	8	12	—	
ENTRE 1 A 3 SALÁRIOS MÍNIMOS	8	8	4	—
ENTRE 4 A 6 SALÁRIOS MÍNIMOS	—	4	—	—

⁴⁷ Registramos que houve quatro alunos masculinos que não identificara, sua cor, e por conseguinte não entrou na tabela. Eles representam 16%.

MAIS DE 6 SALÁRIOS MÍNIMOS	—	—	4	4
NÃO RESPONDEU	4			

Tabela 4: Renda dos/as alunos/as
Fonte: Pesquisa empírica

Nesta tabela nos chamou a atenção um número grande de famílias dos discentes masculinos negros (8%) e pardos (12%) que recebem uma renda abaixo de um salário mínimo. Enquanto, os discentes masculinos brancos (4%) e indígenas afirmaram que suas famílias recebem entre 4 a seis salário mínimos. Ficamos surpresos com a resposta dos discentes indígenas, haja vista que conforme descrevemos na tabela anterior, os negros e os indígenas geralmente recebem uma média salarial pequena. Todavia, a população branca recebe uma média salarial acima das demais raças.

Após as descrições das tabelas dos dados de identificação, passaremos a desenvolver as análises e interpretações das respostas dos discentes. Vejamos:

Vimos em páginas anteriores que a disciplina Arte por muito tempo não foi valorizada nos currículos escolares no Brasil, pois não tinha caráter de obrigatoriedade. A partir da Lei nº 5.692/1971 e, principalmente, a partir da Lei nº 9.394/1996 que a área de arte, enquanto estatuto epistemológico, passou a ser um componente curricular obrigatório. Todavia, uma certa desvalorização em relação a outras disciplinas continua. Dessa forma, muitos professores sem uma formação em Arte ministravam a disciplina, que por vezes caricaturizava a área. A caricaturização se dava sobretudo na linguagem de artes plásticas, a qual infantilizava de modo a tornar-se uma mera recreação. Neste sentido, no intuito de sabermos se o Ensino de Arte, ainda predominava neste viés, perguntamos aos/as discentes se gostavam da Disciplina Arte. Abaixo, a tabela que mostra o percentual de suas respostas:

RESPOSTA	PERCENTUAL
SIM	92
NÃO	08

Tabela 5 - Gosto pela disciplina Arte
Fonte: Pesquisa empírica

A grande maioria (92%) dos/as discentes responderam que gosta da Disciplina Arte. Inferimos que essa identificação se deve, principalmente, pelos docentes que são formados em Educação Artística (antigo curso) ou Artes Visuais (novo curso) que desenvolvem conteúdos articulando teoria e prática. Neste sentido, mesmo que a disciplina Arte reserva atividades práticas, mas essas são implementadas alicerçadas em explicações teóricas de um dado assunto. De acordo com Francisco (2016, p.1192), "a arte é uma linguagem aprazível, divertida e muito importante no desenvolvimento humano". E, a realização destas, está intimamente relacionada à formação e sensibilização do professor de Arte.

Partilhamos aqui a percepção de Valente (1993, p.64) de que a "arte acontece no processo transformador, mutador, atendendo à dimensão do desejo, do lúdico, do espontâneo, do possível".

Nas artes visuais, Francisco (2016, p.1192) afirma que:

As artes visuais têm a visão como elemento primordial na sua compreensão. É uma maneira respeitável de expressão e comunicação humana, desta forma, é uma linguagem e como tal é muito importante na construção do conhecimento, uma vez que é através dela que o ser humano possibilita a troca de informações e aprendizado.

Dessa forma, cabe ao/a docente estabelecer um vínculo entre o interesse do/a aluno/a pela disciplina a sua capacidade criativa e inventiva. Sobre esse processo de aproveitamento criador dos/as alunos/as, Ferraz e Fusari (1993) explicam que o sucesso do processo transformador no ensino da Arte depende do/a professor/a, cuja prática teórica do saber e do fazer artístico deve estar conectada a uma concepção de arte e propostas metodológicas que sejam consistentes e coerentes com o que se pretende formar. Richter (2003, p. 51) afirma que:

O grande desafio do ensino da arte, atualmente é contribuir para a construção da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio do quais as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre a arte e a vida.

Consideramos que o/a professor/a de Arte deve repensar sua forma de lidar com conteúdos, superando o modelo fragmentado de educação, de forma a transformar significativamente a aprendizagem do/a aluno/a, propondo uma metodologia inovadora em que os/as discentes desenvolvam suas capacidades criativa e crítica.

Conforme a Lei nº 10.639/2003 as escolas públicas e privadas devem trabalhar conteúdos sobre a cultura afro-brasileira e africana. Assim: "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". (BRASIL, 2017, p.1). Neste sentido, perguntamos aos/as alunos/as qual a importância de estudar arte africana e afro-brasileira. Eis, o percentual de suas respostas:

RESPOSTA	PERCENTUAL
SIM	92
NÃO	08

Tabela 6 - Importância de se trabalhar arte africana e afro-brasileira
Fonte: Pesquisa empírica

92% dos/as alunos/as consideram, importante estudar arte africana e afro-brasileira na escola. As justificativas⁴⁸ foram: "porque a arte fala das culturas de todos os povos" (Aluno 1). O aluno 2 destaca que "é interessante, vamos entender a cultura dos nossos antepassados e a nossa". Interpretamos as respostas dos alunos/as 1 e 2 como a necessidade que a escola deva estudar a realidade físico-social em meio à diversidade cultural, o qual estamos inseridos, uma vez que "o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura" (MORIN, 2000, p.52). Deve-se levar conta que uma cultura é dinâmica e que em cada tempo vão surgindo e/ou transformando as relações culturais existentes. Dessa forma, o ensino de arte não deve perder de vista essa situação. O ensino da cultura afro-brasileira e africana deve não só focar legados, mas também focar o que está sendo produzido na atualidade.

A aluna 3 diz que "além da Arte nas danças, músicas e símbolos, é importante para saber a origem de nossa história". Ela ressalta aspectos da história e identidade que são partilhados por todos na sala de aula e na escola que estão em permanente transição. Neste interim, Daniel et al, (2005, p.271) diz: "reconhecendo nossa própria identidade sociocultural e nossos preconceitos, fica mais fácil de entender as multifacetadas identidades culturais dos outros".

O aluno 4 afirma que "estudar a arte afro brasileira e africana é combater o preconceito na sala de aula". O preconceito e seus derivados é uma realidade

⁴⁸ A pergunta foi aberta e fechada, ou seja além de assinalarem SIM ou Não, tinham que justificar a resposta.

presente em muitas escolas brasileiras, e muitas vezes parte do/a professor/a que não estão preparados para lidar com a diversidade, prejudicando de forma significativa a aprendizagem do/a aluno/a negro/a. Munanga (2005, p.94) afirma que:

O preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolares altamente elevados do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.

Assim, trabalhar conteúdos de arte africana e afro brasileira em sala de aula é mostra aos alunos/as que o continente africano possui vasta manifestação artística e influenciou muitos artistas da Europa e América. De acordo com o Parecer nº 03/2004:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminação elaborada com o objetivo de educação 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 sujeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p. 16).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sinalizam que o educador de Arte, em especial, deve ser um estimulador da cultura na sala de aula, sobretudo, pela manutenção e valorização desta.

A aluna 5 diz que sabia que “a arte afro-brasileira foi trazida para o Brasil, deixando a desigualdade de lado e se abrindo a uma nova experiência capaz de entender a todos e não só os brancos, assim como os negros...porque isso deixa nosso país mais rico em belezas culturais”. Embora, não domine totalmente a realidade, ao se referir à Arte Afro-brasileira como algo de fora, a aluna compreende esses conteúdos como elemento desencadeador de igualdade entre os povos, e, enaltece o seu estudo enquanto conteúdo que dinamiza a cultura em nosso país. Nesse contexto, interessa ao ensino de Arte que os/as alunos/as investiguem

como suas vidas se relacionam e são limitadas pela sociedade de forma mais ampla. Os alunos precisam de habilidades críticas para endereçar questões sociais e decidir, após pensar muito, como alguns grupos se beneficiam e prejudicam outros pelas práticas e decisões colonialistas. (DANIEL et al., 2005, p. 267).

A Arte torna-se então provocativa e irá, quando bem direcionada, desencadear essa discussão por meio da experiência estética e assim, ampliar o nível de conhecimento sobre sua própria realidade. O mais importante, todavia é que eles possam

compreender como tantos elementos culturais africanos puderam resistir ao rolo compressor do regime servil. Para que elementos culturais africanos pudessem sobreviver à condição de despersonalização de seus portadores pela escravidão". (BASTIDE apud MUNANGA, 2000, p.99).

Continuando as perguntas do questionário, perguntamos aos/as discentes se conseguiram identificar conteúdos que tratam sobre arte africana e afro-brasileira no livro da escola. Vejamos o percentual das respostas:

RESPOSTA	PERCENTUAL
SIM	52
NÃO	48

Tabela 7 - Identificação de conteúdos sobre arte africana e afro-brasileira no livro didático de Arte
Fonte: Pesquisa empírica

O percentual ficou praticamente equilibrado, no tocante a identificação de arte africana e afro-brasileira no livro adotado na escola. 52% afirmaram que SIM e 48% responderão NÃO. O aluno 1 afirma que identifica "muito pouco, nem considero. Neste livro quase deixaram de lado esse assunto". Do exposto, o aluno considera que há um silenciamento da temática. Sobre isso, Carvalho (2006) pontua a carência de temas com enfoques nos livros didáticos sobre as contribuições dos negros na formação e no desenvolvimento do Brasil. Fala ainda da ausência de abordagens sobre os elementos culturais dos negros; a negação da história dos negros na África e no Brasil, a invisibilidade dos negros nos conteúdos dos livros didáticos de História. A Lei nº 10.639/2003 impôs mudanças nos conteúdos dos livros didáticos que passaram a discutir as influências da cultura afro-brasileira na Arte.

O aluno 2 respondeu: "acho que não tem essa temática no nosso livro". Inferimos que o aluno desconhece a existência do conteúdo sobre a cultura afro brasileira e africana no livro adotado pela escola Por toda Parte da editora FTD. Porém, o referido livro possui um capítulo que trabalha Acreditamos que essa desatenção do discente acerca da presença dessa temática no livro didático dar-se pela falta de vivência do tema impedindo o discente de diferenciá-lo ou reconhecê-lo. Isso se dá em virtude de que historicamente pouco se trabalhou em sala de aula

conteúdos de história e cultura afro brasileira e africana, e quando se trabalha é de forma folclorizada e estereotipada.

Nessa perspectiva, os livros didáticos, em sua maioria ainda persiste em omitir a participação do negro na sociedade, ou seja, como não fizessem parte da história. Silva (2005, p.21) informa que

no livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência.

A aluna 3 afirma que "existe o conteúdo no livro de arte, mas é pouco trabalhado", o aluno 4 destaca que "as professoras falam pouca coisa sobre esse tema do livro", e a aluna 5 fala que "os temas foram passados de forma rápida, nem olhei direito". Assim as respostas dos/as alunos/as 3, 4 e 5 mostram que as professoras pouco trabalham a temática em sala de aula. Acreditamos que os conteúdos de história e cultura afro brasileira e africana são discutidos superficialmente na disciplina arte, sendo pouco explorada no livro didático adotado pela escola.

É interessante salientar que as docentes estão em um caminho contrário das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que no artigo terceiro, do terceiro parágrafo diz: "O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei nº 10.639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil". (BRASIL, 2017, p.32).

Em continuidade, perguntamos aos/as alunos/as sobre as atividades de arte que as professoras têm realizado em sala de aula. O aluno 1 respondeu: "sobre a vida dos artistas". Os/as alunos/as 4 e 5 destacaram que a professora trabalha muito com a "biografia dos artistas". Consideramos que estudar a biografia de artistas, os acontecimentos históricos deve ser um dos conteúdos do ensino de Arte, mas também precisa ser trabalhado outros conteúdos que provam a apropriação de sensibilidades e percepções artísticas, desenvolvendo o senso crítico e reflexivo como preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Vejamos:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela

natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. (BRASIL, 1997, p.19).

Concebemos tal ação como um reflexo da falta de formação inicial de uma⁴⁹ das professoras de Arte, fato corriqueiro nas escolas da Rede Estadual maranhense. Consideramos que a falta de professores/as especializados/as em Arte na rede pública de ensino, pode trazer comprometimentos em reflexões conceituais nas aulas de arte. Em várias ocasiões, os/as professores/as que não têm formação em Arte desenvolvem como conteúdo “brincadeiras e desenhos soltos”. Outra atividade que foi mencionada pelos/as alunos/as 2 e 3, diz respeito a leitura e releitura de obras de arte. “a professora trabalha muito com leitura de pintura”(Aluno 2). “fazemos muita releitura de obras de arte, eu gosto muito porque desenha e pinta”. (Aluno 3).

De acordo com a opinião dos/as alunos/as, percebemos que a professora com graduação em arte desenvolve atividades importantes que desperta nos/as aluno/as uma reflexão crítica sobre determinada obra de arte. Para Teruya (2006, p 53), “[...] a leitura da imagem exige abstração e reflexão crítica”. Assim, acreditamos que essa atividade pode proporcionar aos discentes um olhar mais apurado para interpretação e conhecimento das imagens que os cercam. Barbosa (1998, p.40) afirma que a leitura de imagem versa acerca do questionamento. Assim, a leitura da imagem “[...] busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligente que elas sejam”.

Referente a releitura, os/as alunos/as foram pontuais em salientar que a mesma é muito divertida, pois é uma atividade prática em que utilizam materiais como: tinta, pincel, cola, papel, e materiais diversos para a produção, tornando-se uma atividade lúdica e dinâmica. Nessa perspectiva, a releitura é uma atividade prática possibilitando ao aluno/a inúmeras formas de releituras. De acordo com Baliscai & Teruya (2013, p. 18072):

Em arte-educação, muitas vezes, enquanto à leitura são concebidas abordagens e funções teóricas, relaciona-se a releitura a atividade prática. Da mesma forma que há diversas possibilidades de interpretações de um mesmo texto visual, há também inúmeras possibilidades de releitura.

⁴⁹ Uma Professora que ministra a disciplina Arte é graduada em Pedagogia.

Assim, a releitura é criar outros significados a partir da obra original, os/as alunos/as recriam, transformam algo já existente por meio de formas e cores, originando algo novo, como ressalta Bernardo (1999, p.18):

O produto final da releitura pode levar ou não ao reconhecimento da obra escolhida. Rer é interpretar a obra, é colocar sua visão do mundo, suas críticas, sua linguagem e suas experiências sobre a obra escolhida. [...] É como uma música que pode ser cantada por vários intérpretes. Ela foi elaborada por um compositor, mas ganha diferentes versões a cada vez que é efetuada pelo intérprete.

Em linhas gerais, a atividade desenvolvida pela professora proporciona aos alunos/as um olhar mais sensível acerca das obras de arte, assim como permitiu desenvolver processos criativos, bem como possibilitou contribuir com gostos, estilos e preferências nas aulas de arte.

Em seções anteriores descrevemos que a maioria das escolas brasileiras é comum discutir a realidade da população negra apenas no dia 13 de maio ou no dia 20 de novembro. Dessa forma, perguntamos aos alunos/as como avaliavam as atividades realizadas na semana da consciência negra, especificamente no dia 20 de novembro. O aluno 1, respondeu que tais atividades “foram ótimas, essas atividades nos deram conhecimento sobre várias coisas ligadas a esse tema”. O aluno 2 disse que “foi legal, gostei da atividade”, a aluna 3 afirma “a dança afro é muito divertida, gostei muito” e por fim, a aluna 5 salienta que “as atividades foram bem interessantes e devem ser feitas mais na escola”. Essas atividades em trabalhar as temáticas raciais em datas comemorativas, sobretudo no Dia da Consciência Negra, são vistas como algo que precisa ser melhorado e modificado. Em outras palavras, o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana é que o conteúdo permeie todo o ano letivo de acordo com a necessidade e especificidades do cotidiano escolar. (BRASIL, 2004).

O Parecer nº 03/2004 afirma que

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira e Africana, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do

Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros). Sobre os africanos e seus descendente diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira). (BRASIL, 2004, p.13).

O último questionamento feito aos alunos/as diz respeito a visita aos museus ludoviscense. É possível, ainda, analisar por meio da tabela 4 que muitos/as discentes desconhecem os museus, centros culturais e artísticos da cidade de São Luis. Eis:

RESPOSTA	PERCENTUAL QUE VISITARAM	PERCENTUAL QUE NÃO VISITARAM
Centro de Cultura Negra do Maranhão	40	60
Cafua das Mercês/Museu do Negro	12	88
Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho/Museu Casa da Fésta	8	92
Casa do Nhozinho	0	100
Parque Folclórico da Vila Palmeira	48	52
Museu de Arte Sacra	16	84
Teatro Arthur Azevedo	68	32
Museu Histórico e Artístico do Maranhão	36	64
Casa do Maranhão	20	80
Nunca frequentei nenhum centro cultural e artístico	20	80

Tabela 8 - Museus, centros culturais e artísticos conhecidos pelos discentes

Fonte: Pesquisa empírica

De acordo com Medeiros (2011, p.786) “o museu é composto por diversas manifestações artísticas, como por exemplo, obras-objetos que singularizem uma herança material de um povo, pinturas com representações históricas, entre outras”. Desta forma proporcionar os/as alunos/as uma visita ao museu, é possibilitar um conhecimento de sua cultura e de outros povos. Visita a estes espaços está estabelecida nos Referenciais Curriculares do Estado do Maranhão.

Neste documento uma das metodologias de ensino do professor de Arte sugere que:

conduza os alunos para visitas em variados espaços referentes à cultura popular entre estes: museus, centros de cultura, galerias, ateliês de artistas, oficinas populares, praças, feiras, mercados, entre outros espaços encontrados nos municípios, valorizando os modos de preservação, conservação e restauração dos acervos das imagens e objetos presentes”. (MARANHÃO, 2010, p.64).

É por meio de visitas guiadas a estes estabelecimentos que os/as alunos/as poderiam ter acesso a objetos e conteúdos locais que valorizam a história do negro no Maranhão, tais como: Museu do Negro ou Cafua das Mercês, Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho, Centro de Cultura Negra (CCN), Casa de Nhozinho.

Os museus digitais afro é uma ótima forma para o/a professor/a de arte desenvolver atividades com os/as alunos/as, proporcionando visitas interativas com o objetivo de valorizar a cultura de origem africana e afro-brasileira, possibilitando seu acesso e o diálogo com a memória e a ancestralidade negra, favorecendo dessa forma a construção da identidade racial dos alunos/as negros/as e o respeito dos não negros.

De acordo com Ferretti (2012, p.06):

O Museu digital é entendido como um lugar democratizante em que se produzem relações de alteridade, construções indenitárias, de reconhecimentos e pertencimentos locais, regionais e nacionais. É um mecanismo de acesso fácil, dinâmico e gerador de interatividade que espelha a cultura de diferentes grupos marginalizados e que se reconhecem por meio de valores, tradições, pertencimentos locais comuns, memórias individuais e coletivas.

Os/as alunos/as tem a oportunidade de conhecer peças, instrumentos musicais, indumentárias, pinturas e manifestações afro religiosas tudo dentro do ambiente escolar de forma a promover o respeito, a valorização da cultural regional e local, desenvolvendo uma educação étnico-racial de qualidade.

5.4 Proposta de intervenção no Centro de Ensino Governador Archer

A terminologia intervenção até hoje causa estranhamento no campo da educação, pois essa expressão é mais comum nas áreas da Medicina e Psicologia, que há muito tempo já utilizavam. Autores como Sannino e Sutter (2011) e Szymanski e Cury (2004) são a favor, e trabalham com essa categoria na área educacional.

No âmbito educacional Damiani (2012, p.3), denomina intervenções "as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores(as)/pesquisadores(as), em suas práticas pedagógicas". Acreditamos, que enquanto pesquisador poderemos proporcionar inovações para as professoras de Arte em suas práticas pedagógicas à luz do Referencial Curricular de Arte proposto pela SEDUC-MA na perspectiva da Lei nº 10.639/2003.

Com base nos resultados obtidos por meio da entrevista feita com as professoras de Arte das turmas do 8º Ano em 2017 no Centro de Ensino Governador Archer constatamos que pouco trabalham os conteúdos de arte afro-brasileira e africana numa perspectiva de valorização do negro enquanto artista e produtor de obras de arte com valor estético, como preconiza o Referencial Curricular de Arte proposto pela SEDUC-MA. Todavia, quando trabalham, ficam detidas somente em datas comemorativas como o dia 25 de novembro (consciência negra).

Sendo assim, pensamos em uma proposta de intervenção que promovesse o conhecimento e a valorização da arte e cultura afro-brasileira e africana nos discentes, como preconiza a Lei nº 10.639/2003 à luz do Referencial Curricular de Arte da SEDUC-MA. Nessa perspectiva, selecionamos os conteúdos das Artes Visuais de forma a despertar não só o pensamento crítico e a percepção estética, mas contribuir na luta contra o preconceito e atitudes discriminatórias no espaço escolar, assim como valorizar e respeitar à diversidade étnico-racial presente em nossa sociedade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p.19)

Os conteúdos de arte afro-brasileira e africana é amplo e requer estudo e um planejamento aprofundado para criar uma metodologia que possa satisfazer os anseios da população negra que até hoje são vítimas de discriminação racial no ensino. Para tanto, fundamentados pelo Referencial Curricular de Arte da SEDUC - MA, e tomando por base a Lei nº 10.639/2003, o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução nº 1 de 2004, selecionamos alguns conteúdos das artes visuais para a intervenção no Centro de Ensino "Governador Archer", com os discentes do 8º Ano do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, o primeiro conteúdo a ser trabalhado em sala de aula foi a biografia e obras de pintores negros do século XIX e nas primeiras décadas do século XX que fazem parte da história da arte brasileira. Outro conteúdo abordado em sala de aula foi a oficina de grafite e stencil com temática africana, ou com frases de efeito em combate ao racismo e discriminação. Acreditamos que é a melhor forma de despertar uma consciência crítica dos/as alunos/as, de forma a estabelecer um vínculo de pertencimento de sua identidade negra.

Nessa perspectiva de construção e de pertencimento da identidade étnico-racial, Joaquim (2011, p.52) afirma que:

Uma das manifestações de identidade social é a identidade étnica, que permite apreender a própria etnicidade e constitui a principal característica do grupo étnico. (...) O principal significado emocional de pertinência a um grupo étnico é um princípio organizador e mobilizador de interesse de grupos específicos, com isto podendo possuir uma conotação positiva. Grupos étnicos são grupos cujos membros possuem uma identidade distinta e atribuída e, ao mesmo tempo, têm, basicamente, cultura, origem e história comuns.

Outro conteúdo apresentado em sala de aula pelas professoras de arte foi a leitura e releitura de obra de pintores negros com temas afro ou não afro. Os discentes puderam conhecer suas pinturas e a partir dessa apropriação técnica, produziram suas pinturas da obra original do artista. Sobre releitura Barbosa (2005, p. 143 a 149) afirma que:

Releitura, exige dos alunos que pensem sobre o que viram; que façam relação com outras coisas, obras ou não, e que tenham espaço para criar de ou sobre algo. (...) Criava-se da natureza, da mitologia, ou da religião. O que propomos é que se crie também de outras obras. Que se dê a oportunidade aos alunos de conhecer arte, de ver arte. (...) Arte serve para ensinar muitas coisas, e a mais óbvia é que serve para ensinar a ver o mundo com mais cuidado e também, a ver a nós a mesmos. O fazer artístico necessita de espaço para criar e para a expressão. Mas os artistas não criam do nada. Veem muita arte, estudam outros artistas, pois precisam ver e saber o que veio antes deles no mundo. Para os alunos, isso é ainda mais sério. As novas gerações precisam conhecer o que acontece no mundo e no mundo da arte, para que possam se conhecer melhor culturalmente. Um povo precisa ter domínio de sua cultura. Também precisam saber expressar-se, não como um grito da alma e sim um expressar embasado, pensado. Um expressar que junte o conhecimento com os sentimentos. (BARBOSA, 2005, p. 143 a 149).

Trabalhar a releitura de obras de arte numa perspectiva étnico-racial em sala de aula é oportunizar a sua apreciação, possibilitando o desenvolvimento do fazer artístico, além da compreensão do aluno no que se refere um entendimento mais coeso da participação do negro como elemento formador ativo da arte.

Desenho de máscaras ou temas africanos foi um conteúdo bem aceito pelos/as discentes do 8º Ano. Eles puderam fazer representações de máscaras africanas ou temas relacionado a África de forma livre por meio de pesquisas, sem estereótipos.

A última intervenção feita na escola foi a visita a museus virtuais afro. Foi um momento que os alunos puderam conhecer e apreciar indumentárias, pinturas, gravuras e esculturas de diferentes etnias.

Para a execução de seleção desses conteúdos contamos com o apoio das docentes de Arte que foram protagonistas em todas as intervenções, dando apoio e atenção aos alunos/as durante todo o processo da pesquisa, fazendo implicações pertinentes que serviram para o desenvolvimento cognitivo dos/as alunos/as, além de um despertar étnico-racial.

5.4.1 Aplicação dos conteúdos e atividade sobre Arte Afro brasileira e africana à luz da Lei nº 10.639/2003 na perspectiva do Referencial Curricular de Arte da SEDUC-MA

A proposta das intervenções se deu a partir do diagnóstico feito em sala de aula, descrita na sub seção anterior. Baseado nas observação não - participante, entrevistas com professores/as de arte, equipe pedagógica e alunos/as, assim, elaboramos ações à luz dos Referencial Curricular de Arte da SEDUC-MA e da Lei nº 10.639/2003 para serem inseridos no site didático-pedagógico, intitulado: Art&Afro⁵⁰.

⁵⁰ A escolha do nome Art&Afro se deu em virtude do site compor informações sobre artistas negros brasileiros e africanos, assim como atividades relacionado a temática. Acreditamos que a nomenclatura é apropriada para o site idealizado.

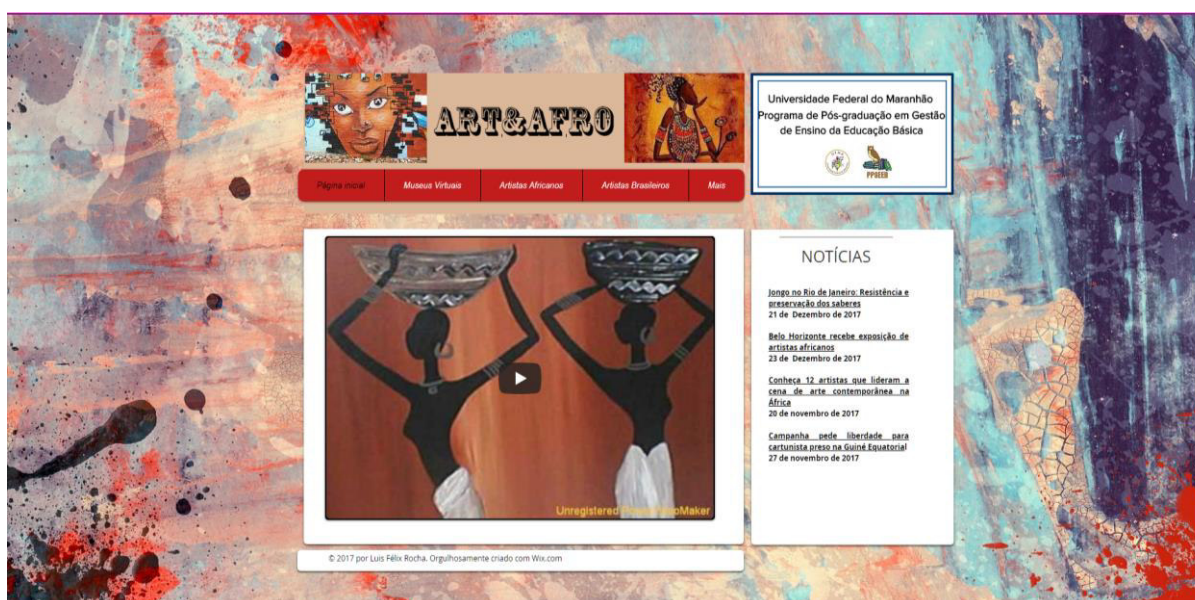


Figura 22: Página principal do site Art&Afro
 Fonte: <https://felixrochaluis.wixsite.com/arteafro>

O referido site está estruturado da seguinte forma:

- Página inicial. Descreve a apresentação do site, assim como noticiais sobre exposições de artistas negros nos âmbitos nacional e internacional;
- Museus virtuais afro. Mostra vários museus do Brasil, África e Estados Unidos da América
- Artistas africanos. Mostra biografias e obras de artistas africanos contemporâneos.
- Artistas brasileiros. Mostra a biografias e obras de artistas brasileiros negros nos períodos colonial, oitocentistas, modernos e contemporâneos.
- Link **Mais**. Traz informações sobre fotógrafos e cineastas negros, oficinas artísticas, filmes e endereços de museus e centros culturais de São Luís.

O motivo da seleção dos conteúdos para ser trabalhado na disciplina de arte se deu por acreditarmos na ausência da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em muitos currículos escolares, e a dificuldade dos/as professores/as em trabalhar a pluralidade cultural em sala de aula, evidenciada nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Moreira e Candau (2003, p.161) afirmam que: “A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”. Nessa perspectiva, os docentes se sentem

fragilizados em trabalhar conteúdos da cultura africana, afro-brasileira e indígena na disciplina de Arte, e quando trabalham é de forma superficial, ou até mesmo distorcida.

Buscando contribuir na concretização do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo de Arte no Centro de Ensino Governador Archer selecionamos alguns conteúdos das artes visuais com o objetivo de combater o racismo e discriminação.

De acordo com os Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é competência da escola desenvolver artifícios para uma educação das relações étnico-racial saudáveis entre negros/as e brancos/as. (BRASIL, 2004). Assim, nós enquanto professores/as de arte não devemos passar conteúdos equivocados e estereotipados sobre História e Cultura dos negros/as, nem privilegiar culturas hegemônicas em detrimento de outras (africana e indígenas).

Do exposto, escolhemos cinco conteúdos e atividades à luz da Lei nº 10.639/2003 na perspectiva do Referencial Curricular de arte que foram desenvolvidos em sala de aula com quatro turmas do 8º Ano. Vejamos os conteúdos: A biografia e obras de pintores negros do século XIX e as primeiras décadas do século XX, oficina de grafite stencil, a releitura de obra de pintores negros, desenho de máscaras ou temas africanos e a visita aos museus virtuais afro. Esses conteúdos foram selecionados a partir de um estudo prévio entre professoras e pesquisador, de forma a estabelecer uma dinamicidade em sala de aula, possibilitando a integração professor/a e aluno/a de forma a combater o racismo e discriminação.

Segundo Lopes (2012, p.34), "o conteúdo de ensino é uma construção social, dinâmica e localizada. A visão que se tem do/a aluno/a, cultura e função social da educação expressa os valores que a escola difunde através dos conteúdos selecionados". Organizamos os conteúdos para a intervenção de forma a contemplar a realidade dos/as discentes na qual estão inseridos. Assim, objetivamos em nossas atividades levar em consideração uma educação antirracista e discriminatória.

A primeira aula realizada pelas professoras Sabrina Fidalgo e Tainá Lima/Criola foi realizada nos dias 16 e 17 de novembro de 2017 nas turmas do 8º Ano, e que teve como conteúdo a *biografia e obras de pintores negros do século XIX*

e das primeiras décadas do século XX. Abaixo, um quadro que mostra o planejamento elaborado para atender os referidos conteúdos:

ESCOLA: Centro de Ensino Governador Archer ANO: 8º TURNO: Vespertino ANO LETIVO: 2017 ÁREA DE CONHECIMENTO: Arte DURAÇÃO: 2 aulas- 45min RECURSO DIDÁTICO: Data Show, Notebook, Imagens impressa, Pincel de quadro branco	
CONTEÚDO	
Biografia e obras de pintores negros do século XIX e as primeiras décadas do século XX	
OBJETIVOS	
✓	Conhecer alguns artistas plásticos brasileiros negros
✓	Apreciar e analisar as obras do artista
✓	Experienciar as pinturas a partir do original
✓	Conhecer diversas técnicas
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
✓	Aula expositiva, dialogada e prática
✓	Utilização de imagens
✓	Leitura de textos
AValiação	
✓	Debate em sala de aula
✓	Produção artística (Leitura e Releitura de obras de arte)
✓	Atividades de pesquisas sobre a temática estudada

Quadro 21: Plano de aula sobre biografia e obras de pintores negros do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Fonte: Pesquisa empírica

A aula teve por finalidade a valorização e reconhecimento dos artistas negros na perspectiva de desenvolver uma reflexão sobre os estereótipos e folclorização da população negra nas obras de arte.

Silva (1995, p.45) afirma que:

Estudar História e Cultura Afro-brasileira e Africana é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumeiramente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos para a humanidade. Estudar história e cultura dos povos africanos exige dos professores e estudantes, negros e não negros, aprender a identificar, criticar, desconstruir distorções, omissões, avaliações baseadas em preconceitos, construir novas significações.

Vale ressaltar que o livro didático de arte adotado na grande maioria das escolas brasileiras é omissos quando se refere à arte africana e incompleta quando se refere à arte afro-brasileira. Nessa perspectiva Silva (1997, p.44) destaca que:

livros didáticos de Educação Artística, adotados por 30% dos professores da rede pública e consultados por 70% destes são totalmente omissos no

que se refere à produção cultural e artística do negro. [...] A bibliografia disponível para o ensino da Arte é omissa no que se refere à arte africana e incompleta quanto à afro-brasileira. Os professores de educação artística se formam sem nunca terem tido sequer uma disciplina com conteúdos relativos a estética negra ou às raízes africanas. Tem-se, ainda, em nossa produção simbólica, o agravante da ideologia do embranquecimento e do mito da democracia racial imposta pelos setores hegemônicos da sociedade.

As professoras fizeram seleção de alguns pintores negros de grande destaque na história da arte brasileira como: Arthur Timótheo, Benedito José Tobias, Benedito José Tobias, Estevão Silva, Firmino Monteiro, Horácio Hora, Antonio Rafael Pinto Bandeira e Wilson Tibério.

Os/as alunos/as tiveram a oportunidade de entrarem em contato com as obras de arte de cada artista, assim como conheceram suas técnicas. As referidas obras retratavam a cultura e o povo negro no Brasil.

A figura abaixo representa uma atividade do site Art&Afro que tratava sobre os 10 pintores negros do Século XIX e as primeiras décadas do século XX.

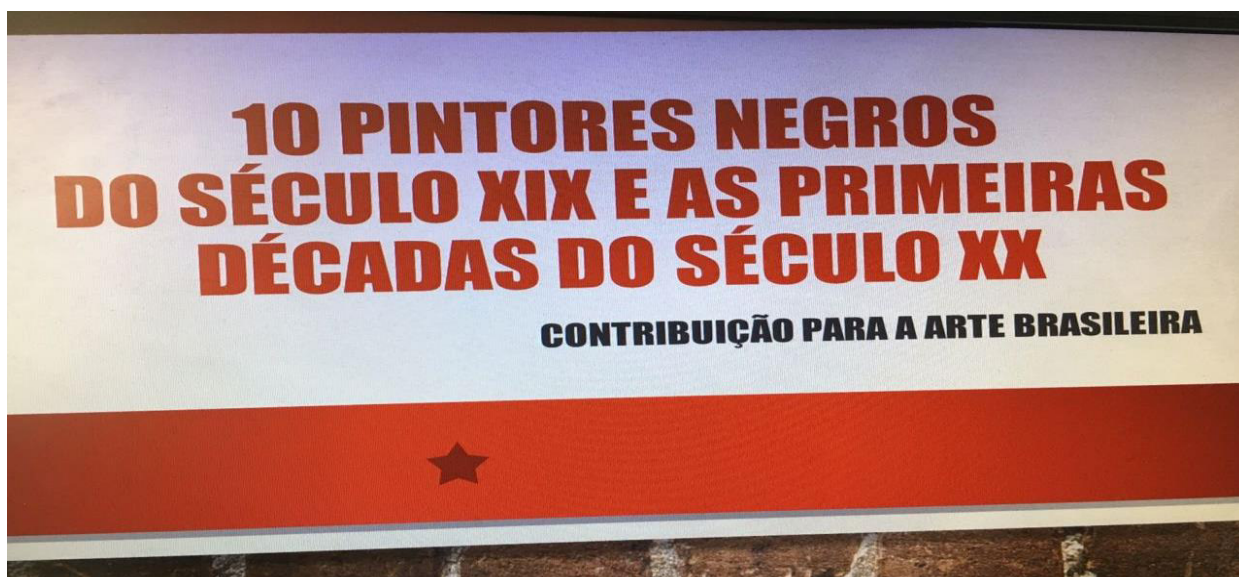


Figura 23: Slide da aula sobre os 10 pintores negros do Século XIX e as primeiras décadas do século XX feita no Governador Archer. Fonte: Pesquisa Empírica



Figura 24: Slide da biografia do pintor Arthur Timótheo.
Fonte: Pesquisa Empírica



Figura 25: Slide das pinturas Arthur Timótheo
Fonte: Pesquisa Empírica

O contato com as obras de arte dos artistas proporcionou um ensino de arte significativo, numa perspectiva da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, que tem como proposta a "leitura de imagem, objeto ou campo de sentido da arte (análise, interpretação e julgamento), contextualização e prática artística (o fazer)". (BENELLI, 2011, p.1).

Segundo o PCN de Arte, o ensino de arte deve envolver a prática do fazer, da apreciação e da reflexão sobre obras e os professores/as devem intermediar os/as alunos/as nesse processo. (BRASIL, 1997).

Ainda conforme o PCN de Arte:

Intermediando o processo de produção e apreciação de arte encontram-se, entre outros, os meios de comunicação (as mídias), que podem ser informatizados, ou não. Os modos de praticar e pensar a comunicação sociocultural em arte mediados pelos meios de comunicação (mais tradicionais, novos e novíssimos), incluindo os informatizados, são por vezes contraditórios, o que implica encontrar maneiras de compreendê-los e superá-los. Nas aulas, alunos e professores podem vivenciar e refletir sobre situações comunicacionais em arte e suas propagações nas mídias. (BRASIL, 1997, p.41).

Percebemos que os/as alunos/as tiveram curiosidade em observar as obras dos artistas, bem como fizeram leitura de imagem. Os/As discentes durante a exposição das obras destacaram pontos importantes. As professoras mediam de forma clara toda a aula. Durante a explicação não ocorreu nenhum equívoco, ou

distorções acerca da biografia dos pintores, muito menos as explicações sobre a história da obra. Conforme Barbosa (2009, p.39):

A metodologia de análise deve ser de escolha do professor e do fruidor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico etc.

As professoras de Arte tiveram uma metodologia de ensino inovadora, pois possibilitaram aos/as alunos/as uma reflexão acerca das obras de arte apresentadas em sala de aula, e também demonstrou o quão é importante os/as artistas negros/as para a história da arte brasileira que historicamente foram relegados ou simplesmente esquecido nos livros didáticos.

É importante acrescentarmos que a escola tem uma função social muito importante na construção da identidade do aluno/a negro/a e não negro/a, pois permitir ao aluno/a que reconheça diversas culturas no sentido de valorizar e respeitar, possibilita uma elevada autoestima, ocasionando desempenhos positivos em sala de aula. (PACHECO, 2005).

O conteúdo ministrado pelas professoras não estava privilegiando nenhuma cultura em detrimento da outra, pelo contrário estava oportunizando a temática que na maioria das vezes é colocada em segundo plano nos livros didáticos de Arte e no planejamento de muitos docentes.

Lopes (2003) destaca que a Lei nº 10.639/2003 visa reconhecer de forma oficial a existência do afro-brasileiro com sua ancestralidade africana, assim como sua trajetória na história do Brasil e sua condição enquanto sujeito participativo na constituição da sociedade brasileira. É nessa perspectiva que a aula sobre pintores negros buscava esse reconhecimento enquanto sujeito construtor cultural e participativo de nossa sociedade.

Vale ressaltar que existem poucos livros didáticos de Arte sobre a temática de história da África e cultura afro-brasileira. Silva (2007, p.72) destaca que "é necessária uma revisão conceitual desses recursos, que muitas vezes relegam o papel desse conteúdo à condição de meras citações ou às comparações estereotipadas quando retratam a fome e a miséria".

Verificamos que durante a aula houve uma grande participação dos/as alunos/as, pois alguns comentaram não conhecerem alguns pintores negros, assim como afirmaram não terem contatos com pinturas africanas.

Com o término da explicação do conteúdo as professoras fizeram uma atividade que tinha por finalidade despertar o olhar dos/as discentes para interpretar a cultura de sua época e tomar contato com a de outros povos.

Assim, a atividade consistia em uma leitura visual da obra do artista plástico negro Wilson Tibério, e depois tiveram que produzir uma pintura (releitura) a partir da ideia original. Com o término dessa atividade, os/as alunos/as relataram suas impressões sobre suas pinturas à luz da obra do referido artista plástico.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, a aprendizagem por meio da arte está relacionada ao desenvolvimento do processo criativo, onde o/a aluno/a e o/a professor/a devem cultivar juntos, oportunizando ao/a educando/a um conhecimento de leitura de imagens, visitas a museus e centros culturais, durante todo processo de escolarização. (BRASIL, 1997).

Nessa perspectiva:

fazer arte e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como sobre a arte que é e foi concretizada na história, podem garantir ao aluno uma situação de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artística nos meios sócio e culturais (BRASIL, 1997, p.35)

Essa atividade iniciou a segunda intervenção realizada nos dias 20 e 21 de novembro nas respectivas turmas do 8º Ano, e coincidiu com o dia da consciência negra. Antes de começar a aula, a professora Sabrina Fidalgo fez uma breve reflexão histórica da comemoração do dia 20 de novembro. Muitos alunos/as não sabiam dessa data comemorativa e não tinham consciência do motivo escolhido da referida data. Todavia, a Professora Tainá Lima/Criola não fez reflexão com a sua turma, só informando que a data era comemorada o Dia da Consciência Negra.

Assim, a atividade proposta pelas professoras foi a leitura e releitura de obra de pintores negros com temas africanos e não africanos. Explicaram aos/as alunos/as o conceito de leitura e releitura de obras de arte, além de destacar sua importância no processo criativo e cognitivo. Cunha e Fisher (2009) destacam que no ensino de arte deve ser trabalhado a leitura de imagens em todos os níveis de escolarização de forma abrangente e diversificada.

Abaixo, um quadro que mostra o planejamento da aula sobre leitura e releitura de obra de pintores negros:

ESCOLA: Centro de Ensino Governador Archer ANO: 8º TURNO: Vespertino ANO LETIVO: 2017 ÁREA DE CONHECIMENTO: Arte DURAÇÃO: 2 aulas- 45min RECURSO DIDÁTICO: Data Show, Notebook, Imagens impressa, Pincel de quadro branco		
CONTEÚDO		
Leitura e releitura de obra de pintores negros com temas africanos e não africanos		
OBJETIVOS		
✓ Conhecer alguns artistas plásticos afro-brasileiros e africanos; ✓ Apreciar e analisar as obras de arte desses artistas; ✓ Aplicar a metodologia de leitura de imagem de Abigail Housen; ✓ Experienciar as pinturas a partir do original;		
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		
✓ Aula expositiva, dialogada e prática; ✓ Utilização de imagens; ✓ Leitura de textos; ✓ Tinta, pincel, papel canson, cola		
AValiação		
✓ Debate em sala de aula ✓ Produção artística ✓ Atividades de pesquisas sobre a temática estudada ✓ Leitura e Releitura de obras de arte		

Quadro 22: Plano de aula sobre leitura e releitura de obra de pintores negros com temas africanos e não africanos. Fonte: Pesquisa empírica

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que “o fenômeno artístico está presente na Arte erudita, nas manifestações populares e nas imagens da mídia”. (BRASIL, 1997, p. 51). Assim, trabalhar com leitura de imagens com os/as discentes proporcionam um olhar mais apurado, além de desenvolvimento da criatividade e da percepção visual. Vale ressaltar que a leitura de imagem não se limita somente em lê obras de arte, pelo contrário, pode possibilitar a leitura de objetos que cercam diariamente a vida do leitor. Barbosa (1994, p.92) ressalta que:

A influência da comunicação de massa, cinema, revistas, rádio, propaganda, discos e, especialmente, a televisão, atua sobre a criança muito antes que ela vá à escola. Elas aprendem a ler imagens, mecanicamente, antes da normal. A escola é como uma extensão do estúdio da TV. A ideia é não desestimular a criança, já estimulada pelos media, mas fazê-la refletir sobre a imagem.

Consideramos que as professoras explicaram corretamente o processo de leitura de imagem a partir da concepção Abigail Housen. Os alunos estavam atentos a explicação das docentes, ocorrendo alguns questionamentos durante a aula. Vale ressaltarmos que antes de iniciar a atividade de leitura de imagens, as professoras esclareceram aos discentes as quatro etapas do processo de leitura de

acordo com a concepção de Abigail Housen, etapas fundamentais para o desenvolvimento da percepção do educando, e da alfabetização visual⁵¹.

A leitura de imagem a partir da concepção de Abigail Housen é uma metodologia desenvolvida em quatro fases. É uma forma de levar o aluno a compreender nitidamente os códigos e símbolos presente nas imagens.

Conforme Araujo & Oliveira, 2013, p. 72:

[...] a leitura de imagem se relaciona diretamente com o estudo do alfabetismo visual, pelo fato de ser importante e necessário o indivíduo buscar compreender a comunicação de informações ou ideias por meio da decodificação dos elementos figurativos presentes nas imagens, o que vai ser fundamental para o ato de se comunicar visualmente na sociedade contemporânea.

O quadro 23 aponta o método de leitura de imagem de Abigail Housen.

Eis:

ESTÁGIOS		DESCRIÇÃO
Descritivo/ Construtivo	Narrativo/	Como a obra visual foi feita, sua composição, como o artista a produziu.
Classificativo		Quem é o artista que produziu a obra, em que ano e época a obra foi feita, quais os materiais e procedimentos utilizados na sua produção.
Interpretativo		Que sensações, ideias ou sentimentos a obra expressa.
Recriativo		Fazer artístico baseado na mesma obra visual observada.

Quadro 23: Entendimento sobre quais são os desafios de se trabalhar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte no Centro de Ensino Governador Archer. Fonte: Pesquisa empírica

Percebemos que durante a aula os alunos puderam compreender todo o processo para uma leitura de imagem. Assim, dando continuidade à aula, as professoras selecionaram o artista Wilson Tibério e duas obras para a referida atividade.

As fotografias abaixo representam o artista Wilson Tibério e suas obras de arte *Cena de Candomblé* e *Damomex*. Eis:

⁵¹ É um processo de desenvolvimento sistemático de “habilidades envolvidas na leitura de imagens de modo a levar ao compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações. Santaella (2012, p. 11).



Figura 26: Wilson Tiberio

Fonte: <https://www.geledes.org.br/wilson-tiberio-a-negritude-de-um-genio-das-artes-plasticas/>



Figura 27: Obra: Cena de Candomblé de Wilson Tiberio

Fonte: <https://www.geledes.org.br/wilson-tiberio-a-negritude-de-um-genio-das-artes-plasticas>

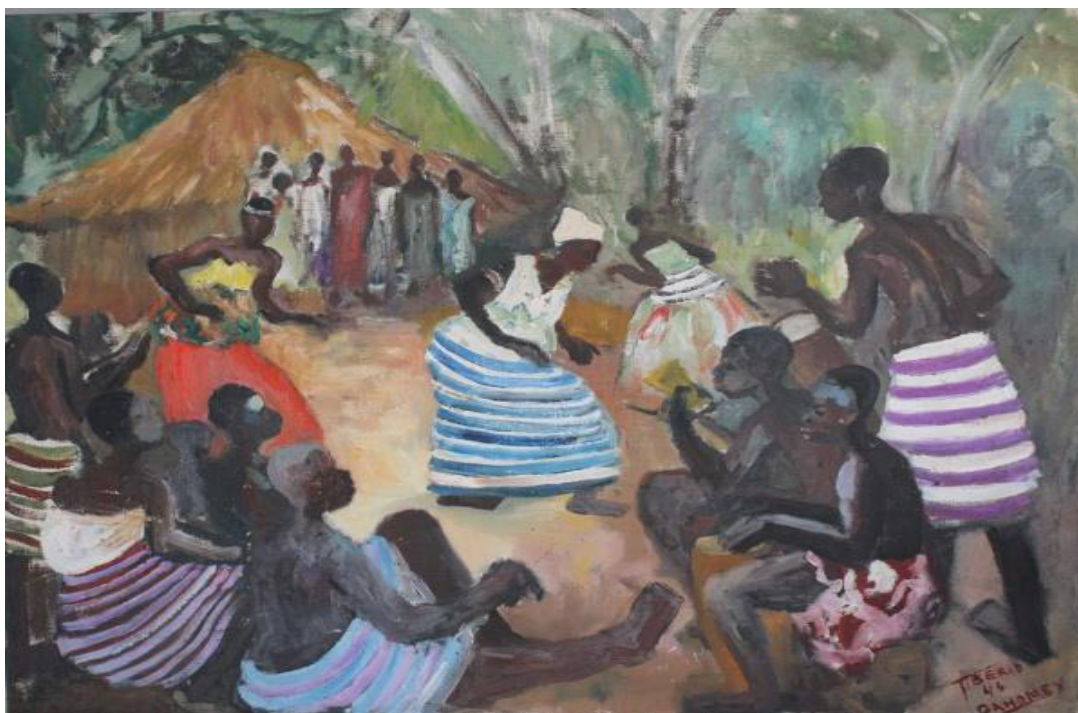


Figura 28: Obra: Damomex de Wilson Tibério

Fonte: <https://www.geledes.org.br/wilson-tiberio-a-negritude-de-um-genio-das-artes-plasticas>

A partir da exposição das obras dos artistas, os/as alunos/as fizeram a leitura visual de forma minuciosa de acordo com a metodologia de Abigail Housen com a orientação das professoras de arte e no final da atividade, todos/as socializaram suas experiências nas suas respectivas turmas.

Outra aula desenvolvida foi a releitura de obras de arte. O trabalho com releitura de obras de arte em sala de aula possibilita ao educando habilidades de interpretação, imaginação e criatividade nas produções artísticas.

Monteiro (2014, p.7) explica o significado releitura na arte educação:

A palavra releitura está relacionada com o verbo 'reler', ler novamente. No caso de uma obra de arte, clássica, moderna ou contemporânea, reinterpretar ou apropriar-se de uma imagem é ter uma nova visão da obra original, podendo-se mudar as técnicas usadas, descontextualizando os significados que estas carregam nas suas propostas originais.

A proposta de releitura de obras de arte evidenciou-se na década de 1980 por meio da proposta triangular da arte educadora Ana Mae Barbosa, e se propunha desenvolver o fazer artístico, a leitura da obra de arte e sua contextualização.

A proposta triangular não caracterizou somente o movimento de arte educação, mas também todo o processo de ensino aprendizagem que conhecemos até hoje. De acordo com Barbosa (2005, p.144):

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. Assim estaremos ao mesmo tempo preservando a livre-expressão, importante conquista do modernismo [...] e nos tornando contemporâneos

Para o desenvolvimento da proposta de releitura de obras de arte, as turmas foram divididas em equipes. Inicialmente, as professoras explicaram o objetivo da releitura da obra de arte. Os materiais utilizados para a atividade foram: papel canson, tinta guache e lápis 6B. As obras analisadas foram: cena de Candomblé e Damomex.

A figura abaixo mostra atividade de releitura de obras de arte na turma do 8º Ano C.



Figura 29: turma do 8º Ano C do Centro de Ensino Governador Archer
Fonte: Pesquisa Empírica

A escolha das referidas obras de arte deu-se em função de fazermos uma analogia ao Tambor de Mina⁵² do Maranhão. A arte africana e afro brasileira,

⁵² Tambor de mina, ou simplesmente mina, é uma manifestação religiosa de origem africana que, surgindo no Maranhão, difundiu-se amplamente no Pará, Amazonas, Piauí, Rio de Janeiro, São Paulo e outros Estados brasileiros, levada, principalmente, por pais e mães-de-santo do Maranhão e do Pará ou por pessoas por eles iniciadas. Os terreiros de mina mais antigos de São Luís foram fundados por africanas antes da abolição da escravidão: a Casa das Minas-jeje, consagrada ao vodum Zomadonu, e a Casa de Nagô, consagrada ao orixá Xangô, ambas ainda em funcionamento. Embora a mina tenha tomado aquelas duas casas como modelo, incorpora elementos de outras

possuem um valor estético e cultural diversificado e que devem ser conhecidas e estudadas no ensino de arte com o intuito de despertar no aluno sua sensibilidade, percepção e imaginação criadora como preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p.19).

As equipes de alunos/as fizeram suas releituras de acordo com a percepção de cada integrante. Pudemos perceber em suas pinturas que não representaram fielmente a obra de Wilson Tibério, mas utilizaram alguns elementos presentes na obra de acordo com suas percepções. De acordo com Bouro (2002, p.23):

Sendo assim, por releitura entende-se aqui a tradução da significação do objeto como fundamento de uma nova construção, buscando-se nessa ação a resignificação do mesmo objeto: reler para aprofundar significados. Dessa forma, considera-se que toda nova produção oriunda de uma imagem referente é construção de um novo texto, no qual o sujeito produtor elabora uma interpretação, podendo até mesmo partir para a criação.

A partir da ideia do autor, acreditamos que uma releitura de obra de arte é uma nova construção, pois possui um novo significado. Nessa perspectiva, os/as alunos/as fizeram uma interpretação da obra de arte original, e a partir dessa leitura, desenvolveram um novo significado. As figuras abaixo são releituras das obras de Wilson Tibério de todas as turmas do 8º Ano B e D.

'nações' africanas, de culturas europeias e ameríndias. As entidades espirituais recebidas no tambor de mina podem ser classificadas em quatro grandes categorias: voduns e orixás; gentis ou fidalgos; caboclos; tobossis e meninas (princesas e outras). Legba (Exu), além de não incorporar, quase não é homenageado na mina. Entre os voduns mais conhecidos podem ser citados: Doçu, Averequete, Badé, Sobô, Euá e Abê. Entre os orixás mais cultuados estão: Ogum, Oxossi, Xangô, Iansã, Nanã (Vó Missã) e Iemanjá. Entre os fidalgos ou gentis mais conhecidos destacam-se: Dom João, D. Luís, Rei Sebastião, D. Pedro Angaço, Rainha Dina e Rainha Rosa (geralmente associados a orixás e a santos católicos), Rei da Turquia, Vandereji e Légua Buji (os dois últimos também conhecidos como voduns 'cambinda'). Rei da Turquia e Légua Boji, como chefiam grandes famílias de caboclos, são também classificados em terreiros de São Luís como entidades caboclas. (FERRETI, 1999, P.1-2)



Figura 30: releitura da turma do 8º Ano B do Centro de Ensino Governador Archer
Fonte: Pesquisa Empírica



Figura 31: releitura da turma do 8º Ano D do Centro de Ensino Governador Archer
Fonte: Pesquisa Empírica

Percebemos que nas releituras das obras, os/as alunos/as tiveram todo cuidado em representar as personagens e as alegorias. As cores escolhidas foram cores puras e vibrantes que representam a arte africana. Outro fato observado nas releituras, foi a expressão de liberdade das personagens, característica marcante das releituras de todos os grupos.

Acreditamos que alcançamos os objetivos das atividades, haja vista que todos/as os/as alunos/as interagiram e demonstraram habilidades acerca da leitura e releitura de obras de arte. Outro fato importante é que as professoras entenderam de forma mais abrangente como trabalhar conteúdos de arte africana e afro brasileira a luz da Lei nº 10.639/2003.

No dia 27 e 28 de novembro a Professora Sabrina Fidalgo ministrou o conteúdo sobre máscaras africanas com as turmas do 8º Ano A, B, C. Ela expôs por meio de fotografia máscaras de alguns povos africanos, dentre elas dos Bwa, de Burkina Faso, explicando suas funções. Na figura abaixo temos uma máscara do povo Bwa, República Democrática do Congo.



Figura 32: máscara do povo Bwa, República Democrática do Congo apresentado aos alunos/as do Centro de Ensino Governador Archer. Fonte: Pesquisa Empírica

De acordo com Ferreira (2004, p.3), "as máscaras nas comunidades africanas, geralmente estão ligadas a rituais religiosos, de guerra, de fertilidade da terra e até mesmo de entretenimento, elas são criadas para serem vistas em movimento". Os/as alunos/as puderam conhecer a finalidade das máscaras nas variadas formas de representação.

De acordo com Monti (1992 p.12) as máscaras africanas possuem uma objetividade:

Ela é empregada com fins práticos, como fazer e observar certas leis políticas, sociais ou higiênicas, educar os jovens, superar discórdias, presidir julgamentos, os funerais, as cerimônias agrícolas, manter a ordem ou simplesmente divertir os habitantes da aldeia.

Nessa perspectiva, acreditamos que direcionar os/as alunos a conhecer e entender a função das máscaras, é oportunizar que ele/as possam entrar em contato com os povos tradicionais africanos de forma a desmistificar preconceitos e falsas interpretações sobre suas práticas.

Depois da explicação e exposição de máscaras africanas aos/as alunos/as, a professora Sabrina Fidalgo propôs que fizessem algumas máscaras africanas com os materiais de fácil manuseio, tais como: papelão, tinta guache, jornal, látex, atadura gessada e EVA. Todavia, a escola não dispunha de materiais para a produção, assim a atividade passou a ser desenho sobre máscara africana.

A figura abaixo demonstra os/as discentes desenhando máscaras africana.



Figuras 33: Alunos/as do 8º Ano A e B do Centro de Ensino Governador Archer desenhando máscaras africana. Fonte: Pesquisa Empírica

No dia 01 e 04 de dezembro de 2017, a professora Tainá Lima/Criola, ministrou aula sobre Grafite Stencil. Foi um dos conteúdos que os/as alunos/as mais participaram, tanto no momento teórico, quanto no momento prático. O Grafite

Stencil são artes gráficas que tem por finalidade transmitir mensagens por meio de desenhos, símbolos e letras, "a partir de um repertório simbólico que pode ser comum à sociedade em geral ou de conhecimento restrito a pequenos grupos de sujeitos". (SILVA-E-SILVA, 2008, p.2013).

Durante a aula, a professora fez um breve panorama histórico sobre a origem do grafite stencil, destacando suas características e os temas mais utilizados por esses artistas. Por ser uma arte urbana que está presente nas periferias, os/as discentes identificaram-se com as questões relacionadas a essa manifestação. De acordo com Santos (2010, p.28):

O Graffiti, é uma expressão com forte teor atractivo para os alunos, de grande conteúdo social, que pode conter um caracter de alto peso educacional, se for reforçada a relevância que o tema tem, levantando questões com ele relacionadas.

Em seguida professora passou um vídeo de 20 minutos feito pelo programa *Documentação* da TVNBR. O filme tratava sobre a história e cultura do grafite. Vários artistas e estudiosos falam sobre a história do grafite e das formas e conteúdo das imagens grafitadas. Durante a aula, a professora destacou os tipos de grafite e suas características.

Conforme Munhoz (2003, p.56):

O grafite, por ser uma manifestação visível em sua essência, pode chamar a atenção e despertar o desejo de envolvimento dos jovens. Se este jovem tem ainda habilidade para o desenho, esse interesse se intensifica. Caso este interesse seja compartilhado por colegas e amigos é mais fácil compreender seu engajamento."

Acrescentamos que o grafite na sua forma prática possui diferentes técnicas como Grafite 3D, Wildstyle, Bomber, Letras grafitadas, Grafite artístico ou livre figuração e Grafites com máscaras e spray. Ainda, existem outras formas de grafite que não possuem classificação.

Durante a aula a professora deu exemplos de grafiteiros/as negros/nacional e internacional. Dentre os exemplos citados durante a aula foram: Jean-Michel Basquiat, Tainá Lima/Criola e Zéh Palito. A figura abaixo temos grafiteiros/as Zéh Palito, Tainá Lima/Criola e Jean-Michel Basquiat.



Figura 34: Zéh Palito.

Fonte: <https://tworullez.com/tag/grafiteiros-negros/>



Figura 35: Tainá Lima/Criola.

Fonte: <https://tworullez.com/tag/grafiteiros-negros/>

Na aula seguinte, a professora explicou aos/as alunos/as sobre o stencil que é uma técnica do grafite que utiliza molde vazado podendo ser radiografia, papelão ou papel canson. Da Silva-e-Silva (2011, p. 2961) descreve que:

No Brasil as principais técnicas empregadas na produção dos grafites são: a mão-livre e o molde vazado - feito principalmente de stencil ou placa radiográfica. Também conhecido por serigrafite a técnica inspirada no processo de silk screen que possibilita a reprodução rápida e serial.

Nessa perspectiva, a professora fez uma atividade de Grafite/Stencil, a qual utilizou tintas sprays, estilete, fita adesiva e imagens com temas afros. As turmas foram divididas em equipes e a atividade foi desenvolvida no pátio da

instituição. A figura abaixo demonstra os/as discentes no momento da produção do stencil.



Figura 36: Momento de mediação da professora antes da aplicação do stencil.
Fonte: Empírica



Figura 37: Momento da organização para o corte da folha para aplicação do stencil.
Fonte: Empírica



Figura 38: Momento da aplicação da tinta spray na folha do stencil.
Fonte: Empírica

A atividade teve um resultado positivo, pois todos/as participaram. Foi uma forma de desenvolver a criatividade e a coordenação motora. Os/as alunos/as testemunharam grande grafites de artistas negros/os com técnicas e criações espetaculares. Cada artista tem sua característica própria em retratar por meio do grafite sua percepção de mundo

Finalizando nossa intervenção, a última atividade que foi desenvolvida pelas professoras de arte do Centro de Ensino Governador Archer foi a visita a museus virtuais afro. Essa atividade foi realizada nos dias 11 e 12 de dezembro com todas as turmas do 8º Ano, na sala de informática da instituição.

O objetivo dessa atividade foi levar os/as discentes a conhecer pinturas, esculturas, vestimentas e costumes da população afro-brasileira e africana. Vale ressaltar que a visita foi realizada em dois museus: o museu afrodigital do Maranhão e o Acervo do Museu Afro Brasil. Foi um momento em que os/as alunos/as tiveram oportunidade de conhecer um museu e seu acervo completo. Essa atividade foi feita completamente no site Art&Afro.

Sabemos que o museu digital é um fenômeno novo que vem ganhando contornos nítidos na sociedade pela sua dinamicidade em comparação com os museus tradicionais. De acordo com Ferretti (2012, p.06):

O Museu digital é entendido como um lugar democratizante em que se produzem relações de alteridade, construções indenitárias, de reconhecimentos e pertencimentos locais, regionais e nacionais. É um

mecanismo de acesso fácil, dinâmico e gerador de interatividade que espelha a cultura de diferentes grupos marginalizados e que se reconhecem por meio de valores, tradições, pertencimentos locais comuns, memórias individuais e coletivas.

Os museus digitais afro é uma forma de oportunizar e democratizar para as escolas uma educação das relações étnico-racial, possibilitando um conhecimento mais amplo da cultura afro-brasileira e africana sem superficialidades e distorções que historicamente vinha sendo perpetuada em muitas instituições escolares, visto que o currículo escolar seguiu um modelo elitista, excludente, eurocêntrico e cristão, contribuindo para uma sociedade preconceituosa e racista. (SANTOS, CAMPOS & JÚNIOR, 2016).

Nessa perspectiva de valorização da cultura afro-brasileira e africana, as professoras oportunizaram aos/as seus/suas alunos/as um passeio aos museus digitais afros. Os/As alunos/as tiveram oportunidade de apreciar peças da cultura negra e obras de grandes artistas negros/as, intelectuais e personalidades.

Como foi citado anteriormente o primeiro acervo digital a ser visitado foi o museu afrodigital do Maranhão que é parte integrante da rede de museus afro digitais do Brasil, criado em 2011 por iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES Pro Cultura com o tema: Arquivo e Museu Digital da Memória Negra e Africana no Brasil. (SANTOS, CAMPOS & JÚNIOR, 2016).

Outro fato relevante é que o museu Afro Digital do Maranhão possui um grande acervo com recurso audiovisual possibilitando aos/as discentes um conhecimento da cultura afro-maranhense. O museu conta com valiosas fotografias de Pierre Verger, sobre as Casas das Minas que veio ao Maranhão, é interessante salientar que podem ser doadas ao acervo materiais sobre a cultura popular maranhense e da cultura negra.

A figura abaixo mostra o layout da página principal do site do museu Afro Digital e alguns links para o acesso de peças e informações do acervo a partir do site *Art&Afro*.



Figura 39: layout da página principal do site do museu afrodigital.
 Fonte: <http://www.museuafro.ufma.br/site/>.

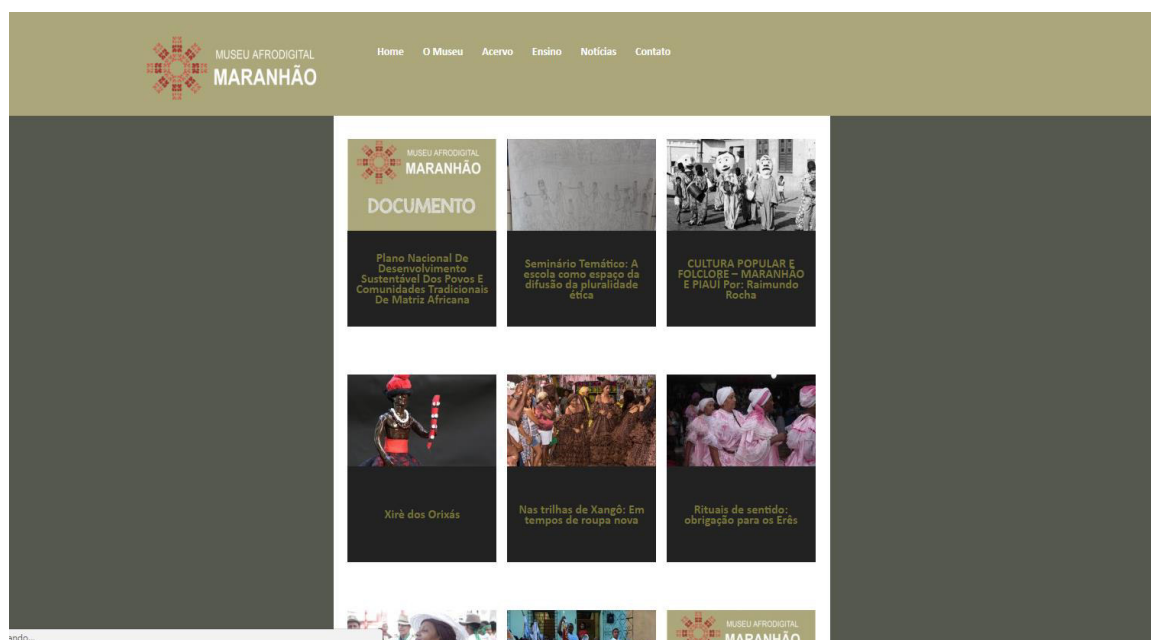


Figura 40: links para o acesso de peças e informações do acervo.
 Fonte: <http://www.museuafro.ufma.br/site/>.

O museu mostra peças e documentos de grande valor estético e cultural. A exposição digital permitiu aos/as discentes uma visita ao passado e presente, possibilitando um conhecimento sobre a história de nossa ancestralidade e despertando a valorização da identidade negra.

Outro museu visitado pelos/as alunos/as foi o acervo do museu afrobrasil que possui mais de 5 mil obras africanas, indígenas e afro-brasileiras. Os/As alunos/as tiveram oportunidade de conhecer as religiões afro-brasileiras, do catolicismo popular, festas populares, dentre outras.

As docentes foram as mediadoras durante toda a visita, e a cada explicação os/as alunos/as registravam as informações, destacando as partes que chamaram mais atenção durante a visita. Sobre mediação em museus, Marandino et al (2008, p.28) destaca que “os mediadores ocupam papel central, dado que são eles que concretizam a comunicação da instituição com o público e propiciam o diálogo com os visitantes acerca das questões presentes no museu, dando-lhes novos significados”.

Percebemos que a visita no museu estimula a aprendizagem dos/as aluno/as. Nessa perspectiva Marandino et al (2008, p.21) afirmam que:

Uma visita a um museu pode ser mais do que divertimento, não só por estimular o aprendizado e a observação, mas por promover o exercício da cidadania indistintamente, tanto através de suas atividades educativas, como por estimular a participação dos mais diversos grupos de pessoas dos vários níveis socioeconômicos.

Acreditamos que a visita aos museus foram um momento muito positivo para os/as discentes que nunca tiveram oportunidade de conhecê-los. Neste sentido, acrescentamos que visitar um museu afro é entrar em contato com diferentes manifestações culturais, é voltar ao tempo e conhecer os costumes de nossos ancestrais.

O ensino de arte proporciona ao/a aluno/a uma reflexão sobre a arte, um olhar mais apurado dessas manifestações artísticas. Assim, Johann (2015, p.7) descreve que:

A linguagem expressiva da arte tem a força de interrogar padrões, valores, concepções e gostos; ela exige a reflexão. Diante dela nos deparamos, por exemplo, com vários conceitos de belo e feio, e por eles podemos pensar nos valores que contornam nossas vidas e imprimem identidades e pertencimentos. (JOHANN, 2015, p. 07).

Utilizar a tecnologia em sala de aula é de grande importância, pois oportuniza a inserção dos/as alunos/as no mundo tecnológico formando um público consciente. Sobre isso, Barbosa (2010, p.111) nos diz:

Com a atenção que a educação vem dando às novas tecnologias na sala de aula, torna-se necessário 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.

As novas tecnologias da comunicação aplicadas ao ensino de arte proporcionam ao/a aluno/a um olhar mais crítico e reflexivo sobre uma determinada obra de arte. Percebemos isso durante os questionamentos dos/as alunos/as ao visitar os museus afro digital. A figura abaixo mostra o layout da página principal do site do Museu afrobrasil e alguns links para o acesso de peças e informações do acervo.



Figura 41: layout da página principal do site do museu afrobrasil.
Fonte: <http://www.museuafrobrasil.org.br/acervo-digital/acervo>

Com o termino da visitação aos museus digitais afro, as professoras de arte Sabrina Fidalgo e Tainá Lima/Criola solicitaram aos/as alunos/as que produzissem um relatório sobre a sua percepção ao visitar o museu, esses relatórios seriam apresentados na aula seguinte por todos/as os/as alunos/as.

As atividades desenvolvidas em sala de aula foi um momento importante para pensar o papel da escola, na construção da identidade de todos os sujeitos envolvidos. Assim, acreditamos que é de suma importância que a escola, reveja seu currículo de forma a contemplar os conteúdos de História e à Cultura Afro-Brasileira e Africana não só no ensino de arte, mas em todos os componentes curriculares da educação básica.

6 CONCLUSÃO

Ao longo de nossa pesquisa descrevemos que o ensino de Arte, ora foi colocado como um componente curricular obrigatório, ora foi colocado como uma disciplina recreativa, não tendo grande importância do ponto de vista epistêmico. Versamos sobre o momento da desvalorização da disciplina Arte, que voltou à cena por meio da Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio nº 746, de 2016, a qual tornava não obrigatório de Arte no currículo no Ensino Médio. Todavia, houve uma intensa mobilização da área que juntamente com os/as professores/as de Sociologia e Educação Física para que fosse revogada essa decisão legal. Pelo referido Parecer, o ensino de arte seria obrigatório a partir da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

Por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o ensino de arte passa, novamente, a ter obrigatoriedade, não somente no Ensino Médio, mas em toda a Educação Básica. Eis como ficou a redação: Artigo 2º, §2º "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica". (BRASIL, 2017, p.1).

À luz do exposto, consideramos que o ensino de arte, ainda padece de um reconhecimento científico na formação dos discentes na educação básica, haja vista que ainda persiste uma representação social que seria uma disciplina passa tempo, recreativa e de lazer, na perspectiva de entretenimento descompromissado e que é uma disciplina facultativa, na qual o/a aluno/a pensa que não é obrigatório, discurso esse, disseminado até por professores/as de outras disciplinas.

A nossa insistência em denunciar esse caráter depreciativo do ensino de arte, justifica-se por não aceitarmos esse tratamento, haja vista que a arte é um conhecimento científico como as demais áreas humanas e sociais. Assim, concebemos que o ensino de arte tem desenvolvido e desenvolve várias pesquisas em prol da formação intelectual dos/das discentes na educação brasileira. Neste viés, a nossa pesquisa buscou contribuir com fundamentos teóricos e metodológicos sobre o ensino de arte, especificamente, na linguagem das artes visuais, tendo como delineamento a história e cultura afro-brasileira e africana.

Outro aspecto que tomamos como relevante para a nossa pesquisa foi a inclusão dos indicadores balizadores a Lei nº 10.639/2003, considerada um marco

histórico importante para a implementação de ações afirmativas para a população afro-brasileira e o Referencial Curricular de Arte do Ensino Fundamental, considerado por nós como um documento importante para a área científica da Arte nas suas quatro linguagens (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro).

Como pressuposto de estar inserido em uma pesquisa de mestrado profissional, e, portanto, deva ter uma aplicabilidade, nos impelimos em investigar sobre o ensino de artes visuais à luz da Lei nº 10.639/2003 e do Referencial Curricular de Arte do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC/MA), tendo como locus de pesquisa o Centro de Ensino Governador Archer.

Dessa forma, além de termos cumprido os preceitos metodológicos de uma pesquisa empírica ou aplicada, tipo: observar, coletar dados, montar e aplicar os instrumentos de coleta de dados, escrever o texto, tivemos ainda que criar um produto de pesquisa para ser adicionado à nossa investigação. E como produto criamos um site, que o consideramos como didático e pedagógico, haja vista que contempla o processo do ensino e da aprendizagem. Demos o nome do site: **Art&Afro**.

Por meio do site **Art&Afro** pudemos oferecer aos/as docentes e discentes vários conteúdos sobre a arte afro-brasileira e africana no campo das artes visuais. Os referidos conteúdos foram contemplados, também, por outro produto de pesquisa, que foi um Caderno de conteúdos do citado site. O Caderno serviu além de mostrar os conteúdos, apresentar os planos de ensino das professoras e algumas atividades de ensino que foram desenvolvidas durante a nossa pesquisa.

Com base nos objetivos, geral e específicos, que formulamos para a pesquisa, na qual, conseguimos alcançar. Vejamos:

O objetivo geral "Criar um site didático-pedagógico de conteúdos de ensino na linguagem de Artes Visuais sobre a temática étnico-racial no contexto da Lei nº 10.639/2003 e do Referencial Curricular de Arte do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão no Centro de Ensino Governador Archer". Consideramos que alcançamos esse objetivo, haja vista que o site Art&Afro proporcionou e possibilitou conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana por meio dos conteúdos da temática negra na linguagem das artes visuais. Enquanto um produto de pesquisa de um mestrado profissional, o site atingiu o objetivo geral.

Quanto aos objetivos específicos, foram quatro, a saber:

"Identificar que entendimentos teóricos e metodológicos do ensino de artes visuais sobre os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana os docentes de Arte do Centro de Ensino Governador Archer possuem". A pesquisa evidenciou que das duas professoras de Arte, apenas uma trabalha a temática, porém de forma sazonal, ou seja, apenas no mês de novembro. A outra professora afirmou que não trabalha a temática. Assim, consideramos que atingimos esse objetivo, visto que evidenciamos que os entendimentos teóricos e metodológicos do ensino de artes visuais sobre os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana é na direção de uma folclorização da temática.

"Compreender de que forma os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na perspectiva da Lei nº 10.639/2003 estão sendo trabalhadas por meio do Referencial Curricular Estadual de Arte pelos/as docentes de Arte no Centro de Ensino Governador Archer". Constatamos que as duas professoras não tinham conhecimento do citado Referencial Curricular, porém, como descrevemos no objetivo anterior, apenas uma trabalha a temática étnico-racial negra. Dessa forma, consideramos que neste objetivo cumprimos em partes, pois, evidenciamos que uma professora trabalha ocasionalmente e de forma equivocada, porém em relação ao Referencial Curricular de Arte não foi evidenciado o modo como é trabalhado.

"Averiguar como os conteúdos de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Artes Visuais poderá contribuir para os docentes de Arte no Centro de Ensino Governador Archer". Consideramos que cumprimos este objetivo, na perspectiva que as atividades de ensino organizadas coletivamente entre nós e as professoras, e seus ulteriores desenvolvimentos contribuíram para outros olhares de ensinar a temática negra por meio da linguagem das artes visuais.

"Descrever os conteúdos de ensino do site didático-pedagógico o do ensino de artes visuais à luz das orientações da Lei nº 10.639/2003 e do Referencial Curricular de Arte do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão". Também cumprimos esse objetivo, haja vista que além do site Art&Afro conter os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana, criamos um Caderno de conteúdos do referido site, assim como inserimos as atividades de ensino realizadas na intervenção.

Após termos finalizados a pesquisa, consideramos ter contribuído para a ampliação de pesquisas aplicadas no campo das relações étnico-raciais, sobre tudo da população afro-brasileira. Também, consideramos ter contribuído para os/as docentes e discentes das escolas públicas, que há tenros anos padecem de sucateamentos físicos, morais e éticos. Porém, ainda acreditamos que as pesquisas, no intuito de fortalecer o ensino público da educação básica, podem e devem edificar sonhos dos que estão e procuram o conhecimento no espaço escolar.

,

REFERÊNCIAS

ABREU, Amélia Fernanda de Sousa Pacheco. **MEMÓRIA DO OBSERVADO** (A construção do desenho - representação do real). Universidade de Aveiro 2013.

ANITA Malfatti. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8938/anita-malfatti>>. Acesso em: 04 de Mai. 2018. Verbetes da Enciclopédia.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ARAUJO, G. C.; OLIVEIRA, A. A. **Imagens da Educação**, Londrina. v. 3, n. 2, p. 70-76, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/2008/20238/pdf>

ARIOCH, David. **Redução de Nossa Senhora de Loreto**. 15 de Julho de 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos**. Tradução Denise Bottmann, Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

AUGUSTO Rodrigues. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2466/augusto-rodrigues>>. Acesso em: 04 de Mai. 2018. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR14724: Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação**. 3. ed. Rio de Janeiro, 2011.

AZEVEDO, F. A. G. **Movimento Escolinhas de Arte: em cena** Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. Dissertação, ECA/USP, 2001.

AZEVEDO, João. **O marquês de Pombal e sua época**. São Paulo: Alameda, 2004.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BARROS, Joana Polónia de. **A concepção do desenho no ensino das artes visuais e currículo diversificado**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação, Lisboa 2013.

BALISCEI, João Paulo. TERUYA, Teresa Kazuko. **LEITURA E RELEITURA DE IMAGENS**: possibilidades de desenvolvimento de alfabetização visual crítica. XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

BOGÉA, Diego Ted Rodrigues; NUNES, Antonio de Assis Cruz; ROCHA, Viviane Moura da. CAMINHOS HISTÓRICOS NO SÉCULO XIX: encaminhamentos legais e seus reflexos no ensino de Música. In: NUNES, Antonio de Assis Cruz; FERNANDES, Vanja Maria Dominices Coutinho; SANTOS, Maria José Albuquerque et al (Orgs.). **CONHECIMENTOS, SABERES E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**: Práticas Curriculares na Educação Básica. Volume 2, São Luís: EDUFMA, 2017, p. 49-65.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal**. Brasília: Coordenação de Edições e Técnicas, 2017. Disponível em:< http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf>. Acesso em 20 maio 2018.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Congresso Nacional, Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 08 agosto 2018.

_____. Decreto- Lei nº Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES. 2017. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em 15 maio 2018.

_____. **Decreto- Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.** Câmara dos Deputados, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 maio, 2018.

_____. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Câmara dos Deputados, Brasília, 2018. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em 20 jun 2018.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Câmara dos Deputados, Brasília, 2018. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

_____. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010.** Câmara dos Deputados, Brasília, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12287.ht.

_____. **Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003.** Brasília, 2016. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 14 set 2017.

_____. **Parecer nº 003, de 10 de março de 2004.** Brasília, 2016. . Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em 14 set 2017.

_____. **Resolução Nº 1, de 17 de Junho de 2004.** Brasília, 2016. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 14 set 2017.

BRASIL. **Decreto- Lei Nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Câmara dos Deputados, Brasília, 2018. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 maio, 2018.

_____. **Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE .** Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previsto pelo art. 7º da Lei 5.692/71. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704>>. Acesso em 22 mar 2018.

_____. **Parecer nº 22/2005 de 4/10/2005.** Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. Ministério da Educação, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12740>>. Acesso em: 30 abr 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em 20 abr 2017.

_____. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003.** Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por Meio da Portaria Interministerial Mec/mj/seppirNo 605 de 20 de Maio de 2008. Acesso em: 30/04/2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação.** Brasília: MEC, 2009.

_____. **Educação de Jovens e Adultos** - Proposta para o 1º segmento do Ensino Fundamental. Brasil/MEC, 1997, p. 127.

_____. **Lei n. 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: Acesso em: 27 abr. 2018.

_____. **Lei n. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 27 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Escolinha de Arte do Brasil.**1980.

_____. **Educação artística: leis e pareceres.** Brasília: 1982.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: História e política.** Maringá, 2005.

BARRETT, M. **Educação em Arte.** Lisboa: Presença. 1979.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos/acertos.** São Paulo: Max Limonad. 1988.

_____. **Tópicos Utópicos.** - Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **Teoria e prática da educação artística.** 14 ed. São Paulo: Cultrix, 1994. p. 26.

_____. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **Arte e educação no Brasil.** 2. Ed., São Paulo : Perspectiva, 1986.

_____. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.** Revista Digital Art& - Número 0 - Outubro de 2003 - <http://www.revista.art.br/>

_____. **Arte/educação Contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005, p. 143-149.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** – 7. ed. rev. – São Paulo, Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae & COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino de arte no Brasil: Aspectos histórias e metodológicos.** São Paulo, 2011.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BERNARDES, Janaína Antônia Ponciano. OLIVÉRIO, Lucia Oliveira. **Uma breve história do ensino de arte no Brasil**. Educação, Batatais, v. 1, n. 1, p. 25-36, jan./dez. 2011.

BERNARDO, Valeska. **Releitura não é cópia**: Refletindo uma das possibilidades do fazer artístico. Florianópolis, 1999.

BERVIAN, Pedro. CERVO, Amado. **A Metodologia Científica**. 4.ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

BENELLI, Anderson. **Reflexões sobre a abordagem triangular**. Ano 2011. Disponível em: <http://andersonbenelli.blogspot.com/2011/02/reflexoes-sobre-abordagem-triangular.html>. Acessado em: 18/07/2018.

BELLO, L. **Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões?** In: BARBOSA, A. M. (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35- 47.

BITTENCOURT, Gean Maria. **A Missão Artística Francesa de 1816**. Petrópolis: Museu de Armas Ferreira da Cunha, 1967.

BIESDORF, Rosane Kloh. WANDSCHEER, Marli Ferreira. **Arte, uma necessidade humana: função social e educativa**. Intinerarius Reflectionis, Revista eletrônica do curso de pedagogia do campus jataí - UFC, Vol. 2 n.11, 2011, ISSN: 1807.9342.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. **A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica**, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010.

BORGES, Abílio Cesar Pereira. **Geometria prática popular**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1882.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino aprendizagem da arte na escola. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A. B. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ/FAPESP/Cortez, 2002.

BUENO, Marcelo da Silva, SANTOS, Nadja Paraense dos. **A Reforma de 1854 na Academia Imperial de Belas-Artes**: Formando Artistas para Auxiliar a Técnica e a Ciência. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, 2006.

CANFORA, Luciano. **Bonaparte libertador**. Estudos Avançados 22 (62), 2008.

CHILVERS, Ian (org.). Dicionário Oxford de arte. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.

CASTRO, Giovanna Milanez. **O Palco da Realeza**: As transformações no espaço urbano e nas práticas sociais do Rio de Janeiro (1808-1821). Universidade Federal de Campinas – UNICAMP, 2011.

CASTRO, Rachel Moraes. ROSA, Denise Raquel. **ANÍSIO TEIXEIRA: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**, 2006.

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha. **EDUCAÇÃO EM ARTE**: Uma Proposta de Formação Continuada dos Professores de Artes Visuais Por Meio da Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação. Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

CAMAROTTI, Marco. **Diário de um corpo a corpo pedagógico e outros elementos da arte-educação**. Universidade Federal de Pernambuco - Recife, ano: 1999.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

CARNEIRO, Newton. **As artes e o artesanato no Paraná**. Curitiba: Papelaria Requião, 1955.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil.In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: Vol. I. - Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p.179-191.

CHEHUEN NETO, José Antonio (Org.). **Metodologia da Pesquisa Científica**: da graduação à pós-graduação. Curitiba: CRV, 2012.

CARVALHO, Andréa Aparecida De Moraes Cândido. **As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História**. Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

COLVERO, Ronaldo B. **A Fuga da Família Real Portuguesa e as Investidas sobre o Território Espanhol na América Meridional**. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009.

CONSELHO, Thayná. **A restauração francesa (1815-1830) e a Revolução de 1830**. Outubro de 2011.

CORTÊS, H. S. **A sala de aula como espaço de vida: Educação e mídia**. In Leituras significações plurais – educação e mídia: o visível, o ilusório, a imagem. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2003. Organização: FERREIRA, L. W.; MARCHIORO, C.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Africanidades e educação: pensando sobre a inclusão universitária dos afrodescendentes**. In: AQUINO, Mirian Albuquerque; GARCIA, Joana Coeli Ribeiro (Orgs.). **Responsabilidade ético-social das universidades públicas e a educação da população negra**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2011. p. 61-70.

CUNHA, Cinara Marli. FISCHER, Julianne. **Ensino da arte e leitura de imagem**. IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia . Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009.

DAMIANI, Magda Floriana. ROCHEFORT, Renato Siqueira. CASTRO, Rafael Fonseca de. DARIZ, Marion Rodrigues. PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Pelotas, maio/agosto 2013.

DANIEL, Vesta A.H., STURH, Patrícia L., BALLENGEE-MORRIS, Christine. **Questões de diversidade na Educação e Cultura Visual: comunidade, justiça social e póscolonialismo**. In. BARBOSA, Ana Mae. (Org.) Arte/educação contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2004.

DEMO. Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1987

DEWEY, J. **Art as Experience**. New York: Capricorn Books, 1958.

DIAS, Lucimar Rosa. **“Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639/03 de 2003”**. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Educação do negro e outras histórias. Brasília, SECAD/ UNESCO, 2005, p. 4962.
DUARTE JR, J. F. **Por que Arte-Educação?** Campinas: Papirus, 1983.

EÇA, Teresa Torres Pereira de. **Educação através da arte para um futuro sustentável**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 13-25, jan.-abr. 2010 13. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 04 de maio de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) **ESCOLINHA de Arte do Brasil**. Brasília: INEP, v. 6.1972.

EISNER, E. W. **Educating Artistic Vision**. New York: Macmillan, 1972.

FRANCISCO Joaquim Bethencourt da Silva. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa283793/francisco-joaquim-bethencourt-da-silva>>. Acesso em: 04 de Mai. 2018. Verbete da Enciclopédia.

FRANCISCO, Kauana Klaumann. **O papel das artes visuais no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil**. REP's - Revista Even. Pedagóg. Número Regular: Experiências em Educação do Campo: perspectivas e práticas pedagógicas Sinop, v. 7, n. 3 (20. ed.), p. 1190-1204, ago./dez. 2016

FERNANDES, Cláudia Alves & JUNIOR, Ricardo de Oliveira Fernandes. **DOM JOÃO VI: Arquitetura da Emancipação Brasileira**. XXII Simpósio de História do Vale do Paraíba – Resende, RJ, de 15 a 17 de agosto de 2008.

FERREIRA, Luzia Gomes. **As máscaras africanas e suas múltiplas faces**. Anais Eletrônicos II Encontro Estadual de História ANPUH-BA, v. II, p. 01-07, 2004.

FERRETTI, Sergio Figueiredo. (Org.) **Museus Afro-Digitais e Política Patrimonial**. São Luís: EDUFMA, 2012.

FERRETTI, Mundicarmo. **TAMBOR DE MINA, CURA E BAIÃO na Casa Fanti-Ashanti/Ma**. SEcretaria de Estado da Cultura - Ma – SECMA/1991

FERRAZ, Maria Heloísa de Toledo, FUSARI, Maria Felisminda de Rezende **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro. Ed. Zahar editores, 8ª ed. 1981.

FONTANEL-BRASSARTE & ROUQUET. **A Educação Artística na ação educativa**. São Paulo: Cortez, 1975.

FONSECA. Genaro Alvarenga, MARTINO. Vânia de Fátima, SILVA, Ana Claudia. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA**: reflexões sobre a Lei 10.639/03, 2009, Franca, SP, Brasil.

FUSARI, M. F. de Resende; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Para fazer e pensar uma Educação Escolar em Arte**. In: _____. Metodologia do Ensino da Arte. 4. reimp. São Paulo: Cortez, 1999a. cap. 1, p. 13-24.

FREITAS, Raquel Lima de. **História da Arte-educação ou História do Ensino de Arte no Brasil**. Publicado em 01 de Março de 2013.

GADOTTI, Moacir. **PAULO FREIRE Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

_____, Moacir. **“A dialética: concepção e método”** in: Concepção Dialética da Educação. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. Pp. 15-38.

GERHARDT, Tatiana Engel, SOUZA, Aline Corrêa de. ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS In: **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GLOTON, R E CLERO, C. **A atividade criadora na criança**. Lisboa: Estampa, 1973.

GOMBRICH. E. H. **A História da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

GOMES, Laurentino **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil** / Laurentino Gomes. — São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

GOUGET, Alba. **Os Presidentes e a República- De Deodoro a Dilma**. 5 ed. Rio de Janeiro, 2012.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva. **“Movimento negro e educação”**, Revista Brasileira de Educação. n. 15: 134- 158, set-dez 2000.

GUARILHA, Hugo Xavier. **A ideia de arte nacional e os projetos de três críticos: Gonzaga Duque, Monteiro Lobato e Mário de Andrade**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

HENRIQUES, R.; CAVALLEIRO, E. **Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação**. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HERMANN, Jacqueline. **Dom Sebastião contra Napoleão: a guerra sebástica contra as tropas francesas**. Topoi, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 108-133.

HERNÁNDEZ, F. **Educación y Cultura Visual**. Sevilha: Publicaciones M.C.E.P.1997.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Prática de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

INSEA. **Sociedade Internacional de Educação Através da Arte**. Disponível: <http://insea.org/insea/sociedade-internacional-de-educa%C3%A7%C3%A3o-atrav%C3%A9s-da-arte>. Acesso em: 04 de maio de 2018.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JOAQUIM, Maria Salete. **O papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra**. Rio Grande do Sul: Pallas; São Paulo: Educ, 2001.

JORGE, S. **Desenho geométrico: Ideias e imagens**. São Paulo, SP: Saraiva, 1998.

JUNIOR, Antonio Otaviano Vieira. Barroso, Daniel Souza. **Histórias de “movimentos”**: embarcações e população portuguesas na Amazônia joanina. R. bras. Est. Pop., Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 193-210, jan./jun. 2010.

KOSSOY, Boris. **Origens e expansão da fotografia no Brasil: século XIX**. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

LIS, Elza Aparecida Buenos. **O Ensino da Arte e a Formação de Docentes-Ensinando a Ensinar**. Secretaria de Estado da Educação - SEED, Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO, Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE. Quedas do Iguaçu - PR Dezembro de 2008.

LOPES, V. N. **Inclusão étnico-racial: cumprindo a lei, práticas pedagógicas contemplam afro-brasileiros**. Revista do Professor, v. 19, n. 75, p.25-30, jul./set., 2003.

LOPONE, L.G. **Educação artística**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

LUZ, Angela Ancora. **A missão artística francesa**. Revista de Cultura da Bahia, v. 1, p. 16-22, 2004.

MANUEL de Araújo Porto-Alegre. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18773/manuel-de-araujo-porto-alegre>>.

Acesso em: 04 de Mai. 2018. Verbetes da Enciclopédia.
ISBN: 978-85-7979-060-7.

MACHADO, Rosifrance Candeira. **O CURRÍCULO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**: reflexão acerca de uma Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental na rede municipal de Educação de São Luís – MA. Programa de Pós - Graduação Cultura e Sociedade. Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2012.

MALLMANN, Alfeu Nilson. Retrato sem retoque das Missões Guaranis. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1986.

MANUEL Dias de Oliveira. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa23864/manuel-dias-de-oliveira>>. Acesso em: 04 de Mai. 2018. Verbetes da Enciclopédia.
ISBN: 978-85-7979-060-7.

MARANHÃO. **Referencial Curricular de Arte 6º ao 9º do Ensino Fundamental**. Secretária Estadual de Educação do Maranhão, São Luis, 2010.

MARANDINO, Martha. et al. **Educação em museus**: a mediação em foco. — São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008

MÁRIO de Andrade. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa20650/mario-de-andrade>>. Acesso em: 04 de Mai. 2018. Verbetes da Enciclopédia.

MARTINS, Oliveira. **História de Portugal (edição em 2 vols.)**. Lisboa: Europa-América, 1960.

MARTINS, Ivan Barbosa. **A Magia nas Reduções Jesuíticas no Brasil Colonial**. São Paulo, (14), 21-39, jun., 2006.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados/ Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. — 3. ed. — São Paulo: ATLAS, 1996.

MEDEIROS de, Maria do Carmo Vieira. **MUSEU E SOCIABILIDADE**: o papel do museu na educação patrimonial e incentivo à cultura. V colóquio de História, novembro de 2011.

MÉNDEZ, Nelson. **Herbert Read**: esboço biografia e introdução a sua obra. 2009. Acesso em: 05 de maio de 2018.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MIGNONE, Francisco. **Educação é cultura**. MEC/FENAME. Editora Bloch. Vol 3, 1980.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MONTEIRO. Marcos Gonçalves. **Desenho e releitura**: Uma proposta para o ensino de artes visuais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

MONTI, Franco. **As Máscaras Africanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MORIN, Edgar. Os **sete saberes** necessários à educação do futuro. 2ª ed. São Paulo, Brasília. DF:Cortez / UNESCO, 2000.

MOREIRA, D. A. **Pesquisa em Administração**: Origens, usos e variantes do método fenomenológico. Revista de Administração e Inovação, v. 1, n. 1, 2004.

MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera M.; **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio/jun/jul/ago, 2003. Disponível em: Acesso em: 12 abril. 2018.

MORAIS Filho, Evaristo de, **Augusto Comte e o Pensamento Contemporâneo**, Rio, Uv. S.José, 1957.

MÜLLER. Tânia Mara Pedroso. COELHO Wilma de Nazaré Baía. **A Lei Nº. 10.639/03 e a Formação de Professores: Trajetória e Perspectivas** Revista da ABPN • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 29-54.

MÜLLER, Ricardo Gaspar (Org.). **Teatro experimental do negro**. Dionysos, Rio de Janeiro, n. 28, 1988. Edição especial.

MUNIZ, Humberto William Alves. **O ensino de música na educação básica: uma análise da implementação da Lei Federal nº 11.769/2008 na rede estadual de São Paulo**. Universidade de São Paulo, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Arte afro-brasileira: O que é, afinal?** Fundação Bienal de São Paulo – São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000

_____.(org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Alexandre. **“Os cursos pré-vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade”**. In: BRAGA, M.L.S & SILVEIRA, M.H.V. (orgs.). O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2007, p. 65-88.

NA Cabana de Pindobuçu. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra6221/na-cabana-de-pindobucu>>. Acesso em: 04 de Mai. 2018. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. **O SISTEMA DE COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: uma política de ação afirmativa para a população afromaranhense**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília (SP), 2011.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. **Pressupostos para o ensino das artes plásticas na escola brasileira**. Santa Maria: 1990. Dissertação de Mestrado em História – Universidade Federal de Santa Maria.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Fábio Falcão. **EDUCAÇÃO JESUÍTICA**: Alexandre de Gusmão e o Seminário de Belém da Cachoeira. São Carlos, 2014.

OLIVEIRA, Sônia Terezinha Duarte de. **A cultura no ensino fundamental: Análise da aplicação da Lei Nº 10639/2003 no contexto das escolas municipais de Porto Alegre**. Orientação de Ana Maria Dalla Zen- Porto Alegre, 2012- Monografia Graduação- UFRGS, 2012.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Ensino da arte**: Os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba. Universidade Federal do Paraná, ano: 1998.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. **O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10639**. Revista África e Africanidades, São Paulo, ano 3, n. 11: 1- 17, Out. 2017. (http://www.africaeaficanidades.com/documentos/01112010_16.pdf)

PEDROSA, Mário. **Da Missão Francesa**: seus obstáculos políticos. In: ARANTES, Otília Beatriz Fiori (org.). Acadêmicos e modernos: textos escolhidos III. São Paulo: EDUSP, 1998, p. 100.

PESSI, M. C. A S. **Aos professores de arte**: o que fundamenta nossas ações? In: **O Ensino da arte em foco**. Florianópolis: Departamento Artístico-Cultural. UFSC, 1990.

PETITAT, A. **Produção da escola/ produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

PÉREZ GÓMEZ. A. I. **As funções sociais da escola**: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.10-26.

PEREIRA, M. M.; silva, maurício. **Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos.** Linguagens & Cidadania, v. 01, p. 01-12, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:**saberes da docência e identidade do professor. Revista Nuances, v. III, Set. 1997. São Paulo. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>> Acesso em 07 jul 2018.

PINTO, Mariane Danielle Sousa. **O Ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Belo Horizonte, Escola de Belas Artes da UFMG, 2015.

PILLOTTO, Silvia S. D; STAMM, Eliana. **Fundamentos e metodologias do ensino de arte.** Curitiba: Fael, 2011.

POUGY, Eliana Gomes Pereira. **Poetizando linguagens, códigos e tecnologias: A arte no ensino médio.** São Paulo: SM, 1 edição, 2012.

QUINTANILHA, Denise Penna. **O ensino de Arte nas escolas municipais de Presidente Prudente:** diretrizes políticas e o trabalho docente. Universidade Estadual paulista, 2012.

READ, H. **Educación por el arte.** Buenos Aires: Paidós, 1954. Disponível em: <<http://www.bdigital.unal.edu.co/9373/1/01200216.2000.pdf>> Acesso em 09 jul 2018

_____. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1982.

_____. **Arte e Educação.** Transcrição do discurso realizado na Unesco, durante a primeira assembleia geral da International Society for Education Through Art, em 1954. Belo Horizonte, MEC/Inep/CRPEJP, 1960, mimeo.

RAMOS, Luís A. de Oliveira. **Do Bloqueio Continental à Mudança da Corte para o Rio de Janeiro.** Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA Porto, III Série, vol. 10 2009, pp. 57-62.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1981.

RICHARDSON, Roberto. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RICHTER, Ivone. Mendes. **Histórico da FAEB: uma perspectiva pessoal.** In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Ensino da arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 323-334.

_____. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1585-8.pdf>>. Acesso em 17 de abr de 2018

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica/** ilustrações de Marcial Ávila. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2011.

RODRIGUES, Dayse Berenguer. **Preconceito racial: uma violência à democracia na escola.** Disponível em <<http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos/revistas/159.pdf>>. Acesso em 30 de abr de 2018

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1984.

RUI Barbosa. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.** São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1742/rui-barbosa>>. Acesso em: 04 de Mai. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa.** 5 ed. Porto alegre: Penso, 2013

SANNINO, Annalisa; SUTTER, Berthel. **Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: classical legacy and contemporary developments.** Theory & Psychology, v. 21, n.5, p.557-570, oct. 2011.

SANTOS, Sandra dos. **O Graffiti Stencil como proposta pedagógica, na distinção entre manifestação artística e vandalismo.** Instituto Politécnico de Setúbal, Julho 2010

SANTOS, Juliana Nogueira. CAMPOS, Rayra Chrystina. JUNIOR, João Batista Bottentuit. **Estratégias e Possibilidades Pedagógicas Para o Museu Afro Digital do Maranhão.** Revista Tecnologias na Educação – Ano 9 – Número/Vol.18 – Edição Temática III – I Simpósio Nacional de Tecnologias Digitais na Educação-tecnologiasnaeducacao.pro.br

SANTOS, Antonio Raimundos dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

SANTOS, J.A. PARRA FILHO, D. **Metodologia científica**. São Paulo: Futuro 2000.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa.; CURY, Vera Engler. **A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica**. Estudos de Psicologia, v. 9, n. 2, p.355-364, mai./ago. 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA-E-SILVA. William da. **A trajetória do graffiti mundial**. Revista Ohun, ano 4, n. 4, p.212-231, dez 2008, ISSN 1807-595479.

SILVA, Edmilson Suassuna. **O passado que teima em ser presente: uma abordagem sobre o livro didático no trato da questão quilombola**. In: MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hipplyte Brice (orgs). Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

SILVA, Dalmo de Oliveira Souza. **MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA “A COLÔNIA DE ARTISTAS DE LE BRETON”**. Pesquisa em Debate, edição 10, v. 6, n. 1, jan/jun 2009 ISSN 1808-978X

SILVA, Dilma de Melo. **Identidade Afro-Brasileira: Abordagem do Ensino da Arte**. Revista Comunicação & Educação. Vol. 3, nº 10, São Paulo, 1997

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED, 1995

JOBIM e SOUZA, S.; GAMBA, JR., N. **Novos suportes, antigos temores:** tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita In Educação @ Pós-modernidade; Ficções científicas & crônicas do cotidiano. Editora 7 letras, 2003. Organizadora: Solange Jobim e Souza.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Reflexões sobre ensino de arte:** recortes históricos sobre políticas e concepções. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.41, p. 241-254, mar2011 - ISSN: 1676-2584

STAKE, R. Case Studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, T. Handbook of Qualitative Research. London: Sage, 2005, p. 108-132.

STEWART JR., Donald. **O que é o liberalismo.** - 5. ed. rev. aum.- Rio de Janeiro : Instituto Liberal, 1995.

TAUNAY, Afonso de Escagnolle. **A Missão Artística de 1816.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática:** Um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. - Maringá , PR: Eduem, 2006

TEITELBAUM, Kenneth. Apple, Michael. **Clássicos - John Dewey.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva. COSTA, Célio Juvenal. O Ratio Studiorum e seus processos pedagógicos. Universidade Estadual de Maringá 07 a 09 de Maio de 2012.

VALENTE, Tamara da Silveira. **O papel do professor de educação artística.** Educ. rev., Curitiba, nº. 9, p. 59-68, Dec. 1993 . Disponível. Em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601993000100009&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 22 Julh 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.106>.

VEIGA. Ilma Passos de Alencastro. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA:** uma construção coletiva. 14 ed. São Paulo: Papirus, 2002.< Disponível

em: <http://pep.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/PPP-uma-constru%C3%A7%C3%A3o-coletiva.pdf>.> Acesso em: 15 maio 2018.

VOLLÚ, Fátima Cristina. Novas Tecnologias e o Ensino das Artes Visuais. Cap – UFRJ Perspectiva Capiana. N.1, p.11-16, 2006. Disponível em: <http://www.cap.ufrj.br/perspectiva/n1/PERSPECTIVA%20-%20No1%20%20%20Artes%20Visuais.pdf>. Acesso em: 17.jan.2018

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMBERLAN, Luciano (Org.). **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas.** Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de observação no Centro de Ensino Governador Archer

1 OBSERVAÇÃO E REGISTRO DO ESPAÇO FÍSICO

- Quantidade de salas de aulas
- sala de professores
- banheiros
- sala de vídeos
- biblioteca
- cantina
- outros

2 OBSERVAÇÃO E REGISTRO ARQUITETURA ARTÍSTICA DO PRÉDIO

- pinturas
- gravuras
- arquitetura
- artes de modo geral (artes visuais)

3 OBSERVAÇÃO E REGISTRO NAS SALAS DE AULAS

- metodologia utilizada
- recursos de ensino utilizados
- forma de avaliação (feedback da aula)
- relação professor-aluno no contexto da transmissão dos conteúdos
- criatividade nas aulas

4 OBSERVAÇÃO E REGISTRO DOS PLANEJAMENTOS

- Plano de Curso
- Plano de unidade
- Plano de aula (facultativo)
- Sessões de planejamento

ESPAÇO FÍSICO

Espaço	quantidades	Observações
Salas de aulas	12	Grandes, ventiladas,
banheiros	02	Um

APÊNDICE B - Roteiro do questionário aplicado no Centro de Ensino Governador Archer

Caro (a) aluno (a),

este questionário faz parte de uma pesquisa sobre a cultura africana e afro-brasileira no ensino de Artes Visuais. Assim, sua resposta nos ajudará para o fortalecimento da nossa investigação.

Luis Félix de Barros Vieira Rocha

1 - Dados de Identificação

Idade_____Série/Ano_____Turno_____

Gênero/Sexo () Masculino () Feminino () Outro

Cor/Raça () Negro/a () Branco/a () Pardo/a () Indígena () Amarelo () Outra

Renda familiar () Menos de um salário mínimo () Entre um e três salários mínimos () Entre quatro e seis salários mínimos () Mais de seis salários mínimos.

1 - Você gosta da disciplina Arte?

() Sim () Não

Justifique_____

2 - Você considera importante que na Disciplina de Arte sejam trabalhados conteúdos sobre arte africana e afro-brasileira?

() Sim () Não

Justifique_____

3 - O que sabe sobre a arte africana e afro-brasileira?

4 - Quais atividades de Arte que a sua professora tem realizado em sala de aula?

5 - Como você avalia as atividades sobre arte africana e afro-brasileira realizadas na semana da consciência negra?

6 - Você consegue identificar no seu livro de Arte conteúdos que tratam sobre arte africana e afro-brasileira?

() Sim () Não

Justifique

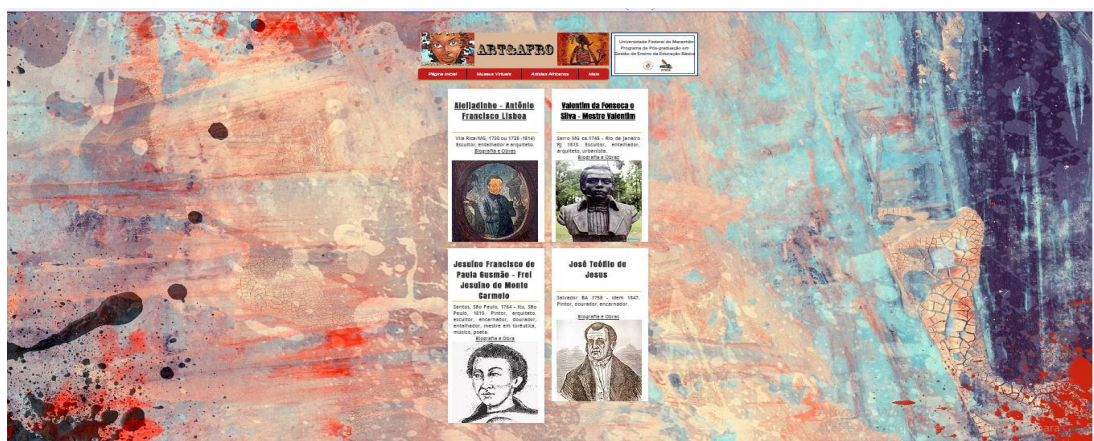
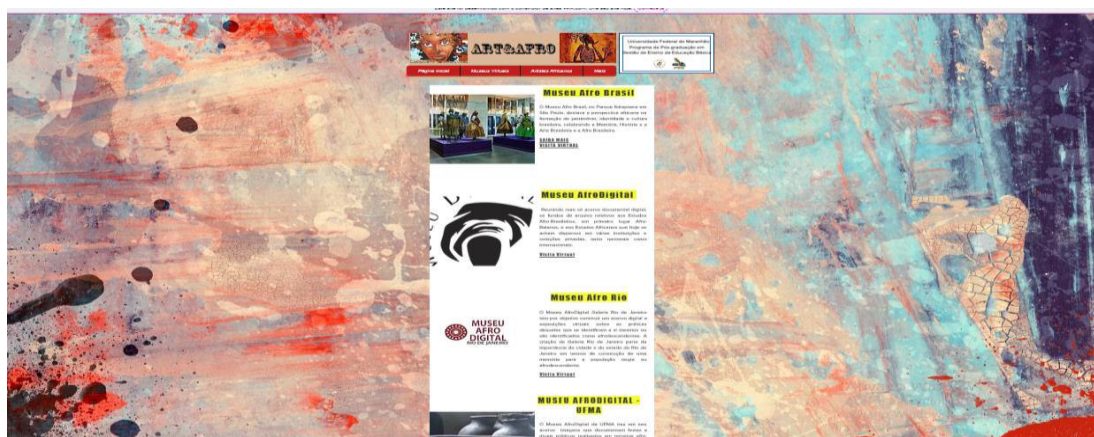
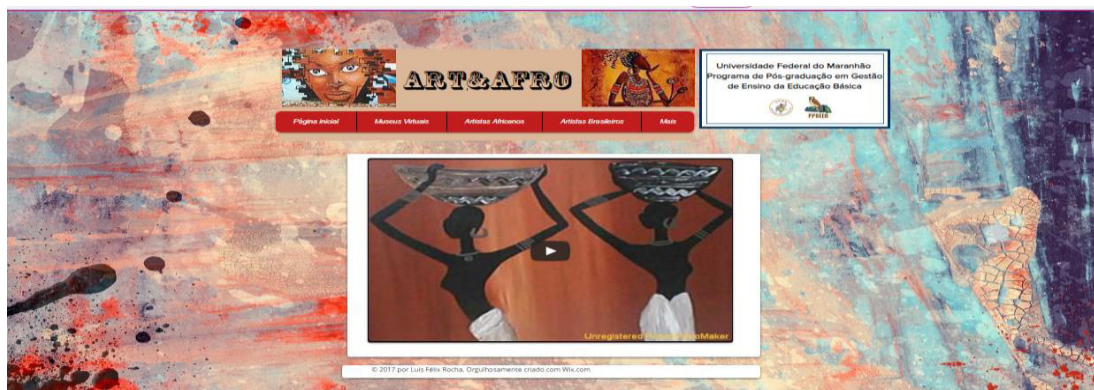
7 - Quais desses centros culturais e artísticos você conhece:

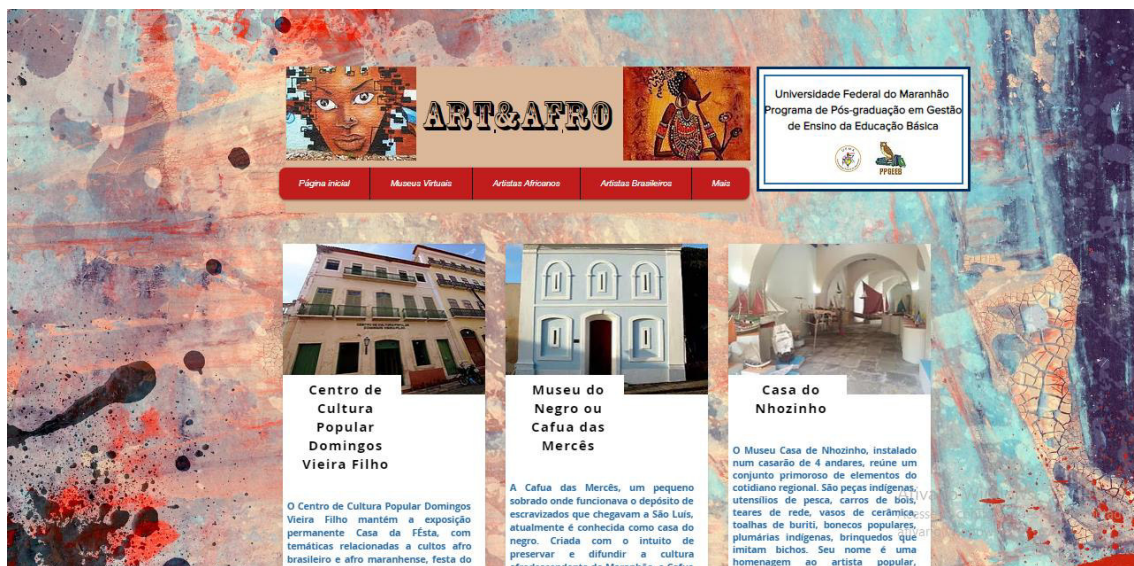
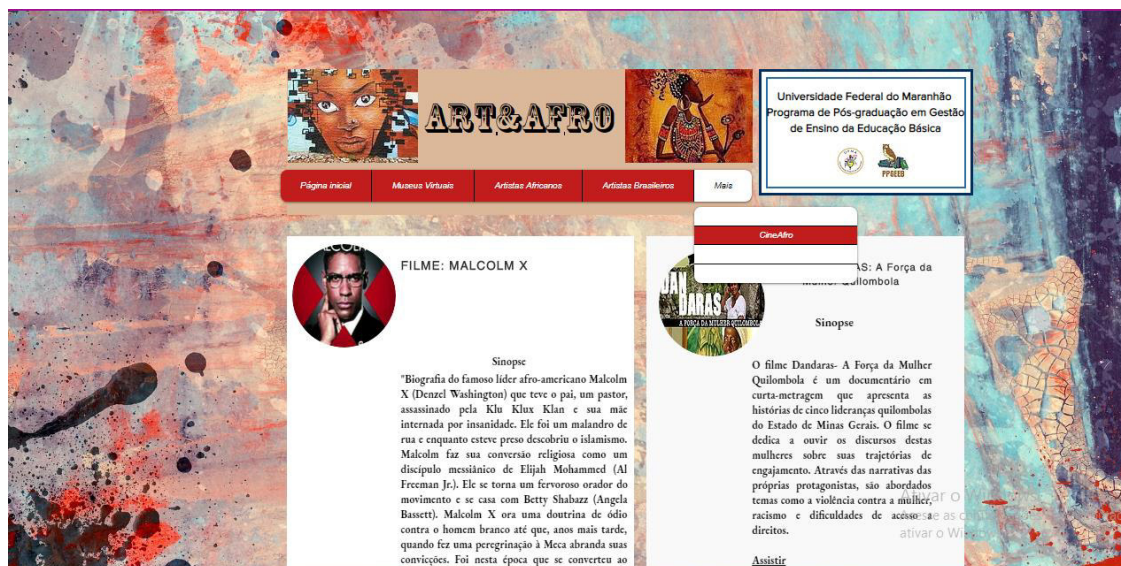
- () Centro de Cultura Negra do Maranhão
- () Cafua das Mercês/Museu do Negro
- () Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho/Casa da Fésta
- () Casa do Nhozinho
- () Parque Folclórico da Vila Palmeira
- () Museu de Arte Sacra
- () Teatro Arthur Azevedo
- () Museu Histórico e Artístico do Maranhão
- () Casa do Maranhão
- () Nunca frequentei nenhum museu, centro cultural e artístico

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista aplicado para o gestor, a coordenadora pedagógica e professoras de arte no Centro de Ensino Governador Archer

1. O que você sabe sobre a Lei nº 10.639/2003?
2. O que você sabe sobre os Referenciais Curriculares Estaduais de Arte?
3. Na organização do trabalho pedagógico no ensino de Arte, o Centro de Ensino Governador Archer tem levado em conta os Referenciais Curriculares Estaduais de Arte? por que?
4. Você considera importante que no currículo da educação básica seja trabalhado a história e cultura afro-brasileira e africana? por que?
5. Como você avalia a possibilidade de se trabalhar conteúdos sobre arte afro-brasileira e africana no Centro de Ensino Governador Archer?
6. Como os conteúdos de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte poderá contribuir para a formação dos discentes de Arte no Centro de Ensino Governador Archer?
7. Como o Centro de Ensino Governador Archer poderia desenvolver algum projeto que trabalhasse os conteúdos de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte?
8. O Centro de Ensino Governador Archer tem promovido formações continuadas no contexto da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte?
9. Quais são os desafios de se trabalhar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino de Arte no Centro de Ensino Governador Archer?

APÊNDICE D - Site Art&Afro





APÊNDICE E - Caderno de Conteúdos do Site Art&Afro



O mundo da arte negra

LUIS FÉLIX DE BARROS VIEIRA ROCHA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
REITORA NAIR PORTELA SILVA COUTINHO**

**Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
ALLAN KARDEC DUAILIBE BARROS FILHO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
LINDALVA MARTINS MAIA MACIEL**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES (Orientador)

**ORGANIZADORES DA PESQUISA
ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES (Orientador)
LUIS FÉLIX DE BARROS VIEIRA ROCHA (Orientando)**

**ILUSTRAÇÃO
EMILIANO DI CAVALCANTI**

**São Luís
2018**

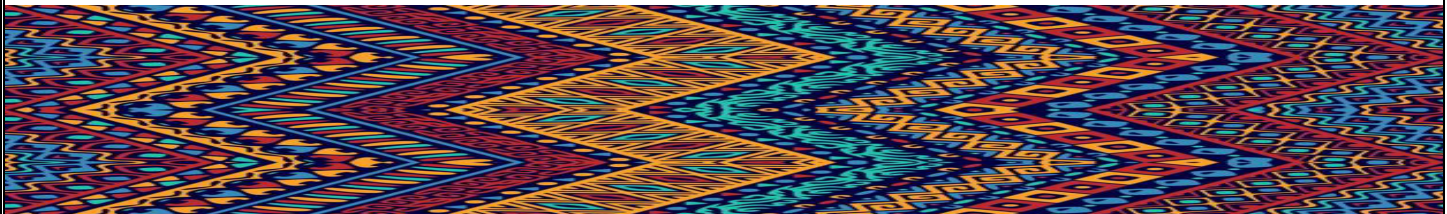
APRESENTAÇÃO

O mundo da arte é um material didático-pedagógico para professores/as de arte com o objetivo facilitar o ensino-aprendizagem em artes visuais na perspectiva da Lei nº 10.639/2003. O material visa valorizar e divulgar no âmbito educacional artistas negros/as. Seu conteúdo traz a biografia dos artistas afro-brasileiros e africanos, sinopse de museus virtuais afro, oficinas artísticas voltadas para a cultura negra/a e plano de aula de atividades artísticas.

Este livro possibilita aos professores/as abordar o conteúdo de maneira a valorizar o/a negro/a de forma a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem do/da aluno/a, combatendo o racismo no ambiente escolar. Os conteúdos foram extraídos de sites e livros que trazem informações importantes sobre esses artistas. Colhemos informações dessas fontes com o intuito de divulgar importantes trabalhos desses artistas negros/as para que possam ser conhecidos no ambiente escolar de forma mais positiva possível.

Dessa forma, esperamos que o material didático-pedagógico possa contribuir na metodologia de ensino do professor/a, assim como despertar nos alunos/as negros/as, autoestima e reconhecimento de seu valor na formação histórica e cultural do Brasil e do mundo.





SUMÁRIO

Capitulo 01 - Artistas Negros Coloniais.....	05
❖ Aleijadinho.....	07
❖ Mestre Valentim.....	10
❖ Frei Jesuíno do Monte Carmelo.....	12
❖ José Teófilo de Jesus.....	14
 Capitulo 02 - Artistas Negros oitocentistas.....	 16
❖ Emmanuel Zamor.....	17
❖ Estevão Roberto da Silva.....	19
❖ Firmino Monteiro.....	21
❖ Horácio Hora.....	23
 Capitulo 03 - Artistas Negros Modernos.....	 24
❖ Mestre Didi.....	25
❖ Emanuel Araújo.....	27
❖ Abdias do Nascimento.....	29
 Capitulo 04 - Artistas contemporâneos.....	 31
❖ Paulo Nazareth.....	32
❖ Rosana Paulino.....	34
❖ Sonia Gomes.....	36
 Capitulo 05 - Artistas Africanos.....	 38
❖ Akpokiére Karo.....	39
❖ Sammy Balaji.....	41
❖ Emeka Ogboh.....	43

Capitulo 06 - Museus Afro Digitais.....	46
❖ Museu Afro Brasil.....	47
❖ Museu Afro Digital de Memória Africana e Afro-Brasileira.....	48
❖ Museu Afro Digital UFMA.....	49
❖ Zeitz Museu de Arte Contemporânea da África.....	50
 Capitulo 07 - Oficinas de Artes Visuais.....	 51
❖ Oficina de máscara africana.....	52
❖ Oficina de stencil grafite.....	54
 Capitulo 08 - Planos de aula de atividade.....	 55
❖ Artistas plásticos negros brasileiros.....	56
❖ Leitura e Releitura de obras de arte de artistas negros.....	57
❖ Apresentação de filmes longa e curta metragem com personalidades negras.....	58
❖ Stencil e Grafite.....	59
❖ Máscaras africanas.....	60
 REFERENCIAS.....	 61

CAPITULO 01

ARTISTAS NEGROS COLONIAIS



ALEIJADINHO



Antônio Francisco Lisboa, conhecido como Aleijadinho, nasceu Vila Rica, atual Ouro Preto, Minas Gerais em 29 de agosto e faleceu em 18 de novembro de 1814 na mesma cidade. Exerceu a profissão de Escultor, entalhador, arquiteto, carpinteiro, e é considerado o maior representante do barroco mineiro, sendo conhecido por suas esculturas em pedra-sabão, entalhes em madeira, altares e igrejas.

Aleijadinho é filho de um arquiteto português Manoel Francisco Lisboa (? - 1767) e de uma negra escravizada chamada Isabel. Segundo alguns historiadores, Aleijadinho aprendeu as primeiras noções de arquitetura, desenho e escultura, observando o trabalho de seu pai e estudando com o desenhista e pintor João Gomes Batista (s.d.).

Nos anos de 1750 e 1759, Aleijadinho matriculou-se no internato do Seminário dos Franciscanos Donatos do Hospício da Terra Santa, na cidade de Ouro Preto, estudando gramática, latim, matemática e religião. Em 1752, concretiza seu primeiro projeto individual, um chafariz para o Palácio dos Governadores de Ouro Preto.

Em 1756, viajou ao Rio de Janeiro, onde pode ver obras arquitetônicas importantes para seu trabalho futuro. Com um estilo barroco e especialmente ao rococó, Aleijadinho é considerado o expoente da arte colonial em Minas Gerais (barroco mineiro) e do Brasil. Apesar de não ter se casado, teve um filho a quem deu seu nome. Foi sua nora Joana que cuidou dele no fim de sua vida.

As suas obras podem ser encontradas no Estado de Minas Gerais, em especial nas cidades de Ouro Preto, Sabará, São João del-Rei e Congonhas do Campo. Os principais monumentos que contém suas obras são a Igreja de São Francisco de Assis de Ouro Preto e o Santuário do Bom Jesus de Matosinhos.

As obras do artista têm como tema principal a religiosidade, e suas imagens sacras caracterizam-se pelas cores, leveza, simplicidade e dinamismo.

A partir de 1777, o artista começou a sofrer os sintomas de uma misteriosa doença degenerativa que lhe causou deformidades no corpo e que lhe valeu o apelido de “Aleijadinho”. Supõe que se tratasse de hanseníase, o artista perdeu os dedos das mãos e dos pés, teve deformações na face, ficou quase cego no fim da vida, além de sofrer dores terríveis.



Cena da prisão de Jesus, de Aleijadinho, no Santuário de Congonhas

OBRAS



Fachada da Igreja de São Francisco de Assis
Brasil em Ouro Preto/MG



Ornamento da Igreja São Francisco de Assis, Ouro Preto/MG



Nossa Senhora das Dores



Cristo flagelado, Santuário de Congonhas

Valentim da Fonseca e Silva – Mestre Valentim

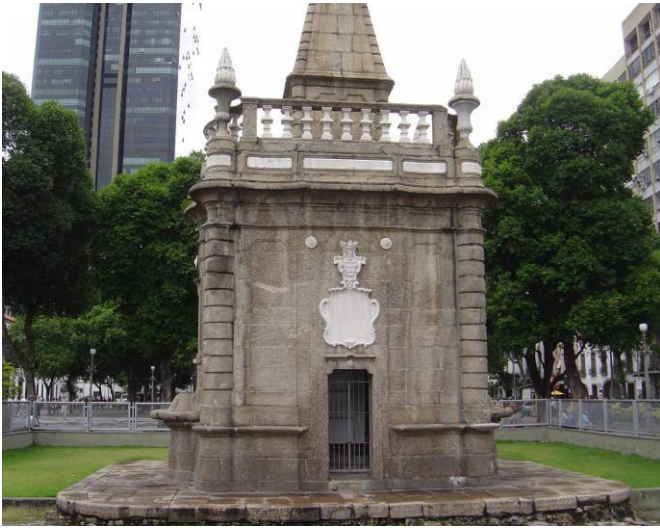


Valentim da Fonseca e Silva nasceu em Serro Minas Gerais em 1745 e faleceu na cidade do Rio de Janeiro em 1987. Filho de um contratador de diamantes português e uma negra natural do Brasil, Valentim foi um dos artistas mais importantes e originais que atuaram no Rio de Janeiro durante o período colonial. Em 1748, é levado por seu pai a Portugal, onde aprende o ofício de escultor e entalhador.

No ano de 1770 retornou ao Rio de Janeiro e fundou uma oficina de talha no centro comercial da cidade pertencente à Irmandade dos Pardos de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito.

Valentim trabalhou em escultura, com arquitetura, paisagismo, urbanismo, prataria, ourivesaria e desenho. Por volta de 1772, Valentim executou um de seus primeiros trabalhos na cidade do Rio de Janeiro, realizando a talha da Igreja da Ordem Terceira do Carmo e da Capela do Noviciado (1773). Tanto na igreja quanto na capela ele faria ainda vários trabalhos, concluindo-os em 1800. Valentim foi o grande construtor de chafarizes e esses chafarizes denotam o eixo de expansão da cidade. Valentim ainda construiu o Chafariz das Saracuras no pátio do Convento da Ajuda em 1795 (atual Cinelândia). Amplamente reconhecido em sua época, Mestre Valentim ocupa na história da arte brasileira lugar de transição, no qual artista e técnico-artesão, passado e futuro, arte religiosa e laica, barroco e rococó, espírito clássico e nativista convivem em harmonia em sua obra. Mestre Valentim faleceu em 24 de fevereiro de 1813, na cidade do Rio de Janeiro.

OBRAS



Chafariz do Mestre Valentim na Praça XV de Novembro/RJ



Florão com Cabeça de Anjo , ca. 1801



Figuras mitológicas gregas Eco e Narciso Jardim Botânico/RJ

Jesuíno Francisco de Paula Gusmão – Frei Jesuíno do Monte Carmelo



Jesuíno Francisco de Paula Gusmão nasceu em Santos - São Paulo no ano de 1764 e faleceu em Itu no mesmo Estado em 1819. O artista foi pintor, arquiteto, escultor, encarnador, dourador, entalhador, mestre em torêutica, músico, poeta. Negro, filho de Antônio Gualdo Jácome e Domingas Inácia de Gusmão, sobrinha do padre jesuíta brasileiro Bartolomeu Lourenço de Gusmão, conhecido como Padre Voador.

Transferi-se para Itu em 1781 onde vive com os religiosos locais. Na construção da Igreja Matriz Nossa Senhora da Candelária, trabalha como ajudante do pintor José Patrício da Silva Manso (ca.1753-1801), de quem se torna auxiliar e discípulo. Na cidade de São Paulo, em 1796, pinta o forro da nave da Igreja da Ordem Terceira de Nossa Senhora do Carmo e os painéis do antigo Convento de Santa Teresa, que atualmente compõem o acervo do Museu de Arte Sacra de São Paulo (MAS).

Frei Jesuíno do Monte Carmelo é reconhecido como um dos principais artistas do período colonial em São Paulo. De sua obra de compositor de músicas sacras, construtor de órgãos, entalhador e arquiteto, restam apenas os trabalhos de pintura realizados nas cidades de São Paulo e Itu. Negro e de origem humilde, Jesuíno tem duas inclinações quando criança: o sacerdócio e a pintura.

Entre as artes pictóricas de frei Jesuíno do Monte Carmelo, as mais conhecidas estão justamente em Itu, tanto na igreja de Nossa Senhora do Patrocínio, quanto na Igreja do Carmo, daquela mesma cidade interiorana, onde foi sepultado. A capital paulista também guarda alguns registros de seu trabalho.

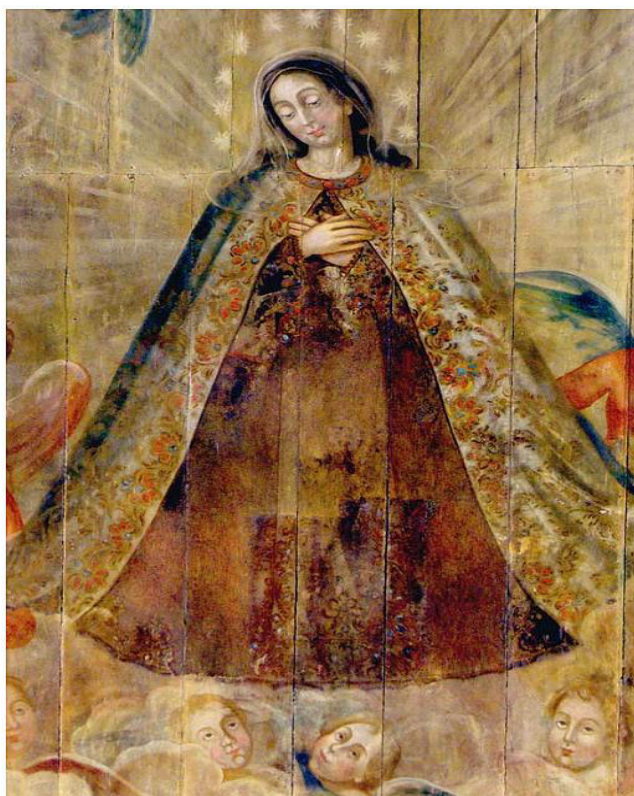
OBRAS



Santo Agostinho



Teto da Igreja de Nossa Senhora do Carmo, em Itu



Anjos Mestiços - Teto da Capela da Ordem Terceira do Carmo de São Paulo

José Teófilo de Jesus



José Teófilo de Jesus nasceu em Salvador-Bahia em 1758 e faleceu na mesma cidade em 1847. Foi Pintor, dourador e encarnador. O artista foi discípulo de José Joaquim da Rocha, no início do século XVIII, auxiliando-o na pintura e douramento de figuras secundárias de tetos e painéis. No ano de 1793, pintou painéis na capela da antiga Sé de Salvador.

José Teófilo de Jesus é considerado um dos principais pintores da escola baiana de pintura, pertence ao grupo de artistas remanescentes da colônia, que apresentam, na primeira metade do século XIX, produção híbrida, com elementos do barroco do século anterior, do rococó e, ao mesmo tempo, componentes clássicos.

Com bons trabalhas na pintura de painéis, seu mestre Joaquim da Rocha enviou José Teófilo de Jesus para estudar em Portugal, frequentando Academia do Desenho, ou do Nu, na cidade de Lisboa, tendo como tutor o pintor Pedro Alexandrino de Carvalho. Retorna a Salvador em 1801, onde executa uma série de quatro painéis para a Igreja da Ordem Terceira de São Francisco, na cidade de Salvador. José Teófilo de Jesus possui inúmeras pinturas em Salvador, dentre elas temos, os forros das naves das Igrejas da Ordem Terceira de Nossa Senhora do Carmo (1817) e da Igreja dos Órfãos de São Joaquim (ca.1823); os painéis laterais dos altares da Igreja da Ordem Terceira de São Francisco (1845); e vinte e três retratos para o Convento da Piedade, hoje existentes na Casa dos Sete Candeeiros. Podemos encontrar seus trabalhos em Sergipe, nas cidades de Maroim, Divina Pastora e Itaporanga d'Ajuda, e em Itaparica, Bahia.

OBRAS



Obra: Cristo com as mães e seus filhos (painel do corredor da nave) , ca. 1839 ,



Obra: África, da série de alegorias sobre os quatro continentes. Teófilo de Jesus



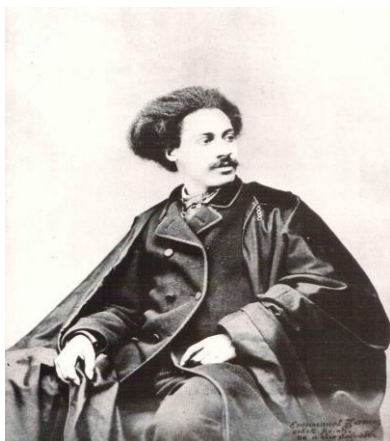
Obra: A Divina Pastora, forro da Matriz de Divina Pastora. Teófilo de Jesus

CAPITULO 02

ARTISTAS NEGROS OITOCENTISTAS



EMMANUEL ZAMOR



Emmanuel Pierre Hubert Zamore nasceu em Salvador (Bahia) em 1840 e faleceu em Créteil (França) em 1919. Ele foi pintor e cenógrafo, negro órfão é adotado pelos franceses Pierre Emmanuel Zamor e Rose Neveu. Teve seu primeiro contato com a música na Igreja de Nossa Senhora da Conceição da Praia, em Salvador e desenho na Europa em 1845.

Esteve em Paris no ano de 1860, acredita-se que ele conviveu com os artistas Cézanne (1839-1906), Renoir (1841-1919), Degas (1848-1917), Pissarro (1803-1903), Sisley (1839-1899) e Monet (1840-1926).

Em 1860, voltou a Salvador, vivendo dois anos, em virtude de um incêndio em sua residência e muitas de suas obras foram destruídas. Em 1862, seu pai adotivo faleceu e o artista voltou definitivamente para França em meados de 1862, nas décadas de 1930 e 1940 em Paris, o marchand Jean-Claude Castoriano arremata todos os 37 trabalhos disponíveis do artista, que posteriormente são expostos numa individual no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp), em 1985. Manuel Pierre Hubert Zamore faleceu em 1919 na França em situação de miséria. A maior parte de suas pinturas consiste em naturezas-mortas e paisagens, sendo estas o maior destaque de sua produção.

OBRAS



Obra: Crianças negras, sem data.
Museu Afro Brasil, São Paulo.

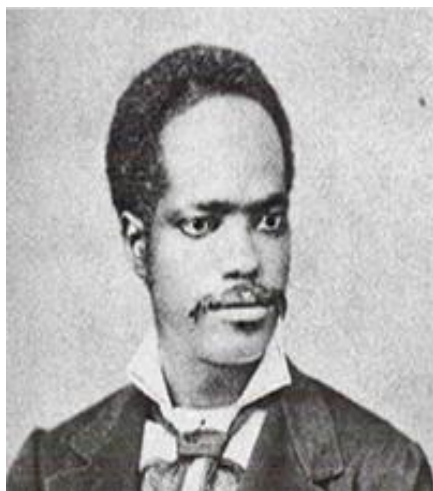


Obra: Paysage à la Ferme, 1867



Obra: As barcas. Sem data

ESTEVÃO ROBERTO DA SILVA



Nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 1845 e faleceu na mesma cidade em 189, filho de africanos escravizados é considerado o primeiro artista negro formado na Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro. Em 1864 matricula-se na instituição e estuda com Victor Meirelles (1832 - 1903), Jules Le Chevrel (ca.1810 - 1872) e Agostinho da Motta (1824 - 1878), com quem compartilha a predileção por naturezas-mortas.

Em 1880, convive com os integrantes do Grupo Grimm, em especial com Antônio Parreiras (1860 - 1937) e Castagneto (1851 - 1900), de quem pinta um retrato em 1880. Nos anos de 1876 e 1879 conquistou a medalha de prata nas exposições gerais de Belas Artes e de de ouro de segunda classe na exposição geral de Belas Artes de 1884 e o prêmio aquisição na exposição geral de 1890.

O artista é considerado um dos maiores pintores brasileiros de natureza-morta, destacando-se especialmente no tema das frutas tropicais, embora também tenha praticado o retratismo e a pintura histórica, religiosa e alegórica, sem contudo obter nesses gêneros a mesma notoriedade.

A partir da década de 1880, o artista leciona no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Silva, que realiza retratos e composições de temas históricos e religiosos, é considerado um dos melhores pintores de naturezas-mortas do século XIX.

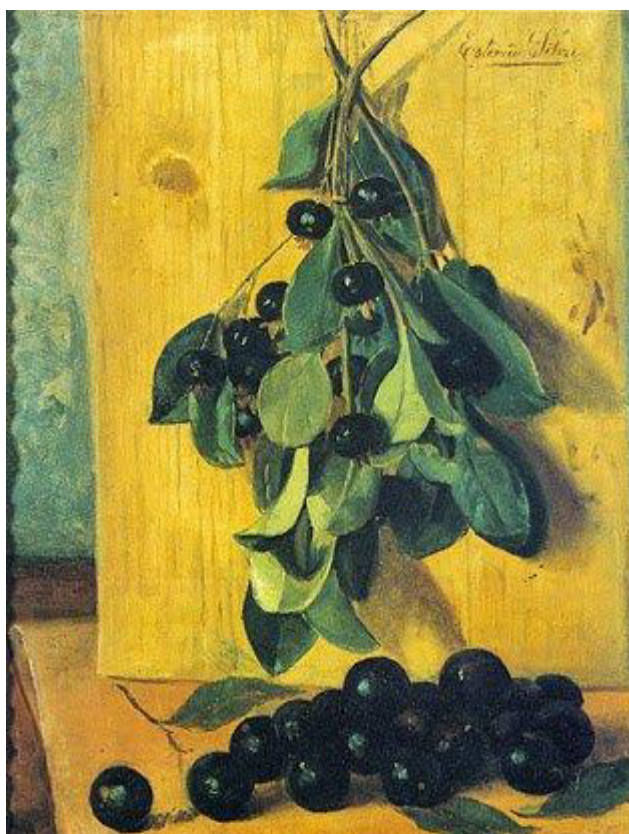
OBRAS



Natureza Morta



Menino com melancia, 1889.



Grumixamas e Jaboticabas, s.d.

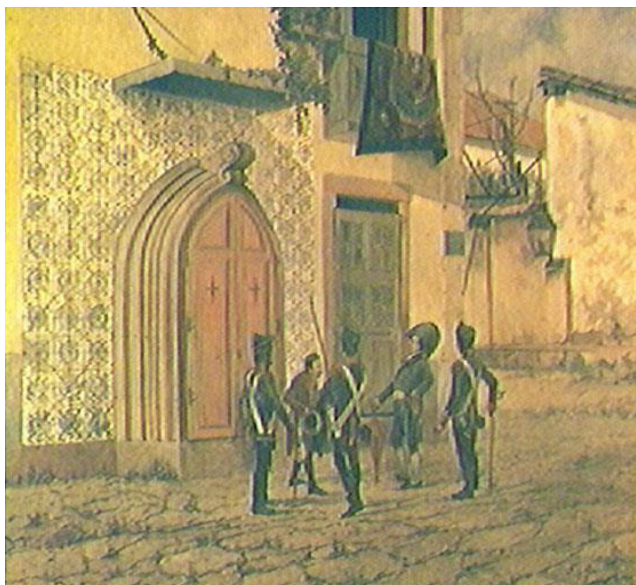
FIRMINO MONTEIRO



Antônio Firmino Monteiro nasceu no Rio de Janeiro em 1855 e faleceu em Niterói em 1855, artista negro de família humilde exerceu a profissão inicialmente de encanador e caixeiro. Foi Pintor e tipógrafo. A partir de 1870 frequenta a Academia Imperial de Belas Artes - Aiba do Rio de Janeiro, onde estuda com Zeferino da Costa (1840 - 1915), Victor Meirelles (1832 - 1903), Agostinho da Motta (1824 - 1878) e Pádua Castro.

Viaja para a Europa em 1880 com ajuda do imperador dom Pedro II onde realiza seus primeiros estudos. Destacou-se primeiramente nas paisagens, que pintava ao ar livre de forma bastante pioneira, antes da chegada de Georg Grimm ao Brasil. Na 26ª Exposição Geral de Belas Artes da Aiba, em 1884, expõe 18 paisagens e cinco quadros históricos, pelos quais recebe o título de Cavaleiro da Imperial Ordem da Rosa, conferido pelo imperador. Entre os anos de 1885 e 1887, realiza novas viagens de estudo à Europa, permanecendo em Paris por um longo tempo. Ao retornar ao Brasil, leciona pintura na Escola de Belas Artes da Bahia, e perspectiva e teoria da sombra no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, em Salvador, onde permanece por um breve período. Realiza composições de temas históricos e religiosos, pinturas de gênero e paisagens.

OBRAS



O Vidigal Diante da Casa de Vidinha, 1880

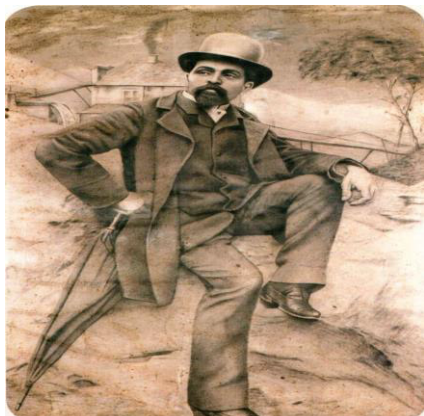


Bandeira do Divino 1884



Paisagem de Niterói 1884

HORÁCIO HORA



Horácio Pinto da Hora, nasceu em Laranjeiras (Sergipe) em 1853 e faleceu em Paris (França) em 1890. Considerado um pintor autodidata começou a pintar em sua cidade natal longe dos grandes centros artísticos do país. Sem formação artística foi instruído pelo Mestre Torquato.

Imagens de santos barroco popular foi uma das suas grandes produções, além de produzir retratos que chamou muita atenção da elite política sergipana, lhe rendendo uma bolsa de estudos financiado pelo governo provincial.

Ingressou na Escola Municipal de Desenho e Escultura de Paris em 1875, dirigido por Justin Lequien. Em 1881, retornou ao Brasil, na ocasião realizando exposições em Aracaju e Salvador. Tentou viver da produção artística em sua terra natal, mas encontrou obstáculos devido às condições socioeconômicas e culturais da província. Expos no Salão de Paris desde a sua primeira estadia na Europa, obtendo uma medalha de bronze e três de prata. No Brasil, realizou exposições em Aracaju e na Bahia, incluindo uma exposição individual em 1884 em Salvador.

Praticou a aquarela e a pintura a óleo em gêneros variados, como a alegoria, a natureza-morta, o retrato, a pintura histórica e a paisagem. Faleceu em 1890, aos 37 anos de idade, durante essa segunda estadia na Europa – conduzido à miséria, à moda romântica, pela paixão por uma engomadeira.

OBRAS



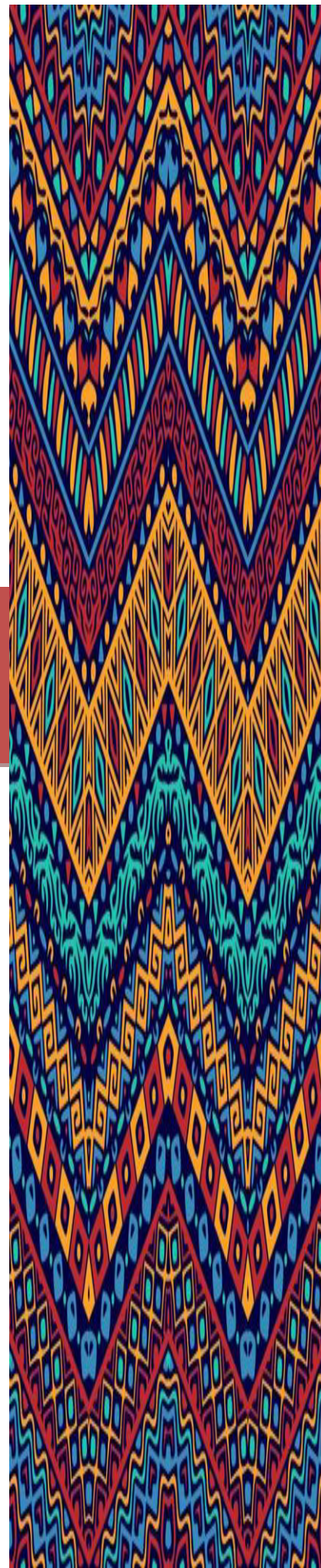
A miséria e a caridade



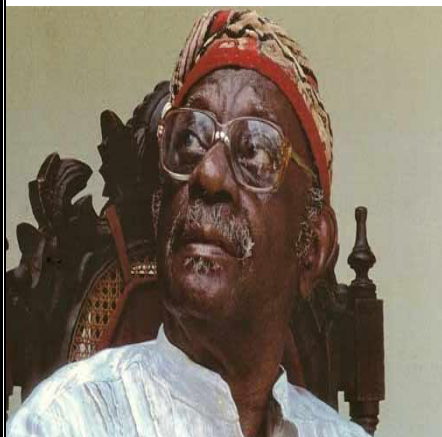
Folhas de Outono

CAPITULO 03

ARTISTAS NEGROS MODERNOS



MESTRE DIDI



Deoscóredes Maximiliano dos Santos nasceu em 1917 em Salvador e faleceu na mesma cidade em 2013. Foi pintor, escultor e sacerdote. Foi iniciado no culto aos ancestrais (Egungun) da tradição iorubá na Ilha de Itaparica na Bahia. No ano de 1980 fundou a Sociedade Religiosa e Cultural Ilê Asipá, do culto aos ancestrais Egun em Salvador.

Possui publicações de livros sobre a cultura iorubá, cinco dos quais em parceria com a antropóloga Juana Elbein dos Santos, sua esposa. No ano de 1964, realizou de sua primeira de suas várias exposições individuais tanto no Brasil quanto no exterior. Assim, como em 2009 quando expos Mestre Didi: o escultor do sagrado – homenagem aos 90 anos, no Museu Afro Brasil (São Paulo).

Suas esculturas foram expostas em museus e galerias de arte de vários países, e representam suas interpretações a partir dos símbolos dos orixás. Mestre Didi foi um dos três brasileiros a participar da famosa mostra *Magiciens de la Terre* (Mágicos da Terra), no Centro Pompidou, em Paris, evento organizado por Jean-Hubert Martin em 1989, que contou com a presença de cem artistas. A exposição foi um marco na abertura de espaço para culturas fora do eixo Europa-Estados Unidos e por apontar como arte contemporânea obras de difícil classificação, como é o caso da produção de Mestre Didi. Mestre Didi faleceu no dia 6 de outubro de 2013, aos 95 anos. Deixou publicadas dezenas de contos em que estão presentes fatos, personagens e saberes pertencentes ao vasto território cultural afro-brasileiro.

OBRAS



Obra: Opá Omo Edá, Centro do Filho da Natureza



Obra: Opa Nilá Baba Igi



Sem titulo

EMANOEL ARAÚJO



O artista Emanuel Alves de Araújo nasceu em Santo Amaro da Purificação na Bahia, em 1940. É escultor, desenhista, ilustrador, museólogo, curador, figurinista, cenógrafo, pintor e gravador. Realizou sua primeira exposição individual em 1959. Na década de 60, foi morar em Salvador onde ingressa na Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde estuda gravura com Henrique Oswald (1918-1965).

Emanuel Araújo é premiado em 1972, com a medalha de ouro na 3ª Bienal Gráfica de Florença, Itália. Em 1973, recebe o prêmio de melhor gravador, e no ano de 1983 ganha o título de melhor escultor pela Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA). Em 1981, Emanuel Araújo torna-se o diretor do Museu de Arte da Bahia (MAB), na cidade de Salvador, já em 1983 expõe individualmente no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP). Foi convidado em 1988, a lecionar artes gráficas e escultura no Arts College, na The City University of New York. Em 1992 a 2002, exerceu o cargo de diretor da Pinacoteca do Estado de São Paulo (Pesp), entre 1995 e 1996, membro convidado da Comissão dos Museus e do Conselho Federal de Política Cultural, instituídos pelo Ministério da Cultura. Em 2004, tornou-se curador e diretor do Museu Afro-Brasil.

OBRAS

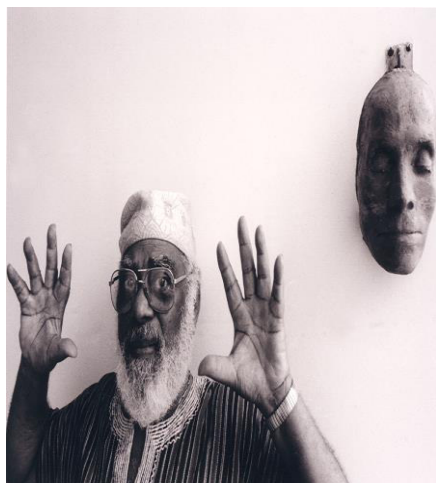


Obra: Gravura de Armar, 1972



Sem título, 2015

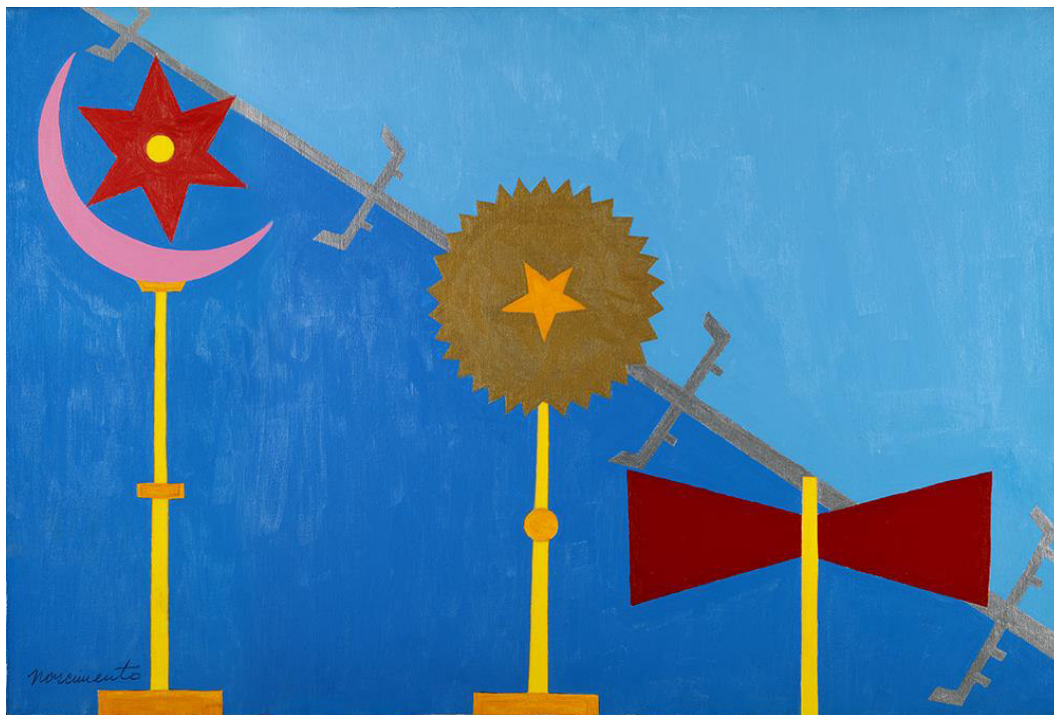
ABDIAS DO NASCIMENTO



Abdias do Nascimento nasceu em Franca (São Paulo) em 1914 e faleceu no Rio de Janeiro em 2011. Ele foi ator, artista visual, diretor e dramaturgo. Foi um representante na militância na luta contra a discriminação racial e pela valorização da cultura negra. Criou o Teatro Experimental do Negro (TEN) na cidade do Rio de Janeiro entre 1944 e 1968, que teve como objetivo principal promover a inclusão do artista afrodescendente no panorama teatral brasileiro.

A pintura de Abdias Nascimento mergulha nas raízes culturais do mundo africano. Explora e interpreta diversas simbologias, desde a matriz primordial do Egito antigo, fonte da unidade essencial das civilizações africanas, passando pelo candomblé, o vodu do Haiti e os ideogramas adinkra da África ocidental. Essas referências se mesclam à evocação de heróis da luta de libertação dos povos africanos no continente e sua diáspora. O resultado é uma tessitura de temas e signos que brotam das cosmogonias e das passagens existenciais comuns aos povos afrodescendentes. Esses temas e signos realçam valores universais à experiência humana. O fazer criativo de Abdias une a atuação cívica antirracista com a valorização da cultura, identidade e herança africanas.

OBRAS



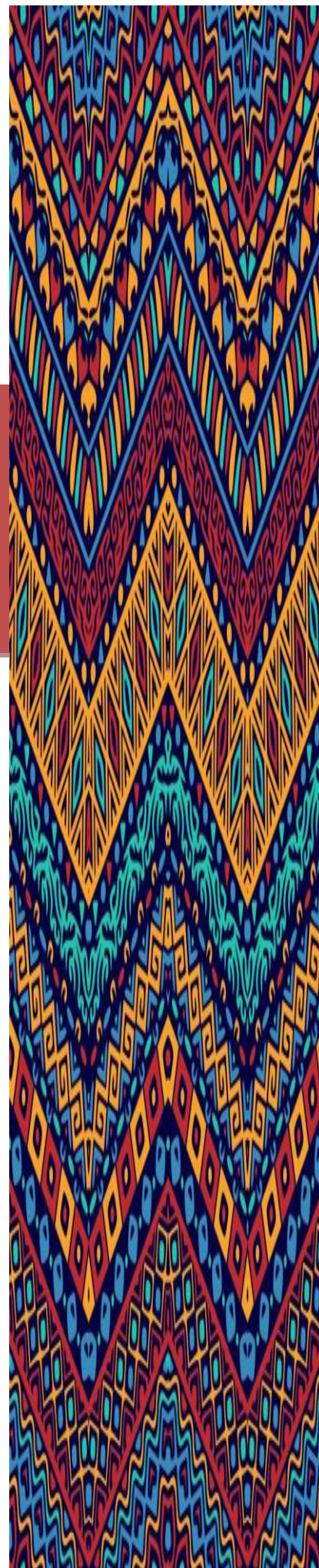
Obra: Quarteto Ritual nº 2



Obras: Tema para Léa García - Oxunmaré

CAPITULO 04

ARTISTAS NEGROS CONTEMPORÂNEOS



PAULO NAZARETH



Nascido em Governador Valadares, Minas Gerais em 1977, Paulo Nazareth é um artista performático. Estudou entalhe em madeira com o escultor baiano Mestre Orlando em 2005. É licenciado em desenho e plástica e bacharel em desenho e gravura pela Universidade Federal de Minas Gerais, onde estudou linguística nos anos de 2006 a 2010.

Participa em 2010, da feira Miami Basel, onde realiza o percurso de Minas Gerais até Miami, nos Estados Unidos, a pé, fotografando-se com cartazes e anúncios ao longo do trajeto na performance Notícias da América (2011-2012). Paulo Nazareth apresenta na feira de Miami Basel, uma instalação intitulada Banana Market. É convidado em 2013 para participar da Bienal de Veneza e para a 12ª Bienal de Lyon. Recebe o prêmio Masp de Artes Visuais em São Paulo na categoria Talento Emergente. Em 2012, é publicado o livro Paulo Nazareth, Arte Contemporânea Ltda., que narra as viagens do artista.

OBRAS



A Carne, 2005



Dente de elefante

ROSANA PAULINO



Nascida em São Paulo em 1967, Rosana Paulino é gravadora, desenhista e pintora. Ingressa em 1991, no curso de artes plásticas da Universidade de São Paulo. Entre 1993 e 1995, aprimora-se em técnicas de gravura no ateliê de restauro de obras de arte do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP).

Frequenta em 1994, a oficina livre de gravura no ateliê do Museu Lasar Segall, onde foi premiada na exposição coletiva *Visualidade Nascente III* do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Ganhou visibilidade com a obra *Parede da Memória* de 1994, exposta na Mostra de Seleccionados do Centro Cultural São Paulo (CCSP). A convite de Tadeu Chiarelli, compõe a exposição *Fotografia Contaminada* (1994), também no CCSP. Em 2010, ganha o 1º Prêmio Nacional de Expressões Afro-Brasileiras, na modalidade artes visuais. Em 2012, faz residência artística no Tamarinde Institute da Universidade do Novo México, em Albuquerque, Estados Unidos, com os artistas Sidney Amaral (1973), Tiago Gualberto (1983), entre outros. A produção desses artistas resulta nas exposições *Afro: Black Identity in America and Brazil*, nos Estados Unidos, e *Brasileiros e americanos* na litografia do Tamarinde Institute, no Museu Afro Brasil em São Paulo.

OBRAS



Obra: *Proteção Extrema Contra a Dor e o Sofrimento, 2011*



Soldado, 2006

SONIA GOMES



A artista Visual Sonia Gomes, Nasceu na cidade de Caetanópolis, Minas Gerais em 1948. Possui graduação em Direito em Sete Lagoas, em 1980 mudou-se para Belo Horizonte e em 1995 inicia seus estudos em arte pela Escola Guignard.

A artista teve variadas exposições sendo as individuais destacam-se: Pinturas na Casa de Cultura de Sete Lagoas, MG, em 1994; Objetos - Sandra & Marcio de Arte, em 2004, Série Patuás e Torções na Arte BA, Buenos Aires, Argentina, 2005; Série Patuás e Torções em São Paulo no mesmo ano. Suas exposições coletivas, se destaca na Chita Bacana, Sesc Belenzinho, São Paulo em 2005; Etsuko Kobayashi et Sonia Gomes na Galeria Edgard, Paris, França em 2006.

Suas esculturas são construídas a partir de tecidos e outros objetos encontrados, torcidos, amarrados e manipulados até se transformarem em tramas espaciais complexas. Tem como procedimento a desconstrução das técnicas de manufatura de tecidos, eliminando qualquer finalidade de uso desses materiais. Suas obras remetem, pela estamparia, cores e técnicas empregadas, a um universo íntimo ligado à memória familiar e à identidade racial e cultural da artista, além de remeter à sua cidade natal, Caetanópolis, importante centro mineiro de indústria têxtil

OBRAS



Deslocar / 2015, instalação



GAIOLA/ 2016

CAPITULO 5

ARTISTAS AFRICANOS



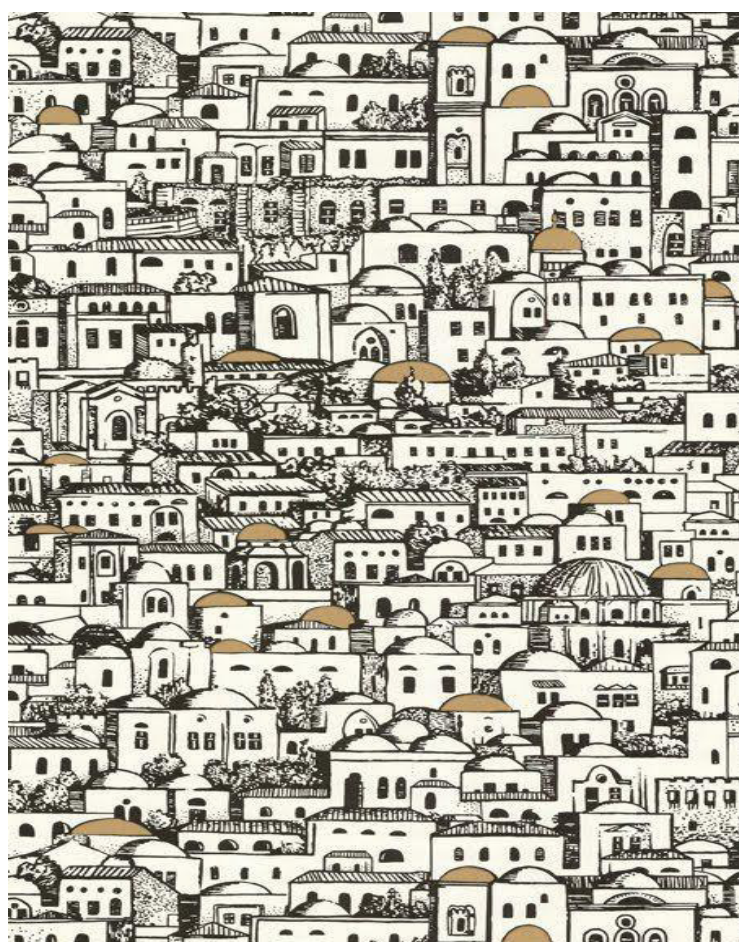
Akpokiere Karo (Nigéria)



É designer gráfico pela Faculdade de Tecnologia Yaba, Lagos, Nigéria em 2006, o artista sofreu forte influência dos quadrinhos e viveu intensamente a cultura pop da maior cidade da Nigéria. Em seus desenhos, o artista busca o equilíbrio entre as características pessoais e comerciais da produção em design gráfico, ilustração e desenho padrões.

Usando técnicas de desenho tradicionais e digitais, ele cria trabalhos que são experimentais e refletem seus interesses em empregar design gráfico, ilustração e padrões para comunicar mensagens que são às vezes pessoais, humorísticas e sociais. As recentes exposições coletivas de Akpokiere incluem a 56ª Bienal de Veneza; 2 Berliner Herbstsalon, Teatro Maxim Gorki, Berlim; Exposição Double Trouble, Kunsthalle M3, Berlim; O Comic-Zeichner Seminar Ausstellung no Comic Salon Erlangen (2014), Outra África - Design Contemporâneo na África, ULUPUH Gallery, Zagreb, Croácia (2013), Art Dubai, Markerprogram (2013), exposição de FAX, South London Gallery, Londres (2011), e The Green Summary Exhibition, Centro de Arte Contemporânea, Lagos, Nigéria (2010). Sua mais recente exposição individual, Old Drawings, foi realizada no Kunsthalle m3, em Berlim (2015).

OBRAS



Sammy Baloji (RDC)



Sammy Baloji é fotógrafo, nascido em 1978 na República Democrática do Congo. Trabalha em Lubumbashi e Bruxelas e realizou exposições em Amsterdã, Paris, Bruxelas, Bilbao, Cape Town e Bamako. Possui formação em literatura e ciências sociais. Estudou fotografia com Marie-Françoise Plissart e Simon Mukunday.

Desde 2005, o artista explora a memória e a história da República Democrática do Congo. Em seu trabalho, ele busca a herança cultural, arquitetônica e industrial de Katanga, bem como questiona os efeitos da colonização belga na região.

Sammy Baloji sabe muito bem manipular o tempo e espaço de forma a comparar as antigas narrativas coloniais com o imperialismo econômico contemporâneo por meio de seus arquivos fotográficos. Sua visão crítica das sociedades contemporâneas é um aviso de como os clichês culturais continuam a construir memória coletiva, permitindo que os jogos de poder social e político ditem o comportamento humano.

Baloji participou dos Encontros de Fotografia em Bamako em 2007, Bienal de Lyon em 2015, Bienal de Veneza em 2015, Festival Photoquai no Museu Quai-Branly em 2015, Bienal de Dakar em 2016 e XIV edição da Documenta em 2017. Suas obras foram exibidas no Museu Real da África Central em Tervuren, no Kunstmuseum aan zee em Oostende, na Tate Modern em Londres, no Africa Center em Nova York e no Museu Nacional de Arte Africana do Smithsonian em Washington DC. Baloji recebeu vários prêmios, entre eles da Fundação Príncipe Claus na Holanda, dos Encontros de Fotografia em Bamako, da Bienal de Dakar, além do Prêmio Rolex Mentor and Protected Arts Initiative em 2014. Sammy Baloji é co-fundador da Rencontres Picha, uma bienal de fotografia e vídeo em Lubumbashi.

OBRAS



Emeka OGBOH (NIGÉRIA)



Emeka Ogboh nasceu Nigéria em 1977 é um artista de som e instalação mais conhecido por suas paisagens sonoras da vida em Lagos. Treinado como artista, ele começou a trabalhar com sons que caracterizam cidades seguindo um programa egípcio de arte multimídia.

Através de suas instalações de áudio e obras gastronômicas, Ogboh explora como memórias e histórias privadas, coletivas e públicas são traduzidas, transformadas e codificadas em som e comida. Essas obras contemplam como o som e a alimentação capturam as relações existenciais, enquadram nossa compreensão do mundo e fornecem um contexto para fazer perguntas críticas sobre imigração, globalização e pós-colonialismo.

Ogboh participou em numerosas exposições internacionais, incluindo documenta 14, (2017), Atenas e Kassel, Skulptur Projekte Münster (2017), a 56ª edição da La Biennale di Venezia, Itália (2015) e Dakar Biennale (2014). Ogboh é também co-fundador da Video Art Network Lagos e, em 2016, Ogboh recebeu o prêmio da Bottcherstraße em Bremen.

OBRAS



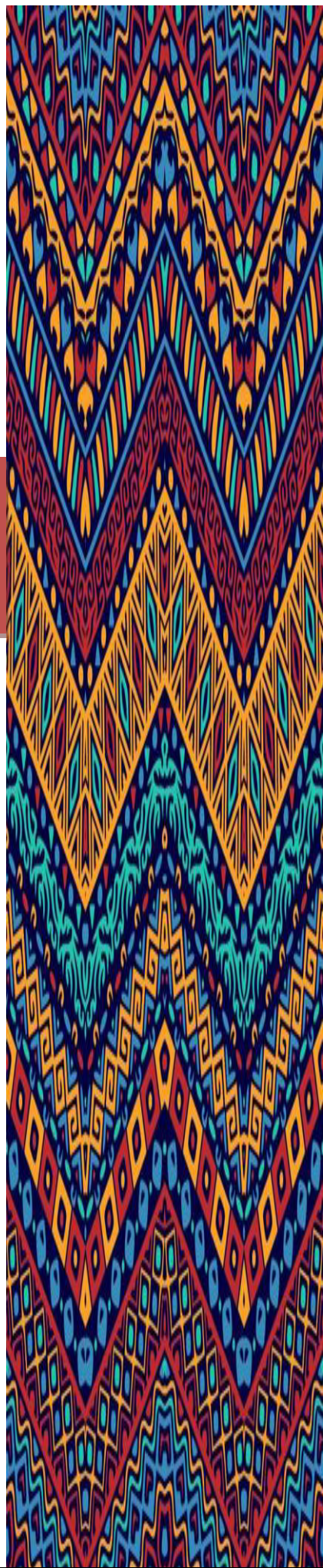
Gravação em Yaba, Lagos. Foto de Emeka Ogboh



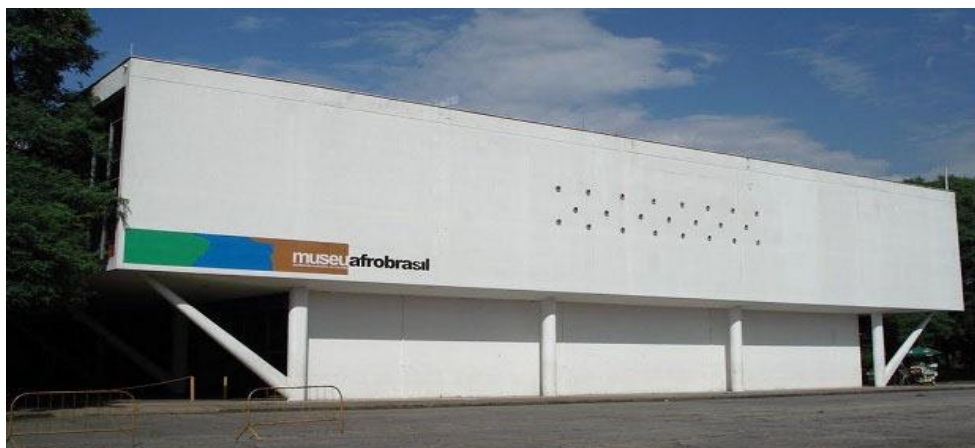
Emeka Ogboh, *State of Mind de Lagos*, 2012. Vista da instalação na exposição "Progress of Love" na Menil Collection, em Houston.

CAPITULO 6

MUSEUS AFRO DIGITAIS



MUSEU AFRO BRASIL



O Acervo do Museu Afro Brasil conserva mais de 5 mil obras que englobam diferentes áreas de múltiplos universos culturais africanos, indígenas e afro-brasileiro. Dividido por meio de Núcleos temáticos, o acervo procura abranger aspectos da arte, da religião afro-brasileira, do catolicismo popular, do trabalho, da escravidão, das festas populares, registrando assim, a trajetória histórica, artística e as importantes influências africanas na construção da sociedade brasileira.

SITES: <http://www.museuafrobrasil.org.br/>
<https://artsandculture.google.com/partner/museu-afro-brasil>

MUSEU AFRO DIGITAL DE MEMÓRIA AFRICANA E AFRO BRASILEIRA



O museu tem por objetivo disponibilizar e intercambiar cópia de documentos por internet, reunindo num só acervo documental digital, os fundos de arquivo relativos aos Estudos Afro-Brasileiros, em primeiro lugar Afro-Baianos, e aos Estudos Africanos que hoje se acham dispersos em várias instituições e coleções privadas, tanto nacionais como internacionais.

SITE: <https://museuafrodigital.ufba.br/exposicoes>

MUSEU AFRO-DIGITAL/UFMA



O Museu Afro-Digital da UFMA traz em seu acervo imagens que documentam festas e rituais públicos realizados em terreiros afro-maranhenses de Tambor de Mina, Umbanda, Pajelança e Terecô. Documentam também rituais do catolicismo popular vinculados aos cultos afro-maranhenses. A coleção se compõe de mais de 6000 fotos, gravações e vídeos.

SITE: <http://www.museuafro.ufma.br/site/>

ZEITZ MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DA ÁFRICA



ZEITZ

MOCAA

ZEITZ MUSEUM OF CONTEMPORARY ART AFRICA

ZEITZ MUSEUM VAN KONTEMPORÊRE KUNST AFRIKA

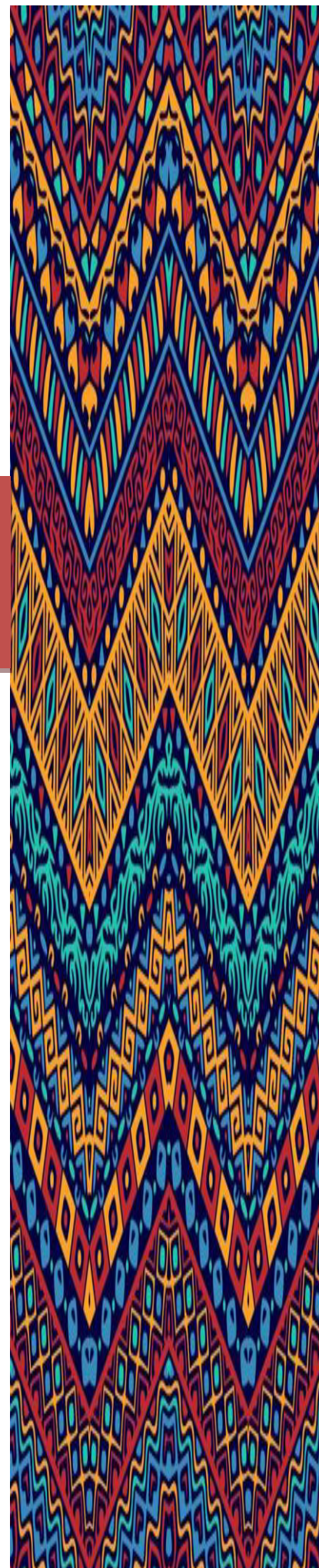
IZEITZ UMZI WOGCINO BUGCISA BASEAFRIKA

O Zeitz Museum of Contemporary Art África (Zeitz MOCAA) é um museu de arte contemporânea na África do Sul. É o maior museu da arte africana contemporânea do mundo. Zeitz MOCAA coleta, preserva, pesquisa e exhibe arte do século XXI da África e sua diáspora.

SITE: <https://zeitzmocaa.museum/>

CAPITULO 7

OFICINAS DE ARTES VISUAIS



OFICINA DE MÁSCARA AFRICANA

Professores/as vocês podem desenvolver atividades de produção de máscaras africanas, assim como outras oficinas ligados a essa temática com seus alunos/os nas aulas de arte. Valem ressaltar que antes de começar a produzir esses objetos é interessante contextualizar com seus discentes, numa perspectiva de valorização e importância desses artefatos para a cultura africana e afro brasileira, como preconiza a Lei nº 10.639/2003.

MATERIAS

Jornais, papel sulfite A4, lápis, lápis de cor, um balão, estilete, tesoura, cola, cola quente, tintas de diversas cores, pincéis variados, recipientes e potes para misturar a tinta ou a cola e pequenos objetos, como por exemplo: cordões, botões, sementes, entre outros.

MOLDE

No papel faça um desenho da máscara em que deseja confeccionar, deve-se destacar com a pintura as partes que você quer que tenha volume.

PAPIETAGEM⁵³

Com muito cuidado encha o balão amarrando bem firme. Picote manualmente o jornal em pedaços pequenos. Coloque a cola em um recipiente de vazio e misture com o jornal picado até torna-se consistente, ou seja pastoso. Com um pincel com cerdas macias espalhe com cuidado a cola sobre o balão. Faça isso continuamente até completar uma camada de jornal cobrindo todo o balão. Repita esse procedimento no mesmo balão de 4 a 6 camadas, deixe secar.

⁵³ técnica artesanal em que se utiliza papel recortado e cola para dar forma a uma escultura ou objeto. (<http://artesanato.culturamix.com/materiais/novidades/papietagem>)

RECORTE

Depois de seco, utilize um lápis (ou caneta) para riscar o balão ao meio. Com a tesoura (ou estilete) corte o balão ao meio para obter, obviamente, duas metades. Na metade do balão cortado, desenhe de acordo com o projeto inicial. Com a tesoura (ou estilete), recorte as áreas que julgar necessário, como por exemplo, os orifícios dos olhos, da boca e do nariz. Você também poderá recortar a parte inferior do balão para ter uma máscara mais arredonda.

MODELAGEM

Pique o jornal em pedaços pequenos para iniciar a modelagem das áreas que pretende criar o volume como por exemplo, nariz, sobrancelhas, etc. Pode misturar água para render mais o uso da cola, porém a secagem será mais demorada.

CARACTERIZAÇÃO

Coloque objetos que caracteriza mais a sua máscara, fica a seu critério use a criatividade em utilizar materiais que está inserido em seu cotidiano. Utilize cola quente para fixar os objetos.

RESULTADO FINAL

Faça uma exposição na escola de cada máscara confeccionada pelos alunos/as, é interessante também que os/as alunos/as descrevam a sua experiência ao confeccionar a sua máscara africana.

OFICINA DE STENCIL GRAFITE

MATERIAS

Tesoura ou estilete, folha de transparência ou Raio-X velho, camiseta, tecido, cartolina 40kg, ou parede com espaço livre para pintura, fita adesiva, ou cola, tinta de tecido ou spray.

COMO FAZER O MOLDE

Você pode imprimir na internet desenhos que represente a África, personalidades negras e frases que exaltem o combate ao racismo, a discriminação.

PROCESSO DE RECORTAR

Recorte com estilete ou tesoura as partes pretas do desenho, deixando as partes brancas, pois será a forma do desenho na superfície desejada.

APLICAÇÃO DO STENCIL

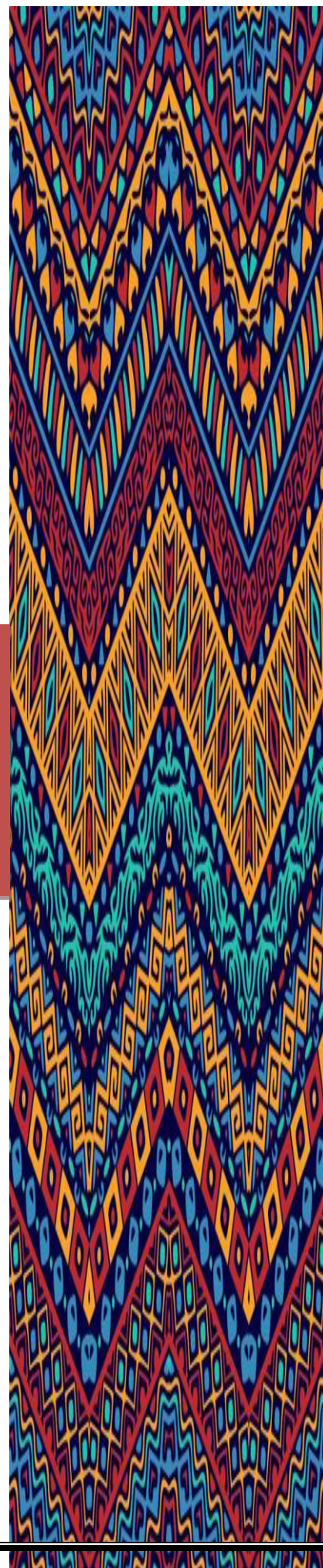
Coloque a folha de transparência na superfície desejada com o desenho definido e aplique a tinta de tecido ou spray.

RESULTADO FINAL

Faça uma exposição na escola dos trabalhos dos alunos/as, é interessante também que os/as alunos/as descrevam a sua experiência na produção do stencil.

CAPITULO 8

PLANOS DE AULA DE ATIVIDADES



ASSUNTO: Artistas plásticos negros brasileiros**OBJETIVOS**

- Conhecer os artistas plásticos negros;
- Estudar as características plásticas das obras desses artistas;

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Aula expositiva e dialogada;
- Leitura de textos;
- Utilização de imagens;

RECURSOS DIDÁTICOS

- Reproduções de imagens;
- Quadro branco;
- Pincel;
- Textos, revistas e artigos;
- Data Show e Notebook;

ATIVIDADE

Dividir a turma em equipe, o professor deve orienta-los na pesquisa sobre os artistas negros coloniais, oitocentistas, modernos e contemporâneos. Devem pesquisar:

- Artistas (biografia)
- Obras (principais características)
- Influência

A atividade deve ser apresentada em forma de seminário, com apresentação de painéis (slide), ou em cartolina.

ASSUNTO: Leitura e releitura de obras de arte de artistas negros**OBJETIVOS**

- Analisar, interpretar e descrever as obras de arte;
- Criar obras de arte a partir da obra original;

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Aula expositiva e dialogada;
- Leitura de textos;
- Utilização de imagens;

RECURSOS DIDÁTICOS

- Reproduções de imagens;
- Quadro branco;
- Pincel;
- Textos, revistas e artigos;
- Data Show e Notebook;

ATIVIDADE

O/a professor/a deve selecionar a obra de um artista negro para ser analisada. A pintura deve ser fixada no quadro para melhor visualização dos/as discentes. O docente deve explicar aos alunos/as um pouco da história da obra e do artista. A segunda etapa da atividade será a leitura de obra de arte, onde o/a professor deve explicar aos alunos/as o que é leitura e releitura e seu objetivo, assim os/as discentes devem destacar o que mais lhes chamou a atenção na obra, descrevendo-a, comentarem suas opiniões sobre ela. Na atividade da releitura, os alunos devem retratar a sua percepção da obra utilizando diversos materiais na produção das obras. No final da atividade todas as produções artísticas devem ser exposta no mural da escola.

ASSUNTO: Apresentação de filmes longa e curta metragem com personalidades negras

OBJETIVOS

- Utilizar um filme como instrumento de reflexão;
- Orientar o olhar para uma abordagem social contextualizada;
- Desenvolver a capacidade de observação crítica;

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Aula expositiva e dialogada;
- Leitura de textos;
- Utilização de imagens;

RECURSOS DIDÁTICOS

- Filmes
- Quadro branco;
- Pincel;
- Textos, revistas e artigos;
- Data Show e Notebook;

ATIVIDADE

Filmes que abordam o empoderamento negro é uma boa ideia para ser trabalhado em sala de aula. O professor deve selecionar um filme que trabalhe com empoderamento negro, é interessante que antes de iniciar o filme, o docente deve fazer uma breve discussão acerca do papel do negro na sociedade. Depois da exibição do filme, é interessante que o professor peça aos alunos que produzam um relatório sobre a sua percepção do filme. Um debate em sala de aula é interessante, assim todos podem contribuir com a suas opiniões.

SUGESTÃO DE FILMES

Malcolm X, 'What Happened, Miss Simone?', FILME DANDARAS: A Força da Mulher Quilombola, FILME "Negra Sou", "O lado de cima da cabeça", Lágrimas de Esperança, Quilombo.

ASSUNTO: Oficina de Stencil Grafite**OBJETIVOS**

- Debater sobre as manifestações artísticas em espaços não convencionais;
- Desenvolver sua capacidade criativa;
- Levar os alunos a reconhecer os artistas que dialogam com a cidade através da arte urbana, o grafite;
- Apresentar aos alunos imagens, ou frases com representatividade positiva do negro/a;

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Aula expositiva e dialogada;
- Leitura de textos;
- Utilização de imagens;

RECURSOS DIDÁTICOS

- Tinta acrílica;
- Estilete, cola;
- Pincel;
- Textos, revistas e artigos;
- Data Show e Notebook;

ATIVIDADE

O professor deve apresentar aos alunos os materiais para a produção do stencil grafite, assim como alertá-los durante o manuseio. É interessante que o professor contextualize durante a apresentação das imagens das personalidades negras aos alunos/os. Cabe ao professor selecionar as imagens ou frases que exalte positivamente o negro para ser reproduzido no mural da escola, ou em camisetas. Todos os alunos devem participar dessa atividade.

ASSUNTO: Máscaras africanas**OBJETIVOS**

- Entender a função das máscaras africanas;
- Conhecer a história das máscaras ao longo dos séculos e expressar-se criando máscaras inspiradas nas máscaras africanas;

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Aula expositiva e dialogada;
- Leitura de textos;
- Utilização de imagens;

RECURSOS DIDÁTICOS

- Tinta acrílica;
- Estilete, cola;
- Pincel;
- Revistas, jornais;
- Atadura gessada;
- Água, tinta guache;
- Materiais diversos para decoração;

ATIVIDADE

Antes de iniciar a produção das máscaras africanas, o professor deve contextualizar sobre história das máscaras ao longo dos séculos. Depois é o momento da produção, é interessante que o professor divida a turma em dupla, com os materiais em mãos, os alunos devem confeccionar suas respectivas máscaras utilizando materiais diversos para ornamentar. É interessante que o professor faça uma exposição na escola.

Para maiores informações acesso nosso website:
<https://felixrochaluis.wixsite.com/arteafro>

REFERENCIAS

ARAUJO, Emanuel. **A mão afro brasileira**. Imprensa Oficial - SP (IMESP), 2010.

Disponível em: <<https://www.contemporaryand.com/person/karo-akpokiere/>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

Disponível em: <<http://www.jbrj.gov.br/cultura/memorial.htm>> Acesso em: 04 jun. 2018.

Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/>> Acesso em: 04 jun. 2018.

Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

Disponível em: <[http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/10/13/mestre-valentim-\(valentim-da-fonseca-e-silva\)](http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/10/13/mestre-valentim-(valentim-da-fonseca-e-silva))>. Acesso em: 09 jul. 2018.

Disponível em:<http://www.abdias.com.br/obra_artistica/obra> Acesso em: 09 jul. 2018.

Disponível em:<http://www.19festival.com/soniagomes/_artistica.htm> Acesso em: 09 jul. 2018.

Disponível em:<<https://hangar.com.pt/sammy-baloji/>> Acesso em: 09 jul. 2018.

Disponível em:<<http://www.14thmay.com/>> Acesso em: 02 ago.. 2018.

Disponível em:<<https://zeitzmocaa.museum/>> Acesso em: 04 ago.. 2018

Disponível em:<<http://oficinademascaras.blogspot.com/p/confeccao-das-mascaras.html>> Acesso em: 04 ago.. 2018

PONTUAL, Roberto. **Dicionário das Artes Plásticas no Brasil**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1969.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer 22/2005

PARECER HOMOLOGADO(*) (*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 23/12/200

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Federação de Arte-Educadores do Brasil-FAEB		UF: DF
ASSUNTO: Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento "Educação Artística" pela designação: "Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro".		
RELATOR: Neroaldo Pontes de Azevedo		
PROCESSO N.º: 23001.000167/2005-89		
PARECER CNE/CEB N.º: 22/2005	COLEGIADO: CEB	APROVADO EM: 4/10/2005

I – RELATÓRIO**1. Histórico**

A Federação de Arte-Educadores do Brasil-FAEB, entidade representativa dos profissionais da educação na área de arte, solicita à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação retificação do termo "Educação Artística" por "Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro", no inciso IV, alínea b, do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Na correspondência encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, consta a informação de que a solicitação apresentada foi fruto da vontade de 847 participantes de Congresso Nacional realizado pela FAEB. A justificativa apresentada é no sentido de se estabelecer coerência entre a Resolução do CNE e os demais textos legais que regulamentam a educação brasileira.

2. Análise

Na Lei nº 5.692/71, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte foi incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, considerada, porém, como "atividade educativa" e não como disciplina. A consequência foi a perda da qualidade dos saberes específicos das diversas formas de arte, dando lugar a uma aprendizagem reprodutiva. Com a constituição do movimento arte-educação, multiplicaram-se os encontros, os professores se organizaram em entidades, buscando nova orientação para o ensino da arte. A Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, significou um avanço para a área. Em primeiro lugar, pôs fim a discussões sobre o eventual caráter de não obrigatoriedade. E arte passa a ser considerada obrigatória na Educação Básica: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". (art. 26, § 2º).

Em segundo lugar, porque a denominação de "Educação Artística" é substituída por "Ensino da Arte". Ficou, assim, pavimentado o caminho para se identificar a área por "Arte", não mais entendida como uma atividade, um mero "fazer por fazer", mas como uma forma de conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, contemplam a área de arte, dando-lhe mais abrangência e complexidade. Embora não apresentem caráter de

obrigatoriedade, os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm servindo para a elaboração de planos e projetos pedagógicos nas escolas das redes pública e privada em todos os níveis de ensino. A estrutura dos PCNs para o Ensino Fundamental denomina como “Área de Arte” um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental. E avançam os PCNs ao destacarem as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A nova denominação preconizada tende a fortalecer a proposta que vê o ensino da arte como uma área específica do saber humano, partindo do raciocínio de que a importância da arte está na arte em si mesma e não que ela pode oferecer, e não porque serviria para atingir outros fins. A Conselheira Regina Alcântara de Assis, em seu Parecer CNE/CEB nº 4/98, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, sentencia, com clareza, que “cabe à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação exercer a sua função deliberativa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, reservando-se aos entes federativos e às próprias unidades escolares, de acordo com a Constituição Federal e a LDB, a tarefa que lhes compete em termos de implementações curriculares”. E, mais ainda, acrescenta o Parecer que “os diálogos expressos por múltiplas linguagens verbais e não-verbais refletem identidades, capazes de interagir consigo próprias e com as demais por meio da comunicação de suas percepções, impressões, dúvidas, opiniões e capacidades de entender e interpretar a ciência, as tecnologias, as artes e os valores éticos, políticos e estéticos”. O Parecer tomou por base o art. 32 da LDB que, em quatro incisos apresenta o objetivo do Ensino Fundamental, que é “a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.”. Assim sendo, o Parecer CNE/CEB nº 4/98 e a Resolução dele decorrente não podem reforçar a noção de polivalência na formação e na atuação dos professores de Arte. Respeitada a autonomia de que gozam por mandamento legal, os estados e municípios terão a liberdade de organizar seus currículos, sempre segundo o Parecer, na articulação entre a base nacional comum, a parte diversificada e os conteúdos mínimos das áreas de conhecimento. E poderão respeitar a formação específica dos professores. Entendemos assim que a retificação da denominação “Educação Artística” por “Arte” está na linha de compreensão do Parecer e da Resolução, define melhor a noção de área de conhecimento, fica em consonância com a LDB e permite às redes públicas, no âmbito de sua autonomia, receber, indistintamente, em concursos públicos licenciados em Educação Artística, em Arte ou em quaisquer linguagens específicas, Artes Visuais e Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Música e Dança, que utilizarão os seus conhecimentos específicos, com a finalidade de atingirem os objetivos preconizados pela legislação em vigor para o Ensino

Fundamental e, de modo mais direto, o objetivo do ensino da arte, que é “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

II – VOTO DO RELATOR

Sou de parecer favorável que a alínea b, inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, seja alterada, substituindo-se “Educação Artística” por “Arte”, nos termos deste Parecer. Proponho, em consequência, a aprovação do anexo projeto de resolução. Brasília(DF), 4 de outubro de 2005. Conselheiro Neroaldo Pontes de Azevedo – Relator III – DECISÃO DA CÂMARA A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator. Sala das Sessões, em 4 de outubro de 2005 Conselheiro Cesar Callegari – Presidente Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Vice-Presidente Neroaldo Pontes de Azevedo

Projeto de Resolução

Altera a alínea b do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, §1º, alínea “c”, da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995 e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº /2005 homologado pelo Senhor Ministro da Educação, em .../.../2005

Resolve:

Art. 1º A alínea b do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, de 7 de abril de 1998, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º (...)
I...
a...
b Artes”

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor da data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Cesar Callegari
Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO B - LEI nº 10.639/03

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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 negrabrasileira 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.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO C - PARECER Nº 03/2004

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação / DF.

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CONSELHEIROS: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez.

PROCESSO Nº: 23001.000215/2002-96.

PARECER CP/CNE Nº: 3/2004 (*), **APROVADO EM:** 10/3/2004.

I - RELATÓRIO

Este Parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 175, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 303), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.(1)

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de 1000 questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar 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, orientados 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 o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Políticas de Reparções, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas

A demanda por *reparações* visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afrobrasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por *reconhecimento*, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

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.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos(2), bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afrobrasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convêm, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irredutível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

Educação das relações étnico-raciais

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo, que pretende impor-se como superior e por isso universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon(3), os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que 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 lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.

Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena – a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que

ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e por isso teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que no pós-abolição foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

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.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada

à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnicoracial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Até aqui apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

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. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia 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 européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvidas, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sócio-cultural da escola, da

comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

ACÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;

- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;

- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;

- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;

- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;

- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógico que contemplem a diversidade étnico-racial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicita, busque compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de

organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnicoraciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,(4) particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais(5), 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.

- O ensino de *História Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (Exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Luta contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

- 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 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 Zimbábue; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos 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.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras

- O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tambkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade .

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, far-se-á por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-Louverture, Martin Luther King, Malcon X, Marcus

Garvey, Aimé Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, 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, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.

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

- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico/racial.

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

- 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.

- 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, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de

Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.

- 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, a discriminações, ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.

- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgão colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.

- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias de um determinado grupo étnico-racial.

- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.

- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens.

- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.

- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A

da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC - Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.

- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnicoraciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.

- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.

- Inclusão, nos instrumentos de avaliação das condições de funcionamento de estabelecimentos de ensino de todos os níveis, nos aspectos relativos ao currículo, atendimento aos alunos, de quesitos que avaliem a implantação e execução do estabelecido neste parecer.

- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e

avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores - administrações de cada sistema de ensino, das escolas - definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art. 3) a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II - VOTO DA RELATORA

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
- o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;
 - diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;
 - diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;
 - diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;
 - diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;
 - diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;
 - diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;
 - diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outros os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001;
 - diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;
 - diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;
 - diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;
 - diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;

- diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:

a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;

b) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no *site* do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

III - DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 10 em março de 2004.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente

(*) **DESPACHOS DO MINISTRO** (DOU Nº 95, 19/5/2004, SEÇÃO 1, P. 19)

Em 18 de maio de 2004

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação **HOMOLOGA o Parecer no 03/2004**, do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, regulamentando a alteração trazida à Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, conforme consta do Processo nº 23001.000215/2002-96.

TARSO GENRO

Nota: O projeto de resolução, anexo a este parecer, foi transformado na Resolução CP/CNE nº 1/2004, publicada no DOU Nº 118, 22/6/2004, SEÇÃO 1, P. 11.

Nota:

(1) Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências”

Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências

São Paulo – Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação”

(2) Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996.

(3) FRANTZ, Fanon. **Os Condenados da Terra**. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

(4) § 2º, Art. 26A, Lei 9394/1996 : 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.

(5) Neste sentido ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele, org. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

ANEXO D - RESOLUÇÃO Nº 01/2004

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004.**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana..

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será

considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade

étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos,

respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

- § 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.
- § 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.
- § 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.
- § 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.
- Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.
- Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.
- Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.
- § Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.
- Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.
- Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais. § 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.
- Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra

Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO E - Referencial Curricular de Arte da Secretária Estadual de Educação do
Maranhão



GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
SUPERVISÃO DE CURRÍCULO

**Referencial Curricular
de Arte**
Ensino Fundamental
5ª a 8ª série/6º ao 9º ano



GOVERNADORA DO ESTADO DO MARANHÃO
Roseana Sarney Murad

SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
César Pires

SECRETÁRIA ADJUNTA DE ENSINO
Maria das Graças Magalhães Tajra

SUPERINTENDENTE DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Izaurina Caldas Barreto

SUPERVISORA DE CURRÍCULO
Narcisa Enes Rocha

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO	09

I PARTE

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS

1 A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	11
1.1 O papel social da escola	12
2 CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL: pressupostos teórico-metodológicos	14
3 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	17
4 ELEMENTOS DA DINÂMICA CURRICULAR	19
4.1 Planejamento	19
4.2 Modalidades organizativas dos conteúdos de aprendizagem	21
4.3 Formação do professor	23
4.4 Protagonismo infanto-juvenil	26
4.5 Tecnologias Educacionais	27
5 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DA ESCOLA	30
6 AVALIAÇÃO	32
7 REFERÊNCIAS	35

II PARTE

REFERENCIAL CURRICULAR DE ARTE

1 O ENSINO DE ARTE: contextualização histórica	37
1.1 O ensino da arte face às novas tecnologias	39
1.2 Arte e os temas transversais	40
1.3 Aprendizagens em arte	42
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	43
3 OBJETOS DO CONHECIMENTO: considerações gerais.....	47
3.1 Artes visuais na Educação: experimento, imagem e crítica	48
3.2 Teatro na Educação: espaço, jogo e apreciação	50
3.3 Dança na Educação: experimento, história e compreensão de mundo	52
3.4 Música na Educação: experimento, análise e compreensão dos ritmos do mundo	54
4 QUADRO GERAL DOS CONTEÚDOS BÁSICOS DO 6 AO 9 ANO	56
5 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	77
5.1 - Situações de Aprendizagem	79
6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	87
7 REFERÊNCIAS	91
ANEXO	95

INTRODUÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, com o propósito de oferecer uma educação pública inclusiva e de qualidade, empreende esforços para implementar políticas educacionais que possam convergir para a consecução desse objetivo.

Por meio da obrigatoriedade de matrícula da criança de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental de 9 anos, preceituada na Lei 11.114/05, oportuniza-se o ingresso de maior número de discentes no sistema educacional brasileiro. Essa exigência impõe medidas de ordem pedagógica, administrativa e financeira, nos diversos níveis da gestão educacional.

Nesse sentido, reorganizar os conteúdos, metodologias, recursos didáticos, processos avaliativos, bem como a reestruturação de espaços e tempos escolares torna-se necessidade inadiável, uma vez que as crianças de 6 (seis) anos estão incluídas no ensino obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, e devem ser atendidas em todos os objetivos legais e pedagógicos da Educação Básica.

O ingresso de crianças na faixa etária de 6 (seis) anos no sistema educacional requer um repensar da prática pedagógica dos docentes, tendo em vista às especificidades bio-psicológicas e sociais, próprias desses grupos infantis, para garantir o direito de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, que deve ser trabalhado por meio de sequências didáticas que primem pela ludicidade, segurança, afeto e possibilitem uma interação do ambiente escolar com o seu domicílio.

Compete à Secretaria de Estado da Educação estabelecer as diretrizes para a construção dos currículos em cada escola, respeitando o nível federal (LDBEN/96, Diretrizes Curriculares, PCNs) assim como a realidade e peculiaridades socioculturais da clientela que atende, aproximando-se dessa forma de um currículo real que conduza à aprendizagem e ao sucesso escolar. O currículo real que acontece na sala de aula deverá provocar mudanças culturais (aprendizagens) nos alunos, na medida em que for traduzido em práticas concretas que mediatize o processo de aprendizagem no interior da escola.

Admite-se, ainda, na perspectiva da organização do trabalho escolar a importância de condições adequadas para o trabalho dos professores, sendo necessários, portanto, espaço e tempo reservados para estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, além do aparelhamento da escola, entre os quais se encontram os recursos materiais e didáticos, requisitos esses que conduzam ao aperfeiçoamento profissional docente.

Nesse sentido, tornou-se imperativo repensar o currículo do Ensino Fundamental de forma que esse venha atender às mudanças impostas pela referida Lei da Educação Brasileira. Para tanto, os Referenciais Curriculares encontram-se organizados em áreas de conhecimento. Primou-se ainda pela abordagem do papel social da escola face às mudanças socioeconômicas, políticas e culturais da sociedade contemporânea. Na sequência, apresentam-se reflexões sobre o currículo e seu desenvolvimento no Ensino Fundamental, com ênfase na concepção construti-

sencial para o desenvolvimento curricular na escola e consequentemente, para a busca incessante da qualidade do ensino, o que implica mudança nos indicadores de desempenho educacional do estado do Maranhão.

São expressas, ainda, as concepções referentes à avaliação do processo ensino-aprendizagem, bem como os conteúdos das áreas de conhecimento, as respectivas capacidades e sugestões metodológicas subsidiadas pela vertente sócio-histórica da aprendizagem, cujo expoente maior é Lev Vygotsky das diversas disciplinas componentes desta fase do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano.

1 A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

O aumento progressivo da dependência dos países, dos governos, das empresas e dos indivíduos em relação ao conhecimento, configura-se como um dos elementos para compreender o acelerado processo de mudança na sociedade.

Nesse contexto, entendendo o conhecimento como um valor preponderante da sociedade contemporânea, as famílias percebem que o melhor a oferecer a seus filhos é propiciar-lhes uma boa formação, a fim de que eles possam continuar adquirindo conhecimentos, num processo de educação permanente.

A nova relação dos indivíduos com o conhecimento traz duas consequências para a escola brasileira. A primeira delas é o reforço da significância da sua função social, haja vista que a escola representa a porta de entrada da maior parte da população para o acesso ao mundo do conhecimento. Atualmente, identifica-se um período em que a informação está, a um só tempo, disponível como nunca esteve e, contraditoriamente, inacessível a grandes parcelas da população.

A segunda consequência para a escola brasileira, aliada à perspectiva democratizadora, é a necessidade de que a mesma repense sua organização, sua gestão, sua maneira de definir os tempos, espaços, meios e, conseqüentemente, as formas de ensinar, considerando sua essência e sua função social, as quais permanecem imutáveis, ou seja, ensinar e preparar o ser humano para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa e em permanente transformação. Em parte, preparar para a cidadania é, também, preparar para trabalhar a informação em níveis cada vez mais complexos, para tanto, torna-se necessário selecionar e transformar a informação em conhecimentos.

No que tange à escola pública, tais reflexões representam uma oportunidade para reconhecer que as mudanças necessárias no sistema educacional são urgentes, e remetem à busca da qualidade pedagógica, cultural e social e demandam esforço coletivo de todos que fazem educação (profissionais, governos, sindicatos), assim como dos segmentos da sociedade, no sentido de que a escola é, sobretudo, uma comunidade educativa que se relaciona com uma comunidade maior, no caso as diversas instâncias educativas presentes na sociedade contemporânea.

A competência da escola é, inevitavelmente, medida pelo desempenho de seus alunos. Se os alunos, considerando os ritmos individuais que, por sua vez, formam um coletivo, conseguem aprender continuamente, se as crianças e jovens são frequentadores assíduos das aulas, seguros de sua capacidade de aprender e, interessados em resolver os desafios propostos de forma participativa pelos professores, no sentido de alcançarem graus cada vez mais complexos de aprendizagem, e, mais que isso, se os alunos estão formando competências fundamentais para agir no mundo contemporâneo, a saber: ouvir, argumentar, discutir, defender valores, respeitar opinião alheia e chegar a consensos, a escola está cumprindo com o papel de torná-los pessoas autônomas, capazes de aprender a aprender para saber fazer e conviver, sendo um ser social capaz de compreender e interagir socialmente.

Cabe destacar que esse trabalho é uma construção que depende da participação de toda a equipe escolar e, sobretudo, da atuação de suas lideranças, logo o Projeto Político Pedagógico

deve contemplar essa linha de pensamento. Os gestores precisam trabalhar com os professores a concepção de escola que desejam implementar e, de acordo com essa concepção, será elaborado o projeto pedagógico e definida a prática de seus professores, de maneira a promover a aprendizagem a partir das necessidades e interesses dos alunos.

1.1 O papel social da escola

A escola é uma instituição que tem por objetivo desenvolver as habilidades e as competências necessárias para que as novas gerações possam participar efetivamente da vida social. Essa instituição recebe da sociedade a função especializada de socializar o saber cultural, historicamente produzido pela humanidade, necessário para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Como instituição de educação formal, a escola tem por finalidade a formação humana, a preparação para a vida e a qualificação para o trabalho. Dessa forma, a prática escolar tem como objetivo básico a formação do cidadão para a participação na vida pública e para a sua incorporação ao mundo do trabalho. A realização desses objetivos pode ocorrer numa direção conservadora ou numa direção transformadora.

A prática escolar conservadora justifica e reproduz as desigualdades sociais. Faz isso quando transmite, de forma explícita ou implícita, um conjunto de ideias, modos de fazer e valores que favorecem as desigualdades de homens e mulheres no usufruto e criação de bens materiais e culturais, reforça sobremaneira, quando enfatiza o conformismo social e ensina o individualismo, a competitividade e a intolerância às diversidades culturais, por meio de práticas preconceituosas e discriminatórias em relação ao nível de conhecimento científico adquirido pelo aluno até então e, sobretudo, ao componente etário dos grupos infanto-juvenis, considerando-os como portadores de uma cultura inferior.

Esses valores são também incorporados no desenvolvimento da prática escolar, por meio das relações sociais verticalizadas, dos procedimentos de ensino centrados no saber acadêmico, nas formas de pseudoparticipação etc. As aprendizagens de valores, atitudes e formação das capacidades e habilidades na vivência escolar são mais duradouras e orientam comportamentos na escola e na vida social contribuindo para a preservação de uma única cultura, contrariando assim, a proposta do multiculturalismo.

Nessa ótica, a prática conservadora da escola caracteriza-se na forma como a mesma justifica o fracasso e sucesso escolar, por meio de indicadores das "(in)capacidades" e "(des)interesses" dos grupos infanto-juvenis ("o dito aluno-problema"), sem, contudo, considerar que esses são concebidos no espaço escolar. Desse modo, a escola é concebida como igual para todos, logo, os sujeitos é que são vistos como responsáveis pelo fracasso, possuem capacidades inferiores para aprender e desenvolvem, também, esforços desiguais que impedem o bom andamento da aula, impossibilitando a apropriação do saber cultural.

Essa instituição, na vertente conservadora do ensino formal, prepara o homem para o trabalho de acordo com as exigências do mercado formando, diferenciadamente, dirigentes e dirigidos, por conseguinte, reproduz as diferenças entre os que mandam e os que obedecem na vida social, portanto forma socialmente um homem dependente, submisso, não crítico, treinado e repetitivo.

A própria história mostra que as escolas convivem, de forma contraditória, com concepções conservadoras e transformadoras. Nesse aspecto, refletir sobre o que acontece na escola, buscar

estratégias de mudança da prática escolar e, ao mesmo tempo, da prática social, implica rever o papel da escola, de conservador para uma perspectiva transformadora. Nessa perspectiva transformadora, a comunidade escolar discute as estratégias de inclusão e de participação das classes populares em todos os seus processos de formação: avaliação, disciplina, aprendizagem, entre outros.

Neste Referencial, corrobora-se com a visão de que a escola transformadora prepara o homem para sua inserção social, para viver bem no mundo, favorecendo-lhe o melhor uso e (re) criação de condições materiais de existência e de cultura, por conseguinte, busca a emancipação do homem e o desenvolvimento das capacidades de pensar e agir por si próprio, fazer escolhas, avaliar suas ações e as práticas dos outros seres humanos.

Dessa forma, pretende-se que alunos, professores e outros profissionais da escola percebam-se como membros de uma comunidade educativa, grupos que interagem interna (escola) e externamente (sociedade), e assumam-se como sujeitos, que têm histórias pessoais e coletivas, que recebem as contribuições dos grupos formados por várias identidades sociais que influenciam e são influenciados por essas dinâmicas sociais.

Nesse sentido, a intencionalidade maior do processo formativo é a cidadania, por meio da valorização de fatos, conceitos, princípios, procedimentos e atitudes necessárias para a participação social no mundo do trabalho e no exercício da cidadania. Com base nesse entendimento, a escolha e o tratamento dos conteúdos curriculares devem possibilitar a compreensão, a crítica da realidade, as questões sociais, os processos de trabalho e a intervenção dos fenômenos da vida cotidiana. O conhecimento das ciências é instrumento poderoso para análise e compreensão da vida social, que requer também valores e normas de convivência ética.

A formação para a cidadania implica um compromisso com o processo participativo de exercício e de conquista de direitos e de cumprimento de deveres, relacionado a uma vida social, solidária, justa, livre, baseada no respeito humano e na convivência respeitosa com o ambiente, que deve começar no espaço público privilegiado para essa prática, a saber, a escola.

Nesse contexto, a preparação para a vida democrática significa mudar o caráter autoritário das práticas escolares. Com base nessa proposição, o convívio escolar deve favorecer a convivência democrática, a valorização das relações humanas dialógicas, a participação coletiva na elaboração e realização do projeto da escola, desde a definição de todos os componentes curriculares até o processo de avaliação das normas escolares. Dessa forma, admite-se que a aprendizagem escolar ocorre com a participação democrática na escola, na família e na sociedade.

Para tanto, um dos papéis dessa instituição formal de ensino é valorizar as culturas locais, compreendidas e refletidas na relação com as culturas regional, nacional e mundial. Destaca-se ainda que a escola sozinha, não tem o poder de mudar a sociedade, mas pode assegurar um processo de formação humana numa perspectiva transformadora. Ressalta-se, pois, que essa instituição de ensino formal constitui-se em um espaço político de relações entre escola e sociedade, de seres humanos, de diálogos e acordos de convivência coletiva, portanto, um lugar de vivência democrática e ética, que em suas ações pedagógicas precisa dirimir as diferenças sociais historicamente construídas.

Nessa perspectiva, a construção dessa escola será possível mediante o trabalho coletivo e de qualidade social logo, para que a escola cumpra com seu papel social precisa investir, tam-

bém, no conhecimento dos componentes curriculares (organização das atividades disciplinares, temáticas sociais e científicas) como instrumento que permita ao aluno questionar, confrontar e reelaborar suas concepções prévias, seus interesses, atitudes e comportamentos, assumindo uma visão transformadora que considere as vivências democráticas e dialógicas, e enfatizadas na sala de aula.

Este Referencial prima por um currículo básico comum a todos os alunos e, prioriza os diferentes ritmos de aprendizagem, as experiências particulares e as histórias coletivas, que se expressam por meio do levantamento dos conhecimentos prévios, pela identificação das necessidades de aprendizagem, constituindo-se condição imperativa para que a escola promova a reconstrução do conhecimento, bem como a interpretação e as intervenções nos espaços públicos da sociedade contemporânea, dada a importância que os conhecimentos científicos assumem neste contexto.

2 CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL: pressupostos teórico – metodológicos

O currículo, como construção cultural e social, segundo Sacristán (1998) consiste no modo particular de organizar as práticas humanas. Antropologicamente, o conceito de cultura remete à realidade de construção coletiva, envolvendo um sistema de símbolos que confere significado à experiência. Numa tentativa de síntese, Rocher diz que cultura é “um conjunto ligado de maneira de pensar, de sentir e de agir mais ou menos formalizadas que sendo apreendidas e partilhadas por uma pluralidade de pessoas, servem, simultaneamente para organizar pessoas numa coletividade particular e distinta” (1971, p.198-199).

Desse modo, a cultura é o principal elo entre o currículo e a sociedade. Nesse sentido, a significação do currículo escolar para o aluno tem sido uma das questões centrais nas discussões teóricas a respeito da Educação Básica e da formação continuada de professores nessa modalidade. Esta questão permeia toda a construção deste Referencial, como também serve de parâmetro para as interrogações formuladas na identificação dos elementos principais do processo de desenvolvimento do currículo.

Nos estudos de natureza crítica, tem-se defendido o currículo como sendo o resultado de uma construção dinâmica, que veicula um conhecimento socialmente organizado. Nesse sentido é que a escola desempenha uma função social, determinada pelas finalidades da socialização, do desenvolvimento e da emancipação dos sujeitos. Na sua finalidade social, e a partir da ideia de universalização, Giroux aponta que:

[...] as escolas são mecanismos principais para o desenvolvimento de uma ordem democrática e igualitária, permitindo ao mesmo tempo o desenvolvimento do indivíduo e a sua integração num quadro de valores referenciados por práticas de cidadania. Porém, o cumprimento dessas finalidades implica a discussão do currículo como uma construção social. (GIROUX, 1997, p.56)

Em que pesem as diferentes perspectivas e os diversos dualismos, o Referencial Curricular do Estado do Maranhão admite o currículo como um projeto da escola, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e abrange várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide em nível de plano normativo, ou oficial, e

em nível de plano de trabalho do professor, de forma cooperativa com os grupos infanto-juvenis, ou do processo de ensino-aprendizagem, consubstanciando-se como uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares), na base das quais existem interesses reais e responsabilidades compartilhadas.

Dessa forma, torna-se imperativo que o currículo não seja, pelo jogo especulativo, cerceado na sua verdadeira intencionalidade, que é a formação da personalidade do indivíduo visando à continuidade dos estudos na perspectiva da qualificação para o mundo do trabalho. Para isso, é imprescindível que a natureza e as regras sejam explicitadas, sobretudo, na conflitualidade social das reformas educativas e curriculares em seus quatro níveis, a saber: federal (Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais), estadual (Referenciais Curriculares) escola (Projeto Político Pedagógico) e a sala de aula (metodologias das áreas de conhecimento). Assim, considerando o contexto brasileiro situam-se as orientações preconizadas nas bases legais da LDBEN/96. Brandão ressalta que:

O artigo 26 da LDB trata dos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio, os quais devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e a clientela. Esse caput contempla, em linhas gerais, as mesmas idéias contidas no caput do artigo 210 da Constituição Federal de 1988. (BRANDÃO, 2005, p. 78)

Nesse sentido, o currículo assegura que a história social dos alunos no processo de apropriação de conhecimentos precisa ser considerada, percebendo suas diferenças individuais e culturais na perspectiva de uma proposta de aprendizagem diversificada para atender os alunos por meio de boas sequências didáticas.

Outro aspecto importante assumido, neste Referencial, decorre do entendimento da concepção multiculturalista do currículo escolar no que diz respeito ao autoconceito do aluno, tendo em vista as identidades sociais e culturais, uma vez que estas influenciam na capacidade de aprender. Logo, compete ao currículo escolar contemplar atividades que trabalhem a formação de princípios e valores, no sentido de que o aluno construa seu autoconceito, percebendo-se capaz de aprender consigo próprio e nas relações sociais desde a escola.

Compreende-se, pois, que a partir das interações com os outros, é possível construir conhecimento acerca de suas possibilidades e limites, percebendo o conceito de zona de desenvolvimento proximal que se trata de identificar o potencial crítico e as culturas dos grupos de alunos. Nessa direção, destaca-se, sobremaneira, a mediação pedagógica do professor, figura central na vida e na aprendizagem dos alunos, e a atitude desse profissional pode definir de que forma os docentes se veem e se avaliam.

A aprendizagem deve ser significativa para a vida do aluno e deve articular-se com seus conhecimentos anteriores, logo no processo de apropriação de novos conceitos, cabe ao professor criar situações que articulem os conhecimentos prévios dos alunos e os vários conceitos de uma disciplina. Essa articulação forma uma estrutura cognitiva – um pensar sobre si ou sobre o real – mais sofisticada e complexa proporcionada pelo currículo do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a aprendizagem é mais eficiente quando se conhece e discute os "erros

cometidos", por conseguinte, continuar a aprender depende da consciência que o aluno tem da natureza dos "erros cometidos", e ao professor cabe trabalhar o "erro", estrategicamente, por meio do conceito de zona de desenvolvimento proximal para buscar novas aproximações com o conhecimento e, consequentemente, novas aprendizagens.

Conquistar autonomia no processo de aprendizagem é fundamental para o aluno, o que só será possível se o mesmo tiver a consciência do que sabe e consiga perceber-se capaz de aprender, preparando-se para continuar aprendendo. Assim, ele estará apto a buscar sozinho, em diversas situações, a informação para assimilá-la, organizá-la e empregá-la em contextos diversificados.

Estudos em torno do desenvolvimento curricular orientam quanto à adoção, na medida do possível, da perspectiva interdisciplinar e transversal que facilita a compreensão do conhecimento integrado. Interdisciplinaridade é a proposta de estabelecer comunicações entre as disciplinas escolares, considerando que a escola deve implementar um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento das competências e habilidades básicas (essenciais) que permitam ao indivíduo intervir na realidade para transformá-la.

Desse modo, o ser social estudante possui saberes que representam o ponto de partida para o trabalho dos professores com os conhecimentos escolares, dentre os quais se destacam as diversas peculiaridades relativas as questões de gênero, sexualidade, às variedades étnicas, de faixa etária e de origem social, de moradia, bem como às variações das atividades socioeconômicas, culturais, ambientais, as relações entre o cidadão e o Estado, entre outras que precisam ser consideradas pelos professores (as).

Tanto os conteúdos disciplinares como os temas sociais precisam ser contextualizados e integrados nas atividades curriculares em permanente construção e reconstrução, dando ênfase aos interesses e às necessidades de aprendizagem dos grupos de alunos de cada ano e de cada instituição ensino.

Dessa forma, para Vygotsky (1990), é a zona de desenvolvimento proximal que possibilita ao professor o conhecimento prévio a respeito do que os alunos sabem das disciplinas e dos temas sociais. Tomando como referência a teoria histórico-social, os conteúdos significativos possibilitam que crianças e jovens elaborem conceitos e desenvolvam capacidades cada vez mais complexas na escola.

Para criar a zona de desenvolvimento proximal, é preciso planejar atividades que estabeleçam uma relação compartilhada de conhecimento, como resultado da experiência social comum e, consequentemente, da história social, possibilitando, assim, estabelecimento da relação entre o novo e o já conhecido, uma vez que os alunos são portadores concretos das culturas que estão fora da escola, de modo que o trabalho pedagógico escolar é fazer a mediação entre a cultura escolar e as culturas não escolares.

A zona de desenvolvimento proximal é criada na interação que ocorre em função tanto das características dos esquemas de conhecimento sobre a tarefa ou conteúdo trazido pelos participantes, como dos tipos e graus de suporte, de instrumentos e recursos de apoio utilizados pelo professor, o qual será capaz de relacionar os conceitos científicos, de forma dialética, com os conceitos corriqueiros da criança e do jovem, uma vez que o desenvolvimento da criança e do jovem é, sobretudo, um desenvolvimento cultural que aparece primeiro no nível social e depois

no nível individual; ou seja, primeiro entre as pessoas (interpsicológica) e depois no interior do indivíduo (intrapicológica) quando esta assimila gradativamente a cultura sistematizada.

No que se refere à contextualização dos processos de aprendizagem, esta se dá pelo reconhecimento de outras fontes e instâncias de produções culturais da sociedade que, ao longo da história, foram desprestigiadas na educação formal. (CANEN e MOREIRA, 1999; MOREIRA, 2001).

Transformar a informação em conhecimento significa produzir novos sentidos e significados na apropriação dos conhecimentos escolares, de modo a colaborar para a maior autonomia do indivíduo nos processos de aprendizagem, como também ter a capacidade de adaptação de esquemas, diante de situações de aprendizagem mais complexas e abrangentes fora do âmbito escolar.

O currículo escolar deve estar integrado, de modo que aponte para o planejamento a partir de situações de aprendizagem que estimulem a transversalidade, a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos das disciplinas e dos temas sociais, constituindo-se uma prática pedagógica curricular que necessita da participação direta do aluno no universo cultural da escola.

O desenvolvimento curricular de cada escola pressupõe a criação de espaços e de mecanismos de escuta e de participação efetiva do aluno nas atividades de aprendizagem, integrando os conteúdos disciplinares aos temas sociais, a partir das modalidades organizativas dos conteúdos (LERNER, 2002) e das estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) com ênfase na autonomia de crianças e jovens, de modo a atender à diversidade de interesses e às necessidades educacionais do mundo globalizado.

Esse trabalho pedagógico possibilita integrar disciplinas, temas sociais e tecnologias, de modo a promover o desenvolvimento integral dos educandos, estabelecendo assim, um novo pacto educativo com os professores das escolas que trabalham com o Ensino Fundamental na rede estadual de ensino.

REFERENCIAL CURRICULAR DE ARTE

1 O ENSINO DE ARTE: contextualização histórica

Para entender as modificações ocorridas no ensino de Arte¹, necessário se faz contextualizar, também, as mudanças operacionalizadas nos diferentes âmbitos do Ensino Fundamental, com destaque na legislação escolar, nas metodologias e, principalmente, nos fundamentos do ensino de Arte.

Nesse contexto, tem-se o propósito de reorientar o ensino de Arte nas escolas públicas estaduais e, a partir de uma reflexão, pretende-se, também, apontar as novas diretrizes dessa disciplina curricular para o Ensino Fundamental de 09 anos, pensando nas possibilidades e implicações que surgem com a nova nomenclatura do referido ensino.

O ensino de Arte de forma sistematizada, nas instituições de ensino, é algo relativamente recente na história da humanidade. Desde os tempos mais remotos, os conhecimentos artísticos eram transmitidos pela tradição oral e tinham como característica um processo informal de ensino e aprendizagem; esse por sua vez, era baseado na imitação dos procedimentos e formas realizadas pelos artistas mais experientes, os quais transmitiam o conhecimento a partir dos exemplos de sua própria vivência. Esta situação perdurou do período paleolítico até o Renascimento. Segundo Hauser (1994, p.19): "o artista paleolítico consumiu parte de sua vida aprendendo e praticando arte e já constituíam uma classe profissional".

No Brasil, esse processo começou com os jesuítas, primeiros educadores, que usavam a arte (poesia, contar histórias, música e a dança), simplesmente, para transmitir conteúdos religiosos e ensinamentos da nova língua trazida pelos colonizadores portugueses.

Fazendo um recorte para situar o ensino de Arte, retoma-se aos representantes da coroa portuguesa e a chegada da família real ao Brasil, anos depois. Naquele período, D. João VI fundou as primeiras escolas de arte denominadas de - Escola de Belas Artes e Liceu de Artes e Ofícios. Sob a influência neoclássica o acesso à arte, nesse momento, era privilégio de poucos, servindo apenas para a diversão das elites, concepção essa que perdurou durante todo o Império.

Com a proclamação da República, inicia-se no Brasil, ainda que de forma tímida, o surgimento das primeiras escolas públicas e, a arte apresentava-se sob a influência neoclássica trazendo como conteúdo das artes clássicas a pintura, o canto orfeônico, a literatura e a poesia clássica, consequentemente, esses conteúdos eram marcados por uma forte influência européia.

Com o processo de industrialização no séc.XX, e o surgimento das fábricas, houve a necessidade de preparar pessoas para o mercado de trabalho. Nesse período, o currículo escolar permanecia sob a influência européia, acrescida, também, da norte-americana.

Educadores começaram a tecer o discurso do ensino de desenho, argumentando sua relevância junto à Matemática e à Língua Portuguesa na preparação para o trabalho. Obviamente, seria muito mais fácil para um engenheiro vindo do exterior discutir seus projetos e comunicar-se com técnicos brasileiros por meio do desenho do que usando a língua portuguesa. O ensino de Arte, facilitador da comunicação, passou, primeiramente a ser técnico, em detrimento da criatividade que ficou em segundo plano. Estudar arte resumiu-se ao ensino do desenho técnico e industrial que, à época, ganhou representatividade.

¹ A escrita Arte (início com maiúscula - refere-se à disciplina presente no Currículo) e arte (início com minúscula - refere-se às concepções gerais).

A hegemonia da influência norteamericana na ditadura militar consolidou-se e, o acordo MEC/USAID² trouxe de vez para educação brasileira o tecnicismo, como a formação na racionalidade instrumental.

A partir da década de 70, a disciplina Educação Artística, presente na LDB, Lei nº 5.692/71, tornou-se obrigatória e com novas idéias para a sua forma de ser ministrada em sala de aula. Tais idéias continuaram engavetadas e o que se via, era o ensino de Arte de forma isolada, oferecida nas escolas sem destaque e sem relevância perante as demais disciplinas.

Com o advento da LDBEN nº 9.394, promulgada em 20/12/1996, no seu art. 26, § 2º, afirma: "o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Revogada a legislação anterior, a denominação "ensino de Arte" é adotada no lugar de "Educação Artística".

Contribuindo para o entendimento do significado de arte na educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs/1997 ressaltam, em seu texto, que eles foram elaborados para que o professor possa conhecer a área na sua contextualização histórica e para ter contato com os conceitos relativos ao conhecimento artístico. Esse documento sugere que, todas as áreas de conhecimento devem ajudar o aluno a inserir-se na sociedade atual como cidadão.

Nesse sentido, o ensino de Arte propõe quatro linguagens, no seu currículo:

- Artes Visuais;
- Música;
- Teatro;
- Dança.

Essa mudança traz novas demandas em relação à formação de professores nas diversas linguagens citadas.

Atualmente, o ensino de Arte se direciona para a valorização dos conhecimentos específicos de cada linguagem, o que aumenta a exigência da presença do professor especialista, em cada uma delas citadas no PCN - Arte.

No estado do Maranhão, com a implantação dos PCNs, o ensino de Arte teve seu desabrochar a partir da valorização dos conhecimentos específicos de cada linguagem e com a ampliação das discussões sobre a referida disciplina, no período de 1998 e 1999. Nesse período foram realizados encontros e acompanhamentos às escolas públicas estaduais, promovidos pela Gerência de Desenvolvimento Humano do Estado do Maranhão – GDH, através da Supervisão de Ensino Fundamental, com o propósito de reorientar o Ensino de Arte a fim de verificar todos os aspectos inerentes ao ensino da disciplina na escola³.

A partir desse documento, constatou-se que nas escolas da rede estadual, o ensino de Arte tinha, como foco principal o tratamento de conteúdos voltados para o desenho geométrico, a pintura e a colagem. Dessa forma a linguagem plástica é ressaltada em detrimento das outras linguagens artísticas como a dança, a música e o teatro, havendo ainda significativa distorção entre a formação do professor e a disciplina ministrada.

2 Nos anos 1960 o Ministério da Educação brasileiro (MEC) estabeleceu acordos com a United States Agency for International Development (USAID), que visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Fonte de Pesquisa: Ted Goertzel, MEC-USAID: ideologia de desenvolvimento americano aplicado à educação superior brasileira (1967); Márcio Moreira Alves, O beabê dos MEC-USAID (1968).

3 Fonte Pesquisa: MARANHÃO (Gerência de Desenvolvimento Humano). Proposta Curricular – Arte: ensino fundamental 1ª e 8ª séries. São Luís, 2001.

O ensino de Arte, nesse contexto, situava-se dentro da escola como trampolim para outras disciplinas e para festas comemorativas, ou seja: como elemento decorativo, reforço de conteúdos das outras disciplinas, lazer e treinamento de habilidades manuais ou mesmo como liberação emocional, configurando-se em um enfoque reduzido e simplista do real papel do ensino de Arte na escola que seria de formação integral do educando. De acordo com Santana (2000, p.8), o ensino de Arte no Brasil:

Após três décadas construindo sua história a duras penas, já é possível consolidar outra narrativa sobre o ensino do Teatro, da Dança, das Artes Visuais; sobre as possibilidades geradas pelas experiências integradas desenvolvidas em algumas universidades; sobre os processos teóricos metodológicos propiciados pela pesquisa especializada; sobre avaliação e readaptação de planos ou projetos pedagógicos em artes; enfim, sobre todo um cenário que, embora longe de ser uma regra nas escolas brasileiras, dá sinais alvissareiros em meio à crise da educação.

Atualmente, o ensino de Arte configura-se numa nova perspectiva para o Ensino Fundamental de Nove anos. De acordo com Santana:

Acredita-se que essa maneira interativa de promover o acesso ao debate e à informação coincide com os desígnios de um tempo pós-moderno, no qual a arte não é apenas uma questão de estética, a educação transcende às barreiras do social e a cultura urbana exige a construção coletiva do porvir a partir de uma atitude compromissada com a mudança. (SANTANA, 2003, p.39)

Nessa ótica, compreende-se que o ensino de Arte, na escola, encontra-se na relação do educando com o seu meio social e cultural, para favorecer o desenvolvimento de sua visão de mundo. Ao produzir, apreciar e refletir em torno do contexto das linguagens artísticas, o aluno explora caminhos inusitados. São essas, entre tantas outras, as vantagens que o ensino de Arte promove ao ser humano.

3.1 Artes Visuais na Educação:⁶ experimento, imagem e crítica

Em uma visão contemporânea e em consonância com a complexidade do mundo, o ensino



Fig. 02 - Obra: Igbón de Orolá. Autor: Ronaldo Rêgo

de Artes Visuais, na escola, necessita assinalar que, a experiência estética docente tem potencial também, para atuar na construção do conhecimento das imagens, do espaço e das formas artísticas⁷.

Partindo desse enfoque, destaca-se que o trabalho educacional com Artes Visuais não visa formar artistas, mas ampliar a capacidade criativa do aluno e possibilitar que eles conheçam a linguagem artística e tenham um olhar sensível para

o mundo, aprendendo a representá-lo.

Nesse contexto, os movimentos nacionais de Arte/Educadores, articulam ações políticas com a preocupação do aprimoramento do ensino escolar em Arte, visando à associação profissional, produção acadêmica para a melhoria das propostas curriculares de Estados e Municípios.

De acordo com Fusari & Ferraz (1992, p.17), torna-se "necessário rever todo esse quadro, repensar um trabalho escolar consistente, duradouro, no qual o aluno encontre um espaço para o desenvolvimento pessoal e social por meio de vivência e posse do conhecimento artístico e estético".

Nesse sentido, os PCN-Arte (5ª a 8ª Série), estabelecem para as Artes Visuais (1998, p.63):

Além das formas tradicionais - pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe -, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador.

Ao denominar-se visual, esse objeto do conhecimento define-se apenas como representação do belo, afastando-se das idéias de expressão plástica e dos possíveis dualismos entre as formas artísticas canonizadas e produções populares. Artes Visuais, como bem indica o nome, mostra a importância da visão e daquilo com que a visão se ocupa, ou seja, as imagens, que a partir dos anos sessenta do século vinte, passam a se chamar "civilização de imagens". Segundo Freedman (2005, p.126):

Além da beleza estética, uma imagem personifica um significado que é, ao mesmo tempo, transitório e intimamente ligado a qualquer pintura, propaganda de roupas, sequência de computação gráfica ou filme pós-moderno. Essa objetivação do significado emerge por meio de interpretações da relação entre o que é representado e sua representação; entre o significante, o significado e o signo.

⁶ Este texto foi construído pautado em referências de MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia; aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mlle (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. Porto Alegre: Artes Médicas; Cortez, 2003; PARSONS, Michael. Dos repertórios às ferramentas: ideais como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In: FRÖIS, João Pedro. Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

⁷ João Alexandre Barbosa. A Leitura do Intervalo – Ensaios de Crítica. São Paulo, Iluminuras, 1990.

Dessa maneira, o saber artístico e estético resultado da apreciação crítica, do conhecer e do exprimir arte é desenvolvido no momento em que o aluno é instigado a explorar as imagens que o rodeiam, pesquisando, experimentando e não esquecendo de que todo objeto artístico é criado em um determinado momento histórico, refletindo idéias, sentimentos e valores de uma época, fazendo-o compreender as manifestações artísticas e suas contribuições históricas e socioculturais.

Assim é importante ressaltar diferentes possibilidades da leitura e da releitura de uma obra de arte. A leitura revela o nível de complexidade cognitiva e o aprimoramento das idéias estéticas do aluno, enquanto que a releitura será sempre coerente com a compreensão que o aluno constrói na leitura de uma imagem/obra, tomando como referenciais para essa leitura: o texto, o espaço, a imagem e o som. Esses aspectos são necessários para que se estabeleçam as diferenças entre as leituras e as releituras produzidas na escola.

Toma-se de competência do professor de Arte, compreender e aplicar esses aspectos, verificando se os alunos tem possibilidades de realizar uma releitura, investigando, ainda, os referenciais apresentados (conhecimentos prévios) pelos alunos para procedê-la, e qual o ponto de partida para que esta se concretize.

Michael Parsons (1998, p 78) enfatiza que, uma abordagem de leitura de obra que se atém ou inicia pelas etapas da análise formal, tem pouco a oferecer para o processo de leitura das obras de arte contemporâneas. Não por que sejam obrigatoriamente objetos complexos em termos visuais, mas por serem "obras de arte complexas". Segundo o autor, para perceber-se a complexidade deve-se primeiro interpretar, partindo da contextualização.

Nessa perspectiva, para a ação pedagógica do professor, torna-se importante a criação de caminhos que considerem a relação da obra com o seu contexto político e sociocultural, a partir das dimensões que ela propicia visando ampliar nesse diálogo entre autor/obra/professor-mediador/aluno-fruidor a construção viva e significativa de conhecimento em arte visuais.

Cabe ressaltar que, o professor de Arte é o mediador da cultura na escola, oportunizando ao aluno o contato com a riqueza do fazer artístico local, nacional e internacional. Para tanto, precisa utilizar-se de vários recursos de forma a estimular a percepção visual do aluno, tais como: visita a exposições, museus, galerias de arte, ateliês, cinema, grafite (pintura mural), leituras/releituras de imagens em: ilustrações de livros, revistas, jornais, fotografia, televisão, web arte, arte digital e elementos da natureza, entre outros.

Dessa forma, aprender artes visuais envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas e, sobretudo, a conquista da significação do que fazem pelo desenvolvimento da percepção estética, quando do contato com o fenômeno artístico na atribuição de significados na leitura e releitura de seu ambiente natural e cultural, possibilitando um maior conhecimento de si mesmo, do outro, do mundo.

Nesse sentido, são propostos quatro eixos temáticos como objeto do conhecimento em Artes visuais:

- a) Elementos da Linguagem Visual
- b) Artes. Imagem e Multiculturalismo
- c) Arte, Identidade e Abstração
- d) Arte audiovisual, Espaço, Forma e História



Fig. 03 - os gêmeos - Alex Vallauri,⁸

⁸ Figuras: 02, 03 e 04: Alex Vallauri – um dos precursores do grafite-arte (anos 70) . (1949-1987 - Asmara / Etiópia, 1949 – Brasil, chega em 1985) - grafiteiro, artista gráfico, pintor, desenhista, cenógrafo e gravador. Mesmo tendo nascido no continente africano tem nacionalidade italiana. Realiza uma série de xilogravuras com temática social e etnográfica. Fonte: www.pinturabrasileira.com.br. Acesso em: jun/2009.



Fig. 19 – Teatro Infantil

Fig. 20 – Oficina de pintura – UI Y Bacanga 2009²⁴

Artes Visuais

Fig. 21 – Grupo de Teatro Gamar – UI Maria José Aragão²⁵

²⁴ Fig. 19 - Fonte: Ione Costello e Fig. 20 - Projeto Ler e Escrever: ações de conquista. Fonte: Marileide Moura, ano: 2009.
²⁵ Espetáculo: Palhaços Direção: Wilson Chagas 2007/2009. Fonte: Grupo Gamar.

4 - QUADRO GERAL DOS CONTEÚDOS BÁSICOS DO 6º AO 9º ANO

6º ANO			
OBJETO DO CONHECIMENTO DAS ARTES VISUAIS: Elementos da Linguagem Visual	CAPACIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS	SUGESTÃO METODOLÓGICA
	Reconhecer a função expressiva dos elementos da linguagem visual.	Elementos da Linguagem Visual: • Ponto • Linha • Plano. • Cor • Textura • Forma	Para o alcance dessas capacidades, sugere-se que o professor trabalhe os três eixos norteadores da aprendizagem em Arte (produzir, apreciar e contextualizar): Apreciação • Aprecie obras de artes tanto no campo das artes gráficas (revistas, outdoor, cartazes, entre outros) e pintura; • Explore diversos tipos de texturas existentes na natureza; • Apresente as obras da arte pré-história; • Use os elementos da composição visual como instrumento de leitura, a partir da história da Arte na Pré-História.
	Organizar os Elementos da Linguagem Visual de acordo com os componentes integrativos.	Componentes Integrativos dos elementos da linguagem Visual • Equilíbrio • Ritmo • Harmonia	
	Identificar e conceituar diferentes períodos da evolução da arte.	Arte na Pré-História: • Paleolítico inferior • Paleolítico superior • Neolítico • Idade dos metais As cavernas: • Caverna de ALTAMIRA, • Caverna de LASCAUX, • Caverna de CHAUVET, • Gruta de RODÉSIA, • Parque Nacional Serra da Capivara	Contextualização • Use as cores como forma de expressão, pensamento estético e comunicação; • Relacione as obras da arte rupestre com a arte do grafite; • Reflita acerca das diferentes formas de arte produzidas a partir de uma análise; • Pesquise sobre as cavernas e reflita sobre as formas de moradia atual e sobre as formas de ambientação; Produção • Descobrir e registrar elementos como linha, ponto, plano e forma, no meio ambiente através do desenho, objetivando desenvolver composições artísticas; • Organize laboratórios para exercícios de aplicação das cores; • Pesquise e represente graficamente a variedade de texturas confidas no campo visual; • Pesquise sobre as características marcantes que diferenciam a arte na pré-história; • Organize junto aos alunos uma exposição das cavernas existentes na história mundial.

7º ANO			
OBJETO DO CONHECIMENTO ARTES VISUAIS : Artes, Imagem e sociedade	CAPACIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS	SUGESTÃO METODOLÓGICA
	Compreender as formas geométricas e diferenciá-las.	Ângulos: • Conceito e classificação Figuras planas: • Triângulos • Quadriláteros • Circunferência e Círculo.	Para o alcance dessas capacidades, sugere-se que o professor trabalhe os três eixos norteadores da aprendizagem em Arte (produzir, apreciar e contextualizar): Apreciação: • Observe a diversidade das formas existentes nos objetos ao seu redor; • Explore dentro de imagens, as regiões de luz e sombra na representação de objetos e espaços; • Conheça e interaja junto aos alunos com produções artísticas visuais indígenas; • Visualize o uso da geometria na pintura indígena, e civilizações antigas; • Assista a filmes que ressaltam as civilizações antigas (Gladiador, Cleópatra, Ben Hur, 300, Indiana Jones, A Múmia, entre outros.)
	Perceber a importância da luz na composição visual	Sombra, luz e volume • A importância do efeito de sombra e luz no desenho e na pintura; • Conceito de sombra própria e projetada • O efeito do volume na composição visual	
	Compreender e perceber os efeitos da arte indígena na cultura brasileira.	Arte Indígena; • Pintura corporal; • Arte plumária • Cerâmica • Cestaria • Esculturas zoomorfas • Grafismos • Tecelagem	Contextualização: • Analise a influência da geometria no cotidiano; • Pesquise sobre a influência da arte indígena na contribuição da formação cultural do nosso país; • Questione sobre a valorização do índio sobre o seu convívio com a natureza; • Analise a história das civilizações antigas.
	Identificar as características artísticas nas referidas civilizações.	História da Arte (Civilizações Antigas): • Egito • Grécia • Roma Idade Média: • Arte Bizantina, • Românica • Gótica	Produção: • Oriente os alunos para a realização de um mapeamento sobre as etnias indígenas existente no Maranhão; • Realize produções audiovisuais evidenciando a arte indígena maranhense; • Elabore pesquisas sobre a contribuição das civilizações antigas para a formação do mundo contemporâneo; • Crie artefatos tendo como referência o artesanato indígena; • Aplique diferentes técnicas de sombra, luz e volume nos desenhos elaborados pelos alunos,

OBJETO DO CONHECIMENTO ARTES VISUAIS: Arte, Identidade e Abstração

8º ANO		
CAPACIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS	SUGESTÃO METODOLÓGICA
Conhecer, identificar e diferenciar as características dos sólidos.	Sólidos geométricos: • Conceito e Classificação • Elementos de um sólido • Planificação dos Sólidos	Para o alcance dessas capacidades, sugere-se que o professor trabalhe os três eixos norteadores da aprendizagem em Arte (produzir, apreciar e contextualizar): 1. Apreciação: • Acompanhe a leitura da composição plástica a partir dos sólidos geométricos; • Explore dentro da imagem os elementos da linguagem visual; • Explore com liberdade o contato com as obras de artistas maranhenses e o espaço museográfico; • Oriente os alunos para anotarem dados das legendas dos trabalhos, observando nome do artista, o ano do trabalho e a técnica; • Elabore perguntas e conduza o aluno/aluna para a leitura visual. • Aprecie obras de arte dos principais representantes da arte afro-brasileira como: Alejandrinho, Di Cavalcante, Agnaldo dos Santos, Carybé, Mestre Didi e outros. 2. Contextualização: • Analise o uso dos Sólidos na matemática, na Engenharia, na Arquitetura e no Design; • Amplie a temática racial no campo escolar de modo a resgatar e preservar a identidade cultural; • Pesquise artistas e obras que tratam sobre etnias brasileiras, destacando biografias e obras; • Analise a história da arte afro-brasileira e sua realidade sociocultural. • Discuta juntos aos alunos, sobre a importância da produção artística da arte afro-brasileira com ênfase em seus artistas. 3. Produção: • Produza trabalhos visuais utilizando diversas técnicas de artistas afro-brasileiros. • Exercite as possibilidades de técnicas na construção de uma obra de arte abstrata; • Realize uma oficina para elaboração e confecção de Sólidos geométricos; • Elabore uma pesquisa fazendo comparações para distinguir características existentes nos movimentos artísticos estudados.
Diferenciar características do Abstracionismo informal do Abstracionismo Geométrico.	Arte Abstrata: • Informal • Geométrica • Representantes	
Valorizar as contribuições da cultura negra na formação da identidade brasileira.	Arte afro-brasileira • Principais características • Influência da Arte Africana na formação da identidade da cultura brasileira • Representantes	
Conhecer a estética da Arte afro-brasileira.		
Identificar e conceituar diferentes períodos da evolução da arte.	História da Arte Moderna: • Renascimento • Barroco • Rococó • Neoclássico • Romantismo	

OBJETO DO CONHECIMENTO ARTES VISUAIS: Espaço, Forma e audiovisual e História da Arte

9º ANO			
CAPACIDADES		CONTEÚDOS BÁSICOS	SUGESTÃO METODOLÓGICA
Representar e identificar formas bidimensionais e tridimensionais.		Espaço e Forma: - Bidimensional - Tridimensional	Para o alcance dessas capacidades, sugere-se que o professor trabalhe os três eixos norteadores da aprendizagem em Arte (produzir, apreciar e contextualizar): 1. Apreciação: - Apresente para leitura e interpretação obras de artes, ressaltando aspectos do espaço e de formas bidimensionais e tridimensionais; - Acompanhe a leitura na apreciação de produtos audiovisuais; - Conduza os alunos para visitas em variados espaços referentes à cultura popular entre estes: museus, centros de cultura, galerias, ateliês de artistas, oficinas populares, praças, feiras, mercados, entre outros espaços encontrados nos municípios, valorizando os modos de preservação, conservação e restauração dos acervos das imagens e objetos presentes; - Pesquise sobre os principais representantes da arte moderna. 2. Contextualização: - Análise os movimentos e estilos da história da arte evidenciando suas características; - Estudo do contexto histórico e político dos movimentos artísticos; - Discuta elementos da cultura popular como forma de valorização da formação da identidade cultural; - Faça enquetes com os alunos sobre a importância da mídia na sociedade, discutindo seu papel enquanto formadora de opinião e de informação; 3. Produção: - Oportunize práticas de composição com desenhos livres e depois, utilizando formas bidimensionais e tridimensionais; - Experimente a utilização e a pesquisa de materiais e técnicas artísticas. - Orienta os alunos para organizarem cronologicamente as legendas de obras de artes, observando: nome do artista, o ano, a técnica e o estilo. - Releituras de Obras de Arte referentes aos movimentos.
Representar e diferenciar formas e conteúdos da perspectiva.		Perspectivas: - Perspectiva paralela (isométrica e cavaleira) - Perspectiva cônica	
Conhecer características fundamentais das artes audiovisuais.		Conhecimento e expressão em arte audiovisual: - Cinema - Televisão - Computação gráfica	
Criar produtos audiovisuais tendo como foco a realidade regional.			
Identificar e conceituar diferentes períodos da evolução da arte moderna.		História da Arte: - Realismo - Impressionismo - Art Nouveau - Expressionismo - Fauvismo - Cubismo - Futurismo - Abstracionismo - Representantes	
Conhecer as características dos principais artistas da arte moderna como: Joan Miró, Édouard Manet, Francisco Rebolo e Pablo Picasso entre outros.			
Conhecer e valorizar elementos da cultura popular brasileira.		- Cultura Popular brasileira: - Regional - Local	

ANEXO F - Plano de Curso das Docentes do C.E Governador Archer



GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
PLANO ANUAL
DISCIPLINA: ARTE 8º ANO

PROFESSORA: Sabrina Fidalgo

CARGA HORARIA:



Período	Aprendizagem Esperada ¹	Conteúdos (O que deve ser ensinado?)	Metodologia de Ensino (Como deve ser ensinado)	Forma e Instrumento que deve ser avaliado (O que deve ser avaliado)		Recursos
1º	Avaliar os conhecimentos prévios específicos em arte Avaliar o conhecimento prévios específico em Arte Analisar e reproduzir diferentes modalidades de desenho. Analisar e reproduzir desenho de abstração e criação Analisar e reproduzir desenho de computação e projetivo Identificar, pesquisar e elaborar trabalhos diferenciado as arte indígena Perceber a formação social de um grupo, seus hábitos e sua integração com o mundo que o cerca. A relação do homem com o seu habitat, com seu grupo, utilizando dos recursos de que dispõe para a sua sobrevivência.	Entrevista. Professor/aluno. Aluno/Professor. Arte no dia a dia. Ensino de Arte. Arte no dia a dia Desenho. O desenho Abstração criação. Projetivo e Computação. Índio no Brasil. Pesquisa. Índio: Alimentação; Artesanato; moradia. Pesquisa: Salvador Dali Sólidos geométricos Conceito. Elemento. Planificação.	Aborda as experiências e metodologia vivenciadas em sala de aula, como professor articulador sociocultural, procurou-se a todo o momento instruir os sujeitos através de uma metodologia que não lhes negue o direito de afirmação de sua identidade, experiência e cultura. Possibilita ao aluno verificar e usar seus conhecimentos prévios, construir conhecimentos e, como consequência, desenvolver e construir competências. Leitura de um texto, uma reportagem sobre o tema. Apresentação de imagem. Roda de conversa. Socialização de pensamento sobre geométrico, para tanto as aulas propõem atividades desafiadoras, as quais estabelecem relações entre os objetos de seu cotidiano e os	Forma (critérios) Empenho na aprendizagem; Participação nas tarefas; Cumprimento das tarefas; Participação nos espaços pedagógicos de forma construtiva e organizada; Sentido de responsabilidade; Respeito pelos outros; Capacidade de autonomia; Presença material	Instrumentos Trabalho em grupo; Participação em sala de aula; Seminário; Prova dissertativa; Prova com consulta; Prova Objetiva.	Livro do aluno. Quadro branco. Pincel de quadro. Apagador. Jornais, cartazes, revistas e livro; Textos manuais, Televisão Aparelho de Som. Filmes. Fotográfica Digital. Computador com projetor.

¹ COMPETENCIAS, HABILIDADES OU CAPACIDADES

 GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 PLANO ANUAL
 DISCIPLINA: ARTE 8º ANO

2º	Classificar os diferentes sólidos geométricos; Estabelecer relação com objetos do dia a dia e os sólidos geométricos; Construir sólidos geométricos. Abstrair, compor e confeccionar trabalhos de OP Art	OP arte	sólidos geométricos, analisando, classificando e construindo figuras geométricas. Registro e a divulgação do conhecimento . Provocar com o grupo uma discussão sobre a capacidade da arte criar ilusão, enganar. Apresentar as pinturas de Bridget Riley (1931) e Victor Vassarely (1908-1997), considerados criadores da tendência Op Art. Recordar as experiências ópticas realizadas por Marcel Duchamp no início do século XX.	necessária; Assiduidade e pontualidade. Participação nas tarefas; Cumprimento das tarefas; Participação nos espaços pedagógicos de forma construtiva e organizada; Respeito pelos outros; Capacidade de autonomia; Presença do material necessário.		
	Reconhecer a História da Arte Moderna: Renascimento, Maneirismo, Barroco e Rococó.	História da Arte Moderna	Leitura e interpretação do texto. Leitura de imagens (as que estão no texto. Aulas expositivas e pesquisas extraclasse, em sites da internet e nos livros didáticos. Discutir alguns aspectos relevantes		Trabalho em grupo;	
	Relacionar Arte e Meio Ambiente Identificar a relação Arte e Meio Ambiente.	Renascimento, Maneirismo Barroco e Rococó	Exploração de conhecimentos prévios: O que você entende por paisagem? Levantamento de hipóteses pelos alunos. Como são os lugares onde você brinca ou frequência?		Participação em sala de aula;	
		Arte e Natureza.	Leitura e interpretação do texto. leitura de imagens que estão no texto. Discutir sobre o que é divididos em grupos, cada grupo		Seminário;	
					Prova dissertativa;	
					Prova com consulta;	
					Prova Objetiva.	



GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
PLANO ANUAL
DISCIPLINA: ARTE 8º ANO

3º			deve eleger uma edificação local para ser objeto de estudo "popular".			
	Perceber, reconhecer e aplicar texturas.	Textura	Aulas expositivas; Discussão de texto; Seminários expositivos sobre temas relacionados. (em grupo); Experimentação de procedimentos em sala de aula (em grupo); Trabalhos escritos ou em outros suportes preferenciais dos estudantes (individual e em grupo); Palestra de professores e profissionais.			
	Reconhecer, conceituar e aplicar diferentes cores.	Cores	Aulas expositivas; Discussão de texto; Seminário expositivos sobre temas relacionados. (em grupo); Experimentação de procedimentos em sala de aula (em grupo); Trabalhos escritos ou em outros suportes preferenciais dos estudantes (individual e em grupo);		Trabalho em grupo;	Livro do aluno.
	Reconhecer, conceituar e aplicar diferentes cores. Conceituar e aplicar diferentes cores. Conceituar e aplicar diferentes cores. Interpretar obras de arte.	Leitura de Imagens	Experimentação de procedimentos em sala de aula (em grupo); Trabalhos escritos ou em outros suportes preferenciais dos estudantes (individual e em grupo);		Participação em sala de aula;	Quadro branco. Pincel de quadro. Apagador.
	Conhecer o termo folclore. Conhecer folclore brasileiro	Folclore. O termo folclore. O folclore brasileiro. São manifestações folclóricas. Patrimônio Mundial (europeu, português) São Luis. Patrimônio da Humanidade (português)	Leitura e interpretação do texto. Leitura de imagens que estão no texto. Discutir o que é dividido em grupos, cada grupo deve eleger uma edificação local para ser objeto de estudo "popular".		Seminário; Prova dissertativa; Prova com consulta; Prova Objetiva.	Jornais, cartazes, Revistas e livros; Textos manuais Aparelho de som Filmes Letras das músicas.



GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
PLANO ANUAL
DISCIPLINA: ARTE 8º ANO

	Pesquisa manifestações folclóricas. Pesquisar Patrimônio Mundial, Patrimônio da Humanidade. Conhecer a história do teatro Pesquisar e conhecer a história do teatro: Rua; Universitário. Dramaturgo.	brasileiro). Nove lugares muito especiais. São Luís capital do MA., Olinda PE, São Miguel das Missões RS, Pelourinho BA. Teatro. História do Teatro. Teatro Dramaturgo. Teatro de Rua. Teatro Universitário.	Conversa de roda motivo pelo qual existe um órgão que protege o patrimônio histórico e artístico nacional, o IPHAN. Aulas expositivas; Discussão de texto; Aulas expositivas; Discussão de texto; Seminários expositivos sobre temas relacionados. (em grupo); Experimentação de procedimentos em sala de aula (em grupo); Trabalhos escritos ou em outros suportes preferenciais dos estudantes (individual e em grupo); Palestra de professores e profissionais.	Participação nas tarefas; Cumprimento das tarefas; Participação nos espaços pedagógicos de forma construtiva e organizada; Respeito pelos outros; Capacidade de autonomia; Presença do material necessário.		



GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
PLANO ANUAL
DISCIPLINA: ARTE 8º ANO

4º	Conhecer a história da dança Pesquisar e conhecer a história da dança. Conhecer e pesquisar Arte Contemporânea Conhecer e pesquisar escultura. Conhecer e pesquisar releitura e performance Conhecer e pesquisar África em Nós e cultura afro-brasileira. Vários ritmos de danças africanas. Conhecer e pesquisar a caricatura, cartum e charge. Conhecer e pesquisar pintura Ilustra texto Conhecer o significado e confeccionar cartão de natal	História da Dança. Arte Contemporânea Momento da Arte., Arte Contemporânea Escultura. Releitura e performance Na publicidade No seu estilo África em Nós. Cultura afro brasileira Vários ritmos de danças africanas. Caricatura, cartum e charge Pintura Ilustração de texto Festa de natal e significado. Confeção de cartão de natal.	Aulas expositivas; Leitura de imagens de obras de Arte contemporânea - analise e argumente sobre imagens apresentadas, com olhar crítico; Vídeo - discuta, analise argumente sobre o conteúdo; do questionamento Aulas expositivas; Leitura das imagens Leitura e interpretação do texto. Pintura com diversos materiais, Criação de desenho e pintura. Aulas expositivas; Pesquisa e análise de ilustrações em livros de diferentes gêneros e épocas. Conversa informal sobre a história do Natal e seus símbolos; Construção de uma árvore de Natal com garrafas pet; Músicas natalinas.	Empenho na aprendizagem; Participação nas tarefas; Cumprimento das tarefas; Sentido de responsabilidade; Respeito pelos outros; Capacidade de autonomia; Presença do material necessário;	Participação em sala de aula; Seminário; Prova dissertativa; Prova com consulta; Prova objetiva	Livro do aluno Quadro branco Pincel de quadro Apagador Jornais, cartazes, Revistas e livros; Textos Televisão Aparelho de som Filmes Fotográfica digital Computador com projetor



GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CE GOVERNADOR ARCHER
PLANO ANUAL
DISCIPLINA: ARTE 8º ANO

PROFESSORA: Tainá Lima/Criola

CARGA HORÁRIA:

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
- Aulas expositivas e dialogada, questionamentos associados às experiências do educando. - Incentivos sobre a arte, questionamentos e análise do seu valor na sociedade. Demonstração de recursos visuais que contenham obras de artistas e períodos a serem estudados. - Realização de pesquisas bibliográficas, debates e seminários sobre conteúdos propostos, elaboração de relatórios. - Mostra de vídeo, visitas a museus e casa de cultura. - Leitura e interpretação de textos teatrais e improvisações de fragmentos e peças estudadas.
RECURSOS DIDÁTICOS
Quadro e acessórios, livros didáticos e paradidáticos, textos, gravuras de obras de arte, cartazes, papel <u>chamex</u>, materiais de desenho e pintura. Aparelho e fitas de DVD. E outros que se fizerem necessários durante o processo.
AVALIAÇÃO
- A avaliação deverá ser contínua e formativa. Para tanto, os educandos serão avaliados de diversas formas, dentre os quais destacam-se: postura em sala de aula, respeito aos colegas e ao professor, com a qualidade, material, entrega de tarefas, participação oral e escrita. - Através de exercício práticos, debates, seminários, pesquisas, exercício de expressão corporal e leitura de textos teatrais, leitura visual, trabalhos e testes escritos a partir dos conteúdos estudados.
BIBLIOGRAFIA
- Arte por toda parte - Solange <u>Ujan</u> - Carlos <u>Kater</u> - Bruno Fisher - Pascoal Ferrari - Ed. FTD/ 8º Ano. - História da Arte - Graça Proença - ED. ATICA. - Coleção de Arte grandes Mestres da Pintura - ED. GLOBO - Leitura Visual - Raimunda Fortes (ORG.) - UFMA



GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CE GOVERNADOR ARCHER
PLANO ANUAL
DISCIPLINA: ARTE 8º ANO

- Apostila de Arte - Artes Visuais - Unidade 2 - A linguagem Visual

ASS. PROFESSOR

ASS. SUPERVISOR



GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CE GOVERNADOR ARCHER
PLANO ANUAL
DISCIPLINA: ARTE 8º ANO

COMPETENCIAS E HABILIDADES	CONHECIMENTOS (conteúdos)
• Compreender como os artistas têm inventado arte explorando tecnologias. • Estudar pintura com a cor luz e a passagem do tempo. • Explorar o conceito de tecnologias. • Propor ligações entre arte e ciências, literatura, geografia e matemática. • Estabelecer ligações entre o processo de criação de Van Gogh e o processo de criação científica de Thomas Edson. • Classificar a cor luz e a cor pigmento. • Criar trabalhos de arte que reflitam conteúdos dados. • Refletir sobre o uso da cor nas produções artísticas.	I BIMESTRE *A ARTE E SUAS INVENÇÕES MARAVILHOSAS. • Vem Pintar! • Vem Pintar! - A LINGUAGEM DA LUZ Criações iluminadas e luminosas Mundo conectado: magos da luz e da cor. - ENTRE AS ARTES E AS PROPOSTAS Espaços luminosos. Mais de perto: multicores, multimídia. Palavra do artista: Luiz Zerbini. - LINGUAGEM DAS ARTES VISUAIS Arte Cinética. Ação e Criação: Intervenções. Misturando tudo * SOME INVENÇÃO
• Abordar pontos importantes da	



GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CE GOVERNADOR ARCHER
PLANO ANUAL
DISCIPLINA: ARTE 8º ANO

criar, sentir na linguagem musical • Reconhecer o que há de comum entre os tambores, seus formatos, tamanho, como são tocados e onde eles estão sendo tocados. • Enfocar as batidas do tambor que podem dar ritmo para o corpo marchar, e dançar para o corpo marchar, e dançar e podem também ser um meio de comunicação. • Compreender o termo musical, pulso ou pulsação está diretamente relacionado às batidas do coração. • Traçar um breve panorama da evolução da música eletrônica	A fala dos tambores. Mundo conectado: tambores sagrados. Mais de perto: Rrookadoong Kadoong Kadokadoong doong com pinhole. IV BIMESTRE TECNOLOGIA, CORPO E VOZ *BATUCADAS E BATIDAS -EXPERIMENTOS CONCRETOS E abstrata, é concreta, é música eletrônica. Palavra do artista: Silvio Ferraz. -LINGUAGEM DA MUSICA Tambores Ação e criação: batucada. -LINGUAGEM DA MUSICA Composição Ação e criação: concretizando uma música Concreta! Misturando tudo!



GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CE GOVERNADOR ARCHER
PLANO ANUAL
DISCIPLINA: ARTE 8º ANO

experimental, destacando os trabalhos realizados no Brasil. • Propor um olhar para a cultura africana, da qual o Brasil herdou muitos de seus ritmos. • Conhecer e investigar o universo dos tambores e batidas. • Apreciar imagens relacionadas a filmes de animação e reconhecer a narrativa e interpretação sonora da dublagem ou locução. • Apresentar o trabalho e expressividade de uma brasileira, atriz e dublagem ou locução. • Apresentar o trabalho e expressividade de uma brasileira, atriz e dubladora Gabi Porto. • Perceber e sentir a arte por meio de imagens e sons como um caminho para explorar a percepção através dos sentidos. • Conhecer a história do cinema com foco na linguagem dos filmes de animação. • Perceber a arte da dublagem e das narrativas orais através do trabalho de um dublador ou	*OLHO E VOZ • Vem dublar! • Vem animar! - IMPRESSIONAR OS SENTIDOS Arte para todos. - IMAGENS ANIMADAS Arte que anima. - CENAS SONORAS Das páginas para a telas Mundo conectado: celular um aparelho Multimídia. Mais de perto: Versão brasileira; Palavra do artista: Gabi Porto Mais de perto: animação do Brasil. Palavra do artista: Céu D'ellia e Nupa. - LINGUAGEM DAS ARTES AUDIOVISUAIS Dublagem Ação e criação: dublando. Ação e Criação: ilustrações. - LINGUAGEM DAS ARTES



GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CE GOVERNADOR ARCHER
PLANO ANUAL
DISCIPLINA: ARTE 8º ANO

narrador. • Compreender a importância de conhecer a arte mundial, assim como a nossa arte através da história do cinema de animação.	AUDIOVISUAIS As técnicas de animação Misturando tudo!