

ADRIANA SANTANA DA SILVA

**Ensino de Arte na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Um estudo sobre
a atuação docente no trabalho com as relações étnico-raciais**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2019

ADRIANA SANTANA DA SILVA

Ensino de Arte na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: *Um estudo sobre a atuação docente no trabalho com as relações étnico-raciais*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência – PROMESTRE – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação de Jovens, Adultos e Idosos

Orientador: Prof^o. Dr^o Natalino Neves da Silva

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Juliana Gouthier Macedo

Belo Horizonte/MG
Faculdade de Educação da UFMG
2019

S586e

T

Silva, Adriana Santana da, 1986-

Ensino de arte na educação de jovens, adultos e idosos [manuscrito] : um estudo sobre a atuação docente no trabalho com as relações étnico-raciais / Adriana Santana da Silva. - Belo Horizonte, 2019.

111 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Natalino Neves da Silva.

Coorientadora: Juliana Gouthier Macedo.

Bibliografia: f. 101-107.

Anexos: f. 108-111.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 3. Educação -- Relações raciais -- Teses. 4. Arte -- Estudo e ensino -- Relações raciais -- Teses. 5. Arte -- Estudo e ensino -- Relações étnicas -- Teses. 6. Arte na educação -- Relações raciais -- Teses. 7. Arte na educação -- Relações étnicas -- Teses. 8. Professores de arte -- Formação -- Relações raciais -- Teses. 9. Professores de arte -- Formação -- Relações étnicas -- Teses. 10. Educadores de adultos -- Formação -- Relações raciais -- Teses. 11. Educadores de adultos -- Formação -- Relações étnicas -- Teses. 12. Educação de adultos -- Relações raciais -- Teses. 13. Educação de adultos -- Relações étnicas -- Teses. 14. Professores de ensino fundamental -- Formação -- Relações raciais -- Teses. 15. Professores de ensino fundamental -- Formação -- Relações étnicas -- Teses. 16. Ensino fundamental -- Relações raciais -- Teses. 17. Ensino fundamental -- Relações étnicas -- Teses.

I. Título. II. Silva, Natalino Neves da. III. Macedo, Juliana Gouthier, 1963-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 700.7

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFG (Setor de referência)

Bibliotecário[†]: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica[‡].)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP



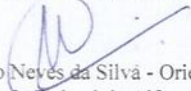
FOLHA DE APROVAÇÃO

Ensino de Arte na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Um estudo sobre a atuação docente no trabalho com as relações étnico-raciais

ADRIANA SANTANA DA SILVA.

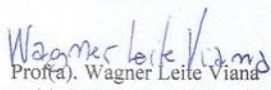
Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Natalino Neves da Silva - Orientador
Universidade Federal de Alfenas


Prof(a). Juliana Gouthier Macedo
UFMG


Prof(a). Miria Gomes de Oliveira
UFMG


Prof(a). Wagner Leite Viana
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2019.

Agradecimentos

Agradeço à N'Zambi força maior e ancestral.

A todos meus guias espirituais.

À minha mãe, Dorcelina, por ser a maior incentivadora de meus estudos e realizações.

À minha irmã, Amanda, por acreditar em mim e me fazer querer continuar lutando.

A meu companheiro, Saulo, por estar ao meu lado mesmo nas dificuldades e a toda sua família por me acolher sempre, em especial à Luana, pela torcida e incentivos.

Ao professor Natalino, pela paciência, generosidade no compartilhamento de saberes e pela compreensão durante a trajetória desta pesquisa. Por me encorajar e contribuir tanto para o meu crescimento como pessoa e pesquisadora.

À professora Juliana Gouthier, por sempre me acompanhar e me fazer acreditar cada vez mais nos caminhos da educação e de uma arte emancipadora e transgressora.

À professora Analise, pela sabedoria compartilhada, pela atenção prestada neste processo.

À amiga Isabela Carolina, por estar sempre presente nos momentos difíceis e nos bons, por ter me apoiado para que eu chegasse até aqui.

À Letícia Lorena, pela escuta paciente em vários momentos.

Às companheiras Brenda e Paula, por me inspirarem e por sempre emanarem boas energias soteropolitanas.

Ao camarada Tiago Zanetti, por sempre me incentivar a continuar caminhando sem medo e com fé.

Às amigas, pesquisadoras e educadoras, sem as quais este trabalho não teria sido realizado: Silvia Regina, Milla Santos, Lisa Davis, Melina Rocha. Espelho-me na inteligência e coragem de vocês.

À Gabi, pela amizade e leveza que trouxe a nossa convivência durante esta pesquisa.

À Marinete, por ser um exemplo de mulher e profissional e por me inspirar com sua força e coragem.

Ao Sérgio, pela amizade, afeto e energia que me motivou em vários momentos.

À Gal, pela amizade, sorrisos e por trazer mais vida, com Cecília, ao nosso convívio.

Aos amigos Marquinhos, Regis, Franz e Pedro pela companhia e bons momentos na FAE.

À equipe do Programa Ações Afirmativas da UFMG, pela acolhida cuidadosa em especial à Silvia Miranda e Camila pela torcida para que tudo desse certo.

Aos amigos e amigas educadores e educadoras com quem convivi e pude aprender durante este tempo.

Aos educandos(as) com que trabalhei, que possibilitaram que eu amadurecesse e aprendesse mais sobre ser artista/professora.

Aos jovens, adultos(as) e idosos(as) com quem convivi no campo de pesquisa e que colaboraram com esta pesquisa;

À professora participante e aos funcionários da escola pesquisada, por aceitarem me receber e contribuir para a pesquisa e para meu desenvolvimento acadêmico.

Aos artistas que contribuíram e vieram a contribuir com seus trabalhos, ideias e posicionamentos para esta pesquisa.

A todos os(as) sujeitos(as) negros(as), indígenas, e não brancos(as), que resistem às adversidades nos fazendo acreditar que vale a pena continuarmos lutando por uma realidade melhor.

Iê

Maior é Deus

Maior é Deus, pequena sou eu

(Tudo) O que eu tenho foi Deus que me deu

(Tudo) O que eu tenho foi Deus que me deu

Na roda da capoeira

Grande e pequena sou eu

Camará...

Mestre Pastinha

RESUMO

A dissertação tem como objetivo central analisar as estratégias de ensino/aprendizagem adotadas por uma docente referente à temática étnico-racial, nas aulas de Arte realizadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inicialmente, foi feita uma pesquisa exploratória, na busca de escolas que ofertassem a modalidade de ensino, e em que o(a) professor(a), com formação em Artes Visuais, abordasse as relações étnico-raciais em sala de aula. A busca se deu através de contatos estabelecidos com professores(as) de Arte e funcionários(as) da Secretaria de Educação Municipal e Estadual. Após a realização deste levantamento prévio, a pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Belo Horizonte, que oferta a EJA, para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Na expectativa de entender melhor esse problema, adotamos um procedimento metodológico de pesquisa qualitativa aproximando do uso da pesquisa-ação, tendo em vista que no desenvolvimento das atividades realizadas pela docente havia a possibilidade de intervir na realidade escolar observada. Nesse caso, observação participante também fez parte dos procedimentos de pesquisa adotados, visando interagir com sujeitos, coletar dados sobre abordagem das relações étnico-raciais nas aulas e perceber a utilização de recursos didáticos utilizados para tal fim. Além disso, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a docente participante. Os resultados das análises feitas apontam para a necessidade de investir na formação inicial e continuada de professores(as) de Arte articulada com a EREER. Revelaram ainda sobre as possibilidades e potencialidades de estratégias de ensino para serem realizadas com os(as) sujeitos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as), no âmbito das relações étnico-raciais, principalmente, pensando as subjetividades e os aspectos culturais étnico-raciais diversificados trazidos pelos sujeitos(as) inseridos(as) nessa modalidade de ensino. Por se tratar de uma investigação inserida no Mestrado Profissional, foi criado um site que contempla em seu conteúdo, referências artísticas para o trabalho com a temática cultural afro-brasileira e africanas no ensino/aprendizagem de Arte voltada especificamente para educadores(as) que atuam na EJA.

Palavras-chave: Ensino de Arte, EJA, Educação das Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

The research aims to analyse the central education strategies adopted by a professor referent to the ethno-racial theme, in Art lessons that happened in Young and Adults Education (portuguese acronym EJA). Initially it was made a exploratory research looking for schools that would offer the teaching modality and the teacher with Visual Arts grade and that would approach the ethno-racial relations in the classroom. The search was made through contacts with Art teachers, and Municipal and State Education Secretary staff. After this previous data collection, the research was fulfilled in municipal school in Belo Horizonte that offers the Young and Adults Education to last years of elementary school and high school. The central question that motivated the accomplishment of this research was try to understand the what the way that the Ethno-Racial Relations Education has been approached in Art education on EJA. Expecting to understand better this problem was adopted a methodological proceeding of qualitative research getting closer to using research-action, considering that there was the possibility of interfere on scholar reality observed. In this case, the participatory observation was part of the research procedure adopted aiming to interact to the subjects, to collect data about the ethno-racial relations approach on lessons and to perceive the use of didactic resources used to this purpose. Furthermore, an interview was done semi-structured with the participant teacher. The analysis results indicates the necessity of invest on initial and permanent education of Art teachers combined to the Ethno-Racial Relations Education. The results revealed the possibilities and potential strategies of teaching to be realized with young people, adults and elderlys, in the ethno-racial field. Mainly, thinking the subjectivities and the cultural aspects ethno-racial diversified brought by the people inserted in this teaching modality. By being a Professional Master's Degree, it was created a digital educative material that contemplates in its content, artistic references to the work with the african and afro-brazilian culture theme on teaching Art specifically to educators that works on EJA.

Key-words: Art teaching, EJA, Relation Ethno-Racial Education

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - S/título, 2018.....	10
Imagem 02 - A vista, 2018.....	16
Imagem 03 - S/título, 2018.....	26
Figura 01 - Parangolé -1972.....	30
Figura 02 – Lygia Clark -1980.....	30
Imagem 04 - Lembrança, 2018.....	35
Imagem 05 - A empena, 2018.....	44
Imagem 06 - S/título, 2018.....	46
Imagem 07 - S/título, 2018.....	64
Imagem 08 - S/título, 2018.....	73
Imagem 09 - S/título, 2018.....	101
Figura 03 - Livro Didático EJA Sexto-ano.....	59
Figura 04 - Livro Didático EJA Sexto-ano.....	59
Figura 05 - Livro Didático EJA Sétimo ano.....	60
Figura 06 - Livro Didático EJA Nono ano.....	60
Figura 07 - Sítio Base Preta, tela inicial.....	68
Figura 08 - Sítio Base Preta, dados do artista.....	69
Figura 09 - Sítio Base Preta, link para informações sobre o artista.....	70
Figura 10 - Sítio Base Preta, formulário de contato.....	71
Figura 11 - O Que É Arte? Para Que Serve? (1978)	84

LISTA DE TABELAS

1 - Matriz Curricular Licenciatura em Artes Visuais EBA UFMG.....	32
2 - Matriz Curricular Licenciatura em Artes Visuais EBA UFMG.....	33
3 - Índices dos Livros Didáticos para Educação de Jovens e Adultos/PNLD EJA/2014.....	58
4 - Número de pessoas presentes em um dia de aula.....	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Aproximação com tema de pesquisa	11
O campo de pesquisa.....	15
Aspectos metodológicos trabalho.....	20
Organização do trabalho.....	23
1 – Ensino/aprendizagem de Arte e Educação de Jovens e Adultos: um tema em discussão	26
1.1- Ensino/aprendizagem de Arte como expressão de transgressão.....	26
1.2- Educação Popular, Círculo de Cultura e EJA: um legado histórico.....	35
1.3- EJA e o ensino/aprendizagem de Arte: Dilemas Contemporâneos.....	42
2- A atuação docente com o ensino/aprendizagem de Arte na EJA	45
2.1- Percepções obtidas a partir da observação e diálogos do trabalho do ensino/aprendizagem de Arte na EJA.....	45
2.2 – O ensino/aprendizagem de Arte e o uso e a produção de materiais didáticos para as relações étnico-raciais.....	51
2.3 - Produto Educacional – A Base Preta.....	62
3- Educação das Relações Étnico-Raciais, EJA e Ensino/aprendizagem de Arte	71
3.1- Formação Continuada de Professores, ensino/aprendizagem de arte e Relações étnico-raciais.....	71
3.2-Sobre as especificidade de trabalhar o ensino/aprendizagem de Arte na perspectiva da ERER com sujeitos(as) da EJA.....	86
3.3- Da história da arte à arte negra: desafios para a construção de novas abordagens do ensino/aprendizagem de Arte na EJA.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	108



Imagem 01 - Adriana Santana da Silva, s/título, 2018. Caneta nanquim sobre papel.

INTRODUÇÃO

Aproximação com o tema de pesquisa

Minha trajetória de formação artística começou aos quinze anos. Digo isso porque entendo que o aprendizado construído para que hoje eu possa me identificar como educadora não se concretizou apenas durante a universidade, mas vem de reflexões que nasceram há muito tempo. Um processo que não é algo individual, mas coletivo e parte natural no ciclo de vida de todo(a) sujeito(a) que se proponha a criar, observar, dialogar com outras referências. Por isso, acho importante fazer essa contextualização. Meu reconhecimento como mulher negra, assumindo os riscos e os preconceitos a respeito de ser artista e, mais tarde, o de optar pela área de Arte na academia, foram processos difíceis construídos ao longo dos anos através das experiências e descobertas sobre tudo isso.

Ser mulher negra, professora/artista e pesquisadora. Esse conjunto de definições é um importante ponto de partida para a proposição deste trabalho, uma reflexão que precisou de tempo e muitas colaborações para que fosse possível. Dentre as referências, trago a importância da obra de bell hooks¹ (2013). Em diálogo com outra referência já conhecida, “Educação como prática de liberdade”, de Paulo Freire (1980), hooks conseguiu traduzir alguns sentimentos e impressões de proximidades que ainda não havia percebido.

As questões abordadas de raça² e gênero na obra, os questionamentos a respeito da visão de Freire, enquanto homem branco, e o reconhecimento de que assim como nós, aprendizes dentro do campo da escrita tiveram sua evolução e amadurecimento intelectual obra após obra, nos leva a acreditar em que de fato, há caminhos para a educação libertadora, e é um caminho da educação construída, dialogada, crítica e emancipadora.

¹ Gloria Jean Watkins mais conhecida como bell hooks, aderiu ao pseudônimo em homenagem a avó Bell Blair Hooks. A letra minúscula vem da ideia de desafiar convenções linguísticas e acadêmicas, pretendendo dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa.

² Kabengele Munanga (1999) defende que o termo raça foi utilizado inicialmente biologicamente para dividir e inferiorizar indivíduos não brancos na sociedade, porém aqui ele é utilizado no sentido socio-político, definindo a diferenciação das individualidades como marcador de um corpo que traz em seu corpo as características que podem o discriminar em relação a outros na sociedade.

O interesse por pesquisas voltadas para a temática das relações étnico-raciais em consonância com o ensino/aprendizagem de Arte³, fez com que meu trabalho ganhasse sentido. O que antes conseguia perceber como problemático, a não presença de negros(as)⁴ e periféricos(as) na área de arte, (ou a forma como esses corpos eram utilizados nas imagens) passou a significar um motivo a mais para justificar o acesso ao conhecimento e reivindicar o lugar de fala de corpos invisibilizados neste ambiente. Ironicamente, a universidade, apresentada e problematizada aqui como um local colonizador, foi o que possibilitou chegar às referências e estudos que propõe a descolonização do conhecimento e dos corpos pela educação libertadora e emancipadora propostas por Freire (1978 e 1980) e em diálogo com hooks (2013). Assim como hooks problematiza em sua obra o lugar, a academia ou a escola, assim como outros lugares e áreas, precisam ajustar-se para a atualidade, acompanhando discussões que avançam com as descobertas, reflexões, pensamentos. Foi um caminho escolhido para este trabalho baseá-lo em referências que conversassem com propostas que rompessem com o pensamento colonialista e a colonialidade, uma vez que entendemos que essas dialogam com as propostas de construção de conhecimento e do ensino de Arte.

Reconhecer os processos colonizadores e a invenção de outra América Latina não significa ignorar a herança europeia, mas passa, fundamentalmente, pela legitimação do pensamento identitário latino-americano, especialmente o artístico-cultural, que questiona o colonialismo e a colonialidade, em suas múltiplas facetas, e busca a decolonialidade como perspectiva para pensar outras histórias e aprofundar a (re)existência da América Latina. (MOURA, 2018, p.42)

Desde as experiências de estágios em escolas públicas, local onde até hoje passo pela experiência de construir minha imagem de educadora e mediadora, perpasso pela primeira impressão dos(as) educandos(as) ao me reconhecerem como um deles. Minha cor, idade, linguagem corporal, textura dos cabelos, tudo me leva para uma aproximação dos(as) sujeitos(as) que encontrei em sala de aula que me custou caro muitas vezes, referenciando na prática a ideia de Freire (1978) de “*quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor*” (FREIRE, 1978)

Quando concluí meu primeiro curso em Licenciatura em Artes Visuais, concebi junto ao Trabalho Final de Curso um material didático baseado nas representações de pessoas negras em desenhos de colorir. Esse material foi feito pensando na obrigatoriedade da Lei

³ Utilizamos aqui a expressão arte quando nos referimos às artes visuais, e Arte com a inicial maiúscula quando a estamos tratando como disciplina, seja na educação básica ou superior.

⁴ Segundo Kabengele Munanga (1999) a denominação de negro, branco, amarelo trata-se de um conjunto de categorias cognitivas largamente herdadas da colonização, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico. É com este conceito que trabalhamos nesta pesquisa.

nº10.639/03⁵ e em propostas que propunham a discussão das relações étnico-raciais nas escolas. Nele também propunha a reflexão a respeito dos referenciais abordados na maioria das disciplinas, sempre baseados em representações eurocêntricas onde temáticas como culturas afro-brasileiras, africanas e latino-americanas são deixadas de lado. Dessa forma, ressalto a importância de levar a discussão da abordagem das relações étnico-raciais para a universidade, principalmente, para a formação de professores, pensando em uma educação voltada para as relações raciais e ao combate do racismo.

O material citado foi levado para oficinas com estudantes de Artes Visuais, de Pedagogia e em escolas públicas de Ensino Médio de Belo Horizonte. Em cada uma das abordagens feitas foi possível identificar impressões e conclusões distintas que colaboraram para o enriquecimento da proposta.

Com o resultado da análise do material criado, pude perceber diversas lacunas em sua proposta de utilização e, parte disso, se deu devido à carência trazida pelos(as) participantes de um aprofundamento anterior das discussões a respeito da abordagem das relações étnico-raciais no ensino de Arte.

Em imagens de livros didáticos, por exemplo, as gravuras de Debret⁶ para ilustrar a escravidão, são recorrentes nos jornais, material muito utilizado em sala de aula para trabalhos de construção de textos, ou mesmo de Arte. A maioria das reportagens traz imagens de sujeitos(as) em situação de privação de liberdade, vítimas de crimes estampando as páginas policiais. Novelas e filmes são outros tipos de veículos que raramente se preocupam em não reforçar estereótipos racistas, isso desde a inclusão de personagens marginalizados(as) representados por negros(as) como na quantidade de atores/atrizes negros(as) contratados(as) para integrarem o elenco.

Sobre a arte africana⁷, exemplos estereotipados ainda povoam o imaginário de educandos(as) e educadores(as). As referências utilizadas para exemplificar a produção do

⁵ A Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares; Inclui o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil; Prevê que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. A Lei nº11.645/11 a modificou, incluindo a questão indígena em seu texto. Trata-se de um reconhecimento das culturas dos povos indígenas como importantes para a educação. Aqui nesta pesquisa, há um recorte a respeito da história e cultura negra, o que justifica a menção da Lei nº10.639/2003 ao longo do trabalho.

⁶ Identificar melhor

⁷ Arte Africana refere-se a trabalhos de autoria de artistas proveniente do continente africano. Segundo Conduro (2007) a expressão arte afro-brasileira trata-se de um campo mais complexo, indicaria não um estilo ou um movimento artístico produzido apenas por afrodescendentes brasileiros, ou deles representativo, mas um campo plural, composto por objetos e práticas diversificados, vinculados de maneiras diversas à cultura afro-brasileira, a

continente Africano ainda permanecem nas máscaras e pinturas tribais. Há um desconhecimento de que em diversos países desse continente existe uma produção de arte contemporânea ativa e que dialoga com diversos contextos atuais. A imagem construída a respeito da África, de um local miserável e arrasado pela AIDS, ainda é a resposta mais apresentada quando pergunta-se sobre o que sabem sobre esse continente. Um exemplo claro de como as informações foram disseminadas pela mídia por um longo período de tempo em contraponto à falta de abordagens de conteúdos específicos sobre as histórias e culturas africanas nas escolas.⁸ Trata-se de um ciclo, no qual os preconceitos são naturalizados em uma sociedade que ainda precisa desconstruir muitos problemas que envolvem o racismo estrutural. Segundo Almeida (2018):

...o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo normal com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (ALMEIDA, 2018, p. 38).

Portanto, não diz respeito somente à escola apartada da sociedade, mas de uma continuidade desta dentro dos muros da escola. Porém, estudos realizados na área têm apontado que a problematização dessas questões dependem de um aprofundamento com educadores(as), gestores(as) e de todo o sistema da educação, abertos a expandir a discussão em suas formações.

O conceito de representatividade é central enquanto orientação teórica e de concretização desta dissertação. Ele contribui para entender a grande exclusão da escola e na escola de sujeitos(as) negros(as) e periféricos(as), e do problema da falta de discussões e aprofundamento a respeito do racismo na escola, e como nos fala Gomes (2005, p.147),

Porém, antes de pensarmos em quais estratégias poderemos adotar, é importante que estejamos atentos ao seguinte ponto: se todos nós estamos de acordo com a necessidade de se desenvolver estratégias de combate ao racismo na escola, concordamos com o fato de que o racismo existe na sociedade brasileira. E mais, concordamos que racismo está presente na escola brasileira. Esse é um ponto importante porque rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos(as) educadores(as).

A representação da população negra, inclusive como forma de expressão artística, suscita o movimento de desconstrução de padrões estabelecidos na escolarização e na educação dos educandos(as) como uma das possibilidades de propostas para uma educação

partir da qual tensões artísticas, culturais e sociais podem ser problematizadas esteticamente e artisticamente. Da mesma forma a arte negra encontra-se em um campo vasto que agrega não só a produção latina e africana, mas também trabalhos e produções que abarquem as culturas negras, podendo ser encontradas também nos Estados Unidos e em países europeus devido ao fenômeno afrodiaspórico das culturas negras pelo mundo.

⁸ Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2393/africa-de-todos-nos>>. Acessado em: 10 de dezembro de 2018.

libertadora, emancipadora e que tenha como prioridade o crescimento pessoal do(a) sujeito(a) e não apenas sua certificação ou sua exclusão.

A aproximação a esse e outros conceitos foi possível devido à minha participação em grupos de estudos a respeito de questões raciais e de feminismos negro e de coletivos feministas. Autoras(es) como Conceição Evaristo, bell hooks, Angela Davis, Milton Santos, Abdias Nascimento, entre outros(as) que trazem a discussão racial e social de forma crítica, contribuíram para formar uma consciência negra de qual caminho buscar na prática da educação. Dessa forma, concluímos que pensar materiais e propostas de trabalho que contemplem as necessidades de sujeitos(as) invisibilizados(as) pelo sistema educacional de maneira geral e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em específico, possa contribuir de alguma maneira com a formação inicial e continuada de professores(as) de Arte.



Imagem 02 - Adriana Santana da Silva, A vista, 2018. Caneta nanquim sobre papel.

O campo de pesquisa

Encontrar o campo de pesquisa para realizar o procedimento metodológico de observação da rotina de um(a) educador(a) de Arte na EJA, foi um dos processos mais difíceis vivenciados para a realização deste trabalho. O perfil que buscava, descrito como ideal para justificar o que se precisava, era a de um/a professor/a com formação na área específica e que abordasse a discussão étnico-racial em suas aulas. Um primeiro percurso metodológico de

pesquisa então foi fazer um levantamento, nos cursos de formação da UNIAFRO⁹, de profissionais que tivessem realizado a formação continuada para educadores(as), voltada para a abordagem das relações étnico-raciais, ofertada pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG¹⁰.

Nesse momento, nos deparamos com uma realidade inesperada. De duas listas, com cinquenta nomes e contatos de educadores(as) que participaram do curso em duas edições, foram encontradas três, sendo que uma não estava mais trabalhando como educadora e as outras duas não estavam trabalhando na modalidade EJA. Outro fator foi que a formação destas educadoras da busca não eram em Licenciatura em Artes Visuais, o que, a início, não seria uma problema, já que as formações destinadas à área de Arte poderiam ser no teatro, na dança, na música ou artes visuais ou plásticas (as nomenclaturas podem alterar de acordo com as universidades que oferecem a formação). Porém, desejava-se que fosse encontrado(a) um(a) profissional licenciado(a) em Artes Visuais ou Plásticas, campo de conhecimento da pesquisadora.

Visto que não foi possível localizar o(a) profissional descrito acima, da forma esperada inicialmente, partimos para realizar uma consulta nas secretarias de educação e regionais do Estado e do Município, locais onde poderiam ser encontradas sugestões de projetos e escolas que propusessem, em seus projetos políticos pedagógicos, a inserção de temas que contemplassem a Lei nº10.639/2003.

Então, novos desafios foram impostos para o encontro do campo a ser realizado nessa investigação. A partir de algumas questões burocráticas, que se impuseram durante a busca, surgiu a reflexão sobre a forma com que os profissionais da EJA eram encaminhados para a sala de aula, nos processos de designação ou até mesmo os(as) concursados(as). Em minhas vivências pessoais, na busca para o ingresso no trabalho docente no município de Belo Horizonte, percebi que é comum, na educação pública municipal, profissionais lecionarem disciplinas para as quais não têm formação específica, como uma estratégia de complementação de carga horária, denominada como dobra.

⁹ O Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO), é uma iniciativa das secretarias de Educação Superior (Sesu) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/uniafro>>. Acesso em : 10 de dezembro de 2018

¹⁰ Sediado na Faculdade de Educação (FAE), o Programa Ações Afirmativas na UFMG existe congrega docentes e discentes de diferentes unidades acadêmicas e distintas áreas do conhecimento. Desde o ano de 2002, o Ações vem implementando políticas e práticas de permanência bem sucedidas na Universidade, tendo como foco jovens negros (as) sobretudo de baixa renda, regularmente matriculados(as) nos cursos de graduação da UFMG. Disponível em: <<https://acoesafirmativasnaufmg.blogspot.com>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018

A dificuldade em encontrar o(a) profissional na rede estadual de educação foi ainda maior. Isso se deu em função da grande quantidade de professores(as) designados(as) na área de Arte, uma consequência da falta de concursos públicos. Para nos situarmos, para a rede estadual, houve um concurso para a cidade de Belo Horizonte em 2011¹¹ e, somente sete anos depois, foi divulgado outro edital, em 2017¹².

A respeito desta realidade, temos que estar atentos a outras especificidades, como a demanda de educadores(as) para lecionarem na região metropolitana que contorna os limites da cidade, formada por trinta e quatro municípios¹³. Outra constatação no levantamento de profissionais para a pesquisa foi de que muitos estão alocados nesses municípios e não na região de Belo Horizonte.

Quando foi realizado o levantamento, a respeito de educadores(as) que poderiam participar da pesquisa, nos deparamos com a questão de se seria colocada a possibilidade de abranger outros municípios da cidade de Belo Horizonte, devido à grande quantidade de educadores(as) que, ao entrarem em contato, informavam que seus locais de trabalho seriam algumas dessas cidades, principalmente quando se tratavam de professores(as) designados(as).

Devido a questões de deslocamento, tempo e de recorte a respeito do tema de pesquisa, essa possibilidade teve que ser retirada. No entanto, ficou evidente que há uma grande demanda de professores(as) nas cidades vizinhas e que poderiam de alguma forma participar da pesquisa pela forma de trabalho e por estar ciente da importância da abordagem do ensino-aprendizagem da arte na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Um dos desafios observados foi o de que o(a) profissional designado(a) não tem muitas possibilidades de participar de forma engajada em projetos, por não ter um vínculo maior com as escolas estaduais, uma vez que os contratos são feitos no final de janeiro e

¹¹ EDITAL SEPLAG/SEE Nº. 01 /2011, de 11 de julho de 2011. Professor de Educação Básica – PEB – Nível I Grau A. Constava o total de 432 vagas para todo Estado de Minas Gerais, sendo no total 102 vagas de ampla concorrência para a cidade de Belo Horizonte e 10 vagas reservadas aos portadores(as) de deficiência. Disponível em: < <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2011/Julho/edital-see-11-07-.pdf>> Acessado em: 12 de janeiro de 2019.

¹² EDITAL SEE Nº. 07/2017, de 27 de dezembro de 2017. Professor de Educação Básica– PEB – Nível I Grau A. Constava o total de 1209 vagas para todo Estado de Minas Gerais, sendo no total 92 vagas de ampla concorrência para a cidade de Belo Horizonte e 10 vagas reservadas aos portadores(as) de deficiência. Disponível em: <<http://www.fumarc.com.br/imgDB/concursos/Edital%20SEE%20n-07-2017%20-%20FUMARC-20171228-132936.pdf>> Acessado em: 12 de janeiro de 2019.

¹³ Segundo últimos dados do IBGE – São 34 municípios e 16 no colar metropolitano.

duram até o último dia do ano, em casos de cargo vago, ou só duram alguns meses ou menos, nos casos de substituição.

Essa questão da falta de vínculo também gera outros problemas que afetam a qualidade do trabalho docente, como o sentimento de não pertencimento, uma vez que ao final do contrato não é uma certeza que poderá voltar para o mesmo local de trabalho. Além disso, a insegurança de não saber se terá um emprego no próximo ano, a alta rotação de profissionais que também cria a sensação de quebra na continuidade dos conteúdos, foram fatores que apareceram nas falas dos educandos(as).

Entre outros problemas nessa forma de trabalho, as observações aqui mencionadas puderam ser feitas a partir da minha experiência por dois anos como profissional designada em escolas do estado, lecionando a disciplina Arte.

Após dias de telefonemas para sessões, na busca de um setor que entendesse e direcionasse a busca pelo(a) educador(a) surgiu uma indicação de uma profissional, que atuava nas salas da EJA de Belo Horizonte. Ao conseguir seu nome e instituição, depois de muitas tentativas, o contato foi ocorreu duas semanas depois.

A educadora sujeita da pesquisa, nomeada aqui como Yêda Maria, é licenciada em Artes Visuais e, na mesma escola, leciona Arte para a EJA e nas turmas de alfabetização. Como muitos educadores(as) que trabalham na educação pública, atua em duas instituições, uma escola particular de manhã e na Escola Municipal Arthur Bispo do Rosário¹⁴ na parte da tarde.

Levando em consideração o que prevê a Lei n°. 10.639/03 e suas Diretrizes, portanto, o problema central que norteou a realização desta pesquisa foi entender de que forma a abordagem do ensino e história africana e afro-brasileira é feita pela educadora de Arte na modalidade de ensino da EJA.

Para tal, estabelecemos como objetivo geral analisar as estratégias de ensino/aprendizagem adotadas pela docente referente à temática étnico-racial nas aulas de

¹⁴ Como foi proposto no Termo Livre e Esclarecido, por motivos éticos os nomes da educadora e da escola foram substituídos por nomes fictícios, para tal foram utilizados os nomes de dois artistas plásticos negros brasileiros como uma forma de homenageá-los. Arthur Bispo do Rosário Paes, (1909 - 1989) deixou uma vasta produção de arte, considerado louco segundo a medicina, sua história traz à tona as discussões sobre o preconceito e os limites entre a insanidade e a arte no Brasil. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bispo_do_Ros%C3%A1rio>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018 Yeda Maria Correia de Oliveira, (1932-2016) com extensa trajetória de formação acadêmica e artística, tem obras expostas principalmente no Museu de Arte da Bahia e da Universidade de Illinois/ EUA. Em suas obras ela aborda temas como paisagens e natureza morta, e também temáticas afro religiosas e políticas, o que acredita-se que tenha sido influência da sua experiência com a comunidade negra norte americana. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa267833/yedamaria>> Acesso em: 10 de dezembro de 2018

Arte, em uma escola municipal de Belo Horizonte, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio dessa modalidade.

Como objetivos específicos, buscamos: i) identificar quais têm sido as possibilidades, dificuldades e potencialidades de abordar as relações étnico-raciais no ensino de Arte desenvolvida pela docente; ii) perceber qual é a recepção dos(as) educandos(as) da EJA relacionado à temática racial; iii) verificar se o trabalho voltado para EREER no ensino de Artes é concebido de maneira individual e/ou coletivo e analisar os materiais didáticos utilizados por esse profissional relacionados à Arte e relações étnico-raciais.

A partir das primeiras percepções sobre o campo foi possível verificar que a realidade escolar investigada é diferenciada de uma maneira geral. Essa constatação tem a ver com as características socioespaciais, o corpo docente, bem como a oferta exclusivamente do ensino da modalidade EJA para turmas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, entre outros.

A Escola Municipal Arthur Bispo do Rosário se localiza em um bairro nobre da cidade, na região Centro-sul, no mesmo edifício onde funcionam outras instituições públicas, como por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. O prédio é muito bem estruturado, com elevadores, rampas e escadas, que garantem ampla acessibilidade. Além de ser um lugar bem equipado e conservado, em relação a outras estruturas onde acontecem as aulas da EJA em Belo Horizonte (inclusive muitas vezes em espaços improvisados para possibilitar a oferta), tem como diferenciais os projetos desenvolvidos ali pela secretaria de Educação do Estado.

Durante o campo, pude identificar dois exemplos: O Projeto Literário, que disponibiliza livros nos corredores da escola para quem quiser adquirir um dos títulos expostos, e o Projeto Identidade, explicado pela professora Yêda Maria: “Tem um projeto que a gente faz todo ano que se chama Projeto Identidade, eles escrevem um pouco sobre sua vida, de onde vieram, sua trajetória de vida até aqui, fora da escola e na escola”.¹⁵

Além destes, segundo Yêda, a escola já teve alguns projetos que davam ênfase às culturas africanas, o que contribuiu inclusive para que a biblioteca adquirisse obras sobre esta temática. Tratamos de forma específica, no capítulo 3, quais as influências observadas sobre a questão das relações étnico-raciais no ensino de Arte para a EJA nos materiais e no campo de trabalho para a pesquisa.

¹⁵ Entrevista Concedida por MARIA, Yêda, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA. Entrevista I. [Julho, 2018]. Entrevistadora: Adriana Santana da Silva. Belo Horizonte. 2018. 1 arquivo mp3 (50 min).

Aspectos Metodológicos do trabalho

Levando em consideração alguns dos critérios investigados, a saber: a vivência na sala de aula, o diálogo com a educadora, bem como a análise dos materiais didáticos por ela utilizados, a abordagem qualitativa se apresentou como sendo profícua como metodologia de pesquisa. Ademais, adotamos a coleta de dados e a utilização de entrevista como forma de aprofundar questões suscitadas durante o processo de investigação. Minayo (2010, p.16) aponta a esse respeito a importância da pesquisa qualitativa em uma análise do sujeito e sua relação com o meio, pois para ela “entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” A autora entende ainda que:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2010, p.22).

Desta forma, a análise textual da entrevista foi realizada por meio do uso da técnica de análise de conteúdo, com o intuito de aprofundar nas informações fornecidas pela sujeita participante de maneira mais cuidadosa, e entendendo a importância deste material para a pesquisa. Segundo Laurence Bardin (2016), a utilização deste contribui na realização de trabalhos acadêmicos, tendo em vista que:

A análise de conteúdo é um conjunto de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos, ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2016, p. 37)

Para a análise do conteúdo da entrevista optamos por trabalhar com a Análise Temática, uma vez que a entrevista foi realizada em torno do tema ensino/aprendizagem de Arte e relações étnico-raciais na EJA. E através dos dados encontrados nas respostas da sujeita procuramos construir os núcleos de sentido para a análise feita. De acordo com Gomes, na “Análise temática, como o próprio nome indica, o conceito central é o tema. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo” (GOMES, 2010, p. 86).

A observação participante consistiu em outro instrumento de coleta de dados, no sentido de levar em consideração os sentidos e significados dos quais os(as) próprios(as) sujeitos(as) atribuem à realidade a qual estão submetidos. Assim, buscamos no campo prático da sala de aula, elementos que fomentaram e ilustraram a realidade do ensino atual de Arte na perspectiva racial na EJA.

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja

qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação (VIANNA, 2007, p.12).

Neste ambiente, de acordo com as possibilidades da professora Yêda Maria, a sua rotina foi acompanhada durante quatro meses em três turmas da EJA, sendo duas do nono ano do ensino fundamental, e uma do primeiro ano do ensino médio. As turmas mais numerosas eram as do primeiro e segundo horários, sendo respectivamente, uma de nono ano e outra do primeiro ano do ensino médio, onde estavam matriculados vinte alunos. O terceiro horário da turma de nono ano ficava geralmente muito vazio, com a presença de cerca de cinco educandos. Segundo a professora, acontecia porque alguns alunos participavam de uma aula de educação física, realizada no mesmo horário. Os(As) educandos(as) presentes nas turmas observadas eram em sua maioria adolescentes¹⁶. Estes eram mais numerosos nas turmas do nono ano. Já na turma do primeiro ano do ensino médio o público era bastante heterogênea sendo sua maioria jovens, com a presença de poucos(as) adultos(as) e uma idosa.

A partir do acompanhamento sistematizado da rotina escolar, e também de algumas constatações que puderam ser conferidas na entrevista, foi possível perceber que a professora possui um entendimento de que é importante abordar temáticas que aproximem da realidade dos(as) educandos(as) e, mais do que isso, de relacionar fatos, dados e contextos de outras culturas, sobretudo às questões étnico-raciais.

Em uma das situações vivenciadas no campo, um dos conteúdos tratados em aulas foi pautado pela discussão a respeito das culturas indígena e afro-brasileira, partindo do conteúdo do livro didático adotado pela escola, mas também com questões levantadas em discussões encaminhadas pela professora. Apesar disso, fica evidente, na fala de Yêda, que ela ainda deseja aprofundar os estudos a respeito das relações étnico-raciais. Existem dispensas para que os(as) educadores(as) façam cursos de formação, mas, a professora não se lembra de ter sido oferecido algum curso específico a respeito das culturas negras, por exemplo.

Esta observação pôde ser feita mais ativamente na turma do sexto ano do ensino fundamental, talvez pelo perfil mais participativo nos debates. Situações ocorridas em sala como, por exemplo, um momento de desconstrução sobre o termo “macumba” também foi vivenciado.

¹⁶ Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) sujeitos que se encontram entre 10 e 19 anos são considerados adolescentes, e pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos, são jovens, critério este usado principalmente para fins estatísticos e políticos. Usa-se também o termo jovens adultos para englobar a faixa etária de 20 a 24 anos de idade.

Disponível em: <<https://www.who.int/eportuguese/publications/pt/>> Consultado em: 15 de dezembro de 2018.

A discussão iniciou-se quando foi mencionada a cultura indígena como algo que também compõe a cultura brasileira. Uma educanda exclamou que aquilo seria “macumba”. A educadora então levou o debate com os educandos de forma a indagar o que seria “Macumba”, problematizou junto a eles as formas de preconceito sobre culturas como indígena e afro-brasileira. (Diário de Campo, 08 de maio de 2018).

É importante pontuar que no momento em que a discussão se intensificou a intenção da docente era apenas iniciar a temática e entrar na especificidade do conteúdo relativo à Arte, como propunha a atividade do livro didático. No momento ela preferiu responder às questões e pontuá-las, e posteriormente voltar ao conteúdo específico da disciplina.

Essa intervenção realizada pela docente fez-nos refletir se a presença da pesquisadora em sala estaria influenciando o trabalho com a temática. De toda forma, com os dados obtidos em entrevista, bem como a partir do engajamento da docente percebe-se que no sentido *lato* o trabalho com a arte e a história africana e afro-brasileira tem sido realizado.

Em uma análise do livro didático utilizado, a esse respeito, verifica-se que, em certa medida, a discussão da formação das culturas e do povo brasileiro aparece contemplada. Durante o período de campo, em uma verificação dos conteúdos dos livros, percebemos exemplos de capítulos dedicados a diversas culturas, dentre elas as afro-brasileiras, africanas e também indígenas. Uma análise mais detida desses livros será discutida no capítulo 2 desta dissertação.

Outro ponto que observamos foi a forma fluida de encaminhamento das discussões com os (as) estudantes. Todos esses elementos foram indícios apontaram para percebermos que o assunto, de certa forma, está inserido no cotidiano das aulas. Durante o campo, a partir dos registros das dúvidas geradas buscamos aprofundá-las no momento da entrevista semiestruturada. Minayo (1996) defende ser esse o momento que permite aproximarmos os fatos ocorridos na realidade da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos.

Os diálogos estabelecidos contribuíram para apontar diversos caminhos para a construção do produto educacional, de acordo com o edital do Programa de Mestrado Profissional que contempla este trabalho.

A proposta consiste na criação de um sítio de referências artísticas que contemplem a discussão a respeito das relações étnico-raciais. O intuito é que sirva de apoio para educadores/as da EJA que busquem dados e informações que possam contribuir com o seu trabalho em sala de aula.

Esse processo de pesquisa implica na adoção da metodologia proposta por Tripp de pesquisa-ação. Tripp explica que: “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que

utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática (TRIPP, 2005, p.447).

No caso específico proposto aqui, há duas possibilidades do uso da pesquisa-ação, a pesquisa-ação socialmente crítica e a pesquisa-ação emancipatória. A primeira surge da necessidade em se tratar um tema que é um problema social, que no fundo tem a ver com o combate e enfrentamento ao racismo através da educação e promoção de saberes do povo negro, e no sentido de contribuir com a melhoria da realidade do ensino público da EJA, através da proposta de intervenção do sítio criado.

A segunda característica trata-se de “outra variação da pesquisa-ação política, que tem como meta explícita mudar o *status quo* não só para si mesmo e para seus companheiros mais próximos, mas de mudá-lo numa escala mais ampla, do grupo social como um todo” (TRIPP, 2005, p.458).

Com a criação do sítio e a sua divulgação junto a educadores(as) que sintam necessidade de uma fonte de pesquisa que reúna referenciais de arte afro-brasileiras, afro-americanas e africanas, esperamos contribuir de alguma forma ao acesso a conteúdos que comumente não são encontrados com facilidade.

A percepção da grande dificuldade de educadores(as) encontrarem materiais que abordem temas relacionados à questão racial, mesmo com as possibilidades da internet é um dos desafios que fazem com que a abordagem ainda seja incipiente na maioria das escolas. Essa dificuldade se faz ainda mais presente na EJA, pelo problema da formação dos educadores(as) que foi abordado aqui anteriormente.

Mesmo que na formação inicial de educadores, verificada aqui, ainda não possua disciplinas obrigatórias que abordem o EREER para professores(as) de Arte, outros caminhos e possibilidades podem apontar para a necessidade de uma busca por um ensino crítico, e que aborde as diferentes culturas existentes, passando pela importância da pesquisa e aprofundamento das culturas negras e indígenas, ponto que também é perceptível na entrevista com a professora Yêda Maria.

Organização do trabalho

Além da introdução, o trabalho foi organizado em três capítulos. O primeiro deles pretende descrever o processo de escolha do campo de pesquisa, bem como a escolha da professora participante. Descreve de maneira detalhada as etapas do processo, as

particularidades da Escola Estadual Arthur Bispo do Rosário, as percepções iniciais e a proposta de investigação realizada.

No segundo capítulo discutimos as especificidades do trabalho desenvolvido por Yêda Maria na abordagem das relações étnico-raciais no ensino/aprendizagem de Arte na EJA, a partir de apontamentos e dados coletados no processo de observação da pesquisa. Apresentamos uma discussão sobre o uso e a produção de materiais didáticos por professores de Arte na EJA e a estrutura geral referente ao Produto Educacional, criado após a análise e observação dos aspectos observados na pesquisa, buscando atender as necessidades dos professores de Arte para EJA, no que tange a busca de referências de artistas e obras que tenham foco na temática afrodescendente.

No terceiro capítulo trazemos a discussão do ensino/aprendizagem de Arte em diálogo com as relações étnico-raciais na EJA. Nesta parte problematizamos a formação de professores de Arte como um ponto importante para entender os desafios da implementação da Lei nº 10.639/2003. Apresentamos as percepções obtidas a partir da observação e diálogos do trabalho da professora Yêda, traçando um paralelo para a realidade trabalho dos professores de Arte na EJA. Neste capítulo, também problematizamos o processo de inserção da temática étnico-racial no campo da arte e de como, historicamente, esse impactou o ensino/aprendizagem de Arte da forma que acontece nos dias de hoje.

Nas considerações finais, destacamos as percepções alcançadas com a pesquisa e a importância do desenvolvimento deste trabalho no âmbito do ensino/aprendizagem de Arte na EJA e na ampliação do acesso às referências artísticas em consonância com as relações étnico-raciais. Destacamos a importância da realização de estudos com propostas como esta, que visem aproximar a construção de conhecimento, da descolonização/decolonização dos saberes. Ressaltamos a necessidade da continuidade de construção de materiais e pesquisas que contribuam para a efetivação da lei 10.639/2003 e da manutenção de políticas afirmativas no Brasil.



Imagem 03 - Adriana Santana da Silva, s/título, 2018. Caneta nanquim sobre papel.

CAPÍTULO 1 – Ensino/aprendizagem de Arte e Educação de Jovens e Adultos: campos de lutas e de transgressão

Não é fácil teorizar nossa dor, teorizar a partir desse lugar. Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas (hooks, 2017, p. 103).

1.1 O ensino/aprendizagem de Arte como expressão de transgressão

A situação descrita na epígrafe acima, não se trata de uma situação isolada, mas de um quadro que reflete as vivências e experiências de jovens, adultos e idosos(as) negros(as) inseridos em processos de escolarização. O ambiente da escola tende a ser visto pelas experiências negativas de exclusão e opressão que ocorrem em seu interior devido ao racismo. Dessa forma, a saída de estudantes negros(as) e periféricos deste local se torna um fenômeno frequente.

No caso específico da EJA, a oportunidade que esses(as) sujeitos(as) estão acessando, ao estarem na escola, é notável. Aqui se descortina também maneiras de se entender como eles(as), negros(as) e brancos(as), lidam com a estrutura do racismo em suas vidas. De modo geral, o presente estudo aponta que as estruturas que ocasionam processos de marginalização social têm sido historicamente produzidas e ainda muito pouco, de fato, problematizadas pela instituição escolar de modo geral e nas práticas educativas de EJA, em específico.

A discussão sobre a exclusão de sujeitos(as) da escola, está intimamente ligada à EJA e, a respeito dela, como já foi dito, são desenvolvidos outros projetos que têm o propósito de diminuir os impactos do problema da negação à educação. Na escola, algumas disciplinas, que possuem em suas discussões a possibilidade de agregar temas relativos às vivências dos(as) educandos(as), são tidas como ponte para a possibilidade da diminuição dos impactos de problemas trazidos de suas vivências extraescolares.

A Arte, por exemplo, é um desses conteúdos. Sua inclusão na Lei n°. 10.639/03 não foi feita por mero acaso, mas levando em consideração a contribuição de educadores(as) favoráveis à inclusão da discussão das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas e da diversidade de conteúdos relacionados à temática. É importante situarmos que o termo arte utilizado aqui, é bastante abrangente e impreciso, como afirmam Calado e Silva (2005), podendo ser empregada a diversos significados e sentidos, porém a utilizamos aqui pela sua definição como artes visuais ou plásticas. A escolha deste recorte, como já foi dito,

diz respeito à área da formação da pesquisadora e da sujeita participante desta pesquisa, já que há licenciaturas específicas, respeitando as singularidades das diferentes expressões. Ou seja, há professores de Arte com formação em Licenciatura em Dança, Música e Teatro, lecionando a disciplina Arte na educação básica¹⁷. Sobre isso, ressaltamos que, de acordo com a Lei nº. 13.278/01, a inclusão das demais formações nos currículos básicos são importantes para promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. Porém, é importante chamar a atenção para a necessidade de melhorias na formação e receptividade dos(as) profissionais nas escolas e da necessidade de se respeitar as especificidades de cada área.

Segundo Kunzler (2010) as nomenclaturas de artes visuais e plásticas, são denominações constantemente problematizadas pelos(as) próprios artistas e estão constantemente em expansão, uma vez que existem movimentos que lutam pela ampliação da palavra, podendo agregar nessa área as performances, a arte política, o grafite, o pixo, a *body art*, as artes digitais e outras expressões que ainda são novas até mesmo para nós, pesquisadores(as) em/sobre arte. Ou seja, as expressões no campo das artes visuais ou plásticas vão além do desenho, da pintura, da escultura e da gravura, como era comumente divulgado como sendo arte tradicional. Além disso, todas essas denominações se expandiram, seja nos seus procedimentos técnicos quanto nas importantes interseções entre si e também com ações associadas à música, à dança, ao teatro e às chamadas artes áudio-visuais.

Temos então que perceber que tratamos de expressões que partem do bidimensional ou do tridimensional, mas que podem ter aspectos variados e que permitem sua adaptação de acordo com o que o(a) artista ou a obra propõem. Esta concepção de arte também é a que norteia o currículo formativo de educadores(as) e da educação básica, lembrando que a diferenciação, quando tratamos do termo como disciplina educativa, a grafia inicia-se com a letra maiúscula.

Pela importância que deveria ser dada ao conteúdo Arte e, conseqüentemente aos(as) profissionais que lecionam esta disciplina, o presente estudo contribui de alguma maneira para apontar possibilidades, potencialidades e dificuldades que podem ser encontradas no trabalho desenvolvido neste conteúdo articulado com a discussão da ERER.

¹⁷ De acordo com a Lei nº. 13.278/01 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) Ressaltamos que é preciso estar atentos sobre os riscos que corremos ao lidarmos com a situação da polivalência no ensino básico. É preciso respeitar as especificidades de cada área (Música, Artes Visuais, Dança e Teatro), lembrando da antiga LDB que tratava da educação artística e que em sua nova versão de 1996, ainda que clara, não conseguiu garantir a diversidade de expressões nas escolas. Não se trata de negar possíveis interseções e confluências interessantes para o ensino de Arte, mas respeitar as especificidades de cada área.

Dentre as dificuldades, é possível apontar a necessidade de se assegurar que a formação e o ensino de Arte sejam abertos às novas possibilidades e teorias pedagógicas, diferentemente do que ainda traz o ensino formal da academia, pautado em uma história da arte eurocêntrica.

A formação acadêmica em Arte ainda é baseada em referenciais de estética e ensino que refletem a herança do que alguns autores chamam de Missão Francesa no Brasil. A ideia de produzir uma arte que seja “bela”, e que se aproxime das ideias dos cânones artísticos que aparecem nos famosos livros de História da Arte, que dizem remontar uma linha do tempo de imagens com representantes que são referência de cada época. No entanto, não existem representantes negros(as) e indígenas nessas referências, quando surgem nestas linhas de estudos estão em livros aparte com títulos que denominas como arte afro e indígena.

No ensino, essa ideia também surge em diversos momentos como, por exemplo, a concepção de que só se deve trabalhar a questão indígena no dia 19 de abril e a arte afro-brasileira no dia 20 de novembro, ficando o restante do ano muitas vezes apenas em discussões sobre arte europeia, como um padrão universal que deva ser seguido.

É possível ponderar a esse respeito, considerando que a ausência de uma maior problematização das concepções históricas da arte, que carregam o ensino de arte acadêmico e o ensino básico, também é reflexo da formação que os(as) professores(as) tiveram nas academias e que esses, muitas vezes, não têm oportunidades de participar dos debates mais recentes e críticos sobre essas questões.

Trata-se de um tema recente se remontarmos às ideias, por exemplo, de Lygia Clark¹⁸ e Hélio Oiticica¹⁹, com propostas de intervenções artísticas que provocam reflexões sobre as concepções acerca da arte e qual o papel do espectador. Esses artistas propuseram, em vários momentos, a participação do público como peças importantes do processo podendo até retirar o significado original do trabalho caso o mesmo não seja respeitado. Ainda sobre Hélio, cabe aqui relembrar outra questão levantada pelo artista sobre o público da arte. Em sua obra “Parangolés”, essa discussão é feita ao ser desmembrada em muitos estudos a respeito do público que, paradoxalmente, não acessa a discussão a respeito da arte, mas é ou já foi utilizado como tema de obras, mesmo que raramente como protagonista. Esse debate será

¹⁸ Pintora artista plástica brasileira (1920-1988). Tem obras e proposições importantes para a história da arte brasileira, onde foi integrante do movimento antropofágico e inovou com obras que requerem a participação dos espectadores para fazer sentido.

¹⁹ Artista plástico brasileiro (1937-1980). Trabalhava com pintura, escultura e performances. Trazia conceitos em suas obras que problematizavam questões sociais e políticas.

feito mais adiante, no capítulo sobre o produto material didático/pedagógico desenvolvido e a sua importância sobre os referenciais acessados pelos educadores(as) da EJA.



Foto dos Parangolés ("anti-art por excelência"), de Hélio Oiticica, utilizados por passista da Vai-Vai.1960.



Lygia Clark, Objetos relacionales, 1980.

Mirian Celeste Martins, em seus estudos sobre curadoria e ensino de Arte, traz uma questão interessante a respeito da visão que ainda paira sobre o ensino de Arte escolar em contraponto com a educação feita nos trabalhos educativos em museus e exposições. Trata-se de um trabalho que busque a aproximação do espectador com a arte real e atual, com os

trabalhos dos artistas contemporâneos a nós e um setor educativo que não seja explicativa, mas que suscite ao participante contribuir com suas impressões para sua própria fruição das obras.

No cotidiano dos(das) educadores(as) nas redes públicas de educação onde encontramos a maior concentração da oferta do ensino da EJA constata-se que o acesso às discussões a respeito dos modos de se ensinar e fazer arte, aparece como um privilégio. Na elaboração desta dissertação, pudemos perceber o quão difícil é encontrar professores/as licenciados em Arte. E, mesmo entre os que possuem a formação específica, são poucos que conseguem fazer um trabalho em que suas abordagens estejam relacionadas às temáticas, tidas como transversais, nos currículos da educação básica.

Ainda sobre esse público, constata-se que os(as) educadores(as) que conseguem dar continuidade em suas formações, seja participando de cursos, palestras, debates e/ou seminários, dentre outros, são escassos. Assim como também pudemos constatar no processo de observação e na entrevista da professora Yêda Maria quando indagada a respeito de sua formação:

Tem algumas matérias da pós-graduação que são relacionadas à formação de minorias, alunos com inclusão, alfabetização de jovens e adultos, é uma pós específica para jovens e adultos, então são diversas abordagens que são diretamente úteis para escola. Quem me dera, pudesse ser dispensada para fazer tranquilamente, mas isso não acontece não. (Yêda Maria,)

Uma análise da matriz curricular dos componentes curriculares da formação em Licenciatura em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFMG contribui para situar melhor as ponderações sobre a necessidade de repensar a formação deste profissional. É importante frisar que na próxima atualização do currículo para a Licenciatura em Arte da Escola de Belas Artes da UFMG, que sairá em 2019, o componente curricular das relações étnico-raciais será obrigatório, importante avanço para as questões aqui pautadas.

Nos dois primeiros períodos do curso, tratam-se de disciplinas comuns a todos que ingressam no curso, não tendo a obrigatoriedade de já ter optado por uma habilitação dentre as que existem no curso: Licenciatura em Artes Visuais ou Bacharelado em Desenho, Pintura, Gravura, Escultura e Artes Gráficas.

Destacamos aqui o quadro a partir do terceiro período de Licenciatura, por conter as disciplinas que nos interessam a respeito da formação de professores. É possível observar que não há neste quadro a especificidade de uma disciplina que traga a questão étnico-racial. Para que algum estudante do curso acesse esta temática formalmente durante o curso, ele terá que buscar por disciplinas optativas ou eletivas (disciplina feita fora do curso de origem).

MATRIZES CURRICULARES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES

Currículo Padrão

Períodos comuns e obrigatórios para todas as habilitações

PERÍODO	DISCIPLINAS	CÓDIGO	CLASSIFICAÇÃO	CARGA HORÁRIA	CRÉDITO	PRÉ REQUISITO
1º	Artes Visuais I Bidimensionalidade I Forma, Cor e Composição Imagem Técnica	APL008	OB	60	04	- x -
		DES004	OB	75	05	- x -
		DES005	OB	75	05	- x -
		FTC070	OB	75	05	- x -
	Carga Optativa Carga Optativa		OP	30	02	- x -
			OP	60	04	- x -
TOTAL				375	25	
2º	Artes Visuais II Bidimensionalidade II Tridimensionalidade Impressão	APL009	OB	60	04	Artes Visuais I
		APL010	OB	75	05	Bidimensionalid. I
		APL011	OB	75	05	Bidimensionalid. I
		APL012	OB	60	04	- x -
	Carga Optativa Carga Optativa		OP	30	02	- x -
			OP	60	04	- x -
TOTAL				360	24	

Tempo de integralização curricular = máximo de 14 semestres

Em diálogo com a coordenação do curso de Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFMG, foi possível constatar que a própria disciplina optativa que trata das questões étnico-raciais, existe devido à existência da Lei nº10.639/2003. Em uma visita de avaliação da escola realizada por funcionários(as) do Ministério da Educação (MEC), ao ser constatada a falta da disciplina, foi proposta como uma das adequações a existência de uma disciplina que abordasse a questão de arte e culturas afro-brasileira e africana. A partir desta situação, a obrigatoriedade da disciplina no âmbito acadêmico se torna mais próxima, com a contratação de um professor efetivo com formação específica para assumir a vaga. Houve ainda um esclarecimento relatando que há um incentivo para que os estudantes se matriculem como forma de amenizar a falta das discussões em grande parte do currículo da escola.

PERÍODO	DISCIPLINAS	CÓDIGO	CLASSIFI- CAÇÃO	CARGA HORÁRIA	CRÉDITO	PRÉ REQUISITO
3º	Artes Visuais Moderna e Contemporânea	APL013	OB	60	04	- x -
	Fundamentos do Ensino da Arte I	APL020	OB	60	04	- x -
	Sociologia da Educação	CAE001	OB	60	04	- x -
	Carga Optativa		OP	180	12	- x -
TOTAL				360	24	
4º	Artes Visuais no Brasil I	APL021	OB	60	04	- x -
	Metodologia da Pesquisa: Arte	APL022	OB	60	04	- x -
	Fundamentos do Ensino da Arte II	APL028	OB	30	02	Fundamentos do Ensino da Arte I
	Psicologia da Edc. Aprendizag. e Ensino	CAE002	OB	60	04	- x -
Carga Optativa		OP	180	12	- x -	
TOTAL				390	26	
5º	Política Educacional	ADE003	OB	60	04	- x -
	Artes Visuais no Brasil II	APL029	OB	60	04	Artes Visuais no Brasil I
	Fundamentos do Ensino da Arte III	APL033	OB	30	02	Fundamentos do Ensino da Arte II
	Ateliê I	APL034	OB	150	10	- x -
	Didática de Licenciatura	MTE101	OB	60	04	- x -
Carga Optativa		OP	30	02	- x -	
TOTAL				390	26	
6º	Laboratório de Licenciatura I	APL003	OB	60	04	- x -
	Critica das Artes Visuais	APL048	OB	60	04	- x -
	Análise Prat. Estágio Artes Visuais I	MTE196	OB	150	10	- x -
	Carga Optativa		OP	150	10	- x -
TOTAL				420	28	
7º	Laboratório de Licenciatura II	APL004	OB	60	04	Laboratório de Licenciatura I
	Análise Prat. Estágio Artes Visuais II	MTE197	OB	150	10	Análise Prat. Estágio Artes Visuais I
	Carga Optativa		OP	150	10	- x -
TOTAL				360	24	
8º	Trab. de Conclusão de Curso B	EBA006	OB	90	06	- x -
	Análise Prat. Estágio Artes Visuais III	MTE198	OB	195	13	Análise Prat. Estágio Artes Visuais II
	Carga Optativa		OP	75	05	- x -
TOTAL				360	24	

Tempo de integralização curricular = máximo de 14 semestres

Outra observação considerada importante é que o estudante de licenciatura em Artes Visuais da UFMG tem obrigatoriamente algumas disciplinas a serem cursadas na Faculdade de Educação da UFMG, como complementação da formação pedagógica. Esta situação poderia justificar a ausência de disciplinas que tratem da questão étnico-racial na grade

obrigatória no curso de Licenciatura em Artes Visuais na Escola de Belas Artes, porém estejamos atentos para a situação de que, mesmo que não seja para a formação básica, professores(as) do bacharelado constantemente são contratados(as) por espaços de formação como museus e escolas, por fatores de precariedade no equipamento público como apontado aqui anteriormente. Esta situação pode parecer distante da proposta de pesquisa exposta aqui, porém a dificuldade de encontrar profissionais que abordem a questão étnico-racial e que não têm formação em licenciatura foi um ponto evidente no momento de busca por sujeitos(as) de pesquisa.

Outro ponto que merece ser refletido é que, mesmo que haja na Faculdade de Educação núcleos e projetos que tenham a preocupação com a abordagem da questão étnico-racial, estas propostas não se estendem a toda faculdade. E são, inclusive, pauta de discussões dos(as) estudantes(as) que sentem dificuldade por terem pouco a quase nenhum contato com uma temática tão complexa, principalmente ao se depararem com situações de racismo, por exemplo, em estágios obrigatórios.

Não podemos deixar de apontar que a UFMG, da qual pertence à grade curricular citada, há ainda um programa que vem sendo construído há alguns anos, juntamente com professores(as) e estudantes pesquisadores(as), que procura valorizar e ampliar as discussões sobre saberes tradicionais afro-brasileiras e indígenas, o Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais.

Ele foi criado em caráter experimental em 2014 e instituído formalmente em 2015. Este programa encontra-se em diálogo e se inspira na proposta do Encontro de Saberes do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCTI) de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa da Universidade de Brasília (UnB). Os cursos são oferecidos aos(às) graduandos(as) de todos cursos da UFMG, podendo ser acessados como disciplinas eletivas.

Do ponto de vista de uma compreensão no seu sentido *lato* consideramos, portanto, que abordar a temática das relações étnico-raciais no desenvolvimento da prática pedagógica já carrega em si mesmo uma determinada ruptura artística, pois conforme podemos notar, ainda hoje a expressão artística negra é tratada de maneira bastante incipiente na matriz curricular desse curso. Contudo, no sentido mais *stricto* o ensino de arte da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme preconiza a Lei, é aqui interpretado verdadeiramente como expressão de transgressão.

Nos cursos universitários voltados para a formação inicial de professores(as) de Arte, encerram por reforçar, conforme discutido anteriormente, o não lugar de fala e de

representatividades positivas negras. Mas, no contexto de implementação da Lei nº. 10.639/03, bem como na interação ocorrida entre sujeitos(as) da EJA, os quais a maioria são oriundos da população negra brasileira, como temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana são abordados na disciplina de Artes instigou a proposta de realização desta pesquisa.

Desta forma, reforçamos que há uma ligação no que tange os estudos que contemplam as relações étnico-raciais e a formação inicial em Arte, continuada e básica na modalidade EJA, e a forma de se ensinar e aprender. A importância desta devida atenção permeia a representatividade negra nos referenciais de artistas e obras, a forma de ensinar que é colocada em sala de aula para os(as) sujeitos(as) que estão inseridos nela e o saber que o(a) educadora(a) constrói em sua formação para que possa contribuir para o trabalho.

Assim, do ponto de vista de uma teorização educativa, Hooks (2017) e Freire (1978), entre outros, defendem educação transformadora e transgressora que acontece neste âmbito, pois estamos lidando com um conteúdo pouco valorizado, em um sistema de ensino cada vez mais regido por uma lógica privatista, e com profissionais que precisam buscar, muitas vezes, individualmente a própria formação se optarem por continuar seus estudos, para que sujeitos excluídos da/na escola possam ter acesso a conteúdo de qualidade.

Há também a questão do acesso à arte, que passa pelas discussões de classe e raça, ainda pouco abordada em debates da área, mesmo que seja perceptível quem é o público que acessa este tipo de arte. Por exemplo, há cidades onde simplesmente não há espaços expositivos. Assim como o público da EJA nos aponta, há outras formas de acessar a arte, e uma delas é muitas vezes pela educação, daí a importância do engajamento a respeito dos conteúdos e materiais disponibilizados para estes sujeitos(as).

Assim como nos fala Martins (2011), o aprendizado em arte não precisa acontecer somente dentro da sala de aula, e para termos ciência disto é importante trazermos a consciência de que tratamos de algo que faz parte de um mundo fora da escola, das vivências e cotidiano de nossa sociedade. Desta forma fica mais fácil de entender que há um mundo onde existe a diversidade, e que ela também aparece em diversos momentos na arte.

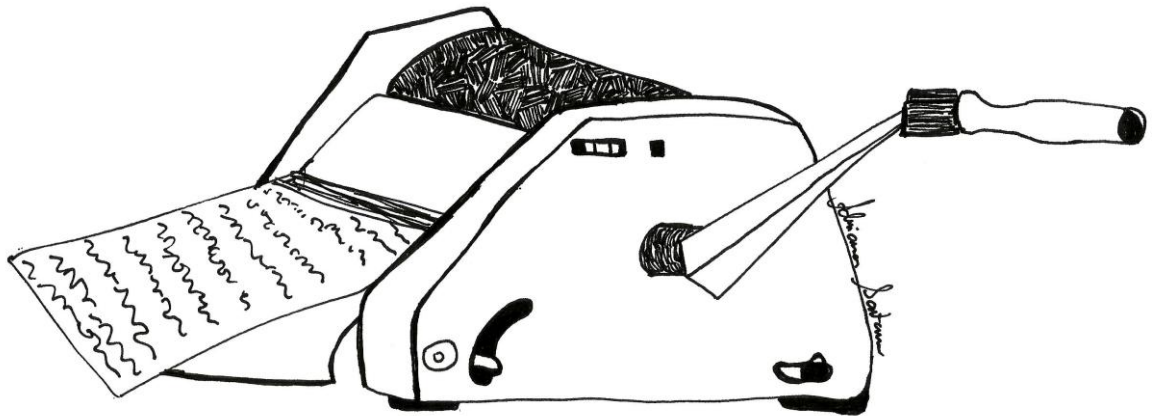


Imagem 04 - Adriana Santana da Silva, Lembrança, 2018. Caneta nanquim sobre papel.

1.2 Educação Popular, Círculo de Cultura e EJA: um legado histórico

Partindo do pressuposto de entendimento *stricto* do ensino de arte como transgressão, é importante situar que existe uma estreita relação direta histórica entre a educação popular, a cultura e a arte. Essa afirmação se dá pela análise dos processos de como a educação popular se deu no país, aos recursos buscados para a efetivação do ensino aos sujeitos que necessitam deste formato de ensino e da arte não só como disciplina, mas como elemento que faz parte de suas vidas.

Porém, é importante situar que socialmente é afirmada uma separação entre alta cultura e baixa cultura, onde a arte não poderia aparecer com a mesma qualidade estética de um artista que teve acesso a cursos e referenciais europeus, por exemplo. Reconhecer a produção artística cultural popular não se trata de um discurso filantropo ou otimista, se percebermos os diversos exemplos de obras que eram tidas, a princípio, como linguagem de baixa cultura ou popular e que foram apropriadas por artistas e galerias, sendo comercializadas como produtos de linguagem acadêmica e do ciclo de comércio da arte.

Essa situação diz muito a respeito do que temos como referenciais na formação inicial e continuada de professores de Arte. Não se pode esquecer que os próprios educadores(as), ao passarem pela academia, se veem diante de uma realidade que é forçadamente tida como

natural, e é aceita como o padrão universal erudito²⁰ que posteriormente será cobrado de seus educandos(as) independente e de suas origens culturais, periféricas, negras ou indígenas.

Diante disso, poderíamos nos indagar como e por que uma realidade externa foi naturalizada até nos processos de aprendizagem, e sua desconstrução passou a ser vista como desnecessária ou doutrinadora, mesmo que estejamos apenas reforçando ou exaltando as culturas de origem dos próprios educandos(as). Como nos falam Brandão e Assumpção (2009), o sentido da educação popular também está na busca pela recuperação de valores culturais que fomentem a valorização social popular.

Se é verdade que por toda a parte existe uma espécie de invasão cultural de tipo erudito/dominante sobre a cultura popular em uma sociedade regida pela desigualdade e pela oposição entre classes sociais, então um projeto de superação da desigualdade social, da injustiça, da marginalização e até mesmo da exclusão de pessoas e de comunidades populares deveria possuir uma dimensão também cultural (BRANDÃO, ASSUMPCÃO, 2009, p. 67).

Podemos dar o exemplo, a esse respeito, da xilogravura. A xilogravura é hoje tida como erudita e explorada como linguagem tradicional brasileira, e que muitas vezes esquecemo-nos de referenciar sua produção nordestina, uma vez que há uma preferência em destacar sua origem chinesa ou portuguesa.

Há uma história da xilogravura no Brasil com nomes de artistas importantes como Gilvan Samico, Abraão Batista, Amaro Francisco, José Costa Leite, José Lourenço e J. Borges, etc. Lembrar e referenciar estes nomes como parte da valorização artística brasileira, contribui, por exemplo, para que possamos chegar a outros tantos artistas que não alcançaram fama e notoriedade nacionais e internacionais nos espaços de arte, mas que podem e devem ser mais acessíveis aos educadores(as) e educandos(as).

Segundo Brandão e Assumpção (2009), historicamente, a educação do ensino público é tida como um dos princípios para a definição de educação popular.

Aqui, consideramos dois sentidos usuais para a *educação popular*. Primeiro, enquanto processo geral de reconstrução do saber social necessário, como *educação da comunidade* e, segundo, como trabalho político de luta pelas transformações sociais, como emancipação dos sujeitos, democratização e justiça social (BRANDÃO, ASSUMPCÃO, 2009, p. 13).

Partindo do reconhecimento desse legado artístico cultural é que consideramos, a partir do processo de observação e levantamento realizados em campo de pesquisa, que o trabalho voltado para a formação de professores atuantes da EJA, seja uma das várias contribuições que podemos dar para a educação e cultura popular no Brasil. Atentamos também que o uso das palavras povo e popular não estão aqui por mera formalidade, mas pelo

²⁰ A discussão sobre o termo erudito é trazida aqui no sentido de suscitar um pensamento crítico. Entendemos que sua validação seja mais um resquício colonizador a respeito da hierarquia de saberes em nossa sociedade, o qual tentamos desconstruir neste trabalho.

fato de, a todo tempo, estarmos tratando de um tema onde os sujeitos da EJA, assim como da educação popular são os protagonistas que movem toda essa discussão. Por serem sujeitos que justificam a razão histórica e social da abordagem das temáticas étnico-raciais nos conteúdos, e pela dívida histórica que o país tem com os mesmos.

A construção de formas para o reconhecimento da importância deles no processo de construção da sociedade necessitaria de se tornar um dos objetivos da educação, uma vez que seu acesso se dá de maneira íntima e direta no cotidiano da sala de aula e com o(a) educador(a), responsável por grande parte do processo de ensino/ aprendizagem dos envolvidos(as).

Do ponto de vista individual, as formas sucessivas de uma educação de adultos tinham por objetivo a participação de sujeitos marginalizados em um processo de “desmarginalização”. As teorias da marginalidade social estavam então em plena voga. Sujeitos pedagogicamente defasados (sem escola, ou com insuficiência de ensino escolar) e socialmente marginalizados (pobres, subempregados, desnutridos e, conseqüentemente, postos “à margem” dos processos sociais de “desenvolvimento” e “modernização”) seriam reintegrados a uma vida social ao mesmo tempo digna e produtiva. (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 23)

Nesse sentido, a proposta é pensar a educação popular como processo de ensino construído no Brasil e que de alguma forma desenvolva um trabalho em consonância com a educação pública e acessível à população. Processo esse que, como podemos observar, foi e ainda é conquistado devido às lutas dos movimentos sociais que engajaram em prol de sua existência.

Uma primeira experiência de educação com as classes populares (com essa concepção), a que se deu sucessivamente o nome de *educação de base*, *educação libertadora* e, mais tarde, *educação popular*, surgiu no Brasil no começo da década de 1960, no interior de grupos e movimentos da sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais, estaduais ou da federação. Surgiu como um *movimento de educadores*, que trouxeram, para o seu âmbito de atuação profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou *cultura popular* e se considerou como uma base simbólico-ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigente. (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 27)

Assim podemos atentar que a educação popular é também uma longa luta de educadores, políticos, intelectuais e grupos organizados de nosso primeiro operariado, que vai forçar o Estado a tomar a seu cargo uma educação laica, pública e, pelo menos em tese, “universal”, estendida a todos (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 15). Observamos então que, pela origem e contexto histórico do surgimento da educação popular, sua existência e adaptação através dos anos também se deram como uma resposta a demandas da sociedade a respeito de uma busca por acesso a direitos básicos, dentre eles, a educação.

Uma das análises que pudemos realizar nesse estudo diz respeito à identificação dos(as) educandos(as) participantes com os conteúdos relacionados com a arte e as relações

étnico-raciais em sala de aula. Quando indagada a respeito da identificação dos educandos(as) com os conteúdos que tratam da temática étnico-racial, a professora Yêda Maria nos responde com um exemplo de aproximação do conteúdo e ao mesmo tempo não identificação com o que no geral, é apresentado apenas no processo de escolarização para estes sujeitos.

Em relação aos mais novos, aqueles que têm quatorze, quinze anos, do ensino fundamental, ou dezoito, dezenove anos, do ensino médio estes sim, vêm com uma quantidade grande de preconceito. Eu não sei de onde, porque são bem novos, não é? Mas eles vêm sim com uma formação muito precária, uma informação muito precária em relação aos assuntos. Quando o assunto é abordado eles vêm com muitos preconceitos e preguiça mesmo de trabalhar o assunto. Mas com insistência, vai insistindo, vai insistindo... Os alunos mais velhos, eles vão participando das aulas, e então eles se sentem de certa forma um pouco excluídos quando a aula é mais participativa, e aí acabam participando de uma maneira ou de outra. Mas nem todos eu consigo vencer esse preconceito que vem com eles. Às vezes, abordando alguns assuntos em relação a mulheres, eles têm o perfil “Bolsonaro²¹” de ser. [Mulheres] É um objeto para ser “comido”, muitos deles dizem isso inclusive. Os mais novos, em relação aos indígenas é como se fosse um ser a parte da sociedade... (Yêda Maria,)

Segundo a docente, é possível apontar a reprodução de diversos preconceitos introjetados em nossa sociedade nas falas dos estudantes. Ela aponta, por exemplo, relações de posicionamentos machistas, por parte deles, principalmente devido ao atual momento político brasileiro.

No depoimento de Yêda aparecem também aspectos contraditórios nas falas dos educandos, como por exemplo, a prática do racismo, e do machismo, frequentes em alguns pontos, e também dos preconceitos referentes ao indígena e à mulher. Comportamentos esses, desenvolvidos, em maior frequência, por sujeitos negros e periféricos, também vítimas dos preconceitos frequentes na sociedade.

Quando se aprofunda sobre a educação das relações étnico-raciais, e em especial em outras culturas como a indígena, percebe-se que de alguma forma há uma reprodução do racismo trazido de uma vida extraescolar, e que com o contato com os conteúdos se mostra mais evidente. Como a própria professora explica, a formação anterior já parece ter sido precária em relação à discussão de temas, quando tratamos principalmente de adolescentes. Em relação à Arte, as discussões não se relacionam com algo como decorar nomes de obras e artistas, mas de uma ampliação das discussões e temáticas que tratam de temas diversos através dos conteúdos e aulas, como ela própria busca trabalhar relacionando as culturas trazidas pelos(as) educandos(as) aos conteúdos.

²¹ Jair Messias Bolsonaro é um militar da reserva, político e eleito presidente do Brasil em 2018. Para além de sua carreira política, ficou popularmente conhecido por vídeos onde são expostas suas falas e atitudes misóginas, machistas, racistas e LGBTfóbicas e pelo discurso de ódio a favor de políticas que facilitem o armamento da população.

A abordagem da diversidade cultural de maneira geral e em específico, a diversidade étnico-racial, suscita a abertura ao diálogo e às discussões de temas em que educandos(as) e educadores(as) possam aprofundar o estudo das relações étnico-raciais como algo inerente da nossa sociedade e não apenas como uma apêndice a parte dos currículos e planos de aula com pouquíssimas abordagens dentro do calendário escolar.

A abordagem da diversidade cultural na escola se realiza, portanto, a partir do encontro de nossos valores simbólicos, sociais, econômicos, culturais e do *outro*, (criança, adolescente, jovem, adulto e idoso), o diferente. Por fazer parte de uma construção sócio-histórica imersa na cultura, tratando-se especificamente da diversidade étnico-racial, torna-se cada vez mais necessária a revisão de determinados padrões éticos, estéticos e formativos. (SILVA. 2011, p. 14)

Mesmo que possamos perceber, como apontado pela professora, que haja questões negativas em relação à receptividade de temas e discussões em sala de aula de Arte da EJA, ao mesmo tempo, percebemos apontamentos que reforçam positivamente o trabalho do EREER, revelando que apesar dos distanciamentos encontrados em relação à questão da mulher e dos indígenas, a questão negra não é vista com total estranhamento como nos relata Yêda Maria:

...e quando eles aparecem nus, então existem piadinhas de todos os tipos. Em relação aos negros mesmo, por que eles são, né? Então quando eu lido com arte africana, para eles então é a parte mais tranquila, não fazem piadinha nem nada porque é o meio em que eles vivem. Sobre a produção de arte do morro, é o grafite do morro, então eles até se identificam mais, agora, quando é em relação à mulher, e ao indígena, ou outro que não seja a arte deles específica, então aí temos mais problemas. (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora ensino fundamental e médio da EJA)

Os educandos percebem a identificação cultural mais próxima pelo que há de comum em suas vidas. O *hip-hop*, por exemplo, cultura que agrupa o rap, o grafite, o *free style*²² e a dança, se popularizou no Brasil após os anos 70/80, principalmente nas periferias e nos centros urbanos. Surgiu nos EUA com o intuito de criar estratégias que valorizassem o negro e respondessem ao sistema opressor racista com arte. Atualmente, as ações que mais aproximam a juventude são conteúdos nas aulas de Arte vinculados ao rap e ao grafite.

Em diversos momentos, durante a observação, pude presenciar a professora Yêda Maria estabelecendo um diálogo muito interessado com seus educandos adolescentes e jovens

²² *Freestyle* é um estilo de compor músicas através de rimas improvisadas. MC é um acrônimo de Mestre de Cerimônias, que se pronuncia "eme ci". Um MC pode ser um artista que atua no âmbito musical ou pode ser o apresentador de um determinado evento que não está necessariamente ligado a uma manifestação musical. As primeiras aparições de Mc's foram na Jamaica, na década de 60, onde em festas (muitas vezes em salões de dança), homens usavam o microfone para animar o público. Já nos anos 70, nos Estados Unidos, o MC aparece nas funções conhecidas de hoje em dia, apareceu no âmbito do Hip Hop, onde trazia animação para as festas. O MC interage com o público, criando um ambiente mais envolvente e também compõem e cantam o seu próprio material. No Brasil, os MCs ganharam popularidade depois dos anos 80, com as batalhas de rima que começaram em São Paulo e depois se popularizaram pelos outros estados do país. (FELIZARDO JUNIOR, 2017)

a respeito de alguma temática ligada a esse universo cultural. Porém, o mais importante aqui é perceber que conteúdos como Português, Literatura, Arte e História, são ressaltados no meio do hip-hop e cobrados pelos jurís e lideranças e mais velhos como uma obrigação de quem quer estar nas competições, seja de rima, dança ou grafite. As questões estéticas estão imbrincadas com um movimento político e cultural que se constrói a partir da legitimação de suas referências, sobrepondo ao que lhe é oferecido pelo sistema como padrão.

O desenvolvimento de projetos educativos que visem trabalhar as relações raciais na escola nos desafia a reinterpretar os saberes e valores sociais e culturais que foram sócio-histórico e culturalmente aprendidos. Os estudos realizados na área revelam que as principais dificuldades na realização do trabalho da diversidade étnico-racial referem-se à existência do mito da democracia racial, à insuficiente formação acadêmica docente e, ainda, à indiferença por parte dos gestores e das políticas educacionais em abordar o tema. (SILVA, 2011, p.18)

Mesmo que nossa atenção esteja voltada para as artes visuais, como proposta de recorte desta dissertação, não podemos deixar de observar que há uma interdisciplinaridade com outras expressões artísticas, inclusive das que não são ainda legitimadas no meio acadêmico, como o hip-hop. Essas linguagens artísticas, portanto, no contexto de escolarização da EJA, necessitariam ser integralizadas ao cotidiano da sala de aula, principalmente quando tratamos de abrir as possibilidades de conversa e de expressões culturais trazidas pelos educandos(as)²³.

A esse respeito, por exemplo, através de uma conversa inicial com educandos(as) sobre as expressões culturais locais que podem ser mais comuns em suas vivências e histórias, são relatadas pelos jovens e adolescentes, a respeito dos grafites de Belo Horizonte e região metropolitana, do Duelo de Mc's²⁴, e o Quarteirão do Soul²⁵. Já pelos mais velhos, são relatadas expressões como o Congado, Reinado, e outros costumes e festividades tradicionais e importantes na nossa região.

Lembrando que, assim como apontado pela professora Yêda Maria, é comum encontrar na cidade de Belo Horizonte uma diversidade cultural nas turmas de EJA que vão além do estado de Minas Gerais, o que é bastante benéfico para a abordagem da diversidade cultural e artística na abordagem das relações étnico-raciais.

²³ É importante contextualizar as singularidades sociopolíticas e culturais das juventudes presentes na EJA para não incorrer no risco de uma generalização sociocultural desta categoria sociológica.

²⁴ Duelo de MCs é uma das principais batalhas de freestyle rap do Brasil. Acontecem geralmente no Viaduto Santa Tereza em Belo Horizonte, Minas Gerais. O evento foi criado em 2007, pelo coletivo Família de Rua. Realizada frequentemente, em Novembro ocorre o Duelo de MCs Nacional, uma competição que reúne os melhores MCs de cada estado e os convocam para a competição, a premiação é de R\$10.000 e uma gravação de EP.

²⁵ O Quarteirão do Soul surgiu nos anos 70 em Belo Horizonte, trata-se de um movimento de pessoas mais velhas (40 a 70 anos), advindas de diversas partes da cidade, que se reúnem aos sábados em quarteirões fechados do Centro da cidade para dançar black music.

Este tipo de consciência por parte dos educadores(as), mostra que é possível dialogar com outros tipos de arte, revelando que as aproximações e diferenças agregam no aprofundamento teórico e prático no cotidiano da sala de aula.

Sob a perspectiva da diversidade cultural como princípio educativo interessa-nos aver quais são os valores sociais e culturais que engendram o currículo formal da educação escolar. Afinal, é função da escola, por meio da prática educativa, transmitir as várias contribuições sociais, econômicas e culturais dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem nossa sociedade.
(SILVA, 2011, p. 17)

Quando tratamos da escolarização, educação e construção de conhecimento de pessoas jovens, adultas e idosas que compõem maior parte da nossa população, e que acessam formas de saberes e culturas diversas em suas vivências a todo tempo, percebemos também que o caminho para a educação emancipadora faz muito mais sentido a partir de suas questões do que apenas situada pelo conteúdo de livros didáticos. (Paulo Freire) escuta e diálogo – O autor ajudaria a sustentar o que diz.

Observar, dialogar, explorar as temáticas trazidas pelos educandos(as) conforme sugerido em uma concepção de educação popular e em certa medida pela professora participante, nos mostra que o caminho para a implementação da temática das relações étnico-raciais é possível. Não obstante, é preciso distinguir a dimensão formal de escolarização adotada por órgãos públicos da dimensão prática existente em processos educativos concretizados no cotidiano escolar. Essa distinção, nos mostra a força da história da formação de nossa população em relação as suas origens e tradições.

Arte popular... Educação popular... Cultura popular... Conceitos que se apresentavam como contrários a uma “arte para trabalhadores”. Ideias que se propunham em uma direção diferente do simples aproveitamento do “folclore”, seja para “elevar o nível cultural do povo”, seja para “valorizar a cultura”, negando a possibilidade que dela emergissem valores críticos e ativos de um trabalho de classe. Assim, enquanto em alguns programas tradicionais de “informação cultural” ou de educação de adultos, o teatro, a música e o cinema eram meios para transferir aos setores populares conhecimentos eruditos da lógica dominante, nos movimentos de educação popular, emergentes nos anos de 1970, a *arte popular* era concebida como recurso pedagógico para efetuar uma comunicação biunívoca de efeito conscientizador. Esta comunicação buscava partir dos valores das artes e culturas de grupos e comunidades populares e utilizá-los como elementos próprios de reflexão coletiva sobre as condições de vida e o significado dos símbolos do povo. Buscava também levar aos setores populares uma arte erudita que geralmente lhes era negada, acompanhada de situações de reflexão coletiva que devolviam ao pensamento do povo um sentido humano e crítico, que os movimentos de cultura popular reconheciam terem sido perdidos ao traduzir-se em “cultura de massas”. Buscava, enfim criar junto com os participantes dos projetos, uma arte que refletisse, a partir da associação dos valores do povo com o aporte do trabalho dos educadores, um modo novo de compreender o mundo e de saber vivê-lo. (BRANDÃO, ASSUMPCÃO, 2009, p. 51)

A respeito desta reflexão, podemos considerar que a busca por uma educação que seja abrangente, e que possa não só ressaltar os aspectos culturais locais de um povo é a mesma

que também luta contra uma educação que traga apenas o conhecimento legitimado como universal. A proposta de uma educação que traga a discussão das relações étnico-raciais nos conteúdos, materiais e discussões não é no sentido de tornar a escola menos abrangente, mas de mostrar que todo conhecimento pode ser relacionado a outros, e que assim talvez muita coisa passe a fazer realmente sentido para quem mais interessa: educandos(as) e educadores(as). Assim como buscava a proposta de Freire (1978), e também ao que busca propor os movimentos de cultura e educação popular no Brasil.

1.3 EJA e o Ensino de Arte: dilemas contemporâneos

Como pode ser observado, a formação inicial de professores de Arte surge como uma questão a ser problematizada ao colocarmos a questão da abordagem das temáticas étnico-raciais na escola. No sentido *lato* mesmo que encontremos referências que pesquisem o ensino de Arte como algo transgressor por si só, não podemos deixar de analisar que faltam alguns recortes quando tratamos do tema.

A classe artística, tida majoritariamente como privilegiada em relação à grande parte da população brasileira em relação ao acesso a arte, nos coloca em confronto com uma discussão que passa despercebida por ser incômoda, mas que não pode deixar de ser dita.

Em um país onde ainda não é um hábito por parte da população no seu cotidiano frequentar museus, galerias, teatros e óperas, esse aspecto cultural é revelador de determinado recorte de classe e de raça. É possível, nesse sentido, entender porque há um estranhamento em relação a muitos dos conteúdos trazidos para a sala de aula. Este recorte, também precisa ser feito ao analisarmos quem são a classe e a raça que optam pela formação de licenciatura em Arte, visto que as outras habilitações são comumente áreas que têm empregabilidade baixa, obrigando o bacharel a ser autônomo ou amparado pelo mercado de arte, o que também é um privilégio de poucos artistas.

No corpus deste estudo, trata-se de entender uma perspectiva da arte transgressora capaz de valorizar as experiências populares em seus aspectos políticos e culturais. Transgredir, é cada vez mais a capacidade de problematizar a retirada de direitos sociais básicos por parte da população, sobretudo negra.

Como nos aponta Brandão e Assumpção (2009), o que é popular tem que ser tratado não como algo inferior, mas lembrar que muito o que hoje é erudito veio do que originalmente era popular. A arte advinda do negro e do indígena, nos cursos de graduação, portanto,

deveriam ser algo básico, dentro dos tantos conhecimentos europeus que são obrigados a serem decorados.

No círculo artístico, a esse respeito, é inadmissível não saber o nome de um artista francês, porém não conseguimos sequer pronunciar as produções artísticas africanas e indígenas. Essas expressões artísticas da forma que estão legitimadas no espaço acadêmico, por exemplo, ganham pouco ou nenhum destaque em detrimento dos padrões produzidos culturalmente como universais. A esse respeito, é interessante observar o tempo de formação inicial da carreira docente. A dificuldade de formação da professora Yêda Maria já há 25 anos pode ser considerada maior em relação às novas gerações de professores de Arte.

Programas e disciplinas que tratam da temática das relações étnico-raciais, no âmbito da escolarização, inclusive da EJA, foram impulsionados em consequência da Lei n°. 10.639/2003, como uma das propostas de adequação solicitadas pelo MEC. Ao longo dos anos, pesquisas têm sido realizadas que buscam verificar o nível do processo de implementação dessa política de ação afirmativa (GOMES, 2012).

Ao tomarmos contato com a prática da docente constatamos que a realização do trabalho com práticas pedagógicas voltadas para a EJA se dá pela própria necessidade do educador(a) que ao perceber os problemas da falta de abordagem nessas questões, parte em busca do conhecimento em disciplinas e cursos específicos. Esse quadro local tem sido respaldado por dados obtidos na pesquisa em âmbito nacional supracitada.

Nesse caso, no sentido *stricto*, constatamos que é na prática que muitos educadores(as) atentam-se para o fato da falta de discussões que tratem da temática racial. Portanto, há um grande dilema no que diz respeito à formação continuada de professores de Arte, assim como também nos apontou Yêda Maria, em relação ao tempo para continuar os estudos e da dificuldade em conciliar o excesso de trabalho para manter um salário digno.

Sem desconsiderar que é, muitas vezes, na própria sala de aula que o professor(a) de Arte terá de lidar com as especificidades de se trabalhar com a EJA, modalidade de ensino distinta da educação “regular”, que é mais comumente encontrada como campo para estágios e pesquisas. Portanto, realizar estratégias de ensino de Arte voltada para o trabalho com a EJA nessa modalidade de ensino pode ser apontado como fazendo parte dos desafios contemporâneos para gestores, educadores(as) e políticas educacionais como um todo. Contudo, um caminho apontado a partir da realização desta pesquisa é entender as dimensões *lato* e *stricto* e sua relação com a expressão da arte.

Em decorrência dessa compressão mais ampliada é considerada profícua a interlocução com o legado da educação e cultura popular no Brasil e o ensino de Arte. As questões, raciais, de classe, culturais e educacionais já estão presentes nas vivências tanto dos(as) educandos(as) quanto dos(as) educadores(as), sendo que muitas vezes elas podem ser ou não percebidas. Ou até mesmo, apenas silenciadas por eles(as) mesmos.

A construção de conhecimento realizado se dá por meio da interação discente e docente. No caso desse último, ele é o sujeito responsável pela ponte mais direta no cotidiano da sala de aula. No que concerne à perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais, EJA e Ensino de Arte, nos últimos anos, foi construído todo um marco jurídico normativo que subsidia o trabalho deste profissional.

No próximo capítulo, serão discutidas as políticas de promoção de igualdade racial no âmbito da educação, bem como os subsídios da legislação brasileira, até então ainda vigente, para formação de professores de Arte.



Imagem 06 - Adriana Santana da Silva, s/título, 2018. Caneta nanquim sobre papel.

CAPÍTULO 2 - A atuação docente com o Ensino/aprendizagem de Arte na EJA

Primeiro dia de observação na Escola Municipal Arthur Bispo do Rosário, que se situa em um prédio da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte onde existem outros tipos de departamentos que oferecem serviços relacionados à Secretaria de Educação da cidade. O acesso até à escola passa pelo trajeto de um elevador. A recepção possui uma grade e um porteiro faz a recepção, permitindo o acesso a um grande corredor onde estão as salas de aula e a dos professores. A escola é bem estruturada, as salas de aula bem arejadas, com uma janela grande e ventiladores. Possuem carteiras comuns e carteiras almofadadas com braço de apoio. Como já havia feito o contato previamente sobre o período de observação, me encaminham para a sala onde acontece a aula de Arte, com professora Yêda. Ela me recebe, já cheia de afazeres, me apresentando rapidamente como “estagiária”. Cumprimento a turma e me sento ao fundo, tentando ser discreta.

Percebo uma turma cheia e uma quantidade bem maior de jovens do que de adultos e idosos, homens em maior quantidade do que mulheres. No total são quatro. Um dos educandos não prestou atenção na apresentação feita pela professora e me percebe ao seu lado. “Você é aluna nova?”

A professora Yêda está avaliando uma atividade nos cadernos. Pede concentração aos educandos(as). Uma delas, uma mulher idosa, negra de pele retinta, aparentando aproximadamente setenta anos e com alguma deficiência na perna direita, se retira do local. Preferiu ir para outra turma, pois segundo ela, não estava sendo respeitada pelos outros colegas de turma. No período de mudança de horário, a professora Yêda nos direciona para outra sala e tenta, no caminho, me explicar sobre o funcionamento da troca de salas. Relata que o tempo é pouco e o trabalho muito. Eu entendo. Digo que vou apenas observar, tentando não atrapalhar. Entramos na próxima sala, onde a maioria dos alunos é adulta. A educanda idosa, que saiu da outra sala, se encontra aqui. Pergunto a ela se posso me sentar ao seu lado, ela diz que sim. Durante a aula, alguém direciona uma lista de interessados(as) para uma excursão que aconteceria. A educanda idosa segue em silêncio, que interrompe, de vez em quando, com comentários inaudíveis. Ela se mostra preocupada com minha presença e solicita à professora que inclua meu nome na chamada. Explico que não era necessário, pois eu era apenas “estagiária”. Ela então disse: “- Parabéns! Já saiu da escola, não perdeu tempo brincando, faltando com respeito como esses daí. (se referia aos colegas jovens). Eles perguntam porque estou aqui, eu digo, porque é minha vez!” (Diário de Campo, 24 de abril de 2018)

2.1 - Percepções obtidas a partir da observação e diálogos do trabalho do ensino/aprendizagem de Arte na EJA

Acompanhar o cotidiano das salas de aula nas quais Yêda Maria trabalha com o ensino/aprendizagem de Arte na EJA foi um dos aspectos importantes para que a realização desta pesquisa. Segundo Vianna (2007), a observação é um recurso importante para a pesquisa qualitativa, no qual é possível identificar dados que poderão ser analisados com mais profundidade para a pesquisa. Este foi um dos procedimentos realizados no sentido de levar em consideração os sentidos e significados dos quais os(as) próprios(as) sujeitos(as) atribuem à realidade a qual estão submetidos(as), levando-se em consideração a interação professora - educandos(as) em seu cotidiano.

Nesse sentido, as primeiras percepções no processo de observação no campo contribuíram para perceber que:

Ainda sou vista como educanda. Não sou um corpo totalmente estranho nas turmas da EJA. Em muitas aulas, educandos(as) que não me conhecem ainda por chegarem após minha apresentação, faltosos ou novatos, me veem como mais uma educanda da turma. Mulher negra, aparentemente jovem, trajes comuns, comportamento resignado em sala. Eles me passam a lista de chamada mais uma vez (Diário de Campo, 15 de Maio de 2018)

A rotina de observação realizada durante quatro meses, de Abril a Julho de 2018 na Escola Municipal Arthur Bispo do Rosário, foi o momento de maior aproximação da rotina da professora Yêda Maria, escolhida como sujeita participante do processo e de seus(suas) educandos(as) da EJA.

Os níveis de ensino observados foram duas turmas do nono ano do ensino fundamental, e uma do primeiro ano do ensino médio. O número de educandos(as) variava bastante, mas mantinha uma média de vinte pessoas nas turmas do primeiro horário, já a do terceiro horário estava constantemente mais esvaziada.

A rotina de trabalhos desta escola é bastante diferenciada em relação a outras escolas que conheci durante os estágios no curso de licenciatura e locais de atuação profissional de trabalho. Inferimos que esta situação se justifica devido às especificidades de trabalho da escola, onde acontecem muitos projetos interdisciplinares da prefeitura da cidade para os(as) estudantes. São projetos que variam desde campanhas para o incentivo da leitura até palestras de temas variados como mercado de trabalho, planejamento familiar, entre outros.

Segundo registros consultados, a forma como a escola encontrou de ofertar a modalidade EJA com qualidade para os(as) professores(as) e educandos(as) tem algumas especificidades que variam entre acordos entre gestão, escola e regimentos da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte²⁶.

Por exemplo, o tempo de trabalho é uma das regras que se repete em outras escolas da cidade. Hoje, a divisão se dá entre 21 horas semanais, sendo um dia da semana para cumprimento de módulo dos(as) docentes. Nessa escola, a sexta-feira é um dia reservado para formação continuada de professores(as), onde podem acontecer atividades como reuniões, cursos e planejamento escolar. Esta especificidade resulta em uma semana de quatro dias de aula, que acontecem de segunda a quinta-feira.

Outro aspecto observado, é que as aulas da Yêda acontecem sempre nas salas de aula. Com isso, não há uma sala de arte para aulas práticas. Ao trabalhar em aulas que utilizam

²⁶De acordo com a Lei nº7235 de 27 de dezembro de 1996
Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/1996/723/7235/lei-ordinaria-n-7235-1996-dispoe-sobre-o-quadro-especial-da-secretaria-municipal-de-educacao-institui-o-plano-de-carreira-dos-servidores-da-educacao-da-prefeitura-municipal-de-belo-horizonte-estabelece-a-respectiva-tabela-de-vencimentos-e-da-outras-providencias>> Acessado em: 12 de janeiro de 2019.

vídeos e imagens, são disponibilizados equipamentos, que devem ser reservados previamente para que o processo seja realizado em sala.

Devido a esta realidade, as aulas de Arte para EJA foram predominantemente teóricas. Quando tratamos da importância do ensino/aprendizagem de Arte, esbarramos em alguns problemas em relação ao que vemos nas teorias e com as realidades ocorridas nesse espaço. Constatamos que tratar do conteúdo obrigatório e da qualidade do ensino em 50 minutos de aula semanais para cada turma é um desafio para os educadores(as) da área.

A realidade de Yêda Maria diante de sua preocupação com o trabalho, pesquisa, desenvolvimento de materiais didáticos para EJA é um exemplo disso. A profissional se vê em verdadeiros dilemas sobre o que gostaria de fazer, incluindo aulas práticas em espaços próprios, mas ao invés disto a demanda escolar a leva para outros caminhos nos quais precisa priorizar o que é realizável.

A estrutura de organização de professores é diferente em relação ao ensino considerado “regular”. Nas considerações da própria docente, ela considera a organização da escola como sendo bastante complexa.

Nessa daqui são dois anos para o Fundamental e dois anos para o Médio. O início do Fundamental e o final do Fundamental, e o início do Médio e final do Médio. Sendo que no turno da noite, o perfil de alunos é muito maior, até porque são 18 turmas. Então, tem uma turma específica para Enem. Então alguns alunos que querem fazer ENEM, que querem uma aula mais “puxada”, que têm tempo para estudar, vão para uma turma específica. É um projeto, não é uma turma na grade. Então esses alunos saem e vão para uma outra sala, seu nome de chamada continua oficialmente na outra turma, mas ele vai frequentar a aula em uma turma específica, mais “puxada” porque eles querem fazer o ENEM. Eles não querem só passar, eles querem estudar, eles não querem ficar no ritmo dos outros que estão precisando apenas do diploma do Ensino Médio (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA).

As especificidades também aparecem em relação a outras necessidades dos educandos(as) com maiores dificuldades no processo de aprendizagem. Mesmo que a alfabetização não seja formalmente uma obrigação de licenciados(as) para atuação com os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nota-se que esta é uma especificidade que os profissionais que atuam na EJA têm que se atentar.

De tarde, ao contrário, como muitos ali estão na turma de alfabetização. Eu tenho 21 alunos na turma de alfabetização. Alguns ainda estão no nível da garatujá, outros já conseguem ler, mas não conseguem ler e criar. Leem, mas não conseguem interpretar muito bem o texto. (...) então, é também um agrupamento especial. O nome oficial está em outra turma. Projetos são feitos para eles se encaixarem em outra turma diferente, para que eles consigam ler e escrever, porque dá muita dó! Alguém matriculado no ensino médio, porque alguma escola doida por aí, deixou esse menino passar e parar lá no ensino médio (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA).

A percepção mais nítida sobre a organização das turmas e da programação de aula foi a respeito da atenção da professora sobre as necessidades dos educandos(as) que, mesmo com as separações, ainda saltam aos olhos durante as aulas. Essa realidade do educador(a) da EJA pode passar despercebida ao tratarmos de temas padrões que “acolhem” aparentemente turmas inteiras, apesar das diferenças. Por mais democráticos que sejamos em relação aos materiais didáticos e conteúdos, trata-se de uma tarefa complexa elaborar materiais e conteúdos para turmas com diferenças que vão além da questão geracional e que alcançam os limites e as tensões a respeito da aprendizagem da EJA e as preocupações a respeito do direito a educação acessado por seus educandos(as). Porém, há uma cautela sobre o que deve significar a EJA para eles, no sentido de existir uma demanda de aprendizagem e não somente de uma certificação.

Então, nós tiramos ele [estudante] de lá, quer dizer, tira entre aspas, e aí eu sento do lado, e a gente vai tentar fazer com que ele aprenda a ler e escrever, senão mais uma vez ele vai receber um papel por horas que ele ficou lá matriculado, mas vai sair sem ler e escrever e aí é uma consciência que dói, e aí a gente tenta né? Então, às vezes o aluno chega aos anos finais do Ensino Fundamental, e a gente passa para o Ensino Médio no meio do ano, por que ele dá conta, porque ele tem um raciocínio bom, porque tem uma base de vida que ajudou também. Então, ao mesmo tempo em que, nós passamos alguns para trás entre aspas, para que ele aprenda alguma coisa, alguns também a gente pula, vai para frente. Então é uma divisão flutuante. (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA).

As especificidades envolvidas na organização da escola se configuram como um dos aspectos mais difíceis que os(as) educadores(as) enfrentam ao atuarem na modalidade EJA. A Escola Estadual Arthur Bispo do Rosário, com toda a sua estrutura diferenciada em relação às demais, a saber: realização de projetos, organização burocrática da gestão, biblioteca municipal, entre outros, consegue manter o funcionamento do ensino.

Na maioria das escolas de Belo Horizonte existe isso, essas divisões de Ensino Fundamental e Médio. Existe nessa escola também, porque ela é específica de tarde e noite, e acho que é essa é a única da cidade de Belo Horizonte, se não me falhe a memória é a única de Minas. É porque o município agora é responsável só pelo Ensino Fundamental, Ensino Médio ele é do Estado. Ela é uma espécie de anomalia, mas se isso não existe também onde essas pessoas vão estudar? É só lá, é por isso que o turno da noite, por exemplo, é muito cheio (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA).

Porém, em relação ao ensino de Arte, a estrutura disponibilizada para as aulas se encontra, aparentemente, em segundo plano, tendo em vista as adaptações que precisam ser feitas para que as aulas se realizem. Fato esse que não é exclusivo dessa escola em comparação a outras instituições de ensino.

Paralelamente, o atendimento a necessidades específicas, como as relacionadas à biblioteca da escola, por exemplo, tem atenção especial, ora por influência de projetos

realizados pela prefeitura, ora por incentivo dos próprios professores(as). Talvez a biblioteca seja o espaço mais bem estruturado na escola, segundo Yêda Maria e a nossa observação.

A leitura e o acesso a títulos com diversidade de temáticas, em especial africanas e afro-brasileiras, são aspectos que recebem atenção e dedicação do corpo docente e da gestão escolar. A iniciativa, que começou com um projeto desenvolvido pela prefeitura, incentivado pela implementação da Lei nº. 10.639/2003, passou a ser incorporada a escola pelos educadores(as) e gestores(as).

Não, até o ano retrasado nós tínhamos sim, um projeto sobretudo para as questões africanas né? Literatura específica africana, tanto que na nossa biblioteca temos uma parte grande de livros específicos da cultura africana, lendas, personagens específicos africanos. A gente tentou fazer, até porque era um projeto da prefeitura de Belo Horizonte não era só da nossa escola. Inclusive escolas de ensino regular tem uma parte grande de livros que foram doados aos alunos específicos de cultura africana. Infelizmente, acho que isso acabou, porque não chegou mais. Então, esse ano não chegou nenhum kit literário, inclusive. Não sei nem se vai chegar, a promessa é que chegue, um dia quem sabe, mas esse ano nenhum kit literário. (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA).

A prática de equipar a escola e a biblioteca com materiais que auxiliem o(a) professor(a) nas práticas pedagógicas em sala de aula não é uma preocupação exclusiva de Yêda Maria como professora de Arte. A mobilização para a continuidade dos projetos e o interesse pela questão étnico-racial são da equipe, o que pode ser um fator positivo em relação à forma como a escola se posiciona em relação à realização de projetos da biblioteca, de palestras, de passeios e de como configura sua estrutura organizacional.

Ao longo dos últimos anos a prefeitura tinha esse projeto em relação à cultura africana e nós recebemos esses livros. Nós fizemos alguns projetos para aproveitar os livros recebidos. Poucos que existem relacionados à arte indígena, foram comprados por iniciativa da escola. (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA).

Pela observação feita no processo de trabalho da professora Yêda, pudemos perceber que as suas aulas se baseiam, principalmente, em conteúdos associados ao uso de imagens e vídeos selecionados por ela para os(as) educandos(as). A respeito dessa prática, observamos que não se trata de uma solução fácil para a concretização do que é planejado.

Hoje a aula terá a exibição de imagens e vídeos. Quando chego ao local,, Yêda já está na sala ligando os equipamentos. A sala está escura, mas posso perceber que está mais cheia que o habitual. Depois percebo que são duas ou mais turmas que estão reunidas para assistirem juntas a esta aula. Parece um pouco tumultuado no início, mas depois percebo que são apenas interrupções de dúvidas dos(das) educandos(as). Após o término desta aula continuo acompanhando ela na desmontagem do equipamento. Trata-se de um carrinho onde ficam vários equipamentos de uso de audiovisual acoplados a ele: retroprojektor, extensão, computador, caixas de som e mais algum aparelho que talvez eu não tenha

percebido. Ela aceita minha ajuda para desligá-los e, ao final, levamos o equipamento, de elevador, até o segundo andar para guardar no seu devido local. Ao chegarmos, uma funcionária avisa que ela deve voltar com o carrinho para o andar onde estava, pois haverá uma palestra e irão precisar dele. Voltamos pelo mesmo caminho até o quinto andar, deixando o carrinho próximo ao local onde acontecerá a palestra. (Diário de Campo, 29 de maio de 2018).

A observação de todo esse processo possibilitou entender que as complexidades envolvidas na organização das aulas se tornam outra etapa que a docente enfrenta para que tudo aconteça. Outro fator que interfere no cotidiano do ensino/aprendizagem de Arte diz respeito à organização de trabalho, de outros componentes curriculares do turno, realizado por outros(as) docentes. Ou seja, na maioria das vezes é necessário lecionar para duas turmas ao mesmo tempo, reduzindo ainda mais o pouco tempo de trabalho, em função dos deslocamentos e da organização do material audiovisual.

O acompanhamento na Escola Estadual Arthur Bispo do Rosário foi realizado até junho de 2018. Sua interrupção se deu pela alteração do conteúdo lecionado pela professora Yêda Maria. Ao chegar à escola no dia 05 de junho de 2018, a professora informou que a partir daquele dia teria que assumir as turmas de alfabetização.

Ao procurarmos o coordenador do turno da escola, para tentar entender a situação, fomos informados por ele que aquele tipo de alteração poderia ser feita para que o trabalho continuasse. Como outro professor das turmas de alfabetização havia se aposentado, houve uma reorganização geral do turno.

Ao perguntar mais sobre o ocorrido, o coordenador disse que a organização das disciplinas se dá por blocos de áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Assim, caso haja alguma necessidade da instituição, os(as) professores(as) podem ser remanejados para assumir outra função em sua área de atuação.

Já Yêda Maria, profissional formada para lecionar Arte, foi substituída por um professor de História, que assumiu as suas aulas. Ao percebermos que as perguntas poderiam estar criando um clima de interrogatório desconfortável, por razões éticas, foram interrompidas.

A professora Yêda Maria, gentilmente, sugeriu que, se fosse nossa opção, poderíamos acompanhar o trabalho de seu colega. Descartamos essa possibilidade, avaliando que distanciaríamos do tema de pesquisa proposto. A partir dessa situação ficou claro que o ambiente escolar, de maneira geral e da EJA em específico, mesmo para os professores(as) e gestores(as), ainda é um campo de tensões e situações delicadas.

Lidar com esses espaços requer mais do que documentos norteadores que, em tese, poderiam garantir que estejam em pleno funcionamento. Ou seja, é preciso disposição para

lidar com os problemas da gestão escolar como um todo. Isso de fato não consta nos cursos de formação inicial e/ou continuada para professores(as), sendo aprendizados construídos no cotidiano da atuação docente.

2.2 - O ensino/aprendizagem de arte e o uso e a produção de materiais didáticos para as relações étnico-raciais

A análise de materiais didáticos para o ensino/aprendizagem de Arte se trata de um campo importante para o aprofundamento da construção e dos usos feitos por profissionais no cotidiano da sala de aula. Entender que cada professor(a) se encontra em um campo de trabalho com especificidades únicas é um dos elementos que colaboram com melhorias e apontamentos sobre a construção e uso dos materiais didáticos. Podemos encontrar nos trabalhos de Anjos(2016) e Loyola (2016), análises sobre o uso e construção de materiais didáticos em uma concepção que prevê o(a) educador(a) como sujeito(a) principal que irá avaliar e decidir quais são as materialidades, temáticas e demandas necessárias para a realização de suas propostas. Partimos destas referências ao fazer a análise dos materiais e ferramentas utilizadas pela professora no campo desta pesquisa.

A organização de materiais didáticos para o ensino de Arte é uma tarefa que pode variar muito de acordo com a abordagem realizada pelo educador(a). Loyola (2016, p.16) reflete que “além de instrumentos ou objetos, são ideias, proposições e ações que objetivam estimular no aluno a criação e a construção de conhecimentos em Arte”.

Os materiais utilizados pela professora observada variam entre livros didáticos, disponibilizados pelo governo, imagens e vídeos resultados de suas pesquisas. Yêda Maria relatou que o acesso a conteúdos com a temática étnico-racial, são frutos de suas buscas pessoais tanto da realização de projetos da E. M. Arthur Bispo do Rosário, quanto de cursos buscados na sua trajetória profissional.

Na EJA, que eu estou agora, qualquer material que eu precise eles arrumam. Então, se eu preciso de um livro, eles compram. Na maioria das vezes eu mesma já tenho os livros. Ao longo dos anos dando aula, eu já fui comprando meus livros e fazendo a minha própria biblioteca particular, porque independentemente de onde estivesse trabalhando estes livros estariam comigo. Então, preferi eu mesma comprar. Então eu já tenho uma biblioteca razoável e todo ano eu tento comprar mais alguns. A cada ano eu compro alguma publicação que parece mais interessante, mais atualizada, eu compro (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA).

A organização e concepção de materiais didáticos por professores(as) de Arte são etapas importantes do trabalho de ensino/aprendizagem, uma vez que entendemos que se trata de um trabalho específico, que depende das condições e demandas encontradas por cada profissional. A consciência de que o trabalho do(a) professor(a) perpassa a todo tempo por pesquisas para a construção de propostas e materiais didáticos colabora para que não haja o que Anjos(2016) chama de penumbra. Este termo se refere a situações onde a falta de conhecimento por parte de outros setores da instituição (gestores(as) por exemplo) afeta o processo de trabalho do(a) docente, interferindo, por exemplo, na construção de ferramentas metodológicas e materiais didáticos necessários em seu campo de trabalho.

As dinâmicas de suas aulas perpassam pelo uso do livro mediado por discussões e utilização dos recursos de vídeo e imagem para complementação das temáticas abordadas. Desta forma, chamou atenção o modo de organização encontrada pela professora para que esta dinâmica funcionasse entre as trocas de horários e de salas a cada 50 minutos. Porém, apesar de sua vontade e disponibilidade de abordar de maneira mais aprofundada o conteúdo, há uma limitação em consideração o tempo. Cada turma, normalmente tem 50 minutos de aula de Arte por semana. As faltas ou alterações do fluxo de permanência dos estudantes influenciam diretamente essa dinâmica de forma negativa.

Na aula de hoje dará continuidade a uma atividade iniciada na semana anterior. A professora escreve na lousa algumas perguntas a respeito da temática [relações étnico-raciais] que foi abordada em um vídeo. O tema também se encontra no livro didático. Um aluno reclama que não estava na aula, Yêda sugere que consulte o livro na tentativa de resolver as questões, que dependem também da opinião dos(as) educandos(as). Ele diz que não conseguirá realizar a atividade porque realmente não sabe as respostas. (Diário de Campo, 15 de maio de 2018).

Dessa forma, o que chamamos de material didático utilizado pela docente basicamente se limita ao uso de livros disponibilizados pela escola, sua biblioteca pessoal que serve de embasamento teórico para as pesquisas e de imagens e vídeos utilizados para suas aulas. Segundo ela, é possível ter acesso a recursos ou materiais solicitados inclusive por outro educador(a) na própria escola, caso necessite. Porém, há de se observar as regras sobre os prazos e possibilidades da disponibilização destes. Outro fator incluso nessa fala é a questão do tempo mais uma vez evidenciando a preparação da aula como um fator importante na elaboração do trabalho docente.

Quando eu preciso que os alunos tenham esse livro em mãos, os gestores da EJA compram. Não tenho problema nenhum, muitas vezes eu preciso de algum material audiovisual eles também adquirem, um filme, eles alugam. Então, não tenho problema nenhum em relação a material. Quando é para fabricar alguma coisa para trabalho prático, eles também providenciam, então não tenho problema. Claro que eu tenho que fazer um projeto com justificativa, objetivos, geral e específico, aquela burocracia toda. O projeto tem que ser bem escrito, então eu gasto umas boas horas

da minha vida fazendo projeto. No projeto eu coloco a materialidade, e aí sim eu tenho direito de ter o material. Então, desde o início do ano já tenho que estar com tudo planejado para, ao longo do ano eu ter esse material em mãos (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA).

Em relação aos livros disponibilizados pelo governo o detalhe é de que, mesmo sendo gratuitos para a escola, a utilização destes pelos educandos(as) se dá dentro do espaço escolar. Eles ficam guardados em um armário, podendo ser acessados apenas quando o professor(a) autoriza. O número de livros por educando(a) não é suficiente para toda a escola e, para a preservação, foi decidido que esta seria a melhor forma de utilização.

Esse que é mandado para lá, ele já tem em cada capítulo uma parte específica para Arte, é interessante. Tem algumas abordagens específicas, como você pode ver lá, sobre a arte africana, sobre a arte negra específica. Ele tem sobre arte indígena também, e tem, por exemplo, na parte do fundamental, ele tem uma parte grande sobre o período gótico, e na maioria das vezes esses alunos possuem dezesseis, dezessete, dezoito anos (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA).

Um dos aspectos a respeito da formação de Yêda Maria é a de que ela possui uma consciência crítica a respeito de temas como formação sociológica do Brasil, economia, história geral, entre outros, que acabam surgindo em meio às matérias referentes à arte. O material analisado possui em si qualidade e acessa de certa maneira temas que antes não seriam encontrados em livros didáticos, mudança que podemos observar que tem acontecido após o surgimento da Lei nº. 10.639/2003. Porém, analisando o público a que se destina, há problemas em relação à linguagem utilizada nos textos, por exemplo, fato observado pela professora em seu trabalho com a EJA, da dificuldade no acesso ao conteúdo direto do livro.

Outra questão seria em relação à abordagem da EJA, apresentada de forma muito simples. Fato que gerou incômodo e que analisei como um dos provocadores para ela buscar alternativas para trabalhar o ensino de Arte com a EJA de outras formas.

Os livros didáticos para o componente curricular Arte só foram incluídos recentemente nos programas oficiais do governo e os livros de arte, em geral, não são concebidos e editados especificamente como proposta didático pedagógica. Eles são também essenciais para estudo e pesquisas, pois discorrem sobre temas específicos, como estética, teoria da arte, crítica da arte, filosofia da arte, história da arte, ou apresentam obras dos artistas vinculadas a textos que narram estilos de trabalho e-ou trajetória de vida de cada um. No entanto, poucos são os que fazem conexão com a imbricação do ser artista e ser professor. (LOYOLA, p.9, 2016)

Os livros didáticos utilizados pela escola, disponibilizados pela Secretaria de Educação do Município de Belo Horizonte, fazem parte da política pública do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos/PNLDEJA/2014, EJA da Editora Moderna. São livros em volume único para cada série dos anos finais do Ensino

Fundamental com os conteúdos das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua estrangeira moderna (Inglês e Espanhol) e Arte.

A parte reservada para a disciplina Arte possui uma organização onde podemos perceber algumas temáticas diversificadas e onde também aparecem temas relativos à ERER.

Vejam a organização dos livros para os anos finais do ensino Fundamental:

Livro Anos Finais do Ensino Fundamental – Sexto Ano
<p>Capítulo 1 - Brasil multicultural</p> <p>1.1 - Cultura e culturas</p> <p>1.2 - As Heranças Indígenas - Arte Indígena - O corpo e a identidade cultural</p> <p>1.3 - As heranças europeias - Os Jesuítas - O Barroco - Os artistas viajantes - A missão artística francesa</p> <p>1.4 A herança cultural africana - As religiões afro-brasileiras - O samba</p> <p>Texto complementar: “A alegria e a irreverência são indispensáveis para as marchinhas de carnaval”.</p>
<p>Capítulo 2 - Um país em festa</p> <p>1 - Vamos festejar</p> <p>2 - As Festas do Boi - O bumba meu boi</p> <p>3 - Círios de Nazaré</p> <p>4 - Festas juninas - O nordeste em festa</p> <p>5 - Festa do divino</p> <p>6 - Carnaval- O carioca - O carnaval pernambucano</p> <p>7 - Oktoberfest</p> <p>Texto Complementar: “A Capoeira”.</p>
<p>Capítulo 3 - Quando alimento vira arte</p> <p>1 - Um piquenique no século XIX - A pintura de gênero</p> <p>2 - A natureza morta - A arte do grotesco</p> <p>3 - Alimento e Arte - Pigmentos naturais utilizados na pintura</p> <p>4 - Os alimentos como tema para música - No tabuleiro da baiana</p> <p>Texto complementar: “Comida”</p>
<p>Capítulo 4 - A publicidade na indústria alimentícia</p> <p>1 - A arte do convencimento</p> <p>2 - A publicidade dos alimentos</p> <p>3 - Ética na publicidade infantil</p> <p>Texto complementar: Andy Warhol: O profeta da cultura pop</p>

Livro Anos Finais do Ensino Fundamental – Sétimo Ano
<p>Sétimo ano:</p> <p>Unidade 1 – Moradia</p> <p>Capítulo 1 - Arte e a cidade - Arte urbana</p> <p>A obra de Amilcar de Castro</p> <p>O concretismo e o Neo concretismo</p> <p>2 - A intervenção</p> <p>3 - O grafite - O grafite no Brasil</p> <p>4 - A performance e o Happening</p> <p>Texto complementar: “A arte urbana de Alexandre Orion”</p>
<p>Unidade 2 - Saúde e qualidade de vida</p> <p>Capítulo 2 - O corpo na Arte</p> <p>1 - As representações artísticas do corpo humano</p>

<p>O corpo: pecado a beleza - A arte renascentista As variações na figura humana no século XX 2 - O corpo na dança - A dança a partir do século XX 3 - O corpo fala Texto complementar: “A linguagem corporal”</p>
<p>Capítulo 3 - A arte pode ser o melhor remédio 1 - Arte e qualidade de vida - As oficinas 2 - A arte e o inconsciente - O museu de imagens do Inconsciente A obra de Arthur Bispo do Rosário 3 - O psicodrama O jornal vivo e o Teatro do oprimido. Texto complementar: “Arte terapia</p>

<p>Livro Anos Finais do Ensino Fundamental – Oitavo Ano</p>
<p>Unidade 1 - O país Capítulo 1 - Quando a arte e a história se encontram 1 - O registro dos europeus -A viagem pitoresca e histórica do Brasil A pintura histórica no Brasil 3 - O modernismo e a arte nacionalista - O nacionalismo de Portinari Texto Complementar: “A independência no quadro de Pedro Américo”</p>
<p>Capítulo 2 - Canções que falam do Brasil 1- Hino Nacional – Um dos símbolos oficiais do Brasil Poesia Ritmo e melodia – O Brasil em obras eruditas - A brasilidade de Villa Lobos 2-A aquarela do Brasil - A Era do Rádio 4- “Brasil mostra a tua cara”. Unidade 2 - A sociedade Brasileira</p>
<p>Capítulo 3 - Arte e expressão 1-Arte a expressão do artista 2-Arte e sociedade - O fotojornalismo de Sebastião Salgado 3-Quando o artista não pode expressar-se - Censura no carnaval Texto Complementar: “O povo gosta de luxo quem gosta de miséria é intelectual”</p>
<p>Capítulo 4 - Arte e resistência 1-Regime militar no Brasil 2-Música e censura - “Apesar de você” - Um hino contra a ditadura 3-O teatro em tempos de ditadura 4-As artes gráficas - O pasquim Texto complementar: A jovem Guarda</p>

<p>Livro Anos Finais do Ensino Fundamental – Nono Ano</p>
<p>Unidade 1 – Trabalho Capítulo 1 - Artista popular e sua obra - Arte figurativa Mestre Vitalino Texto complementar: “Em cena o amador”</p>
<p>Capítulo 2 - De amador a profissão Artista ou artesão - A arquitetura medieval 2-O artista no Renascimento 3-O fortalecimento das academias - Novas perspectivas Texto Complementar: “A monalisa”</p>
<p>Capítulo 3 - A indústria cultural 1-O surgimento da indústria cultural 2-O cinema - A produção cinematográfica - O cinema nacional 3-A televisão - As telenovelas 4-Os veículos de comunicação e a indústria cultural Texto Complementar: “Da novela ao <i>reality show</i>”</p>

Unidade 2 – Desenvolvimento e sustentabilidade Capítulo 4 - A Arte hoje 1-Liberdade para criar - As influências de Marepe 2-Mas isso é arte? - Museus de arte contemporânea 3-Novas técnicas e materiais - Novos elementos Texto Complementar: “Lygia Clark hoje”
--

Fonte: Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos/PNLD EJA/2014.

A partir de uma primeira impressão, a EREER e a diversidade cultural são garantidas como conteúdos nesses livros. No entanto, observa-se que a profundidade e variedade dos temas se apresentam de forma limitada. Um exemplo disso emerge através da percepção de Yêda ao identificar algumas deficiências em relação à linguagem e temáticas destinadas a EJA.

Na turma do final do fundamental, não cabe ainda. Eles ainda não têm nem noção de onde fica Europa, para trabalhar com eles período gótico. Idade Média para eles é alguma coisa que passa em filme com os cavaleiros brigando com espada, é uma realidade muito distante. Então, muitas vezes eu não sigo muito livro, porque a turma naquele período, naquele momento, não se encaixou, mas no ano seguinte é outro perfil de turma, aí eu já posso seguir o livro. Então, cada ano eu tenho que fazer uma avaliação diagnóstica para saber que tipo de turma eu tenho, para saber se dá para pegar aquele livro específico e ir seguindo, ou se tenho que fazer um outro material (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA).

Durante o período de observação, os livros mais utilizados pela professora foram o do sexto ano, com a temática indígena e do nono ano com a discussão sobre arte e artesanato. Foi observado que Yêda realizou um trabalho sobre a questão indígena, momento em que as turmas levantaram questões importantes e que abarcaram outras nas aulas.

A forma de trabalho que Yêda adotou baseava-se em iniciar as discussões sobre as temáticas nos livros e, em seguida, partir para a participação, como um diagnóstico, sobre o que a turma conhecia do assunto. Outra estratégia se baseava em resolução de perguntas abertas e/ou pesquisas a serem feitas fora da escola e o compartilhamento dos resultados feitos na aula seguinte.

No livro do sexto ano, observa-se que há um foco maior na questão multicultural, ainda que não aprofundando em questões específicas de arte. Esta talvez seja uma estratégia de preparação dos conteúdos gerais para mais adiante surgir questões relativas à arte.

A problematização a respeito das culturas no Brasil também foi feita de forma pouco aprofundada. Nesse caso, um dos aspectos que trouxe um desconforto se refere à organização de festas populares brasileiras como o bumba-meu-boi, o círio de Nazaré e a festa do Divino. Elas foram apresentadas por ela sem mencionar seu caráter religioso e político, sendo tratadas

apenas como folclóricas. Ainda a esse respeito, a capoeira aparece em uma unidade que trata de festa. A perspectiva de resistência negra como luta, dança e música e ritual não foi evidenciada.

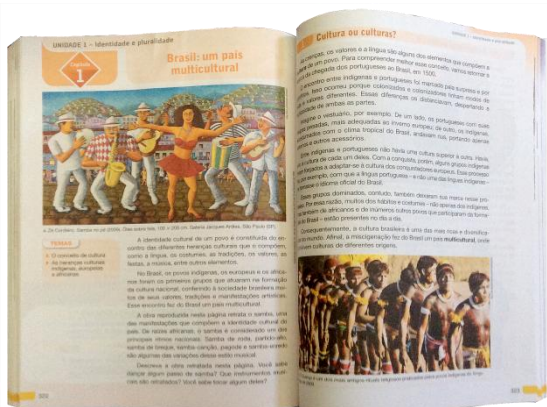


Figura 03. Livro Didático EJA Sexto-ano. Capítulo 1 - Brasil um país multicultural

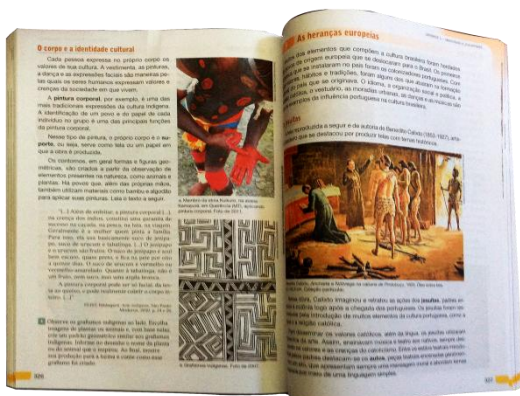


Figura 04. Livro Didático EJA Sexto-ano. Capítulo 2 - O corpo e identidade cultural.

Momentos de maior construção de conhecimento aconteceram mais visivelmente nos diálogos e pesquisas. Em situações que os(as) educandos(as) ficavam a sós, com o conteúdo do livro para leitura ou resolução de algum exercício, eram comum conversas entre os colegas para sanar dúvidas em relação ao que estava sendo tratado e também com a professora.

Nas turmas do nono ano, onde o público era majoritariamente adolescente e jovem, as dificuldades com a linguagem e conteúdos ficaram mais evidentes. Ao contrário da turma que trabalhou a temática indígena por um período marcado de debates a respeito do tema, as aulas não aprofundavam o tema tratado.

Em um momento, dois rapazes fizeram um paralelo a respeito do tema arte medieval e a série *Game Of Thrones*. Em outros, as conversas variavam em assuntos como festas, roupas e namoro, dentre outros. De alguma forma a série parecia interessante para eles no sentido da

ação, lutas, armaduras, mas o sentido histórico, que a inspirou, não lhes desperta tanto interesse nem polêmicas.

Em geral, a coleção de livros analisada traz nomes importantes para o debate da arte e das relações étnico-raciais, como Marepe, Arthur Bispo do Rosário, Almeida Junior, Sebastião Salgado, Mestre Vitalino, Albert Ekchout, Jorge Tavares e Duma Junior. No entanto, muitas vezes, as obras desses artistas são apresentadas apenas como ilustrações dos temas tratados. Ou seja, sem ressaltar o campo de luta e de resistência da população negra e as questões estéticas/poéticas. Esse trabalho se encontra a cargo do(a) professor(a) que, de acordo com sua formação, irá, ou não, trazer outros artistas e contextos para tratar melhor cada conteúdo.



Figura 05. Livro Didático EJA Sétimo ano. Capítulo 3 - A arte e o inconsciente - O museu de imagens do Inconsciente

Figura 06. Livro Didático EJA Nono ano. Capítulo 3 - Liberdade para criar - As influências de Marepe.

Um ponto positivo a respeito da coleção é a não infantilização que em muitos momentos aparecem em livros voltados para a EJA. Quando Yêda Maria aponta que não pode dar os conteúdos de textos dos livros pela dificuldade que às vezes aparece, não se trata de propor um empobrecimento da linguagem contida ali. O uso de palavras “simples” dentro da norma padrão ortográfica, como são feitas nas explicações realizadas pela professora, diz respeito à possibilidade inicial de estabelecer uma ponte de comunicação com os educandos(as) no sentido de despertar interesse e que eles(as) queiram continuar a construção do conhecimento.

Assim, quando a demanda é vinda dos(as) educandos(as), o trabalho de preparação de material exige ainda mais da Yêda Maria. A atenção dela se divide em pensar o ensino de

Arte para EJA e o repertório da turma com a qual trabalha. Não que esta seja uma demanda específica apenas dessa modalidade de ensino, mas a consciência de que o serviço prestado é direcionado a sujeitos(as) que estiveram longe de discussões que são realizadas, em maior concentração, no ambiente escolar, não pode ser ignorado, como ela mesma observa:

Sempre tomando cuidado para ligar esse aluno à realidade que ele possui. Senão, para ele, não faz o menor sentido. Porque se ele ficou tanto tempo fora da escola, ela tem que fazer algum sentido na vida dele. Se não tiver algo que prenda, que mantenha o interesse dele, se ele não se identificar, ele sai de novo, porque já passou muito tempo fora. Essa abordagem não é só minha mais de alguns [colegas]. Eu não vou falar por todos, mas há os que tentam agir na mesma maneira, fazendo com que a aula tenha mais identificação com o dia-a-dia desse aluno, para que ele se interesse e se identifique e permaneça na escola, porque senão ele vai embora (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA).

A estratégia adotada pela professora é o uso e adaptação de materiais para que o conteúdo faça sentido para os educandos(as). A partir desta constatação, o cuidado pela busca de títulos para composição de sua biblioteca e sobre o uso do livro didático adotado pela escola com o devido cuidado passa a fazer mais sentido.

Dessa forma, a importância do livro didático não é desmerecida, mas após um processo de percepção dela, ele se torna uma ferramenta para guiá-la a respeito de muitos conteúdos, porém a pesquisa e intervenção em sala vão além deles, assim como defende Loyola (2016),

Os livros de arte, portanto, ampliam as possibilidades de construções de conhecimentos artísticos, mas é preciso lembrar que os processos de criação e de ensino-aprendizagem em Arte envolvem peculiaridades diferentes de outros ofícios e de outras áreas de conhecimento. Em Arte, além da informação pertinente ao seu conhecimento, é fundamental respeitar o jeito próprio de expressão de cada aluno, uma vez que os processos de criação são únicos e próprios de quem cria (LOYOLA, 2016, p.9).

O estudo constatou que Yêda revela a preocupação com a atenção dada aos(as) educandos(as) a respeito de uma aprendizagem. Ao mesmo tempo, nesta análise ela revela a percepção de que algumas práticas como, por exemplo, o uso da lousa para textos longos são vistas como mera formalidade, e não contribui para a aprendizagem, por isso evita o uso deste recurso em suas aulas, como afirma: “porque se eu escrevo sempre no quadro, para eles copiarem, o exercício mental não acontece. Então eles são copistas, se eu pedir para eles lerem o que eles copiaram, eles nem sabem”.

Este também é um dos motivos que a docente prefira relacionar seus conteúdos com temas considerados relevantes para os discentes, de forma que o conhecimento seja construído e não apenas “passado” para os educandos(as), exemplo que se aproxima de uma concepção de educação libertadora construída por Paulo Freire (1980). A esse respeito, ela justifica mais

uma vez a preferência pelo uso da reprodução de imagens e vídeos para a EJA como alternativa para adaptação dos conteúdos para suas aulas.

Então, não utilizo quase nunca o quadro. Eu dou o texto e interpretação de texto, eles têm que resolver tudo sozinhos. Depois a gente discute sobre as respostas que deram, e, na maioria das vezes, são respostas de uma abordagem um pouco mais pessoal, porque eles têm que pensar um pouco mais para responder. Porque quando é interpretação de texto, eles vão lá e copiam parágrafo onde eles acham uma resposta, aquelas coisas que eles aprenderam a fazer. Quando é vídeo ou áudio visual e a gente vai estimulando, fazendo perguntas, aí eles falam, e contribuem. Então, não é que vai modificar o pensamento deles, ao longo de um ano que eu fico com eles na sala. Não tenho essa pretensão de mudar nada não, mas pelo menos a informação foi passada. Mas o que eles vão fazer com aquela informação eu espero que uma boa coisa. A esperança de todo do professor é essa (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA).

A preocupação a respeito da interpretação de texto, leitura e prática de escrita são observações cobradas de todos os(as) professores(as) da EJA na E.M. Arthur Bispo do Rosário. Segundo Yêda, essa prática contribui para perceber se o(a) educando(a) consegue seguir o curso regular na turma em que se encontra ou se terá que ser remanejado para ter uma experiência mais positiva.

Assim, com esta atenção a respeito do desenvolvimento dos educandos(as), Yêda relata, ainda assim, sua preferência pela exibição de vídeos com a intenção de facilitar a evolução com discussões e o aprendizado em sala.

Então eu só posso dar pequenos documentários. Nada muito grande, ou eles vão cochilar ou vão dormir. Quando o documentário é grande, o vocabulário também é rebuscado, eles não dão conta de compreender o que está sendo falado. E, muitas vezes, também nos vídeos mais simples, eu tenho que parar para explicar, porque existem palavras que eles não conhecem, ou mesmo algum levanta a mão lá no meio e pergunta, e eu dou graças a Deus quando isso acontece (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA).

Ainda sobre o uso de imagens, ela revela que há uma estratégia na abordagem encontrada para suas aulas que prevê contornar problemas de aprendizagem detectados nos educandos(as). O acesso aos vídeos e imagens utilizados é possível pela acessibilidade a sites e plataformas digitais onde podem ser encontrados. Este aspecto demonstra o uso da tecnologia como aliada de Yêda, colaborando com a construção de materiais que entende como adequados à sua realidade, situação que tem sido cada vez mais comum na prática docente.

Para o professor de Artes Visuais, as tecnologias digitais são aliadas em potencial para a sua prática pedagógica/artística, uma vez que facilita o acesso a banco de dados de imagens e textos, a museus e a galerias virtuais, em espaços criados pelos próprios artistas, ou seja, oferece grandes possibilidades de trabalho e pesquisa (ANJOS, 2016, p.47).

A estratégia do uso de imagens e vídeos não funciona como um “passatempo” para que os discentes se distraiam e o tempo da aula seja ocupado, mas exige atenção, contextualização e devolutiva aos que necessitarem de aprofundamento em algum assunto.

Ali, quando você chegou na aula de arte indígena, a gente já tinha discutido o que eles sabiam, já tinha escrito sobre o que eles sabiam, palavras na língua portuguesa de herança indígena. Nós já havíamos pesquisado, já haviam visto outros vídeos a respeito disso também, influência da língua indígena na língua portuguesa. Então já tinham uma noção quando eu comecei a mostrar as imagens, porque as imagens sou eu falando, porque é menos interessante para eles do que um vídeo. O vídeo é mais dinâmico. Eu posso trabalhar vários vídeos, mas tem que cortar, explicar, mudar o assunto, então é outro pequenininho e outro pequenininho, não posso dar uma aula inteira, por exemplo, um documentário jamais! (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA).

Após ter constatado, através de levantamentos teóricos do ensino/aprendizagem de Arte como Barbosa (1998) e Loyola (2016) de que não há uma fórmula para a realização do ensino de Arte, mas caminhos a serem criados pelos educadores(as) embasados em estudos já realizados na área, o exemplo do trabalho da professora Yêda Maria na Escola Municipal Arthur Bispo do Rosário, nos aponta que ainda há muito o que aprofundar e pesquisar no que diz respeito ao ensino de Arte para as relações étnico-raciais na EJA.

Atentarmos para o trabalho de interdisciplinaridade proposta por a Lei nº. 10.639/03 nos currículos é considerado exercício mais do que necessário. Mesmo que tenhamos ainda hoje uma legislação da educação voltada para a promoção da igualdade racial, com a realização do estudo empírico, é importante entender que ainda existem inúmeros desafios voltados para a abordagem das relações étnico-raciais no ensino da Arte nessa modalidade de ensino.

Dessa forma, um dos pontos que tornam o trabalho da educadora Yêda mais desafiador, é o fato de a sua formação ser em Artes Visuais. Contudo, no ofício desses profissionais é necessário tratar a disciplina Arte levando em consideração temas relativos à Música, Dança, Teatro e Artes Visuais.

Mesmo observando que o livro didático não trate dos temas com a devida profundidade, conforme visto anteriormente, esta ainda é uma questão que necessita ser seriamente debatida, por professores(as) de Arte, considerando os desafios com os quais se deparam em sala de aula.

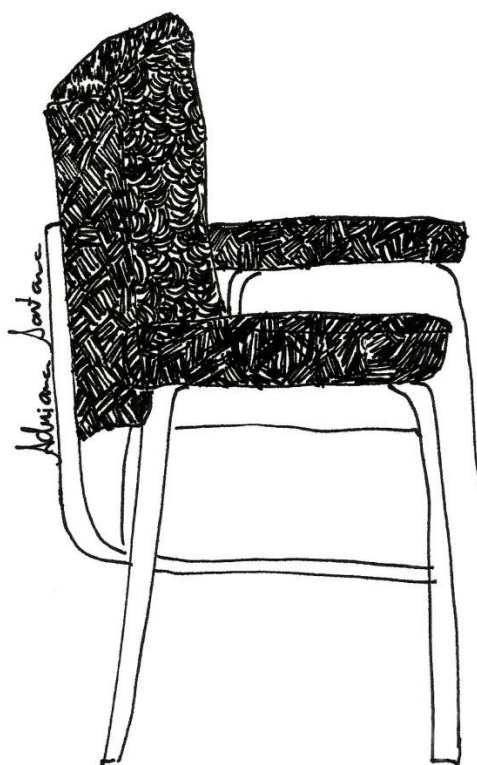


Imagem 07 - Adriana Santana da Silva, s/título, 2018. Caneta nanquim sobre papel.

2.3 - Produto Educacional - A Base Preta

Durante a pesquisa e após a análise dos dados coletados no processo, uma das constatações feitas foi a dificuldade da docente de Arte em encontrar referências relacionadas à produção e proposições de artistas negros(as) e não negros(as) que tratam das relações étnico-raciais.

A professora Yeda Maria diz que o trabalho voltado para a EREER se dá por iniciativa própria. Ampliando um pouco mais o estudo de caso, é possível inferir que essa situação se verifica também em outros contextos escolares. A produção artística afro-brasileira, pelo fato de não ser apresentada nos cursos de formação inicial e continuada dos(as) professores(as) de Arte, fica à margem de um debate mais aprofundado. Afinal, quem são esses artistas?

Podemos dar exemplo dos nomes reconhecidos no meio da arte afro-brasileira, a saber: Mestre Didi, Emanuel Araújo, Rubem Valentim, Yêda Maria, Jorge dos Anjos, Rosana Paulino, entre outros. Além de todos esses(as), já consagrados por suas obras, que consolidaram a arte afro-brasileira, já é possível acessar muitos outros que, além de enriquecerem a abordagem dessa temática, também podem ser interessantes para

educadores(as) da EJA, principalmente partindo da desmistificação do artista intocável e inacessível ao público. É essa a proposta do produto educacional aqui elaborado, ou seja, a de se ampliar as referências de artistas e obras como um recurso fundamental para se potencializar a EREER.

Muitos(as) dos(as) artistas que constarão na plataforma por nós nomeada como Base Preta²⁷ são jovens, adultos(as) e idosos(as) com produção ativa e moradores de diversas partes do país, buscando uma diversidade que possa criar uma identificação e aproximação para os(as) educandos(as) da EJA.

Nessa direção, após observar os fatores que possam favorecer educadores(as) da EJA, e ampliar o acesso aos conteúdos relacionados direta e indiretamente com a arte, a Base Preta foi pensada em sintonia com as demandas de uma abordagem mais sistematizada das relações étnico-raciais nos planos de ensino e projetos educativos para as aulas de Arte.

Após o trabalho de observação realizado, verificamos que conteúdos que convergem com a realidade dos discentes é fundamental. Assim, o material proposto aqui também foi elaborado de maneira que seja acessível. Em outros termos, a Base Preta irá apresentar referências das relações étnico-raciais a partir de uma variedade de temas e abordagens de modo a ampliar possibilidades de trabalho de acordo com as diferentes discussões que possam ser desencadeadas em sala de aula.

Garantir a variedade de linguagens artísticas é também uma condição necessária. Afinal, a situação da EJA e de seus(suas) docentes e discentes são bastante diversificadas. Nesse sentido, o desafio de construir a plataforma passa pela necessidade de se abarcar as diversidades culturais, principalmente a partir das diferenças regionais. Ou seja, que o material produzido possa ser significativo não só no âmbito regional da cidade de Belo Horizonte.

Em síntese, o produto educacional, o sítio eletrônico Base Preta, tem como proposta ser uma base de referências de artistas e obras que carregam o mote da temática étnico-racial. Através da divulgação, via uma página a ser disponibilizada nas redes sociais, com o apoio de sítios com temáticas educacionais dispostas a colaborar com a abordagem da EREER, propõe-se que a Base Preta sirva como um mote orientador, com referências e sugestões que possibilitem que cada educador(a) se aproprie dos conteúdos, adequando-os à sua realidade e também à sua metodologia de trabalho e aos materiais didáticos que utiliza.

O material didático para o ensino-aprendizagem em Arte é um componente indispensável. Considerando que o ensino-aprendizagem não acontece de forma

²⁷ Disponível em : <<https://abaseeducacao.wixsite.com/basepreta>>

linear e os recursos didático-pedagógicos não funcionam como numa receita pronta, passo a passo, em Arte é fundamental o respeito às subjetividades dos alunos, o jeito próprio de cada um perceber o mundo e de se expressar no mundo e com o mundo. (LOYOLA, 2016, p. 13)

A proposta é que o sítio eletrônico seja sempre atualizado, hospedando uma variedade de artistas, procedimentos técnicos e temas, não ficando restrito a artistas consagrados por tempo de trabalho, número de exposições, renome internacional, premiações, formação acadêmica ou pela mídia. A ideia é que também se configure como um espaço colaborativo, permitindo trocas e sugestões de quem se interessar em participar.

Ponderamos que a possibilidade de encontrar mais artistas negros(as) ligados às relações étnico-raciais, diz respeito também ao aumento de negros(as) nas universidades devido as políticas afirmativas, como cotas raciais. Desde o início de sua implementação, as cotas raciais fizeram com a população negra no meio acadêmico aumentasse de 2,2% em 2000 para 9,3% em 2017, segundo dados do IBGE.

Esse fator contribuiu para que artistas negros(as) estivessem em contato com temáticas antes limitadas a pessoas do meio acadêmico artístico. O aumento desses(as) estudantes nas universidades também tem refletido no número de artistas em contato com a formação artística acadêmica, porém percebemos também outras linguagens e culturas sendo tratadas em seus trabalhos.

Podemos citar como exemplo: Robinho Santana, Priscila Rezende, Rodrigo Marques, Rimon Guimarães, Tarcio V, Silvana Mendes, entre outros. São artistas jovens que transitam entre a linguagem acadêmica e suas culturas regionais.

A orientação de construção da Base Preta se deu através de um levantamento feito através da internet utilizando a hospedagem do aplicativo Instagram em comparação a buscas por sítios convencionais no servidor de buscas Google. Nesse processo, constatamos que muitos artistas conseguem espaços nos diferentes ambientes virtuais apenas ao se destacarem em algum edital, premiação ou exposição²⁸.

Na rede social Instagram, baseada em imagens, foi possível encontrar, em um levantamento guiado pelo símbolo #, seguido de palavras chave como #artenegra, #artistasafro, #artistasafrobrasileiros, #arteafrobrasileira, #arteafro etc, um grande número de artistas brasileiros e de outros países, que por diversos motivos não aparecem em reportagens

²⁸ Com a busca por Arte visual negra contemporânea o portal de busca Google detectou dez páginas com dez resultados cada. Após a primeira página, os resultados começam a se repetir e um dos nomes mais citados nas chamadas dos sites é o da artista Rosana Paulino. A artista está com uma exposição individual na Pinacoteca de São Paulo 8 de dezembro de 2018 a 04 março de 2019, o que pode ter gerado estes resultados. Disponível em: <http://pinacoteca.org.br/programacao/rosana-paulino/> Acessado em: 05 de fevereiro de 2019.

a respeito de arte afro. Dessa forma, percebe-se que temos uma potente ferramenta para estreitar o acesso a obras e artistas que trabalham com a temática étnico-racial.

No Instagram, temos o exemplo da página @afropunk que se tornou sinônimo de estilo e empoderamento de um público negro, jovem e adulto. O nome faz referência à participação de pessoas negras no movimento punk, que é mais conhecido nos EUA, mas que também tem sua participação em outras partes do mundo como em diversos lugares da África e América Latina.

Este termo se tornou popular com a divulgação do festival Afropunk, uma festa realizada no *Brooklyn* - Nova Iorque. Através de postagens do festival nas páginas do Instagram, cresceram consideravelmente o número de páginas com mote principal de temáticas ligadas ao empoderamento negro, seja de estética ou de temas políticos. O conteúdo da página se compõe basicamente de fotos de anônimos negros que utilizam de uma linguagem corporal e estilo de vida para revelar um posicionamento político e uma autoestima elevada.

Assim como páginas inspiradas no Afropunk têm prestado diversos serviços à população negra e interessados(as), o sítio Base Preta se baseia principalmente na possibilidade de expandir a divulgação da arte afro para educadores(as) e interessados(as) como forma de opção de conteúdos que ampliam a normatização muitas vezes imposta pela mídia e convenções institucionais.

Os critérios utilizados para a escolha dos(as) artistas a serem disponibilizados na Base Preta são: preferencialmente artistas autodeclarados(as) negros(as) (como forma de democratizar o acesso a pessoas negras, e colaborar para a divulgação de seus trabalhos), artistas que tratam de maneira valorativa a temática étnico-racial, artistas africanos(as) e afrodescendentes de outras partes do mundo.

A escolha das imagens que irão compor as páginas dos(as) artistas que constam na Base Preta respeitam as normas de divulgação que constam nos termos de uso do Instagram²⁹ e da plataforma de hospedagem Wix³⁰, onde o sítio será hospedado. Junto com a imagem de uma obra relevante do(a) artista, haverá um texto de apresentação e o *link* de sua página de trabalho, sítio ou portfólio *on-line*.

²⁹Termos de uso do Instagram disponível em:

<<https://www.facebook.com/help/instagram/478745558852511>> Acessado em: 29 de janeiro de 2019.

³⁰Termos de uso site Wix disponível em: < <https://pt.wix.com/about/terms-of-use>> Acessado em: 29 de janeiro de 2019.

A disponibilização do endereço da Base Preta será feita também em uma página do Instagram e autorizada a ser divulgada em diferentes mídias virtuais – ou não – sítios que tenham alguma relação com educadores(as) que atuam na EJA e demais interessados(as).

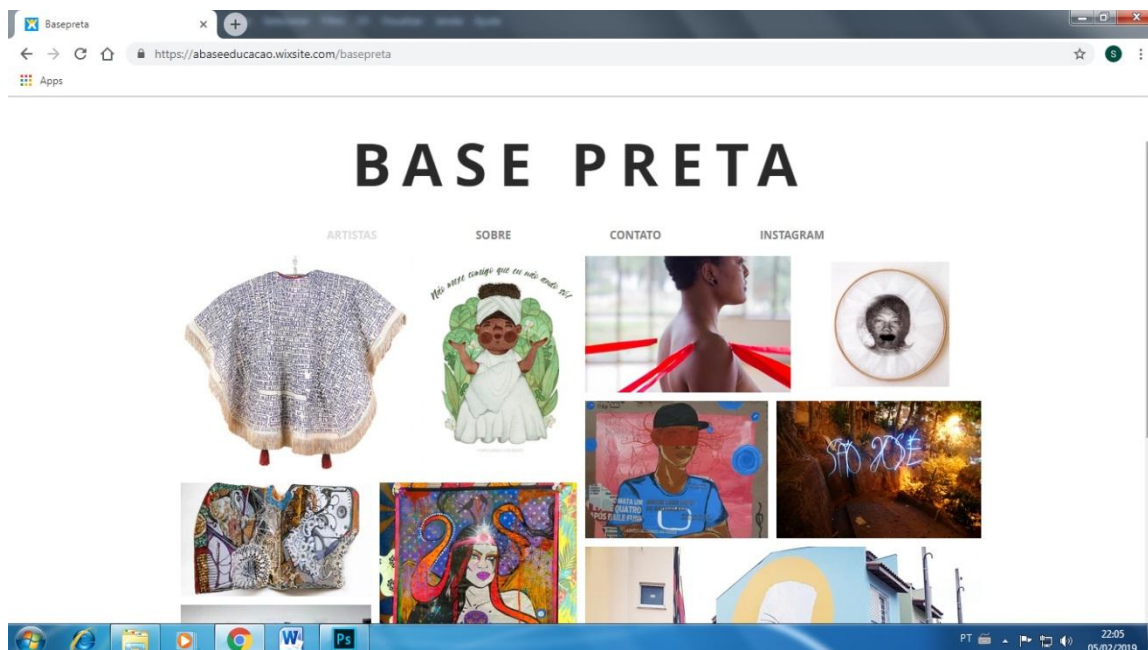


Figura 07 - Registro da tela de apresentação do sítio Base Preta – Página inicial

Outro aspecto relevante é que a Base Preta não se trata de uma página de conteúdo definido e/ou fechado. Como proposta aberta, será constantemente atualizado/modificado, com o objetivo de se ampliar a diversidade de artistas e temáticas a serem disponibilizadas para os(as) educadores(as). Em sua concepção inicial foram escolhidos(as) vinte artistas, porém a ideia é que a divulgação de mais artistas seja feita constantemente por tempo indeterminado e por diferentes colaboradores/as

O mapeamento de artistas visuais que tratam da temática étnico-racial no Instagram possibilitou uma ampliação da diversidade cultural dos artistas escolhidos(as). Dessa forma, pudemos divulgar na Base Preta, não só artistas que estão no eixo de circulação de informações do Sudeste do Brasil, mas também do Nordeste, com a perspectiva de inclusão de mais artistas do Norte do País, bem como os das regiões Centro-Oeste e Sul.

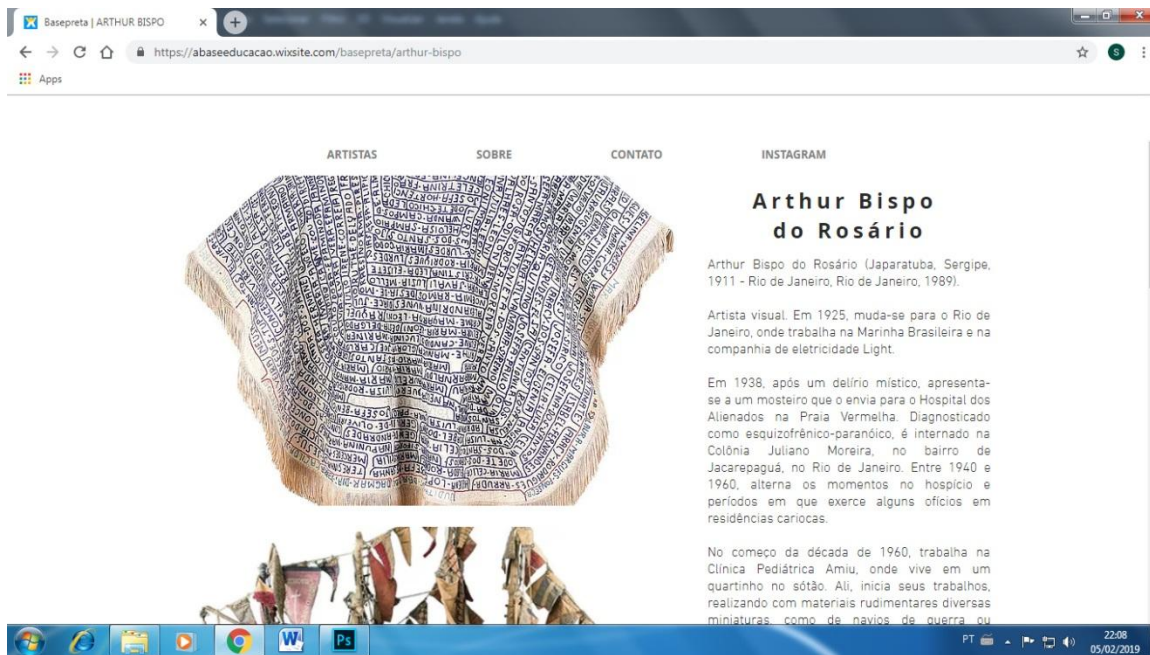


Figura 08 - Registro da tela de apresentação do sítio Base Preta – Dados do artista



Figura 09 - Registro da tela de apresentação do sítio Base Preta – Link para mais informações sobre o artista.

No primeiro momento, os 20 artistas a serem disponibilizados na Base Preta são os seguintes:

- 1) Ana Carolina Fernandes
- 2) Arthur Bispo do Rosário

- 3) Alexander Trigger
- 4) Helen Salomão
- 5) Mestre Didi
- 6) Samuel de Saboia
- 7) No Martins
- 8) Paulo Nazaré
- 9) Pedro Neves
- 10) Priscila Rezende
- 11) Renata Felinto
- 12) Robinho Santana
- 13) Rodrigo Marques
- 14) Rosana Paulino
- 15) Sidney Amaral
- 16) Silvana Mendes
- 17) Sônia Gomes
- 18) Tay Nascimento
- 19) Thiago Gualberto
- 20) Yêda Maria

A plataforma de hospedagem da Base Preta possui uma ferramenta de diálogo por meio de um formulário que possibilitará aos usuários(as) fazerem perguntas, críticas, sugestões e elogios. Esta ferramenta foi um dos critérios mais importantes na concepção da página virtual, pensando na importância de se construir conhecimento em rede e na potência de ações colaborativas no sentido de se ampliar as referências da produção artística (poética/estética) nas abordagens da ERER.

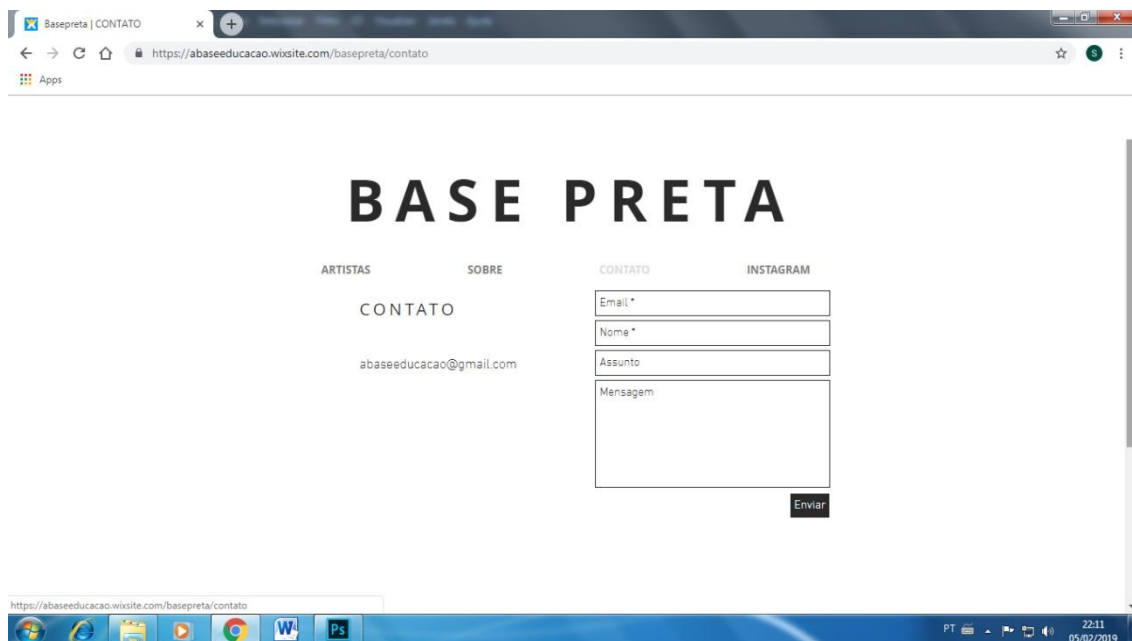


Figura 08 - Registro da tela de apresentação do sítio Base Preta – Formulário de contato

Originalmente, a Base Preta foi concebida de forma a ser direcionada a educadores(as) da EJA e de outros níveis de ensino, porém, isso não impede que sua utilização também seja feita em sala de aula pelos educandos(as) ou como fonte de pesquisa extra escolar.

A linguagem e acessibilidade da plataforma, simples e intuitiva, possibilita que qualquer pessoa possa acessá-la com facilidade. Esta proposta também é baseada no crescente e constante uso de celulares e redes sociais por educandos(as). Um comportamento que, se por um lado, é visto como um problema, por outro, pode ser pensado em possibilidade para ações que aproximem o educando(a) do conteúdo escolar.

A ideia de escolha da concepção de uma plataforma *on-line* vem ao encontro das observações e análises realizadas relacionadas às dificuldades de acesso a materiais artísticos que contemplem à ERER, tempo de dedicação para tal, possibilidades de escolhas dos temas, e custo benefício em relação a materiais impressos, dentre outros.

Levando em consideração a divulgação fora do contexto da cidade de Belo Horizonte, observando que a EJA acontece por todo território nacional, a plataforma também tem como objetivo uma maior democratização do acesso, tal qual a internet nos possibilita.

A construção e a manutenção da Base Preta, e de sua plataforma de interação com o Instagram, devem continuar por tempo indeterminado. Espera-se ainda que se desdobre para além da proposta de abordagem das relações étnico-raciais e contribua com trabalhos e artistas de outras localidades no âmbito América Latina, povos indígenas, africanos e de outras possibilidades diaspóricas. Ou seja, que contribua para a decolonização, de maneira ampla, do pensamento e dos processos educacionais em consonância com as proposições de

Paulo Freire e na perspectiva de educação entendida como prática de libertação e transgressora, que sejam divulgadas para educadores(as) da área de Arte da EJA.

No próximo capítulo buscamos aprofundar as nossas análises a respeito das especificidades de trabalhar o ensino de Arte na perspectiva da ERER.

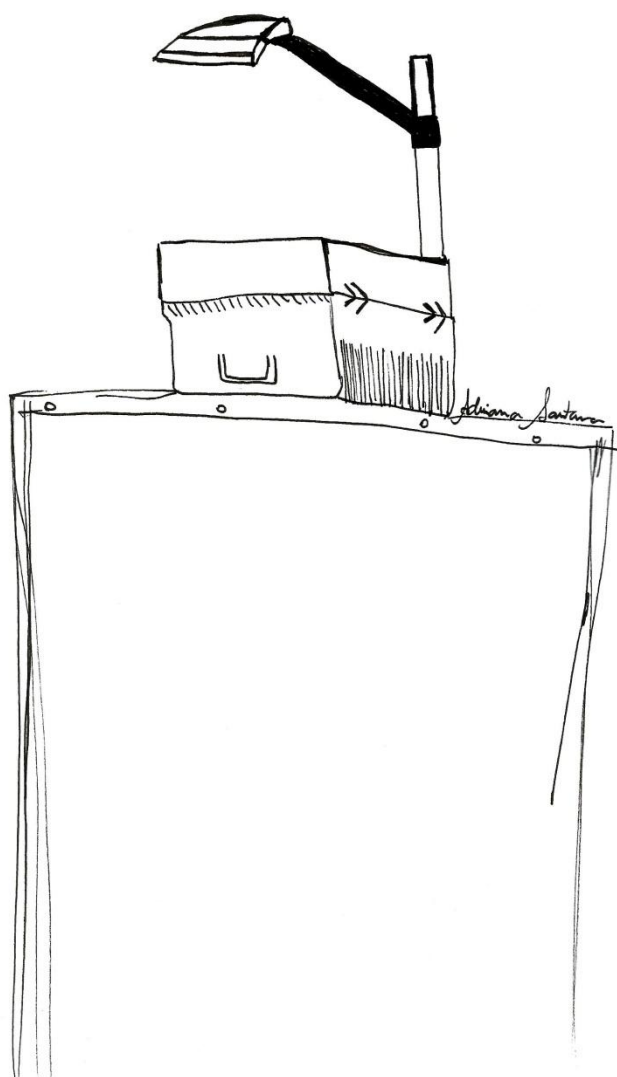


Imagem 08 - Adriana Santana da Silva, s/título, 2018. Caneta nanquim sobre papel.

CAPÍTULO 3 - Educação das Relações Étnico-Raciais, EJA e Ensino/aprendizagem de Arte

3.1 - Formação Continuada de Professores, Ensino/aprendizagem de arte e Relações étnico-raciais

As relações entre a EJA com o campo de produção do conhecimento das relações étnico-raciais e a formação continuada de professores têm sido problematizadas por vários trabalhos acadêmicos (CARREIRA, 2014, DA SILVA, 2007, 2017, SILVA, 2007, 2010, GOMES, 2005, SOARES, GIOVANETTI, GOMES, 2005, PASSOS, 2014, SABINO, 2017).

Apesar da existência desses trabalhos, percebe-se que, como já foi dito anteriormente, as pesquisas que dialogam com o ensino/aprendizagem de Arte ainda são bastante incipientes. Os estudos levantados que trazem esse recorte, discutem sobre a perspectiva das salas de aula para EJA, dos(as) educadores(as) de Arte da EJA e do porquê da discussão das relações étnico-raciais para essa modalidade. É importante lembrar a esse respeito que a abordagem das questões étnico-raciais nas aulas de Arte na EJA, em sua maioria, acontece sem que a estrutura social colonizada, patriarcal e capitalista seja problematizada.

Talvez isso auxilie-nos a entender, por exemplo, as interfaces entre os referenciais artísticos recorrentes, os(as) artistas reconhecidos pelos meios de comunicação, as imagens iconográficas veiculadas nos materiais didáticos e as personalidades que emergem nas feiras e exposições de arte.

Essas ponderações estão relacionadas com a discussão sobre a valorização da diversidade étnico-racial no fazer e saber das práticas educativas. Silva (2011) defende a importância de entendermos a diversidade étnico-racial enquanto um princípio educativo em conexão com os processos de aprendizagem no âmbito da educação escolar. Partindo desse pressuposto, é necessário cada vez mais problematizarmos o conhecimento eurocêntrico e hegemônico no que se refere ao ensino da Arte, por exemplo.

Quando buscamos refletir a respeito do impacto da implementação da Lei nº. 10.639/2003, no âmbito da formação docente em Arte, precisamos levar em consideração que estamos tratando de uma história recente. Isso diz respeito tanto na forma de pensar os pressupostos expostos na referida Lei e nas suas Diretrizes, bem como acerca da efetivação de propostas práticas dessa discussão urgente.

A Lei nº. 10.639, ao estabelecer o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos sistemas de ensino, foi uma das primeiras leis assinadas pelo então Presidente Lula, no ano de 2003. Isto serve como baliza ao reconhecimento da importância da questão do

combate ao racismo e à discriminação racial na agenda das políticas públicas brasileiras, com vista à redução das desigualdades sociorraciais e educacionais.

No ano de 2008, a referida Lei foi alterada para a Lei nº. 11645, que incluiu a mesma orientação quanto à temática indígena. Esse instrumento é interpretado pelos movimentos sociais negros como parte de Políticas Afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos(ãs) e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos (BRASIL, 2009, p. 3).

Dessa forma, estamos cientes de que tratamos de um tema relativamente novo do ponto de vista da história da educação nacional. A esse respeito, um dos pontos mais problemáticos verificados no campo de pesquisa foi a formação docente que, ao ser negligenciada em relação à abordagem dessas discussões, reflete na dificuldade dos profissionais em abordar a temática em suas aulas.

Conforme discutimos anteriormente, a formação inicial do(a) professor(a) de Arte, ainda hoje, avançou muito pouco – ou quase nada - em relação aos conteúdos da EREER. A Resolução nº. 01/2004 e o Parecer nº. 3/2004 emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), que institui o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) deixa bastante explícito que:

observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, aquelas que mantêm programas de formação inicial e continuada de professores § 1º estabelece que As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Etnicorraciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes (BRASIL, 2009, p. 40).

Porém, o caminho é longo entre o que está previsto em Lei e a sua efetivação na prática. A inclusão da EREER como conteúdo básico da matriz curricular nos cursos de graduação, principalmente no de formação de professores, corroboraria para que seu entendimento se estendesse a todos que estariam aptos a se formarem educadores(as) e não somente a poucos interessados. A discussão étnico-racial, ao ser tratada como necessária ou fundamental para garantir qualidade à educação brasileira, pressupõe que seja aberta e alcançada por todos, e não somente a um público específico, por isso a insistência nas lutas a respeito da implementação da Lei nº. 10.639/03.

De igual modo, precisamos considerar o direito à educação e o direito à diversidade quando tratamos de entender concepções sociopolíticas que subsidiam propostas de EJA.

A constituição Brasileira de 1988 estabelece o direito à educação de jovens e adultos, quando expressa no art. 208 que o dever do Estado com a educação será

efetivado mediante garantia de: I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, **inclusive para os que ele não tiverem acesso na idade própria**. (SOARES, 2005, p. 11, grifos nossos).

Direitos que, ainda que garantidos por lei, demandam a problematização do entendimento sobre “idade própria”. Considerando o percurso da história da educação brasileira, no qual a garantia de direitos básicos sociais é fruto de lutas e de conquistas, chamamos a atenção à necessidade de se desconstruir a ideia romântica de que crianças, adolescentes e jovens estejam sempre em condições que os permitam estudar ao invés, por exemplo, de trabalhar.

Devido a esse aspecto, jovens, adultos(as) e idosos(as) inseridos em processos de educação na EJA não devem ser vistos como defasados, mas como sujeitos(as) que estão acessando um direito no tempo em que lhes foi possível.

Na escola pesquisada, percebemos uma preocupação - devido também às normas das secretarias de educação que regem a gestão escolar – de como lidar com as datas comemorativas no calendário escolar, sendo que algumas delas têm motivação histórica a respeito da questão étnico-racial, como o dia treze de maio (dia da Abolição da Escravatura), dia 19 de abril (dia do Índio) e o dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra)³¹.

Porém, percebemos que a forma como essas datas são trabalhadas na maioria das escolas: enfatizando a imagem dos negros como escravos e os indígenas como exóticos, por exemplo, deixa evidente a necessidade de se aprofundar as discussões sobre seus conteúdos, no sentido de garantir visibilidade a respeito das contribuições da população negra e indígena.

Pesquisar, apontar e discutir são aspectos inerentes ao ensino de Arte de qualidade e podem/devem ser realizados em todo processo de ensino/aprendizagem. A esse respeito, tratar a diversidade cultural como componente do conteúdo curricular consiste em uma das formas que a implementação da EREER pode acontecer. Não se limitando, portanto, a s datas pontuais, esvaziadas de sentido e descontextualizadas das questões pertinentes à área.

Alguns pontos são importantes para aproximarmos da noção de cultura, muitas vezes, no contexto de nossa sociedade, diz respeito a um demarcador de status social no contexto de

³¹ Em 2003, foi editado o Decreto nº 4.887, simbolicamente no dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), na Serra da Barriga, em União dos Palmares, AL, sede do Quilombo dos Palmares. Esse Decreto apresenta um novo caráter fundiário, dando ênfase à cultura, à memória, à história e à territorialidade, uma inovação no Brasil que é o reconhecimento do direito étnico.

A redação atual da lei 10.639 diz : O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (Incluído na LDB (Art. 79-B.) pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

nossa sociedade. Primeiro, pensamos no termo no singular, enquanto estamos tratando de um conceito que não é único para todos os povos e, exatamente por não ser único, traz em sua concepção a diferença como uma característica própria. Desse modo, ao ponderarmos a construção do fazer artístico levando em consideração as relações étnico-raciais no contexto escolar de maneira geral e na EJA, em específico, instiga-nos a:

problematizar a noção de saber e de cultura. Da mesma forma que a cultura, o saber relaciona-se com a situação socio-histórica, cultural e política de produção. Sob o ponto de vista do saber e da cultura, somos desafiados a aprender com e na diferença mediante o respeito e o reconhecimento do Outro (SILVA, 2011, p.15).

A problematização da ideia de valores sociais e culturais universais e o sentido de escolarização para pessoas negras são pontos importantes quando refletimos sobre a formação continuada de professores(as) articulada com a discussão das relações étnico-raciais.

E mais, precisamos situar o lugar que o ensino/aprendizagem de Arte tem ocupado nas escolas. O conteúdo da Arte tem sido historicamente, tratado como valor secundário, em detrimento, por exemplo, de componentes curriculares como a Matemática e o Português. Paradoxalmente, a temática étnico-racial é considerada como um tema emergente.

Em relação a isso, em nossa pesquisa constatamos que o horário de Arte e de Educação Física ficaram superpostos, obrigando os(as) educandos(as) a escolher acompanhar apenas um deles. Essa situação, ainda que causando desconforto na professora Yêda, foi consequência de uma decisão acordada com ela para o “funcionamento” da proposta curricular.

Observando a segunda turma do dia, do nono ano do ensino fundamental, percebo que coincidiu de ter uma aula de Educação Física no mesmo horário da de Arte. Depois de alguns dias, percebo que é uma situação comum. De acordo com a organização do tempo da escola, deixam a critério dos educandos(as) se nesse horário participam da aula de Arte ou de Educação Física. A de Arte fica com cinco educandos adolescentes do sexo masculino e duas educandas adolescentes do sexo feminino. Estas iniciam rapidamente a atividade proposta pela professora. Os outros declaram que estão cansados por causa de outras atividades no horário da manhã. (Diário de Campo, 24 de abril de 2018).

Sobre a situação descrita, cabe aos educadores acatarem, visto que é uma decisão institucional. Quando a professora de Arte é indagada sobre o assunto, ela se diz impotente diante de qualquer decisão a respeito da organização semanal.

Respeitando a autonomia da escola, apontamos a questão com a intenção de problematizar esses valores, recorrentemente validados em boa parte das instituições educativas. Em meio a diversos problemas que o ensino da EJA possui, ainda há a crença de que componentes curriculares como: Alfabetização, Português e Matemática sejam mais

importantes do Arte. Sendo este considerado, por muitas pessoas, apenas como um passatempo, em tese, poderia ser dispensado sem maiores prejuízos à formação dos(as) educandos(as).

Quando problematizamos a concepção de cultura e como esta tende a aparecer em diversos espaços (inclui-se aqui a instituição escolar), percebemos que o termo traz consigo uma carga de valores tidos como universais, como o que é arte, por exemplo, como percebemos na pesquisa de campo.

Silva (2011), ao discutir o que são os valores universais, chama atenção para a abordagem dos saberes culturais inseridos nas culturas afro-brasileiras e africanas. Nesse sentido, ao tratarmos das relações étnico-raciais, estaríamos provocando uma ruptura da racionalidade ocidental, considerada universal.

Trazer para cena outros referenciais formativos ocasiona conflitos e deslocamentos, assim como foi observado em uma aula a respeito das culturas negras e indígenas, quando um educando interrogou: “Nossa, porque a gente estuda tanta coisa de preto? Você gosta “de dar” coisa sobre índio e preto “né fêssora””? (Estudante da EJA, adolescente, negro, Diário de campo, 22 de maio de 2018).

Esse era o dia de encerramento de abordagem da temática indígena e, anteriormente, havia acontecido a discussão a respeito das culturas e suas diferenças. Esse comentário foi, segundo Yêda Maria, inusitado, pois, para ela, não demonstrou a resistência a respeito dos conteúdos de arte negra. Entendi a observação como uma percepção de mudança dos temas abordados de uma escola que este estudante frequentou anteriormente para a de agora.

Uma situação nos revela como um conteúdo que difere do que é visto convencionalmente nos livros de Arte, chamou a atenção do educando. A observação foi aproveitada por ela como um ensejo para justificar, mais uma vez, a importância de estudarmos nossas culturas, e mais a fundo, as origens delas.

Introduzir temáticas como essas suscita o trabalho de desconstruir o pensamento colonizador, que traz o termo cultura no singular e geralmente hegemônica. Essa tendência de ver a cultura como algo que não é do povo, popular, de raízes simples e periféricas, se constitui em uma prática que distorce e dificulta a aproximação do que seja de fato a cultura “do outro” como discute Silva (2011).

Se a aprendizagem e a construção do conhecimento prevê a troca e a busca por saberes, temos uma tensão quando tratamos da abordagem das relações étnico-raciais: O que pode ser ensinado na escola? Quais culturas do outro são aceitas e de que forma? Ou ainda,

porque o ensino de certos saberes sobre eles causa a resistência institucional ao tentar ser inseridos na escola?

Se a relação entre cultura e educação produz aprendizagens, que aspectos da cultura afro-brasileira têm sido abordados na educação escolar? O que se verifica, muitas vezes, é a invisibilidade da história de lutas, enfrentamentos e resistências das ditas “minorias” na educação escolar. Aprender os valores sócio históricos e culturais por meio da prática pedagógica faz parte das reivindicações históricas do movimento negro em prol da educação democrática. (SILVA, 2011, p.17)

Outro ponto importante é o de questionar o que são valores sociais e culturais universais, vistos que estes são defendidos de forma naturalizada, tanto dentro como fora da escola. Quaisquer outros valores que confrontem o que é o universal, tradicional, vide herança europeia e cristã, são questionados, como algo realmente subversivo e que não deve ser posto em diálogo dentro das instituições de ensino.

A capacidade de manter vivo o questionamento em torno do saber, poder e identidade que são produzidos na e pela cultura no interior da sociedade e difundida nas mais diversas maneiras (educação escolar é uma delas) nos desafia (SILVA, 2011, p.18).

Não raro, coloca-se em dúvida, se o fato de trazer a diversidade de saberes como os negros e indígenas, não seria estabelecer a diferença pautada pela separação. Durante o tempo de observação da pesquisa, pude perceber vários momentos em que as discussões a respeito da diversidade nos conteúdos em sala foram motivos para debates calorosos.

Professora Yêda traz para o debate o caso da estudante da UERJ Matheusa que, na época, foi torturada e morta no Rio de Janeiro.. Aborda a questão da tolerância, do respeito ao outro. Segundo ela: *Tolerância é a palavra do momento*. Foi citado um caso de um culto ecumênico feito na escola, onde um estudante reivindicou a presença de um líder religioso da sua crença (Não souberam dizer o nome correto, mas pela descrição acredito que estavam tentando citar alguma religião de matriz africana) e que apenas comunicaram que não havia possibilidade de atenderem ao pedido. (Diário de Campo, 08 de maio de 2018).

A identificação com os conteúdos pautados na diversidade cultural acontece também em conversas com outras disciplinas, como relata professora Yêda, quando indagada sobre as mudanças que a abordagem dessas temáticas pode gerar nos educandos(as):

Então, pelo Projeto Identidade³² a gente conhece um pouco mais a vida deles, e aí eles conseguem se identificar um pouco mais, pois são obrigados a escrever sobre eles, a pensar sobre eles antes de escrever né? Por que muitos deles vão sobrevivendo e não pensam sobre o local onde eles ocupam. E depois a gente... este ano a gente está com um projeto, além do Projeto Identidade, sobre a cidade de Belo Horizonte, sobre o bairro que cada um mora. Então, o que tem no seu bairro? A maioria das pessoas que estão no seu bairro veio de onde? A maioria lá é evangélica, Umbanda ou é misturado? Tem índio, você já viu algum? E no centro da cidade? Quantas mulheres moram na sua casa? Quantos homens? Normalmente moram

³² Projeto Interdisciplinar realizado pelos gestores e professores da Escola Arthur Bispo do Rosário sobre as origens, identitárias, familiares e culturais dos estudantes da escola.

muitas pessoas na mesma casa, nessas famílias. (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA).

Refletir sobre de onde vieram, de quais origens e quem são, como é proposto pelo Projeto Identidade, são formas de mostrar que a identificação com a arte afro-brasileira e africana não é sobre outro, mas sobre nós mesmos. Dessa forma, fica mais fácil entender o que nos aproxima e nos distancia quando os conteúdos são tratados em sala de aula.

Ou seja, nesse processo podemos perceber uma arte que não é exótica, mas que fala do cotidiano de uma maioria, que tem suas diferenças, mas também muitos elementos em comum. Se há, para educadores(as) e educandos(as), o entendimento de um único padrão de arte, o trabalho realizado pela docente, em certa medida, provoca deslocamentos, ao mostrar que há outras formas de lidar com as artes visuais.

Nada mais legítimo, portanto, a tentativa, por ela realizada, de superar a visão de produções de artes realizadas por artistas negros(as) muitas vezes avaliadas socialmente como exóticas.

Um debate sobre as religiões africanas se estendeu durante toda aula. A professora Yêda sentiu necessidade de propor um diálogo sobre as diferenças. Mesmo com suas explanações e apontamentos sobre ser respeitoso com o outro e conviver de forma saudável com as diferenças, ainda é possível ouvir alguns educandos comentando: *Isso é macumba! Isso é coisa de macumbeiros! Ah, macumba não, eu não gosto, acho pesado!* Ela ainda faz uma tentativa de mostrar como a generalização pode ser cruel, dando um exemplo da população do oriente médio, sobre como nós mesmos o vemos a partir da construção que acompanhamos desde o atentando de 11 de Setembro de 2001, em Nova Iorque, EUA. Yêda ainda relata sobre sua curiosidade pessoal de, sempre que pode, se permitir conhecer outras culturas religiosas (Diário de Campo, 08 de maio de 2018).

É possível perceber na proposta de debate, feito de improviso pela professora, uma preocupação em pensar a importância da educação para o aprendizado de valores sociais e culturais, que é um dos argumentos principais para levarmos a temática das relações étnico-raciais para a educação. Mostrando de diversas formas, através de pesquisas, palestras, cursos e materiais didáticos, que o desafio da aprendizagem não está somente no processo de escolarização, mas também na formação de indivíduos mais conscientes sobre sua história, origem e papel no mundo.

Dessa forma, a importância do ensino de Arte na EJA perpassa por questões que vão além dos protocolos da escolarização e prevê que a percepção do pertencimento, da identidade, entre outros fatores, contribua para a decolonização dos corpos e pensamentos, uma vez que estamos falando de um público com o qual a nação tem uma dívida a ser paga, devido aos processos históricos enfrentados.

Essa percepção é muitas vezes incompreendida principalmente por educandos(as) mais velhos(as). Yêda demonstra consciência de que não é um trabalho fácil, mas que ainda assim o assume com cautela.

É, ali como professora eu tenho que ser mais neutra possível para não influenciar nem para cima nem para baixo, né? Nem para fazer com que eles deixem de gostar do assunto, pelo fato de eles terem uma opinião diferente da minha. (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA)

Para entendermos um pouco mais da importância do ensino de Arte na EJA e sua interface com ERER, é necessário refletir acerca da representação e construção de referenciais imagéticos.

De acordo com Ana Mae (1998),

a maior parte de nossa aprendizagem informal se dá através da imagem e parte desta aprendizagem informal é inconsciente. A imagem nos domina porque não conhecemos a gramática visual nem exercitamos o pensamento visual para descobrir sistemas através das imagens. (BARBOSA, 1998, p. 138)

Com essa afirmação, podemos perceber que um dos aspectos importantes para o ensino/aprendizagem de Arte na formação de educandos(as), não está somente relacionada ao âmbito da escolarização, ela faz parte da formação de todos, desde nossas primeiras experiências com as formas, sons, texturas, movimentos e pensamentos.

É importante ressaltar que o uso de imagens e a discussão acerca delas não se dá somente no conteúdo de Arte. Temos o uso constante em materiais didáticos por professores(as) em disciplinas como História e Literatura, como importantes pontos de enriquecimento das metodologias de aula, que facilitam e são essenciais para o entendimento de alguns temas.

Durante as aulas acompanhadas, pude perceber que o uso de imagens é um recurso constantemente utilizado por Yêda, inclusive, ao montar materiais adaptados para as aulas ela se preocupa com o formato em que será mostrado. “então [...], eu sempre mostro umas imagens primeiro. A gente discute sobre o assunto, o quê que cada um sabe sobre o que está sendo estudado”.

O uso de imagens é um aliado em turmas com sujeitos(as) diversos(as) e com níveis de aprendizado diferentes, que necessitam de formas diferentes de ensino. A imagem, em sua complexidade, apesar de utilizada como uma linguagem comum a todos, carrega referências de aprendizado que cada um pode dar naquele momento, uma relação estreita com as experiências culturais de cada um(a).

As imagens apresentadas nessas aulas são produções de artistas de áreas diversificadas, que atuam como produtores de significados, através de suas obras, seja na fotografia, vídeo, pintura, quadrinhos, esculturas e gravuras, dentre outras.

Ressaltamos que o conteúdo imagético não é um aspecto exclusivo do conteúdo Arte e pode se configurar como um importante meio de valorização do reconhecimento da população negra e dos conteúdos relacionados às questões étnico-raciais no ambiente escolar.

Então a gente tem uma contribuição dos próprios alunos muito interessante. Quando os assuntos são abordados, para nossa sorte, sempre tem algum aluno com alguma coisa para contribuir. Raramente acontece de alguma aula ficar em “brancas” nuvens e ninguém nunca comentar nada. Sempre eles comentam alguma coisa. Nem que seja um vídeo que eles viram, um filme, eles gostam de comentar. (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA)

Um exercício realizado nas aulas, durante o período de observação, era uma espécie de interação feita pela professora. Sempre, ao iniciar um novo conteúdo ou exercício, ela apresentava imagens como uma espécie de sensibilização para o tema, buscando as percepções que os(as) educandos(as) poderiam dar sobre o que seria falado. Uma prática que se aproxima com o trabalho de muitas curadorias educativas em exposições, nos processos de mediação propostos pelo setor educativo e que também nos remete ao trabalho de Ana Mae Barbosa (1998) com a abordagem Triangular.

Barbosa (1998) construiu, ao longo de suas pesquisas, o que nomeou de Abordagem Triangular, uma sistematização que inclui as ações de produção, fruição e reflexão como bases para o ensino/aprendizagem da Arte. Ou seja, a Abordagem Triangular inclui o fazer artístico, a fruição de imagens e a sua contextualização.

Durante a nossa observação, as aulas com As referências artísticas negras, bem como a abertura para que haja construção de uma reflexão a respeito dos conteúdos, foram os momentos de maior participação e construção de conhecimento dos educandos.

A proposta da Abordagem Triangular nos leva a outros caminhos que colaboram para que o ensino de Arte seja abrangente, no sentido de que os educandos(as) possam participar ativamente do processo de construção de aprendizado, desenvolvendo outras habilidades que não somente o fazer artístico, mas também o falar sobre, pensar e expor suas ideias. Essa abordagem difundida em todo o Brasil, sendo a mais adotada por educadores(as) e pesquisadores(as) da área. Por seu caráter aberto, possibilita diferentes apropriações e interpretações, o que reforça sua aceitação o que reforça sua credibilidade.

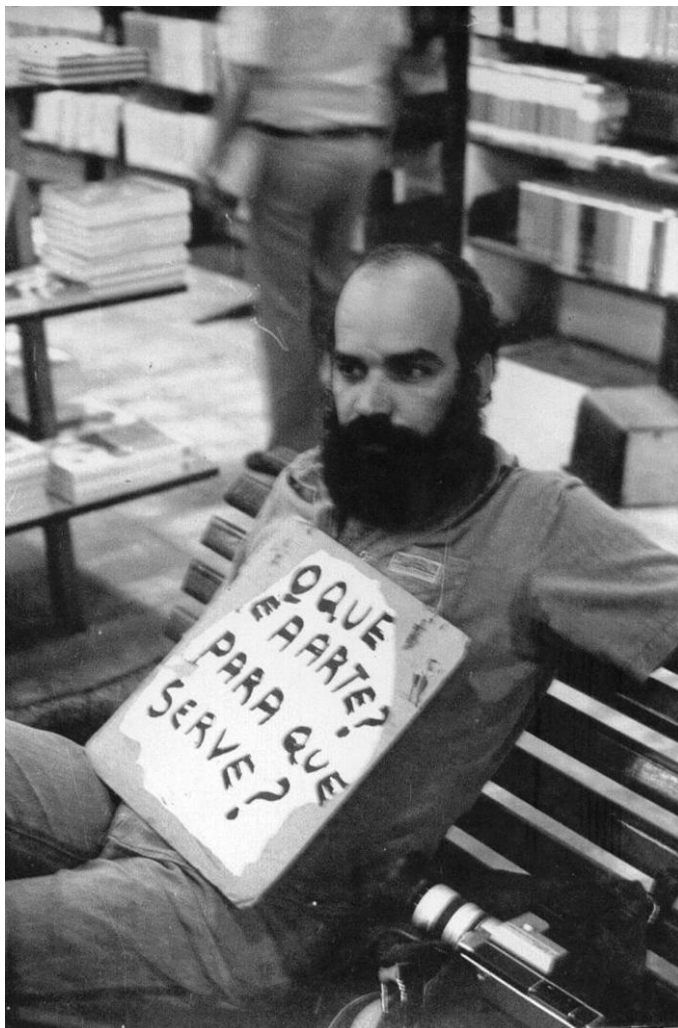
Há uma dificuldade em pensar a subjetividade do ensino de Arte, como aborda Barbosa (1998), que pode trazer em seus próprios materiais e referenciais os conteúdos com formas livres e caminhos diversos para a construção de conhecimento, de fruição e

discussões. Essa forma de se pensar uma disciplina se aproxima da Literatura e da Educação Física, por exemplo, onde as diferenças dos indivíduos podem dar sentidos e possibilidades diferentes para respostas e processos.

Por estarmos tratando da arte e de suas potencialidades na construção de conhecimento, destacamos que se trata de um campo ainda pouco aceito, por exemplo, pelas áreas científicas, principalmente por, historicamente, ter sido sonogada à maioria dos(as) estudantes. Mas, quem tem a oportunidade de se aproximar da arte pode perceber sua potência no processo educativo, na sua capacidade, inclusive, de ampliar as possibilidades de questionamentos.

Podemos lembrar-nos da proposta de Paulo Bruscky³³ em 1978, ao questionar, o que é arte e para que ela serve. São questões para as quais não há uma resposta certa, tão pouco única. No trabalho do artista a ideia era evidenciar isso, buscando o maior número de respostas possível, assim como também podem, ou deveriam ser os processos de aprendizado na sala de aula. E, como contrapartida, abre-se para o caráter não excludente e, ao mesmo tempo, questionador de certezas, da arte que, segundo Barbosa, a coloca como “valiosa na educação”, uma vez que “em arte não há certo ou errado, mas sim o mais ou menos adequado, o mais ou menos significativo, ou inventivo” (BARBOSA, 2005,p.12)

³³ Paulo Roberto Barbosa Bruscky (Recife, Pernambuco, 1949). Artista multimídia e poeta.



O Que É Arte? Para Que Serve? (1978), registro de ação realizada por Paulo Bruscky na Livraria Moderna, no Recife.

Assim, temos que caminhar no sentido desfazer não só dos preconceitos em relação às questões étnico-raciais, mas também daqueles referentes ao ensino/aprendizagem de Arte que, são mantidos em ambos os campos em pleno século XXI.

A disseminação da ideia de que as aulas de Arte se restringem a entregar qualquer desenho para que os educandos(as) coloram significa reduzir potencialidades do saber e do fazer artístico.

O fazer artístico, mesmo que aconteça com os mais simples materiais, como verificado em boa parte das escolas brasileiras, não é desprezado de saber e de construção de conhecimento como muitos ainda acreditam.

Uma vez que a arte como criação, embora atividade manual chegou a ser moderadamente aceita pela sociedade como símbolo de refinamento, quando praticada pelas classes abastadas para preencher as horas de lazer, acreditamos que, na realidade, o preconceito contra a atividade manual teve uma raiz mais profunda, isto é, o preconceito contra o trabalho, gerado pelo hábito português de viver de escravos. (BARBOSA, 2010, p. 27).

A respeito da forma que o pensamento, através do ensino de Arte e do saber-fazer artístico, foi construído dentro da cultura ocidental, com seus estereótipos e ideias, podemos pensar no local de sua origem, a cultura eurocêntrica.

Mesmo que deslocada para uma realidade de colonizados(as), ainda temos que realizar um grande esforço ao tentar se descolonizar e desfazer das convenções criadas, mesmo na educação. O ensino/aprendizagem de Arte não escapa a esta realidade, que reflete na formação de educadores(as), na sala de aula e na construção de conteúdos.

Bhabha (1998) contribui nesse debate ao desenvolver a ideia de fixidez associado ao conceito do estereótipo. Fixidez é o que não aceita a diferença como algo natural, próprio de uma sociedade onde encontramos sujeitos(as) diversos(as). O aceito detém o que é comum, ou seja, o discurso que se enquadra dentro de uma estrutura de poder para ser efetivado. Quando tratamos desse discurso, falamos do que é o dominante, o legitimado dentro da estrutura construída pela sociedade.

Os sujeitos do discurso são construídos dentro de um aparato de poder que contém, nos dois sentidos da palavra, um “outro” saber – um saber que é retido e fetichista e circula através do discurso colonial como aquela forma limitada de alteridade que denominei estereótipo (BHABHA, 1998, p. 120).

Apesar do caráter contextual de suas reflexões, consideramos adequadas as suas contribuições para analisar a realidade social brasileira. Historicamente, temos toda uma estrutura de poder que oculta as culturas tidas como marginalizadas, como as negras e as indígenas, sendo ressaltado apenas as características que são aceitas, que se aproximam do padrão cultural branco e, europeu e estadunidense.

Nesse caso, portanto, a “diferença do objeto da discriminação é ao mesmo tempo visível e natural - cor como signo cultural/político de inferioridade ou degeneração, a pele como sua identidade natural” (BHABHA, 1998, p. 123).

Em uma aula, sobre a Idade Média, um grupo de estudantes falam como gostam de estudar sobre aquela temática. Não explicam bem o qual conteúdo especificamente, mas que gostam dessas coisas “diferentes”. Um deles faz uma pergunta: “É nesse lugar que acontecem aquelas lutas né fêssora? Tipo com espadas e tal.” Outro responde: “É isso mesmo fi, de rocha, eu grado demais também, tipo Game Of Trones” (Caderno de campo, 22 de maio de 2018).

A temática era sobre artistas na Idade Média na Europa, de como aprendiam seus ofícios. Porém, a reação dos estudantes nos mostra o imaginário que a mídia cria a respeito do que foi a Idade Média. O que chama atenção é perceber a naturalidade sobre o conhecimento que é demonstrado pelo tema. Diferentemente do que foi observado na aula sobre arte indígena, por exemplo. É mais comum a identificação com um povo que possui um fenótipo bastante diferente da maioria desses jovens, do que se verem próximos aos indígenas, por

exemplo. A contradição aqui se dá por uma aproximação que os tornam mais propensos ao racismo: As diferenças entre os (as) sujeitos(as) e suas culturas.

Sobre a questão do marcador da diferença, um dos elementos que podemos analisar no fenômeno do racismo, dentro da estrutura de poder, é de que quanto mais negra a pele, mais visíveis os traços negroides, mais a diferença será apontada e percebida como inferior, chegando a ser invisibilizada no que tange ao acesso aos direitos como cidadão.

Além do problema estrutural do racismo, há outro ainda pouco analisado e discutido, que nasce das premissas de que o trabalho manual é algo que rebaixa o indivíduo à serviçal: O fazer artístico. Então, temos duas tensões relacionadas dentro de um projeto que visa a colaborar com a desconstrução do racismo via educação, mas que encontra muitas barreiras sociais que o impede de acontecer.

Podemos observar na história da EJA, como apontam Brandão e Assumpção (2009), o fato de ela ser uma modalidade que depende de uma mobilização constante dos movimentos de luta pela educação para continuar existindo, diante de uma precarização iminente, em consequência do descaso em relação a investimentos e interesses políticos.

Por essa razão, é importante dar a devida atenção aos materiais e conteúdos voltados para aulas de Arte nos anos finais do ensino fundamental e médio da EJA, possibilitando que o(a) educador(a) que está atuando nesse campo tenha possibilidades de aprofundar discussões que, em geral, passam despercebidas, gerando outras formas de precarização, como conteúdos rasos e o desprezo pela diversidade cultural.

Em vários momentos, Yêda defende uma maior atenção na preparação de materiais didáticos que, segundo ela, tem uma grande demanda. Nesse sentido, é importante atentarmos para a importância de materiais que, não reforcem os apagamentos. Pelo contrário que possam romper com o fluxo contínuo de opressão, de excluir e anular a cultura do outro para que a dominante seja sobreposta a sua, e dessa forma a dominação pelo saber mais, deter o “capital cultural”, transforma-se em uma estratégia do racismo estrutural na demarcação das diferenças.

Observa-se que o desejo de “uma originalidade que é de novo ameaçada pelas diferenças de raça, cor e cultura” (BHABHA, 1998, p. 117), não se trata apenas de um processo de exclusão social moderna, ligada aos grandes centros urbanos e/ou a determinadas áreas ditas periféricas, mas de uma repetição que é histórica, marcada pelo racismo institucional e pela violência de uma sociedade que continua “colonizando” e objetificando(a) colonizado(a), como causa e efeito deste sistema.

Ana Mae (2010) explica como o fazer artístico e seu ensino passaram, ao longo da história do Brasil, por diversos processos de resistência. Desde o início da colonização do país, com a chegada de grupos como os Jesuítas com o objetivo de catequizar, o fazer manual passou a ser visto como trabalho designado apenas a criados(as), escravizados(as), ou até como criações constantemente desvalorizadas por não carregarem elementos da estética europeia.

Um dado que nos ajuda a entender a origem da valorização da estética europeia, em detrimento de outras, em nossa sociedade, assim como na percepção cognitiva dos educandos(as) que se veem atraídos pelas referências europeias/brancas e, como contraponto, demonstram estranhamento diante da arte negra. Uma preferência que não é exclusiva de adolescentes e jovens, mas que permeia a maioria da sociedade brasileira.

Superar a desvalorização do fazer, reforçada muitas vezes pela falta de possibilidades e referências no ensino de Arte que sejam atrativas para eles(as), torna, em muitos momentos, o aprendizado do conteúdo com uma significativa forma de resistência.

Quando tratamos do fazer, estamos também nos referindo à forma como a Arte é vista como campo de conhecimento, da crença de que o fazer seja restrito ao colorir e/ou desenhar descontextualizado, estigma construído ao longo da história e que, a despeito de avanços importantes, continua naturalizado em muitas instituições escolares e pelos próprios educandos(as).

Segundo Barbosa, (2010) a desvalorização do fazer artístico também foi desenvolvida na história do ensino de Arte no Brasil, e só começou ser combatido por pesquisadores(as) e artistas ao longo do século XX.

Somente com a abolição da escravatura iniciou-se o processo de respeitabilidade do trabalho manual. Isto coincidiu com a primeira etapa de nossa revolução industrial, que consistiu na substituição do trabalho físico pelo trabalho mecânico, invertendo os pólos preconceituais (BARBOSA, 2010, p. 30).

Ainda que as lutas envolvendo professores(as) de Arte tenham avançado, notadamente a partir dos anos de 1980, quando se iniciou uma mobilização dos profissionais da área, com a participação decisiva da própria Ana Mae, notamos que há ainda práticas pedagógicas dos educadores de Arte que não são pensadas de forma a serem construídas para/com os educandos(as). Com isso, ficam longe de buscar, em suas subjetividades e vivências, formas de tornar a construção do aprendizado possível. Nesse contexto, percebemos que, muitas vezes, acabam por se transformar em um instrumento de demarcação de desigualdades.

Nesse aspecto, percebemos que o fazer artístico na EJA, que atende sujeitos(as) que são oriundos de trajetórias de desigualdades, necessita priorizar uma educação transformadora

para que a realidade escolar seja diferente da que os acompanhou até ali, como bem observou professora Yêda:

Porque a vida não permitiu que ele estudasse, tiveram que trabalhar muito cedo... Alguns alunos moram em abrigo... A vida não é fácil. Depois que a gente vê a história de vida deles, a gente vê que a nossa vida é a “Ilha de Caras” perante a deles. (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA).

Trata-se de um público que busca não somente uma formação, mas uma nova oportunidade, mesmo tendo ciência da realidade que o cerca fora da escola, que não os deixa esquecer as marcas dos seus percursos de vida.

Observa-se que os jovens pobres são privados de acessos e têm seus direitos negados e, portanto, não têm alternativas de possibilidades colocadas em disponibilidade. Eles e elas não deixam de fazer porque querem. São impedidos de fazer, muitas vezes, o que realmente querem. (SILVA, 2007, p. 234).

Observamos, então, que as práticas, o fazer e o aprendizado podem adquirir novos significados para educandos(as), que vão além dos traçados formalmente em seus processos de escolarização. Entre eles está o acesso ao desenvolvimento de habilidades estéticas e intelectuais, que por vezes foram negadas devido aos sucessivos processos de exclusão aos direitos e às oportunidades que enfrentaram até chegarem à EJA.

A necessária abertura para discussões de relevância para os educandos(as), que possam perceber o diálogo do ensino com o que acontece na sociedade, é uma das formas que podem ser inclusivas a partir da Abordagem Triangular. Assim, pensando na educação transformadora, de Paulo Freire (1997), destacamos autores(as) e pesquisadores(as) como Barbosa (1998), e Martins (2011 e 2014) e Cunha (2010), que defendem um ensino de Arte que considere a cultura e o conhecimento dos(as) educandos(as) como fundamental para propiciar a construção de um saber crítico e, dessa forma, transformador.

Faz-se necessário formarmos um público consciente, capaz de ler/interpretar os códigos culturais que compõem o universo digital da sociedade em rede com autonomia e criticidade, para não ser assimilado, sugado pela “ordem de massificação humana” que tem como premissa a homogeneização. Por isto, educar somente para a produção não garante a formação plena (CUNHA, 2010, p. 261).

Partindo desses pressupostos, o ensino/aprendizagem de Arte, em diálogo com a temática étnico-racial, potencializa a formação mais consciente ao público da EJA. Isso porque, as questões que essa interseção provoca diz respeito a esses educandos, que não são apenas coadjuvantes nessa discussão, mas atores principais, não só no campo da sala de aula,

mas com suas histórias de vida, seja pela referência étnico-racial que carregam em seus fenótipos, por membros de sua família e amigos ou mesmo pela origem social.

Como foi observado no campo e no relato da professora Yêda Maria, os(as) sujeitos(as) que são acolhidos na EJA enfrentam diversas situações de conflito na escola, como a de não se reconhecerem como parte dela. Nesse sentido, podemos inferir que a ausência da abordagem das relações étnico-raciais, uma vez que a Lei nº. 10.639/03 é muito recente em relação ao tempo em que retomaram os estudos, tem um peso significativo nessa tensão.

É nesse campo de conflitos e discursos diversos entre os educandos(as), que o(a) docente constrói sua rotina de trabalho e ensino. Por isso, consideramos como fundamental a postura adotada por esse profissional, uma vez que os estudos realizados na área apontam para a necessidade de se estar aberto aos diálogos que irão surgir e, também, aos que podem ser silenciados em sala de aula, como os que envolvem as questões étnico-raciais.

Sendo assim, Jardimino e Araújo (2014) chamam à atenção para a sala de aula da EJA, um local onde a diversidade de sujeitos(as) se encontra, sobretudo os que têm marcas da exclusão em suas histórias de vida. Segundo eles “trata-se de um contingente de atores sociais que foram historicamente excluídos dos processos educativos” (JARDILINO E ARAÚJO, 2014).

Também podemos observar que existem muitas questões envolvidas em relação à formação continuada de professores(as) no que concerne o ensino/aprendizagem de Arte e as relações étnico-raciais, uma vez que a implementação da Lei nº. 10.639/03 não é apenas responsabilidade dos(as) docentes, sobretudo, de Arte, História e Literatura. É um processo que envolve diferentes instituições, como as escolas de ensino superior, as secretarias de educação do estado e do município e o próprio Ministério de Educação, entre outros. Não obstante, os dados obtidos apontam que um importante passo a ser dado é o de se assegurar, na formação inicial e continuada de professores(as) de Arte, História e Literatura, mas também dos outros campos do conhecimento, componentes curriculares que contribuam para o embasamento teórico/ prático a respeito da temática étnico-racial.

3.2 - Sobre as especificidades de trabalhar o ensino/aprendizagem de Arte na perspectiva da EREER com os sujeitos(as) da EJA

Bonés, chinelos Kenner, Havaianas, blusas de time, cabelos cortados “na régua”, descoloridos, sobrancelhas muito bem feitas (nos educandos que se identificam com o sexo masculino), cílios permanentes, celulares de última geração. Muitas *selfies*. Percebo que, por algum motivo, vou sair na foto propositalmente. Muitos causos,

muitas gírias. De repente não consigo mais entender o que dizem. Toda frase termina com “Zé”, mesmo quando são as educandas que dialogam. – “Nossa Zé, de rocha!” A professora vê a atividade enquanto eles conversam. (Diário de Campo, 15 de maio de 2018)

Há diferentes maneiras de percebermos a questão racial. Um breve olhar a esse respeito é capaz de revelar a presença expressiva de educandos(as) negros(as) que se fazem presente nas salas de aula da EJA, uma população que, historicamente, sofre com a ausência de direitos básicos como educação, saúde e moradia.

Na escola observada, há jovens moradores(as) de bairros periféricos de Belo Horizonte, mas também de toda região metropolitana, como as cidades de Betim, Ribeirão das Neves e Santa Luzia, dentre outras. Os modos como se vestem, dialogam, aprendem e compartilham seus conhecimentos são permeados de marcadores simbólicos sociais que advêm de suas classes sociais de origem. Esses(as) sujeitos(as) levam, para a sala de aula questionamentos, impressões e situações vividas nas quais a questão racial faz parte, deixando claro o quanto é importante entendermos a respeito das especificidades de trabalhar o ensino de Arte na perspectiva das relações étnico-raciais na EJA.

Se os pressupostos básicos abordados pela academia na formação inicial de professores priorizam questões acerca da didática, da psicologia da educação e das vivências de estágios, a nossa proposta é a de aprofundar em um tema que foi, na maioria das vezes, ignorado nessa formação.

A dificuldade de encontrarmos, no início desse trabalho, (as) professores(as) de Arte que abordassem a EREER em sua prática, deixou nítido, para nós, que a formação desses docentes foi estruturada em um currículo eurocêntrico.

A própria Yêda, durante a entrevista, relatou que não teve, em sua formação inicial, nenhuma abordagem em relação à EREER e que o seu conhecimento a respeito da temática étnico-racial é fruto de seus esforços pessoais, inclusive com investimentos em cursos de formação continuada.

Pensar em novas epistemologias, na perspectiva de levar em consideração outras formas de conceber os(as) sujeitos(as) e seus conhecimentos, tem sido, entre outras correntes de pensamento, defendido a partir das *Epistemologias do Sul* (SANTOS, 2010).

Nesse modo de conceber o conhecimento, questões como pensar lugares, a educação popular e formas organizativas que corroborem para o crescimento de seus participantes ganham centralidade. A discussão das relações étnico-raciais também é aprofundada, na perspectiva da descolonização dos corpos e de suas mentes, como uma forma de emancipação individual e coletiva.

Ao buscarmos compreender os(as) sujeitos(as) da EJA, em suas dimensões identitárias étnico-raciais, nessa modalidade de ensino, conforme preconizado em Lei, é necessário investir no respeito às diversidades. Este é um pressuposto para que a escola seja um ambiente de convivência e compartilhamento de conhecimentos que possibilitem a realização da discussão da temática étnico-racial.

Assim, poderemos realizar discussões na escola que trabalhem temas como: a influência da mídia, a religião, a cultura, a estética, a corporeidade, a música, a arte, os movimentos culturais, na perspectiva afro-brasileira. Essas e outras temáticas podem e devem ser realizadas ao longo do processo escolar e não somente nas datas comemorativas, na semana do folclore ou durante a semana da cultura (GOMES, 2005, p. 151).

Esse percurso se relaciona com o processo de desconstrução do racismo estrutural em nossa sociedade, que passa também por abordagens da EREER na escola. O racismo, nesse caso, não se restringe a um fenômeno ligado a episódios de discriminação entre indivíduos, em situações pontuais. Trata-se de algo mais profundo, que está enraizado na maneira com que fomos educados para as relações raciais.

Ainda que a raiz da discriminação racial tenha seu cerne nos processos de desumanização, advindos do período da escravidão, o racismo, ao longo da história, se reconfigura, diversificando suas formas de manter, socioeconomicamente, situações desiguais estruturais.

A sociedade produz novas formas de racismo que nada têm a ver com o passado escravista. Portanto, a luta é contra este presente concreto, atual, cotidiano, visível e comensurável e não contra um passado sobre o qual as novas gerações conhecem pouco ou mal através de manuais de história (MUNANGA, 1996, p.82).

Estas questões não podem ser desprezadas ou minimizadas ao relacionarmos esse contexto, ao campo de pesquisa do ensino/aprendizagem de Arte, que no Brasil - enfrenta diversas lutas em relação à desconstrução de teorias e achismos a respeito do que deva ser tratado ou não em sala de aula.

No caso de Yêda, por exemplo, ao decidir abordar temas relacionados à cultura, identificação racial, gênero, classe, entre outros, ela se viu obrigada a buscar, por conta própria, uma formação que lhe garantisse embasamento para realizar seu trabalho. Se por um lado, esse dado demonstra o seu comprometimento com a aprendizagem dos educandos(as) e o seu trabalho, por outro, evidencia os desafios postos para a formação de professores(as).

A constatação é de que com o aporte teórico a respeito do ensino/aprendizagem, construído ao longo do tempo com teóricas como Ana Mae Barbosa (1998) e Martins (2011 e 2014), entre outros, não há espaço para tratar o ensino de Arte como menos importante, dispensando uma formação específica para professores(as), o que pode acarretar danos no que

tange ao ensino e aprendizagem e conseqüentemente aos educandos (as) atendidos (as) por estes profissionais.

Por isso, há de se desfazer não só dos preconceitos em relação às questões étnico-raciais, mas também daqueles referentes ao ensino/aprendizagem de Arte que, em pleno século XXI, ainda permanecem.

Nesse sentido, é importante reforçarmos a contribuição de Da Silva (2007, 2017), Silva (2010) e Jardimino (2014), que dedicam suas pesquisas à EJA, suscitando o rejuvenescimento negro na EJA. Fenômeno esse que é um desafio enfrentado pelos docentes que atuam nessa modalidade de ensino a partir da diversificação etária e étnica dos(as) sujeitos(as).

De igual modo, as contribuições de Carreira (2014), ao verificar de que maneira as dimensões de gênero e racial afetam o processo educativo na EJA possibilita-nos entender que o desafio recorrente da exclusão se dá devido a fatores internos e externos, a saber: o não lugar social imposto aos educandos(as), o “fracasso” escolar colocado como consequência individual de suas ações, a necessidade de manter a própria subsistência e de sua família com o trabalho e o ingresso na vida marginal, entre outros.

Yêda destaca outro fator de exclusão, que diz respeito à situação de abandono familiar: “quando tem alguém que cuide dele, (educando) um avô, um tio, um parente próximo ou mãe, pai muitas vezes não tem, na maioria das vezes não, não é presente”. O que acontece fora da escola, se estende e reflete na vivência escolar destes(as) sujeitos(as), um reflexo de uma realidade complexa, que costuma ser encarado como rebeldia e/ou falta de vontade. No entanto, pelo menos na E.E Arthur Bispo, há uma clara preocupação, tanto da gestão quanto dos professores em enfrentar esse desafio de outras formas, considerando a realidade dos(as) educando.

A responsabilização dos educandos(as) jovens, negros(as) e pobres vai além do ambiente escolar, podendo ser identificada, em outras falas, advindas tanto do poder público quanto da sociedade em geral, revelando a dificuldade destes em enxergá-los como pessoas, cidadãos(ãs) de direitos, que merecem ter as oportunidades que, de fato, lhes foram negadas anteriormente.

Com diversas justificativas, que podem ir além dos muros da escola, como família desestruturada, dificuldades de aprendizagem relacionadas a transtornos psicológicos, dificuldades financeiras, egressos de situações criminosas, esses(as) sujeitos(as) seguem excluídos(as). Devemos nos atentar, pois, para a compreensão de que o(a) educando(a) dentro

dessas situações, na grande maioria dos casos, é vítima do racismo estrutural, que, de alguma forma, busca culpá-lo pelo seu “fracasso” escolar. Isso se reflete na EJA, que:

todo ano recebe milhares de pessoas do grande contingente de alunas e alunos excluídos da educação básica regular, a maioria jovens negros, que por diversas razões voltam e dão “mais uma chance” à escola por meio da educação de jovens e adultos (CARREIRA, 2014, p.211).

Desta forma, essa modalidade de educação é vista como uma possibilidade de retorno dessas pessoas para o sistema que as excluiu, tentando, mais uma vez, se esquivar de um caminho, muitas vezes imposto por um sistema que de fato as repele.

A turma é bastante heterogênea. Desses jovens, apenas dois são brancos. Os demais, visivelmente, poderiam se enquadrar na identificação de pardos, negros e pretos (de acordo com as opções estabelecidas pelo IBGE), sendo a idosa, a pessoa de pele mais retinta da turma. Mesmo que sejam sujeitos(as) com necessidades, motivos e condições diferentes para estarem frequentando a EJA, são perceptíveis um padrão de cor de pele, textura de cabelos e origem social. Esse padrão se repete pelas outras turmas da escola, mesmo nos outros níveis de escolaridade, sejam eles alfabetização, ensino fundamental ou médio (Diário de Campo 24 de abril de 2018).

A professora participante também se mostrou consciente de perceber o fenômeno de rejuvenescimento negro da EJA e entende o significado do retorno desses(as) sujeitos(as) à escola. Na instituição investigada o quantitativo de jovens negros(as) é bastante superior em relação ao de adultos(as) e idosos(as), que também são, em sua maioria, negros(as).

Em um dos dias de observação foi constatado, na turma do 9º ano do ensino fundamental acompanhada, o seguinte perfil discente:

Classificação Faixa Etária	Ensino Fundamental - 9º ano EJA	
	Número de Educandos(as)*	Raça
Jovens	10	7 negros 3 brancos
Adultos (as)	3	2 negros 1 branco
Idosos (as)	1	1 Negra
Total de pessoas	14	

*Número de pessoas presentes em um dia de aula

Entre os impactos gerados por uma educação colonizada, podemos perceber a reprodução do modelo histórico instaurado em um país como o Brasil, que não contempla as relações étnico-raciais em seus currículos (SANTOS, 2010). Um exemplo é que, geralmente, qualquer atividade cotidiana que envolva abordagens judaico-cristãs, na escola, além de aceita, é aceitável, como o ritual da reza antes da entrada para a sala, o oratório no pátio com imagens etc.

Já as ligadas às matrizes culturais afro-brasileiras e africanas, são refutadas, classificadas como magia [negra], mesmo não tendo relação alguma com o Candomblé ou a Umbanda, religiões erroneamente associadas a esse termo. Quando indagada sobre a resistência a respeito dos conteúdos relacionados com as histórias e culturas afro-brasileiras, Yêda explica como trabalha:

Resistem alguns adultos, radicais religiosos quando eles são muito fervorosos. [...].A gente tem que tomar mais cautela com o tipo de vocabulário que utilizamos em sala. Para respeitar a religião que ele tem, para não radicalizar muito e evitar o máximo possível emitir a minha própria opinião, tentar ser o mais neutro possível na abordagem dos assuntos. Eles me perguntam sempre, mas eu evito ficar dando a minha opinião. Eles sempre me perguntam sobre qualquer coisa, opções sexuais, opções religiosas, sobre isso e aquilo outro... eles querem sempre saber a minha opinião até mesmo para ter uma espécie de um guia para saber se vão contra ou a favor, mas eu evito totalmente dar a minha opinião. (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA).

O preconceito e a discriminação racial em relação às religiosidades de matrizes culturais afro-brasileiras e africanas são, na maioria das vezes, frutos da desinformação. Porém, um dos desafios postos é o de como abordar o trabalho de Mestre Didi³⁴, por exemplo, sem mencionar que a sua produção artística é inspirada nos símbolos culturais dessas matrizes.

Nesse sentido, ao abordar as relações étnico-raciais, é fundamental que o(a) docente esteja ciente dessas tensões para que possa se preparar e enfrentar as questões que surgem ao tocar no assunto.

Isso porque ele(a) estará alterando a normatividade instaurada, de uma educação cristã, branca e de referenciais colonizadores, tida como padrão e como a que deve ser seguida e ensinada. Como também nos fala Santos (2010), em consonância com as epistemologias colonialistas.

A religiosidade cristã é uma temática muito presente nos conteúdos de Arte, reflexo da influência provocada pela igreja católica quando ocupava centro do poder político, utilizando a arte como instrumento de demonstração de poder. Ainda assim, a professora Yêda relata que, procura, em sua forma de trabalho, tratar todas as religiões como iguais, em relação à atenção dada como conteúdo. Porém, as tensões aparecem. Presenciamos debates calorosos a

³¹Mestre Didi (Deoscóredes M. dos Santos) (1917-2013) Foi um importante escultor e sacerdote. Em 1925 Deoscóredes foi iniciado no culto aos ancestrais (Egungun) da tradição Iorubá na Ilha de Itaparica/BA, quando ficou conhecido como “Mestre Didi”. Realizou dezenas de exposições nacionais e internacionais. Sua obra tem grande destaque para as esculturas, o que lhe fez ser uma referência de artista que trata da temática afro-brasileira. Disponível em:

<<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/04/07/mestre-didi-deoscoredes-m-santos>> Acessado em: 21 de janeiro de 2019.

respeito ao que seria macumba e sobre as diferenças religiosas em relação a outras culturas, como as indígenas, por exemplo. A abordagem desta temática no âmbito do ensino da Arte, bem como em outros campos, permanece, no cotidiano das escolas, como um verdadeiro tabu.

Yêda, que também tem experiências em escolas Cristãs, percebe que nestas há um ambiente mais propenso a sofrer represálias se o tema abordado for “polêmico”. Porém, ela afirma que não deixa de realizar seu trabalho de educadora, prezando pelo diálogo em relação a qualquer problema.

Mas eu abordo, sempre falo das religiões islâmicas, no Candomblé, da Umbanda... No caso das indígenas, então para falar de arte indígena eu abordo a religião. Quando estou falando especificamente de arte da Bahia eu abordo também, por que a religião interfere diretamente nos artistas, sua arte traz influências diretas da Umbanda, alguns deles né? Então, [...] não tem escapatória, eu tenho que falar sobre. Mas onde eu estou agora, nas duas escolas que eu estou agora, nas particulares, não tenho problema nenhum, mesmo sendo uma escola católica praticante, inclusive com aula de religião católica. Eles leem a Bíblia e tal... fui trabalhar outras religiões, mas eu estava falando sobre, não estava pregando sobre, estava explicando como elas funcionavam. (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA).

O ensino/aprendizagem de Arte na perspectiva da EREER apresenta especificidades que são necessárias de serem levadas em consideração. Por esse motivo também, é que, como já foi dito, os cursos de formação inicial e continuada de professores(as), bem como as pessoas dedicadas à produção científica da área, necessitam estar atentos aos enfrentamentos e desafios vivenciados por docentes cotidianamente no desenvolvimento de suas práticas educativas.

3.3 - Da história da arte à arte negra: desafios para a construção de novas abordagens do ensino/aprendizagem de Arte na EJA

O tema da aula de hoje é a origem de algumas influências de culturas diversas na escrita e nos numerais. Yêda está lecionando com uma atividade proposta no livro didático, sobre “Arte rupestre”. Dentro do tema também é mencionada a questão indígena. Curiosamente, uma educanda exclamou se a tradição musical indígena seria “macumba”. A professora explica que não é um problema a cultura e religião do outro ser diferente. Um debate sobre as religiões se instaura com a participação de todos da turma. Após um tempo de discussão, surge a questão do preconceito, sobre respeitar e ser respeitado e sobre nossos costumes que podem ser vistos com preconceito por pessoas de outras culturas. A maior parte da turma se declarou explicitamente cristã. Observo três educandos mais sérios, que não participam, apenas observando de cabeças baixas. (Diário de Campo, 08 de Maio de 2018).

Os conteúdos dos materiais didáticos de Arte utilizados nas escolas enfatizam a história da humanidade na arte pré-histórica, moderna e contemporânea. Mas, as temáticas relacionadas às populações indígenas e negras, exigidas pelos editais, aparecem, salvo

algumas exceções, como algo à parte, tratadas isoladamente, desconectadas do contexto geral.

Se o(a) professor(a) não tem uma formação e sensibilidade em tratar esses temas, , quando discutir a história da Arte, tenderá a restringir suas aulas aos conteúdos de referências europeias e estadunidenses. Esta situação se apresenta como problemática, principalmente se consideramos a história da arte no Brasil.

Para entendermos melhor essa questão, precisamos retomar a própria história do ensino de Arte em nosso país. Desde o período colonial, com o estabelecimento da escola jesuítica, constatamos fatores que contribuíram para uma hierarquização do conhecimento. A escrita e o fazer artístico são um exemplo desse período. Elas foram tratadas como saberes distintos e, conseqüentemente com valores que os hierarquizaram.

Dentre as suposições jesuíticas, no presente, realço – pelas implicações desencadeadas, principalmente, na autoestima profissional – a alegação de que a arte é dispensável ao currículo escolar, devendo justamente por isso, ocupar uma posição subalterna em relação aos outros saberes, inclusive, os considerados artísticos (NASCIMENTO, 2008, p. 28).

É importante lembrar que a Missão Jesuítica foi uma organização financiada pela igreja católica com interesses na catequização disfarçada de educação formal e religiosa dos(as) sujeitos(as) atendidos(as).

Nascimento (2008) reforça que dentre os interesses da igreja ao catequizar e ensinar alguns saberes às crianças, havia também a diferenciação no ensino aos brancos e ricos, e aos indígenas nativos, aos quais não só o ensino de leitura e escrita era necessário, mas também a imposição de saberes culturais de uma sociedade desconhecida, estrangeira.

Considerando os diversos processos de ensino/aprendizagem, podemos destacar aqui semelhanças e diferenças no trato com sujeitos(as) que advém de culturas construídas socialmente como “diferentes”, principalmente da arte, conteúdo demarcado como supérfluo.

Essa distinção parece ter contribuído para disseminar outra equivocada suposição, que perdura até hoje, também associada ao modelo aristocrático que moldou a sociedade brasileira, como afirmou Ana Mae Barbosa. Refiro-me à ênfase à arte como um saber imprescindível na formação da elite, considerando-a em contraposição, opcional ou desnecessária na educação da população, sobretudo à pobre e miserável (NASCIMENTO, 2008, p. 37).

Dentre os diversos problemas advindos do período de exploração das terras brasileiras por Portugal, como o extermínio populacional indígena, verificamos ainda que a construção educacional implantou no imaginário nacional impressões equivocadas a respeito de uma área de conhecimento.

Em razão do eficiente trabalho de subjetivação jesuítica, essa hierarquização passou a fazer parte da “construção mental brasileira”. Muita gente comunga, ainda hoje, por exemplo, da ideia de que língua portuguesa e literatura são indispensáveis no

currículo escolar enquanto a arte na educação é facilmente descartável (NASCIMENTO, 2008, p. 28).

Por sua vez, Yêda busca sanar essa lacuna histórica por meio de cursos de pós-graduação e os de formação continuada, estes ofertados pela SMED/BH, ainda que tenha dificuldade para conseguir a liberação do trabalho e participar das aulas.

Tem algumas matérias da pós-graduação que são relacionadas à formação de minorias, alunos com inclusão, alfabetização de jovens e adultos. É uma pós específica para jovens e adultos, então são diversas abordagens que são diretamente úteis para escola. Quem me dera, se eu pudesse ser dispensada para fazer tranquilamente, mas isso não acontece não. (Yêda Maria, autodeclarada branca, professora do ensino médio e fundamental na EJA).

Se nomes de artistas como os de Michelangelo, Leonardo da Vinci e Donatello, entre outros, são considerados indispensáveis para entender a História da Arte, podemos indagar: Por quê? Quais são os elementos que estão presentes em suas obras? É preciso contextualizar que a produção desses artistas foi concebida em períodos em que a igreja católica era o centro do poder, e conseqüentemente, seus elementos estéticos e culturais se faziam presentes nos temas e na concepção das imagens.

Assim, da mesma forma, temos no período jesuítico no Brasil uma demanda de linguagens e temáticas indispensáveis.

A beleza era essencialmente formal. O conhecimento derivava das formas das coisas, emanadas de Deus. A arte era guiada por um raciocínio justo de origem divina. As artes tinham importância quando produzidas a partir de modelos que seguiam as sa(n)gradas escrituras e catolicismo. A criação artística era uma espécie de virtude criativa deixada por Deus. A pintura era considerada a leitura dos ilustrados (NASCIMENTO, 2008, p.33).

A partir desse exemplo da história da arte brasileira é possível reconhecermos as marcas da colonização/religiosa na formação estética e subjetiva presente na população brasileira, seguindo, pois, o mesmo modelo difundido na Europa. Assim, podemos compreender determinadas resistências e dificuldades em trabalhar com outros referenciais estéticos na educação básica e na graduação, como, por exemplo, a arte negra.

Ressaltamos que a definição do termo arte negra envolve divergências sobre seu uso e atribuições entre autores(as) e pesquisadores(as). Nesta dissertação, optamos por uma concepção ampla, observando que, ao tratarmos do conceito de raça, não falamos somente de elementos ligados ao fenótipo na formação da identidade do artista, mas também de questões culturais que o influenciam em relação ao meio social.

Segundo Munanga (2015), a complexidade em relação à arte afro-brasileira se dá devido a vários processos, inclusive o de resistência dos povos escravizados, o que significa utilizar o termo como uma forma de dar continuidade na conservação de culturas

afrodescendentes. Esta concepção não anula a discussão a respeito do lugar do negro na arte, que é inclusive importante e complexa, mas se torna outra, que perpassa pela afirmação negra, não só nos artistas, mas também em suas temáticas e obras.

Na medida em que esta arte tornou-se uma das expressões da identidade brasileira, ou seja, uma das vertentes da arte brasileira, qualifica-la simplesmente de arte negra no Brasil seria cair num certo biologismo. Seria excluir dela todos os artistas que, independentemente de sua origem étnica, participam dela, por opção político-ideológica, religiosa, ou simplesmente por emoção estética no sentido universal da palavra. É a partir desta noção mais ampla, não biologizada, não etnicizada e não politizada, que se pode operar para identificar a africanidade escondida numa obra. (MUNANGA, 2000, p.108)

O trabalho de reapropriação dos saberes e fazeres artísticos passa também pela criticidade de pesquisadores(as) de artes visuais com vista a legitimar e a ampliar as contribuições culturais dos povos negros e indígenas de maneira política, crítica e reflexiva.

É possível considerar que a visão tomista tenha trazido consequências indelévels à arte na educação escolar. Sua persistência não tem mais sentido, necessitando, como disse Cervantes, deixar o passado no passado, e tomar, no presente, outra vereda na qual os diferentes tipos de arte possam conviver de igual modo e importância (NASCIMENTO, 2008, p. 33).

Muitos(as) dos artistas que tratam da arte afrodescendente do Brasil, e de outras partes do mundo, muitas vezes esquecidas pelo mercado de arte capitalista, como Cuba, África do Sul, Haiti, entre outros, não são conhecidos(as) pelos educadores(as) e muito menos apresentados(as) aos educandos(as), o que nos causa um hiato cultural pela falta de aprofundamento nas discussões sobre as possíveis concepções de arte.

É possível inferir que daí advém a dificuldade da aceitação dos educandos(as) aos exemplos de obras apresentadas pelos educadores(as) que trazem contextos diferentes de suas culturas. Esses momentos, que poderiam ser oportunidade de diálogos, de aprendizados, muitas vezes se convertem em ambientes de chacotas, de resistências e, nas palavras deles(as), de zoação.

Essa constatação é feita por Yêda que, ao indagar seus(suas) estudantes sobre o conhecimento a respeito de arte negra, percebe que muitos deles(as) nunca tinham tido contato com esses conteúdos sendo tratados dessa maneira.

Nesse sentido, voltamos à Lei nº. 10.639/03 e as suas Diretrizes, como importantes subsídios para se pensar abordagens de ensino de arte na EJA com o enfoque na arte negra. Trata-se, na verdade, de pôr em relevo a produção de artistas, afro-brasileiros(as) e africanos(as), negros(as) e não negros(as), que abordem em suas produções artísticas estéticas contra hegemônicas.

Esse trabalho, que vem sendo realizado historicamente por vários artistas, é ainda invisibilizados nos processos de escolarização, o que nos motivou a criação do sítio Base

Preta. Um recurso a ser disponibilizado para educadores(as) que demandam conhecer referências, de artistas e obras, que tratam das questões étnico-raciais, para que, em momentos distintos, possam utilizá-las nas salas de aulas, de acordo com suas necessidades e propostas educativas.

A maioria dos conteúdos de Arte que encontramos hoje, mesmo para o Ensino Médio, é voltada para crianças e adolescentes. Temos livros distribuídos pelo governo que trazem em suas propostas artesanatos, experimentos e links da internet, que não levam em consideração a realidade dos(as) sujeitos(as) que se encontram na EJA.

A arte contemporânea, por exemplo, conta com artistas que buscam tratar em suas produções o tema das relações étnico-raciais. Mas, a possibilidade de acessá-la, e mesmo problematizá-la, passa pela democratização do direito à educação em/sobre arte, principalmente se considerarmos que grande parte dos(as) estudantes presentes na EJA nunca esteve em galerias de arte, museus e exposições.

Essa dívida, histórica social, tem a ver a formação sociocultural do país. Assim sendo, cada um dos educandos(as) inseridos na EJA pode e deve contribuir com exemplos de suas realidades sobre as concepções de arte em suas culturas e saberes.

Mostrar a esses(as) sujeitos(as) que suas realidades possuem estéticas próprias, muitas delas exploradas por diversos(as) artistas, e que há diferentes histórias dentro da cultura brasileira, podem ser importantes estratégias para o ensino/aprendizagem. Além disso, é fundamental valorizarmos a representação estética das populações negras e indígenas na abordagem de seus conteúdos, reposicionando com isso a história da Arte que vem sendo prescrita desde a inauguração da Academia Imperial de Belas Artes, em 1826.

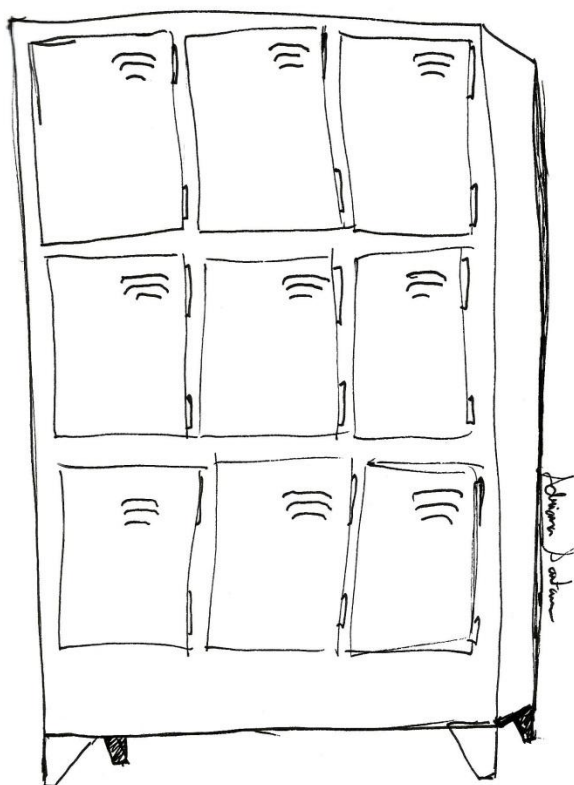


Imagem 09 - Adriana Santana da Silva, s/título, 2018. Caneta nanquim sobre papel.

Considerações finais

Acompanhar o cotidiano escolar buscando perceber o processo de ensino/aprendizagem de Arte realizado por Yêda Maria, em turmas da EJA, no trato das relações étnico-raciais foi, inicialmente, a proposta apresentada para esta dissertação. Porém, desde os primeiros contatos estabelecidos, fui tomada por um sentimento ambíguo entre proximidade e distanciamento dos(as) educandos(as) com quem tive contato. Por ser negra, jovem e ter o cabelo crespo fez com que eu me aproximasse deles(as) em pretensão “pé de igualdade”.

Inclusive, durante o trabalho de campo, fui abordada diversas vezes como educanda tanto por eles(as) quanto pelos(as) funcionários(as). Em contrapartida, o capital cultural adquirido ao longo da minha trajetória, conforme estabelecido por Pierre Bourdieu, se constituiu como baliza das diferenças, no sentido de posicionamento, forma de comunicação com professores (as) e coordenação e a liberdade de circulação nos espaços da escola e de horário, entre outros.

Nesse sentido, não é mero detalhe os(as) educandos(as) não aparecerem na maior parte do tempo deste trabalho, a não ser como observados no processo de pesquisa. Este

comportamento me fez pensar como as diferenças, mesmo que “invisíveis”, tem poder na demarcação de limites entre as pessoas.

Nas diversas situações vividas, pude perceber que o lugar ocupado, de mulher negra, professora de Arte e mestranda em Educação, não é comum às jovens negras. Esta percepção do lugar que ocupo trouxe também a consciência de que não se trata de meritocracia, e sim de políticas públicas conquistadas (resultado de lutas movimentos sociais e da sociedade civil organizada), que buscam assegurar direitos sociais, sobretudo à população negra e pobre do nosso país.

Essas ponderações estão relacionadas com os propósitos da investigação realizada no sentido de desconstruir determinada visão romântica a respeito do que é ser negro, periférico, mulher. E mais, quem são os(as) educandos(as) da EJA. Trata-se, portanto, da busca de reconhecimento de direitos sociais de pessoas jovens, adultas e idosas negras e brancas por seus direitos.

Se a sociedade é um lugar de tensões estabelecidas por problemas como a pobreza, discriminações e genocídios, entre outros, a EJA é a modalidade de ensino privilegiada de trabalhar com os(as) sujeitos(as) afetados(as) constantemente por situações sociais limite. Situações que também fazem parte da história de muitos(as) artistas que tratam as relações étnico-raciais em seus trabalhos. Estéticas identitárias peculiares, ao mesmo tempo ricas, que, ainda hoje, não são tratadas com a profundidade necessária em materiais didáticos, como livros, por exemplo. São vozes que reverberam na cena artística, mas que correm o risco de nunca serem ouvidas.

Daí a importância da implementação das leis nº. 10.639/03 e nº11.645/08 e de das suas respectivas Diretrizes. Elas reconhecem a produção, independência e desenvolvimento artístico-científico da população negra e indígena no Brasil. Cabe ressaltar ainda, a esse respeito, o movimento de empoderamento identitário impulsionado por artistas negros(as) e/ou periféricos(as) em busca de conhecimento e aprimoramento de seus trabalhos estéticos e artísticos.

Um dos resultados alcançados diz respeito à convivência com a professora que se disponibilizou a participar deste trabalho. Em diversos momentos, as percepções variavam entre questões técnicas e de empatia. Com a aproximação, na realização da pesquisa, tornou-se nítido o quanto é desafiador o seu esforço profissional entre a dupla jornada na função de educadora e mãe. Questão essa que acomete uma maioria de mulheres que atuam na educação

básica ou superior, pública ou privada e é ainda mais desafiadora para as autodeclaradas negras.

A questão de gênero veio à tona em diversos momentos, principalmente devido às discussões que ganharam corpo em função das eleições de 2018 e a perda de direitos sociais como com a aprovação da Ementa Constituição nº. 95³⁵, durante o período vigente de pesquisa.

Outro achado está relacionado ao motivo da interrupção do trabalho da observação na escola, quando percebemos o campo de tensões demarcado no processo de ensino/aprendizagem de arte em que docentes com outras formações estão habilitados a ministrar as aulas de Arte.

Será que a extinção da disciplina de Matemática, por exemplo, seria viável para que a de Arte pudesse ser lecionada? Esta indagação recoloca para o debate e contribui para perceber que tanto na EJA assim como outras modalidades de ensino, há uma hierarquização do *status* de conteúdos sendo que algumas disciplinas escolares são consideradas imprescindíveis, enquanto outras são vistas como dispensáveis. Essa discussão também pode abarcar a situação da sobreposição das aulas de Educação Física e Arte, provocando a necessidade de que os(as) educandos(as) escolha qual frequentar. Diante dessas situações, percebemos um constrangimento em Yêda Maria, mesmo que ela não tenha se manifestado verbalmente sobre elas.

Em meio a tantos desafios, o ensino/aprendizagem de Arte aparece como um conteúdo que merece menos atenção que outros, como Português e Matemática. Nesse sentido, destacamos que, embora muitas vezes esse campo seja associado a uma concepção da arte como decoração, aqui focamos em uma concepção de arte transgressora e política.

Isso significa que a abordagem dos conhecimentos voltados para ERER, no que tange o fazer artístico e a fruição das obras, seja no âmbito das artes visuais, da música, do teatro ou da dança, são atos políticos em si. Daí a importância do trabalho realizado pelos(as) professores(as) no sentido de estabelecer possibilidades de resistências culturais na perspectiva estética da Arte para seus educandos(as) com vista a valorizar o que já é muitas vezes vivenciado por eles(as) em seus cotidianos.

A pesquisa também revelou a necessidade de acesso aos materiais didáticos para o desenvolvimento do trabalho. Um ponto de reflexão a ser aprofundado diz respeito à maneira que os livros da EJA, aprovados no PNLD de 2014, trabalham com temáticas referentes à

³² Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=540698>>
Acessado em: 04 de fevereiro de 2019

diversidade étnico-racial. Constatamos que as diferenças culturais e regionais locais necessitam ser melhor abordadas, tendo em vista as especificidades encontradas na EJA em relação à heterogeneidade, a saber: idade, raça, origem sociocultural, gênero, entre outras.

A esse respeito, os resultados apontam ainda para a necessidade de mais estudos que contemplem o ensino/aprendizagem de Arte na EJA e a produção e o uso de materiais didáticos voltados para as relações étnico-raciais. E mais, a importância de se aprofundar essa discussão, garantindo sua presença na matriz curricular da formação inicial e continuada de professores(as) de Arte.

O contato estabelecido com as práticas pedagógicas realizadas pela docente também nos possibilitou pensar o uso de imagens e vídeos como mediadores de conhecimento nos processos de ensino-aprendizagem de Arte, o que contribuiu para elaborar a proposta da plataforma do site Base Preta. Uma ideia com o intuito de proporcionar aos professores(as) o acesso democrático às obras produzidas por artistas negros(as) de diferentes regiões do país. Com isso, esperamos contribuí de alguma maneira com a implementação da Lei nº. 10.639/03 e das suas Diretrizes.

Com o término desta fase do trabalho, se por um lado consideramos que os seus propósitos iniciais foram alcançados, por outro, identificamos a necessidade de produção de outros estudos que reflitam sobre o ensino-aprendizagem de Arte na EJA articulado com a ERER. Enfim, a realização desta pesquisa nos revelou outras possibilidades de estudos. Instiga-nos, por exemplo, conhecer melhor a maneira como os(as) estudantes da EJA, jovens, adultos e idosos negros(as) concebem o saber-fazer artístico em sua vida cotidiana.

Das trilhas percorridas, esperamos que, juntamente com outros trabalhos, possamos, de alguma maneira, contribuir para uma melhor compreensão da atuação docente do ensino/aprendizagem de Arte na EJA no trato com as relações étnico-raciais.

9. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural*. Belo Horizonte(MG): Letramento, 2018.

ALVARES, Sonia Carbonell. *Arte e educação estética para jovens e adultos: As transformações no olhar do aluno*. São Paulo, 2006.

ALVES, Sirlene Ribeiro. *O currículo de arte na educação de jovens e adultos á luz das leis 10.639/03 e 11.645/08*. Rio de Janeiro: CEFET, 2013.

AOKI, Virgínia.(Org.) EJA Moderna - *Educação de jovens e adultos*. AF2. Editora Moderna. FNDE.2013.

BARBOSA, Ana MAE. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva. 2010.

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

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*/ Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BHABHA, Homi. K. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e ASSUMPÇÃO, Raiane. *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CALADO, M.; SILVA, J. H. Pais da. *Dicionário de Termos de Arte e Arquitetura*. Editorial Presença. Lisboa, 2005.

CARDOSO, Marcos Antonio. *O movimento negro em Belo Horizonte:1978-1988*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CARREIRA, Denise. *Gênero e Raça: A EJA como política de ação afirmativa*. In: A EJA em xeque Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. p. 195 – 230. Global editora, São Paulo, 2014.

CONDURU, Roberto. *Arte Afro-Brasileira*. 1. ed. Belo Horizonte: C/ Arte, 2007.

COSTA. Bruno Marcelo de Souza. *Inquietações de um professor de Arte: A diversidade etnicorracial no ensino de Arte*. (2015). Disponível em:

<<http://www.confab2015.ifce.edu.br/ANAIS/artigos/GT%20Artes%20Visuais/149740.pdf>>
Acesso em: 20 de mai. de 2016

CUNHA, GLADS SILVA DA. *Da Lei a realidade: A arte afro-brasileira na sala de aula*. (2006). Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00002B/00002B78.pdf>> Acesso em: 18 de abr. de 2018

CUNHA, Fernanda Pereira da. *E-Arte/Educação crítica*. In: *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. –São Paulo: Cortez, 2010.

DA SILVA, Analise; SABINO, Heli; *Caderno de textos – I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos*. Belo Horizonte, 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, RJ. Paz e terra. 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ. Paz e terra. 1978.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões*. In: GOMES, Nilma Lino (Org.) *Um olhar além das fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. *Educação de Jovens e Adultos e a questão racial: algumas reflexões iniciais*. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 87-104.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação*. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 143 – 154.

GOMES, Nilma Lino. (Org). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 Ed. Petrópolis. 2010.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (Orgs.) *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JARDILINO, José Rubens Lima. *Educação de Jovens e Adultos: Sujeitos, saberes e práticas*. 1º Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

KUNZLER, Nelci Andreatta. *A arte visual no mundo contemporâneo*. Periódicos- UFSM – p. 1-24, 2010. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/artigo_atrasado.pdf> Acesso em: 12 de jan. de 2019

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. *Arte só na aula de Arte?* Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9516/6779>> Acesso em: 22 de dez. 2018

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. *Mediações culturais e contaminações estéticas*. Volume 1, Número 2, Agosto/2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/52575/32605>> Acesso em: 22 de dez. 2018

MEDEIROS, Cléia. *História e cultura afro-brasileira e africana na escola – Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy*, 2008.

MIGNOLO, Walter D.. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/>> Acesso em: 16 de maio de 2018.

MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3.ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 Ed. Petrópolis. 2010.

MOURA, Dayse Cabral de Moura. VASCONCELOS, Francine Freire de. *As contribuições do ensino de arte para a educação das relações étnico-raciais na escola*. (2013).

MUNANGA, Kabengele. *Arte afro-brasileira: o que é, afinal?* In: Catálogo Mostra do Redescobrimto – Brasil 500 é mais. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Virtuais, 2000.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional Versus Identidade Negra*. Petrópolis: Ed.Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Cadernos PENESB. Niterói; Ed. UFF, 2004, p.17-34.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. *Formação profissional do “Bom Silvícola” nas Artes e Ofícios: a perspectiva do Jesuitismo*. In: Ensino da Arte: Memória e história – São Paulo: Perspectiva, 2008.

MARIA, Yêda. Entrevista I. [Julho, 2018]. Entrevistadora: Adriana Santana da Silva. Belo Horizonte. 2018. 1 arquivo mp3 (50 min).

PASSOS, Joana Célia dos. *As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados*. Poiésis, Tubarão. V.8, n.13, p. 172 - 188, Jan/Jun, 2014.

Disponível em:

<<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/viewFile/2254/1630> >

Acesso em: 12 de dez de 2018

SAKAMOTO, Mariza *O estudo da cultura africana e afro-brasileira na formação inicial do professor de arte*. Missako. (2014). Disponível em:

<<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/35/240>>

Acesso em 15 de abr. de 2018

SANTOS, Boaventura Sousa Santos. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA. Dilma de Melo. *Identidade afro-brasileira: abordagem do ensino da arte*. (1997).

Disponível em:<<http://revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4367/4077>>

Acesso em: 20 de mai. de 2017.

SILVA, J. et al. A promoção a igualdade racial em 2006 e o Programa de Combate ao Racismo Institucional. In: JACCOUD, L. (Org.). *A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos vinte anos*. Brasília: Ipea, 2009. p.147-70.

SILVA, Jucimara Franco da. *Iakekerê: reflexões da arte afro-brasileira local e o ensino da arte*. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/1409>>

Acesso em: 20 de mai. de 2017.

SILVA, Natalino Neves da. *Diversidade cultural como princípio educativo*. Paidéia revista do curso de pedagogia da Faculdade. de Ciências Humanas Sociais e da Saúde, Universidade Fumec Belo Horizonte. Ano 8 n. 11 p. 13-29 jul./dez. 2011.

SILVA, Natalino Neves da. *Afinal, todos são iguais? : EJA, diversidade étnico-racial e a formação continuada de professores*. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SILVA, Natalino Neves da. *Juventude negra na EJA: O direito á diferença*. Belo Horizonte. Mazza Edições, 2010.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Leôncio José Gomes (Org.); GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro (Org.); GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de jovens e adultos* – Rio de Janeiro:DP&A, 2002.

RIBEIRO, Elisa Antonia. *A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa*. Revista Evidência Olhares e Pesquisa Em Saberes Educacionais. Volume 4. 2008. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/328/310>> Acesso em: 16 de set. de 2018.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Ford Foundation, 2003.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

Teses Consultadas

ANJOS, Cláudia Regina dos. *(Re)Criações e (Re)Invenções: a formação continuada do professor em Artes Visuais na modalidade a distância*. 2016. 186 f. Tese de Doutorado. Belo Horizonte - MG, 2016.

DA SILVA, Analise de Jesus. *Jovens estudantes pobres: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores*. 2007. 398f. Tese de doutorado. UFMG/FAE, 2007.

LOYOLA, Geraldo. *Professor-artista-professor: materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte*. 2016. 115 f. (Belo Horizonte/ MG). Belo Horizonte - UFMG, Tese de doutorado, 2016.

MOURA, Eduardo Junio Santos. *Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)* 2018. 250 f. Tese de Doutorado. FAE-UFMG. 2018.

NASCIMENTO, Miriam Araújo. 201 f. 2015. *A importância da arte na construção do conhecimento na educação de jovens e adultos, na rede pública de ensino de salvador, na visão do professor formador e dos educandos*. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação) – Universidade do estado da Bahia. 2015.

OLIVEIRA, Ivaina de Fátima. *A (in) visibilidade da cultura negra africana no ensino de artes visuais*. 2008. 134 f. (Dissertação de mestrado) Universidade Federal de Goiás, Goiânia-2008. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2779>> Acesso 23 jul. 2017.

SANTANA, Jair. *A LEI 10.639/03 e o ensino de Artes nas séries iniciais: Políticas afirmativas e folclorização racista*. 2010. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2010.

SILVA, Natalino Neves da. *Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA*. 2009. 127 f. Dissertação de mestrado – FAE, UFMG. 2009.

SILVA, Sirlene Ribeiro Alves da. *Construções e identidades: Relações entre arte, memória e identidade na educação de jovens e adultos*. 2014. 116 f. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação) - Centro Federal De Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro. 2014.

Fontes Documentais

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos / Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* – Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *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*. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Casa Civil. *Lei No 10.639, de 9 de Janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo*. Brasília, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/IV3QP0>> Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. *Lei Nº 13.278/01, DE 02 de MAIO de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. Brasília, 02 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm> Acesso em: 04 de jan. de 2018

BRASIL. Casa Civil. *Lei No 11.645, de 10 de março de 2008*. 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 Indígena”, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo*. Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/IV3QP0>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Disponível em:

<<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00002B/00002B78.pdf>>

Acesso em: 20 de maio de 2017

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Geral da Mesa. Secretaria de Informação Legislativa. Disponível em:

<<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=602503&id=14374327&idBinario=15636054&mime=application/rtf>> Acesso em: 30 de nov de 2018.

Brasil. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

Disponível em :

<<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 26 de out. de 2018.

Brasil. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>

Acesso em: 11 de mar. de 2018.

Brasil. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>> Acesso em: 11 de mar. de 2018.

Fontes Digitais

Google - <https://www.google.com.br/>

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística . Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 de janeiro de 2019

Instagram - <https://www.instagram.com/?hl=pt-br>

Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea- <http://museubispodorosario.com/museu/o-museu/>

Wix - <https://pt.wix.com/>

YEDAMARIA . In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em:

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa267833/yedamaria>>

Acesso em: 09 de dez de 2018

Anexos

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “
Ensino de Arte na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Um estudo sobre a
atuação docente no trabalho com as relações étnico-raciais”

desenvolvida pela mestrandia Adriana Santana da Silva, (Telefone celular
993689092, e-mail: drisanttana@gmail.com como atividade do Mestrado Profissional
em Educação da FAE/UFMG, na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa objetiva:

a) Buscar no campo prático da sala de aula, elementos que fomentem e ilustrem a realidade do ensino atual de Arte na perspectiva racial na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), levando em consideração a interação educador /educando e a relação com o meio em uma escola pública estadual da cidade de Belo Horizonte;

b) Identificar e selecionar uma escola onde os professores de Arte egressos do curso UNIAFRO, contemplem em suas aulas a temática das relações étnico-raciais na EJA.

c) Analisar os materiais didáticos relacionados à disciplina de Arte e relações étnico-raciais utilizados pelo professor (a) selecionado(a).

d) A partir da análise feita junto ao (á) educador (a) elaborar e criar um material editorial voltado para o ensino de Arte, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, com a organização dos referenciais que contemplem a temática étnico-racial no ensino da Arte.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: a metodologia qualitativa para que seja possível buscar no campo prático da sala de aula, elementos que fomentem e ilustrem a realidade do ensino atual de Arte na perspectiva racial na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, levando em consideração a interação professor/educando e as relações estabelecidas nessa situação. A observação, e entrevista ao (á) educador (a) na busca de elementos e dados que contribuam para a construção do material editorial proposto.

A pesquisa apresenta riscos mínimos à saúde e ao bem estar de seus participantes, porém a pesquisadora estará atenta e disposta a diminuir ao máximo esses riscos e desconfortos. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem no possível desconforto que o entrevistado poderá sentir em compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que ele possa se sentir incômodo em falar. A pesquisa contribuirá para futuras reflexões acerca do tema podendo converter-se em ações que proporcione melhorias no ensino educacional.

Para participar deste estudo os participantes não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **gabinete da orientadora desta pesquisa, localizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG**, e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Ensino de arte na educação de jovens, adultos e idosos: Uma proposta de estudo da abordagem das relações étnico-raciais” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Declaro que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

() Concordo e autorizo a realização da pesquisa, com gravação de áudio, nos termos propostos.

() Discordo e desautorizo a realização da pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2015.

Nome

Assinatura participante

Data

Nome

Assinatura pesquisador

Data

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

COEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais

Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha- Belo Horizonte /MG

CEP 31270-901

Unidade Administrativa II – 2º Andar – Sala 2005

Telefone: (031)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Dados do Pesquisador

Endereço: Rua João Calvino, 181 casa 4. Bairro: São João Batista. BH/MG.

CEP: 31520220

Fone: 31 993689092

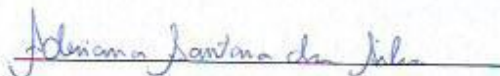
E-mail: drisanttana@gmail.com

Anexo II

TERMO DE COMPROMISSO

TERMO DE COMPROMISSO


Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da resolução 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada e fará parte integrante da documentação da mesma.



Adriana Santana da Silva

drisantana@gmail.com

Pesquisadora



Profª Drª Analise de Jesus da Silva

analiseorienta@gmail.com

(Coordenadora da pesquisa)

Orientadora

Profª Analise de Jesus da Silva
DMTEP/GEUFMG