CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

# CONSTRUÇÕES E IDENTIDADES: RELAÇÕES ENTRE ARTE, MEMÓRIA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sirlene Ribeiro Alves da Silva

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Etnicorraciais.

Orientador:

Alvaro de Oliveira Senra, Doutor.

Coorientadora:

Nancy Regina Mathias Rabelo, Doutora.

RIO DE JANEIRO
Dezembro / 2014

CONSTRUÇÕES E IDENTIDADES: RELAÇÕES ENTRE ARTE, MEMÓRIA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Etnicorraciais.

Sirlene Ribeiro Alves da Silva

Aprovado por:

_____
Presidente, Alvaro de Oliveira Senra, Doutor, Orientador

_____
Profª. Nancy Regina Mathias Rabelo, Doutora, Coorientadora

_____
Prof. Mario Luiz de Souza, Doutor

_____
Prof. Flávio Anício Andrade, Doutor, UFRRJ

Rio de Janeiro
Dezembro / 2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

S586 Silva, Sirlene Ribeiro Alves da
Construções e identidades : relações entre arte, memória e identidade na educação de jovens e adultos / Sirlene Ribeiro Alves da Silva.—2014.
xiv, 116f. : il.color. , grafs. , tabs. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2014.
Bibliografia : f. 113-116
Orientador : Alvaro de Oliveira Senra
Coorientadora : Nancy Regina Mathias Rabelo

1. Ensino supletivo – Brasil. 2. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 3. Arte na educação. 4. Brasil – Relações étnicas. 5. Currículos - Brasil. I. Senra, Alvaro de Oliveira (Orient.). II. Rabelo, Nancy Regina Mathias (Coorient.). III. Título.

CDD 374.981

**Para minha família, meu bem maior.**

## Agradecimentos

À Deus, fonte de vida, que recorri tantas vezes na caminhada.

Aos meus pais, por tudo que sou, por toda educação e amor incondicional.

Ao meu marido, amante, amigo e companheiro fiel, pelas horas de compreensão e incentivo.

Às minhas filhas, que mesmo sem querer, aceitaram meu afastamento.

Ao meu orientador, sempre doce e sábio, que soube conduzir esse estudo de forma brilhante.

À minha coorientadora, por compartilhar suas experiências e seus conhecimentos com tanta atenção e carinho.

Aos componentes da minha banca qualificação e defesa, pelos ensinamentos.

À todos os professores e alunos que participaram desse estudo nos questionários e entrevistas, sem vocês esse trabalho não seria possível.

Aos meus queridos alunos, que motivaram essa pesquisa e impulsionam minha prática docente.

Aos meus companheiros de trabalho, principalmente à direção da E. M. João Brasil, pelo apoio e confiança.

À Coordenação de Artes Visuais, professoras Jacqueline Mac Dowell e Sabrina Bouças, e da Gerência de Educação de Jovens e Adultos, na figura da professora Maria Helena Neves.

Aos amigos que fiz no percurso, Marcelino, Thaís e Carla Regina. E outros que trilharam juntos, Altair, Eliane, Marcelo, Xicão, Ricardo Riso, Patrícia, entre outros.

Enfim, obrigado a todos que de alguma forma ajudaram nesse desafio.

## RESUMO

CONSTRUÇÕES E IDENTIDADES: RELAÇÕES ENTRE ARTE, MEMÓRIA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sirlene Ribeiro Alves da Silva

Orientadores:
Prof. Dr. Alvaro de Oliveira Senra, Doutor
Profª. Dra. Nancy Regina Mathias Rabelo, Doutora

Resumo da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do titulo de Mestre em relações Etnicorraciais.

No estudo realizado, foi analisada a interferência da lei 10.639/03 e seus desdobramentos com relação à memória e identidades étnico-raciais no ambiente escolar, dentro do currículo de Arte na Educação de Jovens e Adultos. Compreendendo a Arte como uma área de conhecimento que reúne diversas formas de expressão, com um amplo patrimônio material e simbólico da humanidade, a Arte é fundamental para nossa memória e identidade, tanto ao nível individual, de se reconhecer como portador de uma história capaz de criar, se expressar e se colocar diante da realidade, quanto no sentido coletivo. As questões raciais são um aspecto importante dentro da realidade da EJA, que devido a um processo histórico de exclusão, tem seu público formado por sujeitos que trazem as consequências de um processo histórico de exclusão. A adaptação dessas vivências/questões pode se ampliar nas construções pedagógicas em Arte/Educação. Com base nos estudos sobre memória e identidade dos autores Pollak (2010), Le Goff (1990), Bauman (2005), Hall (2000, 2006), Munanga (1999, 2010); nas teorias sobre o currículo escolar em autores como Apple (1982, 1989), Freire (1996, 2005), Silva (2005, 2010); na concepção e preceitos da EJA através do tempo, com base em Paiva (2009), Porcaro (2010), Freire (1994, 1995, 2005); através da análise da base legal para Arte/Educação e no pensamento dos autores Barbosa (1991, 1998, 2003) e Hernández (2007); e em Conduru (2007) e Dossin (2000) para a representação e o trabalho artístico de negros. O estudo de campo foi realizado dentro do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde foram aplicados dezessete questionários e entrevistadas dez pessoas, entre alunos e professores. A pesquisa científica conclui que a maioria dos professores de Arte reconhece a importância e aplica os preceitos legais em ações pedagógicas, que aspectos de memória e identidade estão relacionados às vivências pessoais e se inserem tanto nos encaminhamentos pedagógicos desenvolvidos pelos educadores quanto na percepção dos alunos, sendo construções extremamente complexas.

**Palavras-chave:**

Arte/Educação; Lei 10.639/03; EJA

Rio de Janeiro
Dezembro / 2014

## ABSTRACT

CONSTRUCTIONS AND IDENTITIES: RELATIONS AMONG ART, MEMORY AND IDENTITY IN THE YOUTH AND ADULT EDUCATION

Sirlene Ribeiro Alves da Silva

Adivisor:
Prof. Dr. Alvaro de Oliveira Senra
Profª. Dra. Nancy Regina Mathias Rabelo

Abstract of monograph submitted to Programa de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, as partial fulfillment of the requirements for the degree of máster.

In the study, we analyzed the interference of the law 10.639/03 and its consequences with respect to the memory and ethno-racial identities in the school environment within the curriculum of Arts in the Education Program for Youths and Adults. Arts, as an area of knowledge that brings together various forms of expression with an ample material and symbolic patrimony of the humankind, is fundamental to our memory and identity, considering the individual level which is recognized as having a history capable of creating, expressing and placing himself before the reality, as in the collective sense. It is an important aspect within the reality of the Education Program for Youths and Adults due to a historical process of exclusion whose audience consists of individuals who bring ethnic and racial issues to the classroom. These experiences / issues can be adapted in order to extend the pedagogical constructs in Arts / Education. Basing on the studies of memory and identity of the authors Pollak (2010), Le Goff (1990), Bauman (2005), Hall (2000, 2006), Munanga (1999, 2010), on the theories about curriculum, authors such as Apple (1982, 1989), Freire (1996, 2005), Silva (2005, 2010), on the conception and principles of the Youth and Adult Education over the time, based on Paiva (2009), Porcaro (2010), Freire (1994, 1995 2005), through the analysis of the legal basis for Arts / Education and the thought of the authors Barbosa (1991, 1998, 2003) Hernández (2007), Conduru (2007), Dossin (2000), for the representation and work of the artist black. The field study was accomplished according to the Education Program for Youths and Adults (EPYA) through the Municipal Department of Education of the Rio de Janeiro city in which seventeen questionnaires were applied and ten people were interviewed, including students and teachers. The scientific research concludes that most teachers recognize the importance of art and apply the legal principles in educational activities, although some teachers do not do that, they also recognize that the aspects of memory and identity are related to personal experiences and both are included in the teaching referrals developed by educators, as in the perception of the students, being extremely complex constructions.

**Keywords:**

Arts / Education; Law 10.639 / 03; EPYA

Rio de Janeiro
December / 2013

## Sumário

**Introdução** **1**

**I Memórias e Identidades no Currículo Escolar** **9**

I.1 – Memória 9

I.2 – Identidade 12

I.2.1 – Identidade Nacional 14

I.2.2 – Identidade Étnico-Racial 16

I.3 – Currículo Escolar 19

**II O Currículo Escolar na Educação de Jovens e Adultos** **26**

II.1 – Contextualizando a Educação de Jovens e Adultos 28

II.2 – As Diretrizes Curriculares, a EJA na Atualidade e Questões Raciais 35

**III A Arte e as Relações Étnico-Racias na Educação de Jovens e Adultos** **38**

III.1 – A Temática Racial na Arte e em seu Ensino 40

**IV O Programa de Educação de Jovens e Adultos** **53**

IV.1 – A História do Programa de Educação de Jovens e Adultos 53

IV.2 – Estrutura do Programa 55

IV.3 – Números e Dados Atuais 58

IV.4 – Arte no PEJA 59

**V Análise dos Questionários** **61**

V.1 – O Discurso do Sujeito Coletivo 65

**VI Musicalidade e Visualidade na Experiência Pedagógica de Heitor dos Prazeres** **69**

VI.1 – Seleção do Projeto 69

VI.2 – Heitor dos Prazeres 71

VI.3 – A Experiência Pedagógica 75

VI.4 – Documentário Musical de Antônio Carlos Fortuna 76

VI.5 – As Obras Pictóricas 77

VI.6 – Entrevista com os Alunos 79

**VII Leituras e Releituras: A Redenção de Cam 83**

VII.1 – Escolha do Profissional 83

VII.2 – Análise da Obra 90

VII.3 – A Experiência Pedagógica 91

VII.4 – O Trabalho e o Olhar dos Alunos 92

**VIII A Imagem do Som de Dorival Caymmi 97**

VIII.1 – Seleção e Escolhas 98

VIII.2 – A Construção da Proposta 100

VIII.3 – *Suíte dos Pescadores* e a obra pictórica de Dorival Caymmi 101

VIII.4 – Percepções e Entendimentos 105

**Considerações Finais 108**

**Referências Bibliográficas 113**

## Lista de Figuras


| | | |
|---|---|---|
| FIG. III.1 | Aleijadinho, Nossa Senhora das Dores, 1791 | 41 |
| FIG. III.2 | D. Bressae, A Alegoria à Lei do Ventre Livre | 42 |
| FIG. III.3 | Estevão Silva, Natureza-Morta, 1888 | 43 |
| FIG. III.4 | Tarsila do Amaral, A Negra, 1923 | 45 |
| FIG. III.5 | Djanira, Candomblé, 1957 | 46 |
| FIG. III.6 | Emanoel Araújo, Fenda Preta, 1987 | 47 |
| FIG. III.7 | Lygia Pape, Poemas Visuais \| Caixa Brasil, 1968 | 48 |
| FIG. III.8 | Fotografia da obra Coluna Laser III, de Daniel Lima | 49 |
| FIG. III.9 | Fotografia da exposição Lá e Cá de Sergio Guerra. | 50 |
| FIG. V.1 | Perfil dos professores, porcentagem em relação a sexo | 61 |
| FIG. V.2 | Perfil dos professores, porcentagem em relação à cor/raça | 61 |
| FIG. V.3 | Perfil dos professores, porcentagem em relação ao tempo de magistério | 62 |
| FIG. V.4 | Perfil dos professores, porcentagem em relação ao local de trabalho | 62 |
| FIG. V.5 | Perfil dos professores, porcentagem em relação ao nível de formação | 62 |
| FIG. V.6 | Perfil dos alunos (descrição dos professores), % em relação à cor/raça | 63 |
| FIG. V.7 | Conteúdos e temas trabalhados | 65 |
| FIG. VI.1 | Heitor dos Prazeres, Frevo, 1966 | 69 |
| FIG. VI.2 | Heitor dos Prazeres, Sambistas, 1964 | 77 |
| FIG. VI.3 | Heitor dos Prazeres, Samba em Terreiro, s.d. | 78 |
| FIG. VI.4 | Heitor dos Prazeres, Favela, 1965 | 78 |
| FIG. VI.5 | Heitor dos Prazeres, Roda de Samba, 1958 | 79 |
| FIG. VII.1 | Modesto Brocos, A Redenção de Cam, 1895 | 83 |
| FIG. VII.2 | Imagem disponibilizada pelo professor | 85 |
| FIG. VII.3 | Imagem disponibilizada pelo professor | 86 |
| FIG. VII.4 | Imagem cedida pelo professor | 87 |
| FIG. VII.5 | Imagem cedida pelo professor | 87 |
| FIG. VII.6 | Imagem cedida pelo professor | 88 |
| FIG. VII.7 | Imagem disponibilizada pelo professor | 92 |
| FIG. VII.8 | Imagem disponibilizada pelo professor | 93 |

| | | |
|---|---|---|
| FIG. VIII.1 | Dorival Caymmi, Seis cenas, s. d. | 97 |
| FIG. VIII.2 | Dorival Caymmi, Autorretrato de Dorival Caymmi, s.d. | 101 |
| FIG. VIII.3 | Dorival Caymmi, A jangada voltou só, 1952 | 102 |
| FIG. VIII.4 | Capa do primeiro LP de Dorival Caymmi (1954) | 103 |
| FIG. VIII.5 | Dorival Caymmi, Sereia, 1972 | 104 |
| FIG. VIII.6 | Dorival Caymmi, Baiana e o casario, 1970 | 105 |
| FIG. VIII.7 | Dorival Caymmi, Festa de São João, 1970 | 105 |

## Lista de Tabela

TAB. IV.1 Estrutura do PEJA 56

## Lista de Abreviaturas

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos
CES - Centros de Ensino Supletivo
CIEP - Centros Integrados de Educação Pública
CLAM - Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNE – Conselho Nacional de Educação
COC - Conselhos de Classe
COEJA - Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
CONFITEA - Conferência Internacional para a Educação de Adultos
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
CREJA - Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos
DES - Departamento de Ensino Supletivo
DSC - Discurso do Sujeito Coletivo
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FAEB - Federação dos Arte-educadores do Brasil
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEJA - Gerência de Educação de Jovens e Adultos
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
ONU - Organização das Nações Unidas
PAS - Programa Alfabetização Solidária
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE - Programa de Educação Especial
PEJ - Projeto de Educação Juvenil
PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos
PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD-EJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SME/RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

TEN – Teatro Experimental do Negro

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UP - Unidades de Progressão

## Introdução

Com a instituição da lei 10.639/2003, a busca pela igualdade racial e respeito às diversas contribuições culturais no Brasil, ganha uma nova perspectiva. Apesar das ações afirmativas já fazerem parte do cenário político nacional desde década de 1990[1], dando início a um debate diferenciado sobre as relações étnico-raciais no Brasil, somente em 2003 é realizada uma modificação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[2], estabelecendo a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar. O caráter político-pedagógico contido na referida lei contribui para que a população negra e seus descendentes se reconheçam, tenham a sua memória, sua história, cultura e identidade valorizadas no processo educacional.

Pensando nas relações entre educação e as desigualdades étnico-raciais, o presente trabalho tem por objetivo traçar paralelos entre memória, identidade e currículo escolar, dentro da disciplina de Arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Propondo estabelecer pontos de ligação e interdependência entre esses conceitos, mostrando como através da memória construímos nossa identidade e como essas podem ser direcionadas, priorizadas ou até mesmo desprezadas por meio de um currículo escolar.

A lei marca sua obrigatoriedade em todo ensino fundamental e médio, destacando que esses conteúdos devem ser ministrados ao longo de todo currículo escolar e em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. A Arte na escola trabalha essencialmente com a diversidade, qualidade essa expressada em diferentes linguagens (teatro, música, dança, pintura, arquitetura, escultura, performance, instalação, arte digital, cinema, entre outras), na produção de diversas culturas e povos, que trabalham suas especificidades em sua produção, nos diferentes estilos e movimentos artísticos, e nas visões e marcas pessoais de cada artista. Porém, no ensino da Arte a mão negra, o papel do artista negro e de seus descendentes, precisa ainda ter visibilidade.

Na arte brasileira, as influências das matrizes africanas estão presentes no ritmo de nossa música, no gingado de nossa dança, nas cores e formas das artes visuais, enfim nas mais diversas linguagens e de diversos modos. Porém, tanto as heranças artísticas e culturais negras, quanto às obras de arte de negros e seus descendentes não recebem a devida

---

[1] A primeira tentativa legal de combater o preconceito racial, a Lei Afonso Arinos, foi promulgada em 1951. A partir desse momento temos alguns instrumentos legais que tratam a questão racial, porém possuem um caráter proibitivo ou punitivo. Em 1995, esse cenário começa a se modificar com a instituição de grupos interministeriais para o estudo de políticas públicas de valorização da população negra (Decreto de 20/11/1995). Em 1996, é instituído o Plano Nacional de Direitos Humanos (Lei nº 1.904 de 13/05/1996) e o nome de Zumbi é inscrito no livro dos Heróis da Pátria (Lei nº 9.315 de 20/11/69). Esse movimento passa a ser crescente dentro das políticas públicas para promoção da igualdade racial, a legislação federal passa a utilizar as ações afirmativas, e não somente a proibição ou punição, como estratégia de luta contra desigualdades raciais.

[2] A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é a lei orgânica e geral da educação brasileira. Como o próprio nome diz, dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional. A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi criada em 1961, uma nova versão foi aprovada em 1971 e a terceira, ainda vigente no Brasil, foi sancionada em 1996. A *Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394* foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, nela pode se encontrar os *princípios gerais da educação*, bem como as finalidades, os recursos financeiros, a formação e diretrizes para a carreira dos profissionais da educação.

contextualização como produto de um grupo social que possui uma memória e uma identidade. Pensando sobre o conceito de arte afro-brasileira, CONDURU (2007) afirma:

> *"(...) é preciso pensar coisas e ações indicadas pelo cruzamento de arte e afro-brasilidade: de obras de arte à cultura material e imaterial. Nesse sentido, a expressão arte afro-brasileira indica não um estilo ou um movimento artístico produzido apenas por afro-descendentes brasileiros, ou deles representativo, mas um campo plural, composto por objetos e práticas bastantes diversificados, vinculados de maneiras diversas à cultura afro-brasileira, a partir do qual tensões artísticas, culturais e sociais podem ser problematizadas estética e artisticamente." (CONDURU, 2007, p. 11)*

Assim, refletir sobre a posição do negro na arte brasileira em sala de aula pode abranger não somente padrões estéticos e artísticos, mas também questões culturais, sociais e políticas.

Estas questões se inserem em todo o currículo escolar e na Educação de Jovens e Adultos ganham amplitude. O Conselho Nacional de Educação, através do parecer CEB nº 11/2000, que institui as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, destaca o perfil do público da EJA: "é de se notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros" (BRASIL, 2000, p. 1). Continuando a análise dessa situação, o parecer aponta que:

> *"Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica." (BRASIL, 2000, p. 2)*

Conforme destacado, o público da EJA é formado por sujeitos historicamente marginalizados do e no processo educacional. Exclusão que se opera de forma material e simbólica, cuja história, as personalidades, os heróis, suas diversas heranças culturais e artísticas permaneceram longe dos saberes escolares, ocupando espaços de menores prestígios, ou não sendo reconhecidas como pertencentes a essa população.

Essa realidade aflora dentro das salas de aula da EJA. Assim surgiu o desejo de se pesquisar essa problemática através da observação dos sujeitos, seus anseios, suas dificuldades. Foi com base em suas percepções que este estudo pretendeu traçar um panorama da implementação da lei 10.639, estabelecendo relações de memória e identidades no currículo de Arte, dentro do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do Município do Rio de Janeiro.

**Encontrando o caminho**

O percurso de construção de um objeto de pesquisa não é neutro, e revela escolhas e posicionamentos próprios do pesquisador, tais como suas vivências, formação pessoal e profissional. Aspectos de memória e identidade, tratados nesse trabalho, também se inserem

nesse contexto, por isso conhecer esse trajeto pode auxiliar na compreensão dos objetivos da pesquisa.

O contato com a Educação de Jovens e Adultos ocorre na própria graduação, em Educação Artística, por um programa de iniciação à docência. Nas aulas de Arte dentro do InvestUERJ, projeto que visava oferecer escolarização para os funcionários dessa universidade, foi percebido como alguns conteúdos estavam distantes da realidade dos alunos e por isso não traziam muitas significações, ao contrário, outros conteúdos geraram interesses e uma maior participação. Como é o caso da arte egípcia, que estando na ementa deveria ser ministrada, mas que produziram poucas reflexões. Diferentemente da arte popular brasileira, onde os alunos e alunas compartilhavam experiências e se colocavam criticamente.

Na ação pedagógica no Município do Rio de Janeiro, a atuação no período diurno com adolescentes e no noturno no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), permitiu outras observações. Uma boa parte do corpo discente que possuía alguma distorção entre idade/série era negra, e muitos desses alunos e alunas adolescentes eram encaminhados para o PEJA. Como mencionado, na EJA as marcas de exclusão social e fracasso escolar são marcantes, porém compreendidos como uma questão pessoal, individual, e não como uma questão coletiva.

Dentro do programa para educação de jovens e adultos, uma experiência chamou atenção: ao propor uma encenação em que o tema central seria exclusão, um aluno negro recusou o papel principal. Ao tentar convencê-lo, pois sem dúvida era o aluno mais indicado para ser o protagonista, foi fornecida a seguinte resposta: - *Professora, ser preto já é fogo, ainda mais mendigo!* Uma resposta dura, que traz reflexões. Inconscientemente ou conscientemente, pois retrata a história de marginalização de uma população, estava sendo reforçado um lugar específico para o negro dentro da sociedade. E o aluno recusou ocupá-lo, mesmo na ficção. A encenação foi realizada, mas com um mendigo branco. E essa experiência modificou a percepção com relação aos alunos negros dentro do processo educacional.

Esses questionamentos foram trabalhados num curso de extensão à distância, denominado *Gênero e Diversidade na Escola,* pelo Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos, lidado à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CLAM/UERJ), e posteriormente desenvolvidos no curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos pela UFRJ, onde foi desenvolvido trabalho monográfico que pesquisou a inserção dos conteúdos legais das leis 10.639/2003 e 11.645/2008[3] dentro do referencial curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói[4].

[3] Em 2003, a Lei 10.639 tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e incluiu no calendário escolar o "Dia Nacional da Consciência Negra". Cinco anos depois, a Lei 11.645/08 estendeu a obrigatoriedade para a História e Cultura Indígena, entendendo que negros e índios convivem com problemas de natureza semelhante. Desta maneira, a Lei viria a ser uma ferramenta para superar a ideologia de reprodução dos mecanismos de dominação racial na escola, a partir da alteração do currículo escolar.

[4] ALVES, Sirlene Ribeiro. *O currículo de Arte na EJA à luz das leis 10.639/2003 e 11.645/2008: análise do documento curricular a Rede Municipal de Niterói*. Monografia de conclusão de Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos – UFRJ. Rio de Janeiro: 2011.

Diante do exposto, e acreditando no caráter formativo da educação, a Arte pode ser considerada um espaço privilegiado para trabalhar e modificar essas situações, pois retrata em toda história como o negro foi percebido, retratado, mas também como se colocou artisticamente diante da sua realidade. Utilizando a Arte e seu ensino não somente como um modo de expressão, mas também como um modo de trabalho e sustento; como a população negra não foi passiva, se tornando crítica e criativa, que alcançou seu lugar na arte brasileira, tendo destaque em diversos momentos. Porém a história da produção artística negra ainda continua invisibilizada ou tendo um lugar de menor prestígio, sendo ligada somente ao folclore ou arte popular[5]. Pode-se compreender esse fator dentro de todas as linguagens artísticas, como na música ou na dança, porém nas artes visuais ela ganha amplitude, por seu caráter extremamente elitista.

Dessa forma, a problemática central deste trabalho será investigar como o ensino de Artes Visuais pode auxiliar na construção e valorização de memórias e identidades negras no currículo da Educação de Jovens e Adultos. Tendo como objetivo principal verificar a inclusão e desdobramentos dos princípios curriculares demarcados pela lei 10.639/03 em ações pedagógicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos no segundo segmento do Ensino Fundamental por professores de Artes Visuais na rede municipal de educação do Rio de Janeiro e sua compreensão por parte dos alunos.

**Meios e métodos empregados na caminhada**

Como uma forma de alcançar as metas traçadas, foi adotada uma série de instrumentos para coleta de dados e informações que serão especificados do decorrer deste texto.

Este trabalho é compreendido como uma pesquisa social de cunho qualitativo. A pesquisa social "apoia-se em dados sociais – dados sobre o mundo social – que são o resultado, e são construídos nos processos de comunicação" (BAUER; GASKELL, 2010, p. 20). Através da metodologia qualitativa, porém rompendo com a oposição entre qualidade versus quantidade, foi estabelecida uma relação entre critérios de avaliação numérica e depoimentos de diferentes atores sobre práticas docentes que abordem o tema tratado na lei. De acordo com DEMO (2001):

> *"Todo fenômeno qualitativo é dotado também e naturalmente de faces quantitativas e vice-versa. Parto do ponto de vista de que entre quantidade e qualidade não existe dicotomia, pois são faces diferenciadas do mesmo fenômeno. Métodos quantitativos e qualitativos precisam ser tomados como complementares e como regra. Dependendo do objeto e dos propósitos da pesquisa pode-se preferir um procedimento mais qualitativo, mas seria equivocado não perceber que "dados" qualitativos também são, de alguma forma, "dados", ou seja, possuem referências como tamanho, frequência, escala, extensão. (...) Assim, toda a pesquisa qualitativa só tem a ganhar se*

[5] Este trabalho adota a concepção de ORTIZ (1992) que considera a cultura popular como um elemento de extrema importância para a formação da identidade nacional. Por isso se deseja compreender a população negra como produtora de Arte e Cultura, ultrapassando os limites das classificações.

> *cuidar também de suas ilações quantitativas, ou melhor dizendo, se souber aliar-se favoravelmente a métodos quantitativos." (DEMO, 2001, p. 8)*

Dois procedimentos metodológicos foram realizados: a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Sabendo-se que a articulação entre esses dois eixos da pesquisa (documental e de campo) foi imprescindível e tornou o objeto de estudo mais enriquecedor.

A pesquisa documental, de acordo com SEVERINO, "tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais" (SEVERINO, 2007, p. 122-123). Dessa forma, foram realizados análises de documentos publicados da esfera federal, como análise das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como também as imagens visuais (pinturas, fotografias, vídeos) oriundas das propostas pedagógicas investigadas.

Na pesquisa de campo "o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio" (SEVERINO, 2007, p. 123). Sendo essa parte do trabalho desenvolvido no Programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura do Rio de Janeiro (PEJA), no qual foram aplicados questionários e entrevistas como meios para coleta de dados e observação dos sujeitos da pesquisa.

Compreendido como "instrumento de coleta de dados, constituídos por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador" (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 184), o questionário foi usado para coletar informações a respeito do conhecimento, da importância e da aplicabilidade da lei por parte dos profissionais do magistério. Por este instrumento, dados numéricos puderam ser revistos, como a relevância desse instrumento legal para os educadores.

De acordo com MARCONI e LAKATOS (2010), uma das desvantagens do trabalho com o formulário seria uma pequena percentagem de questionários respondidos, por isso não se estabeleceu um número específico de questionários a serem aplicados, pelo contrário foi apresentado ao maior número de profissionais, através de meio eletrônico. Outra dificuldade apresentada pelos autores, seria a influência de uma questão sobre outra, assim optamos por realizar um questionário online, onde os participantes responderam blocos de questões. O contato com esses professores e professoras, para aplicação dos questionários, foi facilitado através da Coordenação de Arte Visual, bem como pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos, tendo como retorno dezessete formulários, um número que representa mais de 10% das escolas que trabalham com essa modalidade. Esses foram tabulados e analisados, servindo de base para a escolha dos profissionais que foram entrevistados.

Na rede municipal do Rio de Janeiro a disciplina Arte contempla três linguagens específicas: Artes Visuais, Teatro e Música. Como foco dessa pesquisa está associado à utilização de imagens artísticas, restringe-se os questionários aos professores e professoras de Artes Visuais que atuem no PEJA.

A partir dos questionários analisados, foram selecionados três profissionais para dar continuidade ao estudo através de entrevistas. Obedecendo aos critérios de seleção: primeiramente os participantes que desejassem prosseguir com a pesquisa, posteriormente os profissionais que realizaram ações pedagógicas em atendimento à lei, seguido de particularidades que consigam englobar o perfil dos professores desse programa.

De acordo com DUARTE:

> *"Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado a prori – tudo depende da qualidade das informações obtidas por cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações." (DUARTE, 2002, p. 143)*

O número de três pessoas a serem entrevistadas foi estipulado para possibilitar um diálogo com um número mínimo de experiências pedagógicas, como também acreditando ser uma quantidade que poderá ser executada dentro dos limites dessa pesquisa.

Através das entrevistas buscou-se informações sobre artistas, obras ou assuntos trabalhados que trataram do tema étnico-racial, procurando materiais usados na proposta pedagógica, e que foram utilizados durante as entrevistas com alunos e alunas. Dessa forma foi pensado um total de nove entrevistas, sendo três com docentes e seis com discentes. Mas no decorrer da pesquisa foram entrevistados sete alunos, totalizando dez entrevistas.

O contato com os discentes entrevistados foi feito de forma pessoal, através da escola de origem. Eles foram selecionados em razão de certos padrões previamente estabelecidos que buscam englobar a diversidade existente na EJA. Em cada proposta pedagógica seriam ouvidos um aluno do sexo masculino, outro do sexo feminino, um jovem e um adulto, um preto ou pardo e um aluno branco, porém esses critérios tiveram que ser revistos no decorrer da pesquisa. Esses acontecimentos foram detalhados durante a exposição sobre as experiências pedagógicas.

Foram ouvidos 3 alunas e 4 alunos, desse total 3 eram pretos, três pardos e um aluno branco (seguindo autoidentificação), 5 jovens e 2 adultos. Englobando negros e brancos, mulheres e homens, jovens e adultos para representar a diversidade característica das salas de aula da EJA.

Nesses encontros se buscou compreender como os alunos e alunas perceberam a proposta pedagógica desenvolvida por seus professores, de que forma foram ou não associadas a experiências vividas, e se havia alguma relevância para a construção de memórias e identidades da população negra. No decorrer das entrevistas foram apresentadas imagens, músicas e vídeos trabalhados pelos professores e professoras em suas ações pedagógicas, com objetivo de captar melhor o olhar e suas percepções sobre os artistas, obras ou assuntos debatidos, ativando a memória e estimulando a expressão.

Mencionando a importância das imagens na pesquisa social, LOIZOS (2010) argumenta que as imagens são um registro dos acontecimentos reais, podem ser consideradas como uma

forma de informação visual, principalmente no mundo contemporâneo, no qual somos diretamente influenciados pelas imagens, nos meios de comunicação, na mídia, o visual desempenha um papel marcante na vida social e política. Argumentando sobre o uso de imagens em entrevista, LOIZOS coloca que:

> *"(...) as imagens fazem ressoar memórias submersas e podem ajudar entrevistas focais, libertar suas memórias, criando um trabalho de "construção" partilhada, em que o pesquisador e entrevistado podem falar juntos, talvez de uma maneira mais descontraída do que sem tal estímulo." (LOIZOS, 2010, p. 143)*

"Na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros" (BAUER; GASKELL, 2010, p. 21). Dessa forma, as entrevistas seguiram roteiros pré-estabelecidos, não havendo a intenção de segui-lo rigorosamente em todo o processo, mas tendo o entrevistador liberdade para conduzi-las da melhor forma.

As entrevistas, previamente autorizadas, foram gravadas e transcritas. Após a transcrição, retornaram aos entrevistados como uma forma de garantir a fidelidade dos dados. As entrevistas foram realizadas nas escolas das pessoas envolvidas ou em suas proximidades, o ambiente escolar auxiliou na busca e apresentação de materiais usados nas experiências pedagógicas.

Terminada essa etapa de coleta, como instrumentos de estudo dos dados coletados, foi trabalhado o método de análise de conteúdo clássico aliado à metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Segundo BAUER:

> *"(...)análise de conteúdo é apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas. Embora a maior parte de análises clássicas de conteúdo culminem em descrições numéricas, de algumas características do corpus do texto, considerável atenção está sendo dada aos "tipos", "qualidades", e "distinções" no texto, antes que qualquer quantificação seja feita. Desse modo, a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais." (BAUER, 2010, p. 190).*

Utilizamos as comparações entre o resultado dos questionários e as entrevistas tentando reconstruir indicadores e cosmovisões que expressam valores e opiniões. Através da metodologia do DSC analisamos a relação entre as aulas, as imagens apresentadas e a construção de memórias e identidades pelos alunos da EJA.

Conforme LÈFEVRE e LÈFEVRE, na metodologia DSC:

> *"O sujeito coletivo se expressa, então, por meio de um discurso emitido no que se poderia chamar de "primeira pessoa (coletiva) do singular". Trata-se de um "eu" sintático que, ao mesmo tempo que sinaliza a presença de um sujeito individual do discurso, expressa uma referência coletiva na medida em que este "eu" fala pela/ou em nome de uma coletividade. Este discurso coletivo permite trazer à luz o sujeito coletivo." (LÈFEVRE; LÈFEVRE. 2005, p. 16)*

Partindo desse princípio, essa proposta metodológica produziu uma série de discursos-síntese para organização de dados discursivos vinculados a representações, tendo por objetivo

investigar opiniões, crenças e valores de determinados grupos sobre algum tema. Com esse método de análise, extraiu-se certas expressões-chaves ou ideias centrais das entrevistas que nos permitam produzir um discurso-síntese, para as relações que forem levantadas sobre memória e identidade dentro das aulas de Arte.

Para embasamento teórico dessa pesquisa, o estudo foi divido em três capítulos, relacionando aspectos sobre memória e identidade no currículo escolar, sobre a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e sobre os princípios da Arte/Educação e questões étnico-raciais, desejando estruturar conceitos que dialogam com a pesquisa campo e com a análise dos dados.

No primeiro capítulo, com base nos autores POLLAK (2010), LE GOFF (1990), BAUMAN (2005), HALL (2000, 2006), MUNANGA (1999, 2010), foram analisados os conceitos de memória e identidade em sua amplitude e na contemporaneidade, a fim de entendermos a complexidade desses termos na atualidade, na busca por uma igualdade étnico-racial. Também foram apresentadas teorias sobre o currículo escolar, em autores como APPLE (1982, 1989), FREIRE (1996, 2005), SILVA (2005, 2010) para compreensão de como o universo escolar possui um papel importante na elaboração e na ressignificação de histórias, memórias e identidades negras.

No segundo momento, um olhar sobre a trajetória histórica sobre a educação de jovens e adultos, possibilitou entender a EJA como uma modalidade de ensino específica, com particularidades que a diferem do ensino básico voltado a crianças e adolescentes, que necessita de uma metodologia apropriada, que conheça a realidade e as necessidades dos seus sujeitos. A concepção e preceitos da EJA através do tempo, com base em PAIVA (2009), PORCARO (2010), FREIRE (1994, 1995, 2005), permitindo situar o negro nesse processo, assim como seus princípios para o estabelecimento de uma educação popular.

E no terceiro capítulo teórico entrou em cena a Arte/Educação, através da análise de sua base legal e do pensamento dos autores BARBOSA (1991, 1998, 2003) e HERNÁNDEZ (2007), compreendendo o ensino/aprendizagem em Arte em sua totalidade, focalizando no seu potencial de conceber, criar, perceber, ler e interpretar, envolvendo todos os processos que se relacionam com a atividade artística, seus produtos, ações, reflexões, articulando com arte e a questão racial. A representação do negro na arte e o trabalho artístico de negros serão pautados em CONDURU (2007) e DOSSIN (2000).

Com base nessas reflexões, foi dado início à apresentação da pesquisa de campo, sempre dialogando com o escopo teórico investigado. Iniciando essa etapa com a apresentação do PEJA, sua história e princípios, partindo para análise dos questionários e finalmente com as percepções das propostas pedagógicas.

Posteriormente, apresentado os resultados e a conclusão de todo o trabalho, indicando alguns encaminhamentos e recomendações práticas do estudo.

## Capítulo I – Memória e Identidade no Currículo Escolar

*O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.*
*(Tomaz Tadeu Silva)*

Sendo a educação um caminho necessário para desenvolvimento integral do ser humano, os alunos e alunas negras necessitam se reconhecer como sujeitos no universo escolar, precisam identificar e valorizar as contribuições do seu povo[6] na construção da sociedade brasileira, numa tentativa de transformar as heranças negativas do período da escravidão reproduzidas pelo currículo escolar. A lei 10.639 não é somente uma simples inclusão de saberes, traz uma mudança de paradigma, uma transformação na percepção do povo negro na construção histórica da nação brasileira, reconfigurando memórias, histórias e identidades.

Um olhar mais atento sobre os conceitos de memória, identidade e currículo podem trazer significados expressivos sobre a lei 10.639 e suas repercussões sobre a construção de nossa nacionalidade. Suas interdependências e relações podem auxiliar-nos no entendimento dos jogos de poder, como estes se articulam dentro e fora do ambiente escolar, refletindo ou se estendendo para contextos bem mais amplos.

Para iniciar esse estudo, utilizou-se o conceito de memória estabelecido por dois autores, LE GOFF (1990) e POLLAK (2010), acreditando na memória como resultado de uma ação, que seleciona, sistematiza, analisa e contextualiza a realidade de um indivíduo ou de um povo. Atividade que se faz necessária para compreensão de um processo histórico que, no caso brasileiro, abandonou ou marginalizou as lembranças e histórias negras na formação da identidade nacional.

### I.1 - Memória

De acordo com Le Goff, “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1990, p. 423). Como um ser que acumula e transmite conhecimentos, a memória se torna para o homem um fator de suma importância. Várias áreas da ciência, como a biologia, a psicologia, a neurofisiologia, a psiquiatria, se destinam ao seu

[6] Povo é um conceito de difícil definição, podendo designar, de acordo com o contexto, significações diferenciadas. A utilização no sentido político tem se referido mais às classes sociais subalternas ou não-pertencentes aos segmentos de elite. Nas condições do Brasil moderno, "povo" tem assumido cada vez mais o sentido das grandes massas sociais vivendo nas áreas urbanas, em suas periferias ou no campo. No ponto em questão, está se referindo a segmento ou grupo social distinto e equivalente, que possui uma história social comum.

estudo. Através de funções biológicas e psicológicas, a memória é resultado de esquemas dinâmicos de organização e estruturação que perpassam pelo indivíduo, mas não se limitam a ele. Neste sentido, o autor afirma que muitos cientistas aproximaram os estudos da memória das ciências sociais e humanas.

Segundo Michael Pollak, mesmo parecendo, em primeiro momento, ser um fenômeno individual, a memória pode ser compreendida como um elemento social, “um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes” (POLLAK, 2010, p. 201). Partindo das palavras do autor, abaixo foi analisado as seguintes características: a memória como uma construção, sua coletividade, o seu caráter dinâmico e seletivo. Reconhecendo que estas características (da memória como uma construção coletiva, dinâmica e seletiva) não estão totalmente dissociáveis, são inter-relacionadas. Há uma interdependência entre elas pela própria natureza da memória, mas que foram desmembradas somente para melhor compreensão. Da mesma forma, a ordem entre elas não obedece a um critério de hierarquia.

A primeira característica a ser enfatizada é da memória como uma construção. Dentre os acontecimentos, lugares e pessoas que passam por nossa vida ou pela nossa história, construímos um caminho coerente, algo repleto de sentido e significados. Fenômenos que LE GOFF considera como “resultados de sistemas dinâmicos de organização e apenas existem na medida em que a organização os mantém ou os reconstitui” (LE GOFF, 1990, p. 424). Organização e construção se tornam palavras-chave nos processos de memória, quebrando um sentido restrito ou natural, ligado a simples recordação fiel de fatos passados. Uma construção e um processo de organização que envolvem o consciente e o inconsciente, fatos vividos e herdados, como também áreas do esquecimento e do não esquecimento.

Ao se perguntar sobre os elementos constitutivos da memória, POLLAK fala sobre acontecimentos vividos por cada indivíduo e elementos herdados, acontecimentos em que o indivíduo não participou efetivamente, mas que por meio da socialização se corporifica, ganhando uma dimensão de uma experiência vivida. São fenômenos de projeção ou transferência que ocorrem no momento de estruturação da memória. Seriam fatos ocorridos com o grupo social ao qual se pertence, em que o sujeito não participou efetivamente, mas que devido à identificação com o coletivo se tornariam quase que indissociável do sujeito. Uma espécie de transferência de certos acontecimentos, pessoas e lugares ao imaginário individual: “É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra, um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada” (POLLAK, 2010, p. 201). Desse modo, mesmo pensando na memória individual se verifica traços da coletividade.

É necessário ressaltar que a memória como um processo dinâmico e variável. Não é algo fechado, dado *a priori*, ou construído no passado, ao qual somente vão sendo acrescidos

novos fatos ou dados. Mas um campo dinâmico que aceita novas leituras, novos significados, que a própria inclusão de novos acontecimentos ou informações pode levar a outros sentidos, e à revisão dos fatos do passado; que essas variações podem ocorrer a partir dos seus interlocutores e do momento histórico, das preocupações e dos questionamentos do período, o que exige da memória um trabalho de reconstituição contínua. Uma vez organizada e constituída, a memória necessita manter-se coerente, o que POLLAK chamou de "um trabalho de manutenção" (POLLAK, 2010, p. 206). Sendo um campo em aberto, a memória necessita ser reestruturada continuamente.

Se por um lado a memória apresenta um aspecto dinâmico, é necessário ressaltar que na maioria das memórias há aspectos imutáveis, algo irredutível. Isso se deve ao "trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças" (POLLAK, 2010, p. 201). São fatos sedimentados e inegociáveis, que fundamentam certas significações e entendimentos, e dão sensação de estabilidade e continuidades essenciais para o sistema de coesão da memória.

O processo de construção e organização da memória não é aleatório; ela é extremamente seletiva. Nem tudo registra-se na memória, nem tudo deseja-se e consegue-se registrar, certas limitações físicas nos impedem disso. É um procedimento de recordação e esquecimento, sendo as áreas de esquecimentos importantíssimas nos processos da memória. Relembramos certos fatos, acontecimentos, pessoas, lugares, situações que são consideradas como relevantes e encaminhamos outras para áreas ocultas do esquecimento. Mas estas não deixam de atuar em nossa memória, sejam através do inconsciente ou se naturalizando em expressões do cotidiano.

Devido a seu caráter mutável e sua importância política, a memória se torna um campo de disputas de interesses e de poder. Mesmo se pensarmos na memória individual, como tentamos demonstrar acima, nela ocorre certas transferências e projeções do coletivo que podem englobar relações de poder, o que ganha maior ênfase se pensarmos na memória coletiva ou na memória nacional. De acordo com LE GOFF:

> *"(...) a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas." (LE GOFF, 1990, p. 426)*

Criam-se instrumentos que além de auxiliar no registro e na manutenção da memória, servem como formas de manipulação e dominação. LE GOFF (1990), pensando sobre a memória e a história, expõe sobre a importância da linguagem para os fenômenos de estruturação da memória e seus modos de armazenamento, quer seja na oralidade ou na escrita, ou em outros meios, como monumentos arquitetônicos, bibliotecas, arquivos, museus... Do mesmo modo, como as comemorações, as datas oficiais, a tradição se insere no contexto de controle e poder: "[a] memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um

objeto de disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo" (POLLAK, 2010, p. 204).

A memória, como uma construção coletiva, seletiva e extremamente política, em que aspectos como naturalidade e neutralidade estão afastados de seu contexto, é um campo acirrado de disputas. Dominar os meios para organização, seleção, propagação e manutenção da memória de um povo ou de uma nação é essencial na construção de um sistema ideológico. Privilegiar a memória de certas culturas ou grupos culturais pode favorecer a uma visão de mundo, ou a subjugação de certas populações.

**I.2 - Identidade**

Tanto na memória individual como na memória coletiva existem fatores de continuidade e coerência ligadas à ideia de tempo e de organização, que são importantíssimas ao sentimento identitário. Como a memória, a identidade se constrói num movimento articular entre aspectos individuais e coletivos, entre fatores internos e externos, tendo como base lembranças e recordações individuais e da coletividade, que contribuem para construção de nosso sentimento de pertencimento e de identidade. Para BAUMAN "o anseio por identidade vem do desejo de segurança" (BAUMAN, 2005, p. 35), ligado a um sentido e a uma vontade de pertencer. Ao mesmo tempo em que se relaciona a laços de pertencimento, aspectos de diferenciação estão presentes em nossa identidade.

Nesse momento, abordaremos o segundo conceito desse estudo que é a identidade, tendo como base os escritos de POLLAK (2010), BAUMAN (2005) para conceituar identidade na contemporaneidade, e de HALL (2000, 2006) e MUNANGA (1999, 2010) para compreendermos a questão da identidade étnico-racial.

De acordo com POLLAK, identidade é

> *"(...) a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros." (POLLAK, 2010, p. 204)*

O autor pontua que para a identidade há três elementos principais: uma unidade física, ligada aos limites do corpo material ou de fronteiras, no caso de algo social; bases de continuidade dentro do tempo, seja cronológico, moral ou psicológico; e estruturas de coerência, que darão unidade aos diferentes elementos que formam o indivíduo. E é nesse ponto que a memória é importante, pois traz sentido de coesão e de continuidade às identidades.

Como um exercício de autoidentificação para si e para os demais, o outro se torna uma base de referência. É na relação entre os indivíduos, na relação com os outros, que delimitamos e definimos nossa identidade. No mesmo momento em que construímos uma autoimagem e a apresentamos aos outros, há uma caminho inverso, os outros nos oferecem

impressões, indícios daquilo que somos ou que parecermos ser. Vemo-nos e nos percebemos, também, através dos olhares dos nossos pares. Quase como um espelho, mas não tão simples como este, os outros nos apresentam uma imagem de nós mesmo. Só que esta base é um ponto escorregadio, que escapa ao indivíduo por estar fora de si.

Dessa forma, por nos escapar, qualquer identidade, seja ela individual ou coletiva, está em constantes negociações. Voltando às palavras de POLLAK:

> *"A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo." (POLLAK, 2010, p. 204)*

Quando analisa as condições modernas, esse aspecto também é destacado por Bauman: "tornamo-nos conscientes de que o "pertencimento" e a "identidade" não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis" (BAUMAN, 2005, p. 17). Esses conceitos podem se movimentar, não são fixos, aceitam mudanças, sendo passíveis de diversos tipos de negociações.

Desse pensamento, partimos para outro aspecto levantado por Bauman, da identidade como um objetivo, não como algo natural, pré-definido, dado *a priori,* mas sim como uma invenção, construído através de escolhas (BAUMAN, 2005, p. 22). Pollak (1990), na citação anterior, já mencionava que a memória e a identidade não são essências dos indivíduos ou de sua coletividade. Apesar de certas categorias de pertencimentos, como gênero, raça ou nacionalidade, serem naturalizadas e declaradas como irredutíveis, é possível compreendê-las como construções históricas. Que Bauman, se referindo ao pertencimento por nascimento, afirma "a aparência de "naturalidade" era tudo, menos "natural"" (BAUMAN, 2005, p. 29).

Nesse processo de construção, que envolve seleções e posicionamentos, inclusão e exclusão são campos em tensão. No momento em que se assume certas categorias, deixa-se, nega-se ou negligencia-se outras. Daí a ideia da identidade como algo a ser defendido, "como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais" (BAUMAN, 2005, p. 22).

A identidade, assim como a memória, se torna um campo conflituoso, valores a serem disputados entre diferentes grupos sociais. As questões identitárias estão carregadas de conceitos e ideologias, sendo extremamente políticas. Quando uma pessoa assume certa identidade, como, por exemplo, ser uma mulher negra no Brasil, nesse ato está impregnado de valores, de intenções, de histórias e de memórias... É um ato político: "[p]ermita-me comentar que a identificação é também um fator poderoso na estratificação, uma de suas dimensões mais divisivas e fortemente diferenciadoras" (BAUMAN, 2005, p. 44). As palavras deste autor falam de uma estratificação social, de como a identificação e as identidades podem se relacionar com as estruturas de dominação social. Por isso, trata-se de um campo político

conflituoso que se relaciona com o poder, principalmente no que se refere às identidades coletivas, que podem ser compreendidas, conforme Pollak, como “todos os investimentos que um grupo deve fazer ao longo do tempo, todo o trabalho necessário para dar a cada membro do grupo – quer se trate de família ou de nação – o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência” (POLLAK, 2010, p. 207).

Na identidade nacional, por exemplo, criam-se artifícios com o objetivo de naturalizar algumas de suas especificidades. O pertencimento territorial para definição de uma identidade coletiva foi uma fórmula utilizada, talvez a principal criação do Estado Moderno. A identidade nacional é compreendida como algo tão natural e incontestável que garantia a subordinação dos indivíduos à instituição estatal. A conciliação entre Estado e nação exigiu uma seleção, organização e classificação entre dialetos, tradições, memórias, modos de vida, entre outros fatores, para dar unidade e coerência ao sentimento de comunidade nacional. Esses fatores legitimam a autoridade do Estado, como também são elementos de dominação:

> *“E o nascente Estado moderno fez o necessário para tornar esse dever obrigatório a todas as pessoas que se encontravam no interior de sua soberania territorial. Nascida como ficção, a identidade precisava de muita coerção e convencimento para se consolidar e se concretizar numa realidade (mais corretamente: na única realidade imaginável) – e a história do nascimento e da maturação do Estado moderno foi permeada por ambos.” (BAUMAN, 2005, p. 26)*

Por ser um conceito construído com objetivos específicos, a identidade nacional possui certas fragilidades. Assim como em outros tipos de identidades coletivas, ou até mesmo na identidade individual, há uma inconclusão, que exige ser sustentada constantemente e um grande aparato que a legitime.

Nesse pensamento, destacaremos o papel da escola como um lugar de formação, que auxilia na propagação, construção e manutenção de memórias e identidades, sejam elas individuais e/ou sociais, dentro da própria estrutura escolar, nos posicionamentos e posturas do cotidiano, ou para além dela, se dimensionando para nossa estrutura social. Esses fatores estão incluídos no que chamamos de currículo escolar, que pode estar explícito nos conteúdos e programas a serem veiculados pela escola ou oculto nas práticas e relações interpessoais.

### I.2.1 - Identidade Nacional

Como demonstrado anteriormente, a construção identitária está associada a um sentimento de pertencimento, que, em seu caráter nacional, pode ser visto como um dos principais exemplos. Dentre as identidades culturais, descritas por Hall (2000), a identidade nacional é um dos conceitos mais internalizados, pois a compreendemos como parte natural de nosso ser, e não como uma construção coletiva, seletiva, suscetível a variações, e que necessita de um aparato sócio-simbólico de representação.

O pensamento de ANDERSON se torna clássico ao conceber a nação como “uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao

mesmo tempo, soberana" (ANDERSON, 2008, p. 32). Na apresentação da reedição brasileira desse livro de Anderson, Schwarcz apresenta a importância de imaginar para a construção da nacionalidade, "mais que inventadas, as nações são imaginadas, no sentido de que fazem sentido para a alma e constituem objetos de desejos e projeções" (SCHWARCZ, 2008, p. 10). Seus membros constroem símbolos, significados e representações, que são tratados, transformados e reconfigurados ao decorrer do tempo, criando uma legitimidade emocional para o percurso histórico.

A nação é compreendida como um artefato historicamente criado, a partir de concepções culturais, políticas e econômicas fundamentais. Dentro do mundo ocidental clássico, o declínio do pensamento religioso para explicação do mundo, a descoberta do Novo Mundo, a revolução da imprensa, o desenvolvimento do capitalismo mercantil, juntamente com a difusão de novos vernáculos como instrumentos de centralização administrativa e política possibilitaram a criação de uma consciência nacional.

Houve uma conciliação entre Estado e nação, entre uma unidade política e cultural, que exigiu uma seleção, organização e classificação entre dialetos, tradições, memórias, modos de vida, entre outros fatores, para dar unidade e coerência ao sentimento de comunidade nacional. Esses fatores legitimam a autoridade do Estado, como também são formas de dominação estatal: "[e] o nascente Estado moderno fez o necessário para tornar esse dever obrigatório a todas as pessoas que se encontravam no interior de sua soberania territorial" (BAUMAN, 2005, p. 26).

De acordo com HALL:

> *"As culturais nacionais são uma forma distintivamente moderna. A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional. As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob aquilo que Gellner chama de "teto político" do estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas." (HALL, 2000, p. 49)*

O autor se pergunta como são elaboradas estratégias para se construir nos indivíduos esse sentimento de identidade nacional, tais como as narrativas sobre a cultura nacional, contada e recontada através da literatura, da mídia e da cultura popular, compartilham e divulgam imagens, estórias, eventos históricos, rituais, conquistas, entre outros, enfatizando a origem, as tradições, os mitos fundadores, ressaltando a atemporalidade e a continuidade. Baseando-se no conceito de Ernest Renan, Hall afirma que a cultura nacional tem por base "as memórias do passado; o desejo de viver em conjunto; a perpetuação da herança" (HALL, 2000, p. 58).

É necessário que se tenha consciência que para essa construção da identidade nacional, outras formas de pertencimento, como gênero, classe, raça ou etnia, passam a ser suprimidas, em favor da homogeneidade. A própria configuração do atual estado-nação

subjugou povos, etnias, memórias, padrões culturais, línguas e tradições. Segundo Hall, “as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2000, p. 62), mas que tendem a agrupar diferenças em prol da unidade. Ou como colocado pelo autor, “um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade” (HALL, 2000, p. 62, grifos do autor).

Nesse sentido, raça e etnia ganham força no atual debate sobre identidade, pois demonstram como alguns padrões culturais específicos dialogam, por vezes se inserem, outras se contrapõem, ao discurso nacionalista. Finalizando esse tópico com as palavras de Hall, podemos compreender que “as identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas” (HALL, 2000, p. 65).

### I.2.2 - Identidade Étnico-Racial

De acordo com MUNANGA (2010), o conceito de raça veio do latim e significa sorte, categoria, espécie. Esse termo, apesar de ser usado no latim medieval para designar a descendência ou linhagem, no qual se partilha algumas características físicas, de assumir diferenças entre as classes sociais na França, separando nobres e plebes no século XVI e XVII, e ser utilizado pela na Botânica e na Zoologia, para classificar espécies de plantas e animais, é no Iluminismo que passa a ser empregado para diferenciar os seres humanos. As grandes navegações trouxeram o contato com africanos, ameríndios, orientais, e a diversidade humana passa a ser classificada em busca de uma explicação científica para as diferenças. Critérios como cor da pele, formato do crânio e outros aspectos morfológicos, são aplicados a essa classificação, que passa a ser acompanhada de uma escala de valores, uma hierarquização dos seres que reúne características biológicas e morais.

No século XX, estudos científicos provaram a inoperância do conceito de raça para classificar a diversidade humana, tendo em vista que geneticamente as raças não são estanques. Cientificamente, as raças não existem. Ao contrário, o que existe é a raça humana. Mas essa descoberta científica não aboliu as hierarquizações construídas no imaginário coletivo.

A classificação que reuniu o biológico, o cultural e o psicológico, que privilegiava os brancos em detrimentos de outros povos, criou uma pseudociência, a raciologia, que ganhou muito espaço até inícios do século XX. Essa superioridade racial, testificada pela raciologia, serviu para justificar e legitimar a dominação e a exploração de diversos povos. Conforme as palavras de MUNANGA:

> *“Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação para variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se*

> *difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes." (MUNANGA, 2010, p. 62)*

Assim, é aproximado o conceito de raça ao de racismo. Além da ciência, o racismo se ampara em origens históricas e míticas, como na maldição de Cam (história bíblica que explica a divisão de humanidade em três raças: brancos, amarelos e negros, que foram descendentes dos filhos de Noé). Como resultado, tem-se uma junção de aspectos físicos, inteligência, padrões culturais e traços psicológicos que circulam no imaginário popular para diferenciar negros, brancos e amarelos, e amparam práticas e atitudes racistas.

Nos dias atuais, o termo raça ainda é empregado. Mesmo concordando com descobertas científicas, em que o conceito de raça não é válido, seu uso é justificado por sua persistência no âmbito popular, por sua reconfiguração social e política, e por sua proximidade com o racismo. Nas palavras de HALL:

> *""Raça" e uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão — ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria (HALL, 1994). Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse "efeito de naturalização" parece transformar a diferença racial em um "fato" fixo e científico, que não responde a mudança ou a engenharia social reformista. Essa referência discursiva a natureza e algo que o racismo contra o negro compartilha com o anti-semitismo e com o sexismo (em que também "a biologia é o destino"), porém, menos com a questão de classe. O problema é que o nível genético não é imediatamente visível. Daí que, nesse tipo de discurso, as diferenças genéticas (supostamente escondidas na estrutura dos genes) são "materializadas" e podem ser "lidas" nos significantes corporais visíveis e facilmente reconhecíveis, tais como a cor da pele, as características físicas do cabelo, as feições do rosto (por exemplo, o nariz aquilino do judeu), o tipo físico e etc., o que permite seu funcionamento enquanto mecanismos de fechamento discursivo em situações cotidianas." (HALL, 2003, p. 69)*

As práticas e atitudes racistas persistem ao ancorar em certas características biológicas, como cor da pele, formato do nariz, tipo de cabelo etc., que se apresentam visualmente e que foram usadas no conceito racial científico. Dessa forma, as ciências sociais e humanas utilizam o conceito de raça através de uma perspectiva social e política, como uma construção histórica e social que se mantém na atualidade, como meio de exploração, dominação e exclusão.

Outro fato que deve ser levado em consideração é a sua utilização pelo Movimento Negro, que busca uma nova forma de abordagem do termo. Conforme MUNANGA e GOMES:

> *"(...) os grupos políticos lançam mão do conceito, dando-lhe um outro significado, relacionado ao reconhecimento da diferença entre os grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas, ao reconhecimento da condição, das origens ancestrais e identidades próprias de cada um deles" (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 175)*

Em razão da polêmica ao conceito de raça e ao seu uso no passado, alguns intelectuais aboliram o conceito de raça devido ao seu significado biológico e passaram a utilizar o termo etnia. Segundo MUNANGA, "o conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural,

histórico e psicológico" (MUNANGA, 2009, p. 62). Vinculado a significados culturais e religiosos, o termo etnia engloba uma série de indivíduos que compartilham de uma mesma ancestralidade, um mesmo sistema simbólico cultural (línguas, religiões, artes etc.), e uma mesma localização territorial. Dessa forma, os índios que ocupam o território brasileiro, que se diferem em níveis linguísticos e culturais, são considerados como etnias; e a divisão tradicionalmente aceita das raças (branco, negra e amarela) pode agrupar diferentes etnias. Sem dúvida a cultura que compreendemos como pertencente à branca ou europeia, sendo vista como una, muitas vezes, indivisível, apresenta diferenças, como linguísticas e territoriais.

Na atualidade, o termo etnia se enquadra no princípio de "politicamente correto". Mas, HALL lembra que:

> *"Quanto maior a relevância da "etnicidade", mais as suas características são representadas como relativamente fixas, inerentes ao grupo, transmitidas de geração em geração não apenas pela cultura e a educação, mas também pela herança biológica, inscrita no corpo e estabilizada, sobretudo, pelo parentesco e pelas regras do matrimônio endógamo, que garantem ao grupo étnico a manutenção de sua "pureza" genética e, portanto, cultural." (HALL, 2003, p. 70)*

Dessa forma, tanto raça quanto etnia estabelecem relações entre o biológico e o cultural. O emprego do termo etnia por si só não abole a prática do racismo, isso porque ainda permanece uma hierarquização cultural, que prioriza a cultura branca europeia e menospreza as demais, da mesma forma que os indivíduos pertencentes a um grupo étnico apresentam traços físicos comuns. O biológico e o cultural, na maioria das práticas e atitudes racistas, estão em jogo simultaneamente, sofrendo combinações diferenciadas de acordo com a conjuntura social, política ou histórica. Raça e etnia se relacionam com o racismo, que pode se configurar através de duas lógicas biológicas ou culturais (HALL, 2003). Segundo a MUNANGA,

> *"(...)o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base em conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesma de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou inato." (MUNANGA, 2009, p. 65)*

Tanto o racismo quanto a exclusão social que assolam a sociedade brasileira podem ser compreendidos através de um processo histórico que manteve as populações negras ideologicamente afastadas da verdadeira cidadania[7]. Todas as questões apresentadas relativas aos termos raça e etnia apresentam um grande panorama que nos faz refletir sobre o processo racial brasileiro, sobre a construção das identidades negras subjugadas nesse contexto, mas que passam por um momento de reconfiguração política.

[7] Por cidadania entende-se o conjunto de direitos civis, políticos e sociais que caracterizam as democracias modernas e que foram o objeto das grandes lutas políticas e sociais desde o século XVIII. Embora a cidadania tenha se desenvolvido no mundo antigo ocidental, restrita às camadas proprietárias e aos homens (sexo masculino), após o século XVIII tem havido a ampliação dos direitos de cidadania aos trabalhadores, mulheres, minorias raciais e religiosas, etc. A luta política atual se dá, basicamente, em torno da ampliação ou restrição dos direitos de cidadania. BOTTOMORE, TOM. Cidadania. In: OUTWHAITE, William e BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, p. 73.

Ser negro hoje no Brasil, não está ligado somente à cor da pele, apesar de ainda ser um critério fortíssimo de diferenciação e discriminação, mas está ligado a um reconhecimento de pertencimento e luta política. De uma tomada de consciência que valoriza as particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais e regionais de seu grupo, criando identidades étnico-raciais. Entende-se que apesar das diferenças étnicas entre grupos negros, há uma busca por uma identidade unificadora que possua força política para se colocar contra a ideologia[8] dominante e se fazer visível e valorizada dentro da nacionalidade brasileira.

Nesse pensamento, é destacado o papel da escola como um lugar de formação, que auxilia na propagação, construção e manutenção de memórias e identidades, sejam elas individuais e/ou sociais, dentro da própria estrutura escolar, nos posicionamentos e posturas do cotidiano, ou para além dela, se dimensionando para nossa estrutura social. Esses fatores estão incluídos no que chamamos de currículo escolar, que pode estar explícito nos conteúdos e programas a serem veiculados pela escola ou oculto nas práticas e relações interpessoais.

### I.3 - Currículo Escolar

> *A formação da cultura nacional contribui para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional.*
> *(HALL, 2003, p. 50)*

De acordo com a epígrafe de HALL, a educação se torna um instrumento poderoso na difusão do sentimento identitário nacional do Estado moderno. Através de diversos instrumentos de representações simbólicas, como datas comemorativas, heróis nacionais, propagação de fatos históricos na organização e seleção dos conteúdos escolares, a instituição educacional cria formas de identificação e legitimação estatal.

Com base no exposto, o currículo escolar é, neste momento, objeto de análise. Baseando-se, principalmente no trabalho de SILVA (2010, 2005), deseja-se reconhecer sua importância na propagação de ideologias, assim como na reformulação de visões hegemônicas, aspecto esse buscado nos princípios legais para uma educação étnico-racial.

Para compreender o nascimento do campo curricular como área de estudo e pesquisa, SILVA e MOREIRA (2005) nos apresentam uma retrospectiva histórica:

> *"A industrialização e a urbanização da sociedade, então em processo, impossibilitaram a preservação do tipo de vida e da homogeneidade da comunidade rural. Além disso, a presença dos migrantes nas grandes metrópoles, com seus diferentes costumes e condutas, acabou por ameaçar a cultura e os valores da classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena. Como conseqüência, fez-se necessário e urgente*

[8] Ideologia está entendida como "um conjunto de ideias e de valores respeitantes à ordem pública e tendo como função orientar os comportamentos políticos coletivos". STOPPINO, Mario. Ideologia. In: BOBBIO, Norberto et al. Dicionário de política. 4ª ed., Brasília/Editora da UnB, 1992, p. 587.

> *consolidar e promover um projeto nacional comum, assim como restaurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças dos migrantes as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados.*
> *A escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos "adequados". Nesse mesmo momento, a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajudar a escola às novas necessidades da economia. Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência. Daí os esforços de tantos educadores e teóricos e o surgimento de um novo campo de estudo." (SILVA; MOREIRA, 2005, p. 11)*

O trabalho de TYLER, um dos principais autores da teoria tradicional de currículo, e um dos primeiros com repercussões internacionais, inclusive no Brasil, considera que "a educação é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas. Isto é usar a palavra comportamento num sentido lato que inclui pensamento e sentimento, além da ação manifesta" (TYLER, 1984, p. 5). Moldar os comportamentos segundo padrões socialmente estabelecidos é uma das principais funções da educação, e que na instituição escolar moderna passa a propagar para a grande massa populacional.

A expansão urbana e as novas formas de organização exigiram controle, homogeneização e normatização, e esses fatores são incorporados pela escola. Cria-se um espaço ordenado e fechado, tempo regular, princípios e normas. Esses critérios de organização e de estruturação irão influenciar no surgimento das primeiras teorias sobre o currículo, no início do século XX no cenário americano. Elas estão marcadas pelo crescente processo de industrialização e urbanização, pela manutenção de uma identidade nacional, frente às migrações, a expansão da educação às massas e o papel do Estado (SILVA, 2010).

Nesse momento, as teorias tradicionais de currículo se preocupam com as formas de organização, transmissão e avaliação do processo de ensino/aprendizagem. Seus principais questionamentos estariam ligados ao *como*, *como selecionar experiências, como proporcionar uma aprendizagem eficaz, como avaliar, como construir um currículo,* conforme pode ser verificado nos títulos dos capítulos do livro de TYLER (1984). Elas surgiram como uma contestação ao currículo classicista humanista, que se restringia ao atendimento das classes dominantes, e era centrado nas obras clássicas da literatura e da arte. Duas correntes principais se desenvolveram, uma tecnocrática e outra progressista. No modelo tecnocrático, voltado aos interesses da indústria, se perguntava da utilidade para vida moderna dos conhecimentos cultivados pelo currículo clássico. Já o progressista, influenciado pela psicologia e pelo trabalho de DEWEY[9], vê o currículo clássico como um distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e jovens. Sendo assim, esses modelos deveriam

[9] Em 1902, John Dewey, filósofo americano, escreve o livro "The child and the curriculum". Seu pensamento defende a democracia e a liberdade de pensamento como necessários ao desenvolvimento emocional e intelectual das crianças, estando ligado à corrente filosófica que ficou conhecida como pragmatismo, em que a educação deve se voltar à resolução de problemas reais, de situações da vida prática.

atender a escolarização secundária das massas, e as palavras-chave do currículo tradicional podem ser resumidas como metodologia, didática, planejamento, objetivos, avaliação e eficiência.

A partir da década de 1970, alguns autores, influenciados pelo marxismo, começam a relacionar o currículo escolar com outras estruturas sociais mais amplas. Para o desenvolvimento dessas teorias, o trabalho de autores como ALTHUSSER (*A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado – 1970*) e BOURDIEU e PASSERON (*A reprodução – 1970*), são significativos. ALTHUSSER (1970) estabelece uma conexão entre educação e ideologia compreendendo a escola como um aparelho ideológico para produção e manutenção das crenças e valores do sistema capitalista, através de seu currículo, atuando para que as classes dominadas se mantenham na condição de subordinação e as classes dominantes na condição de senhores. Já para BOURDIEU e PASSERON (1970) a relação de poder entre as classes é mantida pela reprodução cultural, o currículo escolar, centrado na cultura da classe dominante, faz com que os indivíduos das classes dominadas não consigam operar com os seus códigos, levando-os ao fracasso ou à exclusão escolar.

No mesmo ano que ALTHUSSER, BOURDIEU e PASSERON escrevem seus livros, o brasileiro Paulo Freire desenvolve um pensamento que, apesar de não estar diretamente relacionado com o campo curricular, traz contribuições importantes para o desenvolvimento dessa área. FREIRE acredita na educação como uma possibilidade de “libertação” de uma estrutura de exploração, se distanciando do caráter reproducionista dos autores anteriores. A sua prática e a sua análise estão voltadas para educação de adultos em países subdesenvolvidos, como no Brasil, antecipando as questões pós-colonialistas que vieram posteriormente, e está mais próxima da filosofia e da fenomenologia, do que nas relações com as estruturas econômicas. Será na sua crítica sobre a *educação bancária*, conceito desenvolvido para criticar o modelo de educação tradicional, que o autor irá formular suas contribuições para o pensamento curricular. Nesse tipo de educação, “o “saber” é sempre uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão” (FREIRE, 2005, p. 67). O conhecimento, nesse tipo de educação, é entendido como um produto pronto, acabado, que cabe ao professor apenas depositá-lo no seu aluno. O aluno, nesse contexto, possui uma posição extremamente passiva, cabendo a ele somente receber os saberes. Para Freire, o conhecimento não existe como algo pronto e acabado, é um processo contínuo e coletivo, realizado dinamicamente na relação com os outros. A comunicação, a troca, é essencial para o processo de conhecimento da educação, porque coletivamente os homens não só constroem conhecimento, como constroem a si mesmo. Por isso propõe uma educação dialógica onde os educadores e educandos possam criar e recriar conjuntamente saberes. Nesse processo, de construir e reconstruir saberes, o aluno passa a ser sujeito, a desempenhar um papel ativo,

além de ser considerado como uma pessoa que possui experiências e saberes, não é como um ser nulo, sem conhecimentos. Ele traz sua vivência para sala de aula, e trabalhar valorizando o saber do aluno torna o ensino/aprendizagem mais rico e repleto de significados. Dessa forma, FREIRE não faz uma distinção entre as culturas, entre o popular e o erudito, pois compreende a cultura em oposição à natureza, como uma produção humana, não fazendo sentido estabelecer hierarquias entre as culturas, pois estas são resultados de qualquer trabalho humano. A proposta pedagógica de FREIRE, mesmo não sendo uma teorização específica sobre o currículo, aborda alguns princípios curriculares, ou pelo menos aspectos, importantes na teorização curricular.

Os trabalhos desses intelectuais abalaram as concepções tradicionais do currículo, e novas teorias passaram a basear-se nas relações entre capitalismo, ideologia, cultura, poder e classe social, ficando conhecidas como teorias críticas.

Dentre as teorias críticas destacamos o trabalho de APPLE (1989, 2005), com a sua obra marcante *Ideologia e currículo,* em 1979, para ele o currículo escolar está ligado em termos estruturais e relacionais a dinâmicas econômicas e sociais mais amplas:

> *"Enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas..." (APPLE, 2005, p. 41).*

Na relação entre currículo e poder se estabelece toda a teoria de APPLE. Conceitos como ideologia, hegemonia e senso comum são utilizados pelo autor para questionar os saberes que serão incorporados no currículo, pois ele acredita que estes serão frutos de determinados agrupamentos sociais.

De acordo com suas contribuições, as teorias críticas passam a se perguntar não somente sobre as questões técnicas para construção do currículo escolar, mas precisamente sobre quais conhecimentos deveriam ser englobados. Os saberes transmitidos pela instituição escolar são um recorte, vinculados a determinadas compreensões e leituras da realidade, e não englobam toda gama de conhecimento existente no mundo, todas as culturas e visões da realidade. Por isso, não somente a escolha dos conteúdos, como também a organização e a transmissão dos saberes, revelam certas estruturas que podem favorecer a construção de uma dinâmica social. A seleção, a estruturação e a transmissão de saberes dentro da escola irão interferir nas relações sociais e políticas fora do seu ambiente. Por isso passou a compreender o currículo não como algo neutro, pelo contrário, mas sim repleto de intencionalidades. Tanto a seleção quanto a forma como são transmitidos os conhecimentos possuem direcionamentos, que podem estar explicitamente registrados nos documentos curriculares e em seus conteúdos, mas também ocultos nas relações sociais dentro do ambiente escolar, em atitudes e posturas.

Além disso, devemos ter ciência que os saberes e conhecimentos selecionados e organizados pelo currículo escolar e transmitidos pela educação formal ganham legitimidade, diferenciando-o dos demais, passando a possuir um maior grau de importância. Esses conhecimentos veiculam valores, ideologias e refletem as culturas e conhecimentos compreendidos como “oficiais” e “verdadeiros”.

O trabalho de GIROUX (1986) também pode ser destacado dentre as teorias curriculares críticas. Grande é a influência de Paulo Freire na obra desse autor, através de sua concepção libertadora de educação (pela possibilidade de ultrapassar a visão reprodutiva das teorias críticas anteriores), de sua compreensão de cultura e pelo envolvimento de diversos sujeitos no processo pedagógico. GIROUX chama atenção para o caráter político, histórico e ético do conhecimento, entendendo que o ofuscamento desses aspectos permite a reprodução das desigualdades sociais. Porém, acredita que dentro do universo escolar existem construções, ações e mediações, que podem ir contra a manutenção dessas estruturas de controle e poder, transformando-se em lugares de resistência e rebelião, onde estudantes e professores tenham uma postura crítica e política. Ele compreende o professor como um intelectual orgânico[10], segundo a visão gramsciana, além estabelecer o conceito da pedagogia e do currículo como uma “política cultural”. Superando a noção de transmissão de saberes, GIROUX apresenta o currículo como um lugar onde se constroem significados e valores culturais. Um território em conflito, onde esses significados são disputados e até contestados.

Através das teorias críticas, pode-se perceber o conteúdo que é transmitido pela escola como parte de uma cultura dominante, um saber particular que reflete os interesses de uma classe, porém não é isento de contestação. Esse conteúdo é resultado de um contexto, vinculado a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação, sendo um artefato político, social, cultural e histórico.

Na contemporaneidade, verificou-se que as estruturas de dominação e poder embutidas no currículo escolar não estariam somente relacionadas às classes sociais, mas estariam ligadas também a outros aspectos como gênero, raça, religião e orientação sexual. Intelectuais, como APPLE, GIROUX, e até mesmo FREIRE, começam a sinalizar essas diferenças dentro do universo curricular. São desigualdades manifestadas em nossa estrutura social e que se estendem para instituição escolar e para o currículo. O currículo tradicionalmente estaria baseado em um discurso masculino, heterossexual e centralizado na cultura cristã europeia. A linguagem, sistemas de significação e de discursos produziriam essas diferenças, tornando ainda mais amplo e complexo os esquemas de dominação, controle e manutenção do poder.

A teorização pós-crítica do currículo se desenvolve a partir dessa problemática, sendo apresentada através do currículo multicultural, da crítica pós-estruturalista e pós-modernista, da

[10] O conceito de intelectual orgânico, defendido por Gramsci, apresenta uma ligação entre os modos de produção e estruturas políticas e culturais mais amplas, em que determinado grupo ou classe social utiliza para defender seu projeto de sociedade. São intelectuais orgânicos os especialistas que, além de exercer uma profissão, se dedicam a uma concepção ético-política, envolvidos em atividades culturais, educativas e políticas tendo por finalidade assegurar os interesses de sua classe.

teoria pós-colonialista, dos Estudos Culturais, ou das visões feministas, étnico-raciais e *queer.* De uma forma ampla, as teorias pós-críticas questionam o sujeito racional, autônomo e centrado, que é o núcleo do pensamento crítico em conhecimento e linguagem, e evidentemente de educação e currículo. Advertem sobre o fim das metanarrativas, com suas noções de razão, racionalidade, centralidade e progresso, marcantes no Modernismo. Analisam as complexas relações de exploração econômica, ocupação geográfica e de dominação cultural que se estabeleceram entre os países, reivindicando um currículo descolonizado, dando ênfase às questões de identidade cultural e social, representação e significação, valorizando a diversidade e o hibridismo.

As teorias pós-críticas mostram que a questão do poder é multiforme, está espalhado por toda rede social. Não se limitando a situações econômicas do capitalismo e sua divisão em classe, pois os processos de dominação se estendem para outras dinâmicas, com implicações em gênero, raça e sexualidade.

É importante ressaltar que essas teorias (tradicionais, críticas e pós-críticas) nos possibilitam perceber o currículo escolar como uma construção histórica. De acordo com o pensamento de SILVA, “a abordagem aqui é muito menos ontológica (qual o verdadeiro “ser” do currículo?) e muito mais histórica (como, diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?)” (SILVA, 2010, p. 14). Porém, independente da teoria, sempre foi estabelecido uma seleção, uma escolha entre conhecimentos, entre saberes, entre histórias e memórias. Escolher é um ato de poder. Assim, como a memória e a identidade, o currículo é um campo de conflito em que interesses sociais e políticos estabelecem relações de poder.

Mas não devemos perder de vista o principal papel desempenhado pela educação, que é a formação de indivíduos. É nesse sentido que adotamos o pensamento de SILVA (2010) quando argumenta que no currículo escolar antes de nos preocupamos com *o que ensinar*, com quais ensinamentos devem ser transmitidos, buscando selecionar saberes, deveríamos nos perguntar que *tipo de indivíduo desejamos formar*? O conhecimento ou sua forma de transmissão estará extremamente vinculado ao tipo de pessoa que será formado, dependendo do tipo de sociedade ou classe social estas respostas irão se modificar. Por isso o autor compreende que por trás das teorias de currículo há relações de identidades ou de subjetividades.

No currículo clássico humanista o objetivo era formar uma elite cultural, conhecedora das grandes obras artísticas e literárias da cultura clássica. Já as teorias tradicionais estariam voltadas para a grande massa populacional, e serviriam aos interesses do novo sistema econômico e social que estava se desenvolvendo. Nas teorias críticas, marcadas pelo pensamento marxista, o sujeito crítico deveria entender a relação entre as classes e suas estruturas de dominação para transformação social.

Com as teorias pós-críticas as relações de gênero, raça, etnia, sexualidade ganham complexidades, e as identidades culturais e sociais passam a ser expressivas.

Por isso volta-se o olhar desta pesquisa para articulação entre currículo, memória e identidade, tanto em seus aspectos estruturais (organização, seleção, dinamismo e relações de poder), mas também nas relações de trocas e interdependências. Como instrumentos políticos, memória e currículo irão legitimar certos elementos, conhecimentos ou acontecimentos, e esquecerão ou excluirão outros, podendo transmitir ideologias. Através do currículo escolar, algumas memórias podem ser privilegiadas e outras simplesmente negadas ou negligenciadas, favorecendo a construção de determinadas identidades. E estas podem servir para manutenção de um esquema de dominação social, como também para transformação e/ou reformulação das estruturas de poder.

## Capítulo II – O Currículo Escolar na Educação de Jovens e Adultos

As questões levantadas sobre memória, identidade e currículo possuem implicações em todas as modalidades de ensino, e, de forma bem ampla, em todo universo escolar. Não só os conteúdos a serem ministrados podem evocar certos tipos de memória e de identidades, privilegiando certos grupos, como também as relações humanas podem manifestar valores, conceitos e preconceitos que reforçam esses padrões.

Os alunos e alunas jovens e adultos possuem uma percepção da realidade diferenciada, uma maior experiência de vida e marcas de exclusão. O fato é que a EJA se volta para um grupo social: a população que historicamente esteve à margem da sociedade e afastada da escola. Segundo o documento preparatório para VI Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFITEA): "O mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza em nosso país, consequência do processo de exclusão social causado pelo sistema capitalista" (BRASIL, 1998, p. 14).

Esses indivíduos foram afastados do sistema escolar, muitos pela necessidade do trabalho, de auxiliar financeiramente na renda familiar, outros por não verem sentido e significados no conhecimento ou no ambiente escolar (grande número de jovens que larga a modalidade regular e se insere na EJA sugere esse aspecto). Um estudo realizado por SANSIONE (2004) com a população negra entre 1992 e 2000 na Bahia, nos apresenta que a população jovem negra não consegue visualizar a escola como um espaço importante de socialização e conhecimento. Conforme nos apresenta o autor:

> *"A razão de muitos pais haverem abandonado a escola foi óbvia: eles precisavam arranjar trabalho para contribuir para a renda familiar. Para os jovens de hoje, no entanto, as causas são mais complexas. Tanto em Salvador quanto em Camaçari, apenas metade dos que já haviam saído da escola o fizera para arranjar emprego. A outra metade, no entanto, não tinha explicação para o seu abandando dos estudos." (SANSIONE, 2004, p. 54)*

Apesar de a pesquisa ter mais de dez anos, e este estudo não está vinculado diretamente com a área educacional, é interessante pensar que o abandono escolar estava relacionado com a juventude negra, e muitas vezes, nesse período, não tinha como causa a necessidade da sobrevivência, além de tais jovens representarem os adultos presentes atualmente na EJA.

A experiência de vida dos alunos da EJA e sua percepção própria da realidade, pois não são indivíduos em formação como as crianças e adolescentes (apesar da compreensão e concordância com os princípios freirianos de inconclusão do ser)[11], permitem que esses sujeitos se relacionem com o currículo escolar de uma forma diferenciada. Um bom exemplo disso são os relatos que apresentam como os alunos da EJA demonstram grande dificuldade

[11] Para Paulo Freire o ser humano é um ser inconcluso, que é criado e recriado historicamente e que está em constante transformação. "É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica" (FREIRE, 1996, p. 14).

em equações matemáticas, apesar de exercerem profissões que utilizam o cálculo a todo o momento. Há uma dificuldade de associação da forma escolar para forma prática que lhes é comum. OLIVEIRA (2008), pensando sobre o currículo na EJA, nos descreve duas situações interessantes:

> *"Angustiada com uma aluna de segunda série e de 75 anos que não conseguia aprender matemática e preocupada com a possibilidade de ela desistir da escola, uma professora cursista me pediu ajuda para solucionar o problema. Dizia-me ela: "Professora, o que eu faço com a Dona Josefa? Ela não consegue fazer as continhas de jeito nenhum. Ela não sabe fazer e não consegue aprender." Solidária com a professora, nitidamente comprometida com o seu trabalho, vi que ela precisava de socorro. Refletindo sobre o problema, perguntei-lhe sobre a vida de Dona Josefa, uma senhora que morava na periferia do município, mãe de muitos filhos e avó de muitos netos, sempre responsável pela criação de muitos deles. Como se explica que uma pessoa que provavelmente passou a vida contanto dinheiro para alimentar, vestir e dar casa a tantos filhos e netos, não saiba fazer conta. O que ela não sabia era pegar a folhinha e fazer as continhas de acordo e a partir da ordem de arme e efetue que caracterizam esse tipo de atividade. O que ela não sabia era colocar o seu saber em diálogo com o que a professora buscava a todo o custo lhe ensinar: como se fazem as contas na escola.*
> *Outra história interessante, que evidencia a dificuldade de comunicação entre as populações que procuram os cursos de EJA e a linguagem especificamente escolar, foi ouvida por uma amiga em um ponto de ônibus na cidade do Rio de Janeiro. Duas senhoras conversando sobre as dificuldades que enfrentavam com a escola que, aparentemente, ambas freqüentavam. No diálogo entre as duas, minha amiga ouviu:*
> *Eu agora já entendi. Problema é aquilo que a gente tenta resolver na escola e* pobrema *são as coisas que a gente tem que resolver na vida da gente. Entendeu?" (OLIVEIRA, 2008, p. 106- 107, grifo do autor).*

Esses exemplos são significativos para compreendermos a necessidade de articulação entre a linguagem e a forma escolar de transmissão e organização do conhecimento e o modo com que os indivíduos lidam com esses mesmos conhecimentos na sua vida cotidiana. É imprescindível que se tenha consciência que os saberes já circulam na realidade, e o jovem e o adulto se relacionam de uma maneira específica com eles, talvez pela necessidade do trabalho ou da própria sobrevivência coletiva. Sendo mais críticos e criteriosos, os alunos da EJA entendem a linguagem escolar, como algo particular, que, muitas vezes, está afastada da sua realidade, perdendo significado para sua vida diária. O que pode fazer com que esses indivíduos não se reconheçam nesse universo, não empregando sentido a ele, e novamente o abandonando.

Por isso é necessário que o currículo para Educação de Jovens e Adultos possua características diferenciadas do currículo para crianças e adolescentes, respeitando suas particularidades. Refletindo sobre o exposto, OLIVEIRA (2008) argumenta que:

> *"Alguns dos problemas que enfrentamos nas escolas decorrem exatamente dessa organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares. No caso da EJA, outro agravante se interpõe e se relaciona com o fato de que a idade e a vivência social e cultural dos educandos é ignorada, mantendo-se nessas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que freqüentam a escola regular." (OLIVEIRA, 2008, p. 105).*

Na tentativa de reconhecer as particularidades da Educação de Jovens e Adultos e do estabelecimento de um currículo de Arte que atenda as suas necessidades, apresenta-se uma retrospectiva da EJA no Brasil, pensando-a através de uma perspectiva histórica, como foram construídos através dos tempos os conceitos e as características dessa modalidade de ensino.

**II.1 - Contextualizando a Educação de Jovens e Adultos**

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil se inicia juntamente com o próprio processo educacional a partir da chegada dos jesuítas. Através desses religiosos, associado à catequização começa um modo de educação destinada a adultos. Nesse contexto, a arte e questões étnicas se articulam, pois o teatro e a música são inseridos no processo educacional para os colonos e indígenas. De acordo com PORCARO,

> *"No Brasil Colônia, a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional. Nessa época, pode-se constatar uma fragilidade da educação, por não ser esta responsável pela produtividade, o que acabava por acarretar descaso por parte dos dirigentes do país (CUNHA, 1999).*
> *O que se vê nessa época, portanto, é o que PETITAT (1994) aponta como recorrente nessa sociedade: a oferta de uma educação moralizadora para a classe pobre e de uma educação instrutora para as classes ricas. É o que ocorre no Brasil Colônia: como os alunos adultos são pertencentes às classes pobres, a estes era oferecida apenas uma educação de caráter religioso, de fundo moralizador; e para as classes ricas, a educação buscava o oferecimento de instrução."* (PORCARO, 2009, p. 2)

Até mesmo na arte/educação havia uma diferenciação entre ricos e pobres. O teatro como uma forma de sensibilização era empregada aos pobres e indígenas, já para as classes dominantes a música era considerada como uma forma de arte mais culta.

Outro aspecto que merece ser destacado nesse momento é que grande parte da população escravizada não teve acesso à educação. A Constituição de 1824, que declarava a todos os cidadãos o direito à instrução primária gratuita, trouxe o questionamento sobre quem possuía o direito à cidadania, excluindo indígenas e negros escravizados. A lei número 1, de 14 de janeiro de 1837, declarava: "São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos" (FONSECA, 2007, p. 12). Dessa forma, essa restrição e todo o processo histórico de exclusão e abandono que marca a educação dos negros no Brasil apresenta marcas na realidade do público da EJA.

No Império há algumas experiências com a educação de adultos, especialmente destinada ao ensino noturno, motivadas pelas reformas educacionais desse período. Segundo PORCARO, "em 1876 é feito um relatório pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, apontando a existência de 200 mil alunos frequentes às aulas noturnas" (PORCARO, 2009, p. 10). Mas a falta de políticas reais destinadas à educação de adultos se mantém quase que inalterado na República. Somente no início do século XX, com o processo de industrialização e os efeitos do pós-guerra, que o cenário da educação de adultos começa a se modificar.

A década de 1930 marcou uma transformação na estrutura econômica brasileira, de ciclo latifundiário cafeeiro para a emergência de burguesia industrial. Esse novo cenário muda de modo significativo as aspirações sociais e solicita transformações educacionais. Com a industrialização, desenvolve-se uma maior preocupação com a preparação de mão de obra, visando o domínio das técnicas de produção, tanto por parte dos trabalhadores, como uma forma de ascensão profissional e social, como por parte do Estado, apontando como um meio de progresso do país. (PORCARO, 2009, p. 6)

A Constituição Federal de 1934 declara, pela primeira vez, a educação como um direito de todos, a ser provido pela família e pelos poderes públicos (art. 149). Já em seu artigo 150, estabelece como obrigação do Estado o ensino primário gratuito extensivo aos adultos. Assim, as políticas para educação de adultos começam a ganhar visibilidade nesse momento.

Mas é a partir da década de 1940, que outros fatores começam a se configurar possibilitando o fortalecimento de ações voltadas para a educação de adultos. No período pós-guerra, o mundo tentava reorganizar-se,

> *"(...) nesse contexto de reconstrução, não apenas material, mas político, ideológico, educacional, social, cultural, muitas iniciativas se fazem em busca de encontrar alternativas viáveis para superar os horrores da guerra, a destruição em massa, os símbolos desfeito, os ícones mutilados." (PAIVA, 2009, p. 17)*

A criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e de seu órgão voltado para educação, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), teve um papel importante nas ações para educação de jovens e adultos, mobilizando países subdesenvolvidos a aplicarem programas nacionais para esse segmento. Reconhece-se os limites dessa organização, seu empenho em preservar os interesses do sistema econômico capitalista, mas não se pode negar suas contribuições nesse aspecto. De acordo com Paiva (2009), a UNESCO:

> *"(...) mesmo que atuando contraditoriamente em muitos casos, porque eivadas dos interesses do capital, atuam como a alegoria de Hercules, nos imensos desafios de tornar direito de todos a educação, o que implica considerar, também, iguais de direito, jovens e adultos que demandam alfabetização, cuja chave – a leitura e a escrita – lhes autoriza, diferenciadamente, o acesso e as oportunidades aos bens da cultura escrita" (*PAIVA, 2009*, p. 17).*

O alto índice de analfabetismo nesses países e no Brasil era compreendido como a causa do atraso no desenvolvimento industrial e econômico. O individuo analfabeto era visto como "elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo votar ou ser votado, o que passou a ser revisto a partir dessas discussões" (PORCARO, 2009, p. 5).

Além das solicitações da UNESCO, o momento de redemocratização do país com o término do Estado Novo traz a necessidade de se aumentar o contingente de eleitores. Assim, no final da década de 1940 e início de 1950, algumas campanhas são lançadas. Há uma modificação em relação ao período anterior, marcado por uma legislação fragmentada que não

possibilitava um compromisso do poder público, o que passa a ser visto com uma necessidade de educação para todos os adultos que mobiliza a União (BEISIEGEL, 1982).

Em 1947, a 1ª Campanha de Educação de Adultos se propunha a alfabetizar os alunos em três meses, oferecer curso primário em duas etapas de sete meses, além de capacitação profissional e desenvolvimento comunitário. Nesta campanha o MEC assume um protagonismo, convocando representantes estaduais para discussões e elaborando publicações sobre o tema. Apesar de não alcançar todos os seus objetivos, seus resultados permitiram um novo panorama da educação de adultos no país, através do debate e do empenho do governo federal.

Posteriormente houve um momento de intensa mobilização da sociedade civil no final dos anos 1950 e inícios de 1960. De acordo com VENTURA (2011), define-se nesse momento um novo cenário econômico e político com a substituição das importações para um crescimento industrial e uma maior participação da população na vida política. Esse quadro, segundo a autora, proporcionou duas linhas centrais que encaminhavam as ações na EJA, uma voltada para o treinamento e produção de mão de obra, e outra comprometida com a conscientização política. Segundo PAIVA (2009):

> *"As ações que passaram com ênfase à história, em sua maioria, não nasceram do poder público, mas da luta e da resistência social aos projetos de dominação que, desde a República, conformaram – e ainda conformam – a nação brasileira. Estudantes e intelectuais, junto a grupos populares, desenvolveram novas perspectivas de cultura e educação popular. No início dos anos 1960, o Movimento de Cultura Popular, nascido em Recife (PE); os Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes; o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), representando a Igreja Católica; iniciativas como a da Prefeitura de Natal (RN) com a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, tocada pelo educador Moacyr de Góes; e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar) são alguns exemplos do que foi o fértil período da educação para adultos, pensada na sociedade enraizada na cultura popular." (PAIVA, 2009, p. 151)*

Esses movimentos passavam a pensar a educação como uma possibilidade de transformação social. Foram fortemente marcados pelo nacionalismo, pela valorização da cultura nacional, principalmente através da cultura popular, desejando romper com a dependência externa. Acreditaram que nosso país teria condições de se reafirmar frente aos interesses do exterior, que o analfabetismo seria extinto e que o acesso à educação seria ampliado a toda a população.

Inicia o trabalho de Paulo Freire, por uma educação popular para a EJA, nesse contexto, mais precisamente no Movimento de Cultura Popular em Recife. Em seu projeto de alfabetização de adultos em Angicos (1963), juntamente com uma equipe, foram alfabetizadas 300 pessoas em um mês, através de uma metodologia que partia da realidade prática dos indivíduos. Mesmo assim, ele não acreditava ter criado um método, mas sim proporcionado uma reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem.

O pensamento pedagógico de FREIRE propõe uma educação popular libertadora, voltada para os menos favorecidos, sendo extremamente política, buscando desenvolver a autonomia e uma consciência crítica frente à realidade. Como já apresentado no capítulo anterior, Freire se opõe a uma educação bancária, compreende o conhecimento como sendo um processo contínuo, social e histórico, defendendo uma educação dialógica, em que educador e educando possam construir juntos, saberes. Sua pedagogia valoriza os saberes dos educandos, pois é partir dos conhecimentos dos alunos, de suas experiências, que produzem temas geradores. Ao transformar a posição do aluno no processo de ensino/aprendizagem, ele deixa de ser um mero receptor para se tornar sujeito na construção do conhecimento.

Essa perspectiva mais crítica possibilita que o analfabetismo não seja compreendido como responsável pelo atraso no desenvolvimento do país, mas pelo contrário como consequência dele.

A experiência e o método de Paulo Freire tiveram reconhecimento nacional e internacional. Ainda em 1963, o Governo atribui a ele a incumbência de organizar um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, mas, com o golpe militar de 1964, esse trabalho foi interrompido. Suas ideias, de uma pedagogia para a conscientização, foram entendidas como uma ameaça à ordem nacional estabelecida. Com isso, Paulo Freire foi exilado.

> *"A educação popular é minada pela desconfiança e pelas práticas da repressão, que prendem e isolam, até o exílio, muitas lideranças. Mas o analfabetismo resiste e expõe as feridas abertas de um país cujo projeto de desenvolvimento implica a escolarização das massas." (PAIVA, 2009, p. 132)*

De acordo com a explicação acima, a mobilização popular que caracterizou o período anterior é reprimida, mas o Governo Militar precisava desenvolver um projeto para alfabetização dos adultos, visando o pleno desenvolvimento econômico brasileiro. Busca-se uma forma de modernização da base política e econômica, mas vinculada ao imperialismo exterior. Dessa forma, o Estado buscou centralizar suas ações educacionais.

Nesse momento de repressão e controle, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1971, LDB 5.692/71, traz algumas conquistas para a EJA. Segundo VENTURA,

> *"Pela primeira vez, uma legislação específica organizou ensino de jovens e adultos em capítulo próprio, diferenciando-a do ensino regular básico e secundário, abordando, inclusive, a necessidade da formação de professores especificamente para ela, e trazendo avanços significativos para a EJA. Na verdade, apesar de ter sido elaborada no auge do período de ditadura civil-militar, esse instrumento legal, contraditoriamente, representou a ampliação, em nível legislativo, das oportunidades educacionais". (2011, [on line]).*

A necessidade de controle do sistema traz políticas centralizadoras, como a criação do *MOBRAL* (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1967. Sua função principal era reduzir em 10 anos o grande número de analfabetos da realidade nacional. Nesse momento, perde-se uma visão mais crítica, o analfabetismo volta a ser visto como sendo responsável pelo atraso

do processo produtivo e industrial do Brasil. Posteriormente, o *Mobral* assume a responsabilidade da alfabetização, como também da pós-alfabetização, incluindo a conclusão do 5º ano, antigo curso primário, necessidades indispensáveis para se investir na força produtiva dos trabalhadores e propiciar progresso do país. O Mobral se expande pelo país na década de 1970, durando quinze anos, até 1985.

A nova LDB também institui o ensino supletivo como uma alternativa para educação de adultos, presente até os dias atuais essa modalidade marca a EJA. Através do parecer 699/72 do Conselho Federal de Educação, o ensino supletivo é compreendido e justificado através de quatro funções: suplência, suprimento, qualificação e aprendizagem. Um sistema com uma metodologia própria, independente do ensino regular, mas de certa forma integrado a ele. Vários investimentos no supletivo foram realizados, como a criação do Departamento de Ensino Supletivo (DES) do MEC, a elaboração do documento Diagnóstico Preliminar do Ensino Supletivo, e, em 1974, a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES).

Os CES's ofereciam um tipo de autoinstrução, com atendimentos individualizados, módulos instrucionais com avaliações modulares e semestrais. Proposta de ensino dentro da perspectiva do regime militar, influenciado pelo acordo MEC e USAID. As ações dessa modalidade foram marcadas por um enfoque tecnicista, centralização técnica e financeira, ênfase na certificação, prioridade na formação de mão de obra (PAIVA, 2009).

Dessa forma, o *Mobral* e o Ensino Supletivo foram as políticas públicas para a educação de adultos desenvolvidas durante o regime, "a alfabetização e as quatros primeiras séries do 1º. Grau eram realizadas pelo primeiro, mediante convênio, enquanto às secretarias de educação passaram a caber, cada vez mais, o segundo segmento do 1º. Grau e sua expansão." (PAIVA, 2009, p. 176) Em consequência desse esquema "passaram a ocorrer os altos índices de evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial" (PORCARO, 2009 p. 4).

Com o fim da ditadura militar, inicia-se um processo de redemocratização do país. O *Mobral*, extinto em 1985, foi sucedido pela *Fundação Educar*, que apresenta algumas mudanças significativas em relação ao seu antecessor. Uma diferença já pode ser percebida na elaboração das suas diretrizes político-pedagógicas, que foi realizada por uma comissão com representantes de universidades, da comunidade civil, do MEC e da própria *Educar*, e se propõe a efetivar o direito constitucional de educação para todos. Também apresenta um sistema de parceria entre os governos federal, estadual e municipal no atendimento e na formação de educadores, com apoio técnico e financeiro. Outra importante modificação proporcionada pela *Fundação Educar* é a inclusão do segmento jovem, até então compreendida como educação de adultos. O grande número de jovens que se inclui nas estatísticas de analfabetismo faz com que essa instituição amplie seu campo de atuação.

A reabertura política que marca os anos de 1980 culmina com a Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 205, a educação é entendida como um direito de todos, dever da família e do Estado, garantindo o ensino fundamental público e gratuito para todos, inclusive para jovens e adultos. De acordo com VENTURA (2011):

> *"A Carta Magna reconhecia que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada, e ampliava o dever do Estado para com todos aqueles que não tiveram a escolaridade básica, independentemente da idade, colocando a educação de pessoas jovens e adultas no mesmo patamar da educação de crianças e adolescentes.*
> *A atual Constituição destaca-se, também, pelo fato de atribuir à educação o papel de instrumento qualificador para o trabalho e de preparo para o exercício da cidadania' diferentemente das perspectivas adotadas em constituições anteriores, do Brasil industrial. Nessa perspectiva, o atual texto confere à educação um papel de qualificação para o trabalho, continuando, porém, essa qualificação a restringir-se a uma formação profissional compartimentada, na qual teoria e prática mantêm-se segmentadas, não se adequando, na verdade, às novas capacidades de trabalho exigidas pelas transformações tecnológicas (...)" (VENTURA, 2011, p. 17).*

O Estado passa a não se restringir aos compromissos com a alfabetização e com o analfabetismo na Educação de Jovens e Adultos. Criam novas propostas educacionais, influenciadas pelo marxismo, como a teoria histórica-crítica e educação politécnica. É o momento em que as teorias críticas de currículo estão sendo debatidas, autores, como Apple e Giroux, questionam o poder hegemônico dentro do universo escolar.

Extinta a *Fundação Educar* em 1990, no governo Collor, fez com que as políticas para EJA passassem por uma municipalização, houve uma transferência de responsabilidades, o governo federal buscou se desvincular das obrigações de uma educação para todos, outrora firmada na Constituição Federal, repassando para os estados e, principalmente, para os municípios, chegando a organizações não-governamentais e sociedade civil (VENTURA, 2011; PORCARO, 2009).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, oito anos depois da Constituição, compreende a Educação de Jovens e Adultos, retirando o termo Ensino Supletivo, como uma modalidade da educação básica, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, com características próprias a fim de atender as particularidades e interesses dos seus alunos. Os cursos e exames supletivos ainda são garantidos, sendo os exames para certificação entendidos como um direito e não como uma finalidade dos cursos da EJA.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em dezembro de 1996, mostra um descompromisso do Estado em relação à EJA. Os alunos dessa modalidade não eram contabilizados no censo geral das matrículas que podiam fazer jus aos recursos do Fundo, argumentando que haveria dificuldade de recenseamento e falta de dados confiáveis.

Contrariamente, houve um crescente debate internacional sobre a importância da EJA nos países em desenvolvimento, promovido pela UNESCO. O MEC mobilizou estados e criou

uma Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos para diagnosticar, traçar metas e ações, a serem apresentadas na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Hamburgo na Alemanha. O Encontro Nacional de Natal (RN) gerou um documento final que não foi aprovado pelo MEC, assim como foi negado o parecer da sua própria Comissão, apresentando em seu lugar o Programa Alfabetização Solidária (PAS). O Brasil se colocou em oposição ao pensamento dos países que participavam da CONFITEA declarando que "o objetivo primeiro da política educacional é o de oferecer a formação adequada, na idade própria, no ensino fundamental, superando a repetência e a evasão" (MEC, 1996-1997, p.6) Acreditava que a universalização do ensino de qualidade, seria uma ação preventiva a EJA, mas de acordo com PAIVA:

> *"(...) o acesso por si só não garante nem a permanência, nem o sucesso, essa mesma universalização acabou, por fim concorrendo para manutenção das taxas e dos números que aí estão, porque não foi conduzida tendo em paralelo a qualidade da educação". (PAIVA, 2009, p. 197).*

A V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFITEA) defendeu não apenas o direito à educação para todos necessária ao exercício da plena cidadania, mas também o de aprender para toda a vida, influenciados pelo pensamento do educador Paulo Freire. Apesar do MEC defender publicamente a educação de crianças, "na idade própria", esse momento trouxe grandes frutos, como os encontros nacionais, o primeiro ENEJA foi em 1999 no Rio de Janeiro, e a criação dos fóruns, que atualmente estão em todos os estados da federação. A mobilização nacional que marca a criação dos Fóruns EJA, abriu espaços de trocas e parcerias com diversos segmentos da sociedade (universidades, ong's, sistemas privados, poderes públicos, etc.), além de professores e educandos.

Apesar da década de 1990 ser um momento de reforma educacional e intenso debate sobre a EJA (Constituição Federal 88, *Fundação Educar*, a Conferência de Educação para Todos, Encontros Nacionais, CONFITEA), o MEC passou a operar de forma descentralizada, tendo como principal função de regulação e controle, através de referenciais curriculares e transferências de recursos. Pode-se perceber também o envolvimento de outros Ministérios nessa questão, como é o caso do Ministério do Desenvolvimento Agrário através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, e do Ministério do Trabalho pelo Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, além de outras experiências como Telecurso 2000, o Sistema S, o MST, centrais sindicais etc. Dessa forma, o atendimento à EJA passou a ser realizado de forma diversificada e descontínua, mas marcado por uma mobilização social, com a criação dos Fóruns EJA e com os encontros nacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, instaurada pelo Parecer CNE 11/2000, nasce de uma ampla discussão com audiências públicas, e é o principal documento legislativo sobre a EJA, seus sujeitos e compromissos na atualidade. ´

A trajetória apresentada possibilita que compreendamos a EJA como uma modalidade da educação com uma luta política específica de reconhecimento, marcada pela mobilização popular e o atendimento aos menos favorecidos. Esses são aspectos importantes quando temos em mente as relações étnico-raciais, que serão debatidas dentro do parecer CNE 11/2000 e outros documentos que articulem os princípios de EJA no momento atual.

### II.2 - As Diretrizes Curriculares, a EJA na Atualidade e Questões Raciais

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos, desde a Colônia, é tratada com descaso pelo poder público. Algumas campanhas e ações desenvolvidas, como o *Mobral* na ditadura, foram subordinados aos interesses econômicos e políticos. De acordo com MOURA (2007):

> *"O tratamento que vem sendo dispensado a essa modalidade de ensino, talvez esteja diretamente ligado ao público ao qual ela atende: jovens e adultos com baixo poder aquisitivo, negros, desempregados, subempregados, oprimidos, incluídos de forma subalterna." (MOURA, 2007, p. 27).*

Por outro lado, a mobilização popular, como na década de 1960 ou nos fóruns EJA da atualidade, marca uma luta política de reconhecimento e valorização. Fruto dessa mobilização é o parecer CNE 11/2000, amparado pelo direto constitucional da educação para todos e da LDB, que conceitua a EJA como "uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas" (BRASIL, 2000, p. 1), que se justifica pelas:

> *"(...) presentes condições sociais adversas e as seqüelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos." (BRASIL, 2000, p. 1).*

Reconhecendo a educação como um direito humano fundamental, que não deve ser negado a nenhum indivíduo, independente de idade, gênero, sexo ou classe social, conforme a Declaração de Hamburgo (documento redigido pelos participantes da V CONFITEA), indispensável à vida social contemporânea, para exercício da plena cidadania e participação social, em que os modos de aprender são fundamentos do nosso cotidiano, a EJA assume no parecer três funções principais: reparadora, equalizadora e qualificadora. *A reparadora*, no atendimento à população jovem e adulta que ainda não terminou seu processo de escolarização, através não só da alfabetização, mas também na possibilidade de prosseguimento dos seus estudos. *A equalizadora* visa a igualdade de oportunidades, que pode ser traduzida como novas inserções no mundo do trabalho, na prática social, em espaços culturais ou estéticos: "[a] equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade" (BRASIL, 2000, p. 4). A *qualificadora,* entendida na perspectiva do aprender por toda a vida e denominada pelo parecer como "próprio **sentido** da EJA" (BRASIL, 2000, p. 5, grifos do autor), estará voltada para

educação permanente, amparada pelo princípio freiriano de inconclusão do ser humano e na necessidade de formação continuada na atual sociedade.

Esse documento reconheceu a necessidade da EJA, trouxe uma ampliação do seu conceito e outros desdobramentos, como a contabilização da EJA pelo FUNDEB e o PNDL-EJA. Em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**,** foi criado em substituição ao FUNDEF, atendendo toda a educação básica, da creche ao ensino médio, inserindo a EJA, mesmo que de forma parcial (atribuindo à educação de jovens e adultosa menor proporção de todos os níveis e modalidades da educação básica: 0,7 do valor de referência estabelecido para as séries iniciais do ensino fundamental). O PNLD-EJA é o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos, que engloba o atendimento do ensino fundamental, incluindo o primeiro e o segundo segmentos de EJA, o ensino médio na modalidade EJA e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), tendo por objetivo distribuir material didático para alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado e estudantes da EJA das redes públicas de ensino, investindo em coleções de qualidade e que passem por processos de escolha dos professores.

Apesar de ampliada, a EJA se mantém atrelada à alfabetização e aos baixos níveis de escolarização. E nesse aspecto, a educação da população negra ainda apresenta contraste em relação aos brancos. Estudos publicados em 2011 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) sobre o censo de 2010, mostram que apesar do crescimento dos anos de estudo da população brasileira em geral, ainda persiste uma diferença significativa entre negros e brancos. Apresentando que a taxa de analfabetismo, a partir dos 15 anos de idade, era de 13,3% para pretos e de 13,4 % para pardos, sendo entre os brancos 5,9%. Os anos de estudos também mostram essa desigualdade, a população branca, também com mais de 15 anos, possui aproximadamente 8,4 anos de estudos, enquanto entre negros esse número é de 6,7 anos.

Dessa forma, a questão racial está envolvida na EJA, pelo simples fato de seu público ser formado por uma maioria negra, por sujeitos que ainda hoje trazem uma herança de exclusão social, resquício do período escravista brasileiro. De acordo com GOMES:

> *"(...) ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão da questão racial nos currículos e práticas de EJA, é necessário reconhecer que ela já está presente na EJA por meio de estudantes pobres e negros que majoritariamente freqüentam essa modalidade de ensino." (GOMES, 2005, p. 94)*

É nesse sentido que MOURA afirma que "ao direcionar o olhar para o cotidiano escolar é possível perceber características próprias da EJA" (MOURA, 2005, p. 31). As questões raciais já circulam, de formas variadas, no universo escolar da EJA, utilizá-las em prol de uma educação que respeite a singularidade desses alunos é imprescindível.

Todas as conquistas da educação popular, que em alguns autores passam a ser quase que equivalente a EJA (BRANDÃO, 1980; BEISEIGEL, 1982), incluindo a contribuição de Paulo Freire, transcorrem nessa perspectiva. Pois, reconhecem seu alunado como sujeitos que carregam o saber da experiência, “sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo” (FREIRE, 1998, p. 90). Valorizando e lhe dando voz, o currículo da EJA pode fortalecer os conhecimentos e a identidade cultural desses indivíduos.

## Capítulo III – A Arte e as Relações Étnico-Racias na Educação de Jovens e Adultos

Na atualidade, apesar de estar garantido o ensino da Arte pela LDB[12], a Resolução CNE/CEB 1/2000, reforça sua legalidade ao estabelecer que os cursos da EJA devam "obedecer os componentes curriculares aos Arts. 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB" (BRASIL, 2000). Segundo ALVES:

> *"A Arte na EJA, não é só uma legalidade, mas deve proporcionar o real direito ao conhecimento e a reflexão do patrimônio artístico e cultural. Sujeitos que tiveram tantos direitos usurpados, precisam se apropriar desses saberes, entendê-los como um bem cultural, impregnados de valores humanitários, que refletem e traduzem a trajetória dos homens sobre a terra." (ALVES, 2013, p. 191).*

Os bens artísticos são patrimônios da humanidade, carregados de memórias e histórias, nos apresentam um modo particular de transmissão de saberes, crenças, pensamentos e subjetividades. Uma forma de expressividade que vai além da capacidade argumentativa da linguagem, mas que se revela através de sensações, sentidos e sentimentos, em diferentes linguagens artísticas. Por isso articula razão e sensibilidade, sendo resultado de um processo cognitivo e também sensitivo. Como resultado desse processo, o objeto artístico é ao mesmo tempo um *produto histórico/cultural*, vinculado a uma época e um povo específico, associado aos valores desse momento; uma *produção subjetiva ou particular*, fruto da criatividade e da expressividade de um indivíduo ou de um grupo de pessoas; e uma *construção formal*, onde materiais e técnicas se relacionam.

Em 2002, o Ministério da Educação, através da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), organizou a *Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA.* Como um modo de orientação curricular, a proposta é dividida em duas partes principais, apresentadas em três volumes. O primeiro volume é uma apresentação da EJA no Brasil, suas especificidades, seu percurso histórico, seu alunado e seus professores, e os demais volumes destinados às áreas curriculares (vol. 2: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia, vol. 3: Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física). A finalidade desse material é a orientação curricular nas secretarias, estaduais e municipais, bem como em instituições privadas que atendem ao público desse segmento, sendo o principal documento da esfera federal para a Arte/Educação na EJA. Nele, a arte é compreendida como uma *linguagem*, como um *fato histórico e cultural*, como uma *área do conhecimento* e como uma *atividade profissional*, aspectos que devem ser destacados em seu ensino.

Como uma área do conhecimento, a arte utilizará suas propriedades para estruturar, organizar e dar significação à realidade circundante. O valor simbólico que permeia a produção artística, responde a necessidade humana de compreensão, organização e diálogo com o

[12] De acordo com a LDB 9394/96: "o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (art. 26).

meio, responde a certos estímulos que dele emana, e estabelece um processo contínuo de intervenção e transformação de ambos. Dando, de uma maneira própria, uma significação ao mundo que se difere dos demais campos do saber.

Articulando fatores como percepção, imaginação, emoção e reflexão, a linguagem artística é um meio de expressão e comunicação, pelo qual se compartilha valores, conceitos, sentimentos, vivências. Por sua capacidade expressiva, que dialoga através do sensível, a arte nos permite vivenciar a experiência do outro, que se coloque no lugar de outra pessoa e se aprenda com ela. Ela é uma forma de linguagem e de conhecimento que permite a aproximação dos indivíduos, mesmo de épocas e culturas distintas, pois favorece a percepção das semelhanças e diferenças entre os povos, entre os tempos, em um plano diferenciado da informação discursiva. Por isso, o fazer artístico pode ser situado como um fator humanizador, pois, de acordo com FRANGE (2003), “as questões instauradas não são apenas humanas, mas questões sobre humanidades” FRANGE (2003, p.40).

Todo esse processo é fruto de um indivíduo, de um sujeito que através de uma obra apresenta sua subjetividade, seu modo particular de ver, articular e se colocar artisticamente, mas que não está desvinculado de sua coletividade, pois a própria pessoa também é fruto do seu tempo, do seu momento histórico/cultural, e de sua coletividade. Para FRANGE (2003): “[a] obra não é apenas de um artista, ela é o artista e seu tempo” (FRANGE, 2003, p. 40), sendo simultaneamente um produto histórico/cultural e uma criação singular da imaginação humana. Por isso as diversas culturas e épocas produziram obras que não somente revelam a criatividade de um artista em particular, mas apresentam valores socioculturais.

Na Educação de Jovens e Adultos, o trabalho é visto com extrema relevância. A arte como uma atividade profissional permite que compreendamos o artista como um trabalhador, que está inserido em uma sociedade onde as necessidades de sobrevivência e as dificuldades do mercado estarão presentes em suas obras, porém não podem ser consideradas como limitadores de seu trabalho. É principalmente na ultrapassagem desses obstáculos que o fazer artístico se sobrepõe.

Através dessas definições, da arte como linguagem, como conhecimento, como um artefato histórico-cultural, e como atividade profissional, o aluno jovem e adulto poderá reconhecer sua importância no processo educacional, mas também na dinâmica de identificação e significação social.

Pensando nisso, realiza-se um breve histórico da representação dos negros na arte, de sua participação artística e na arte/educação brasileira relacionando-as com aspectos étnico-raciais. Toda pesquisa terá como base os apontamentos acima, eles guiarão nosso objeto de estudo e nossas análises. Apesar de apresentarmos aspectos gerais da produção artística, esse estudo terá foco principal nas Artes Visuais, alvo do trabalho de campo.

**III.1 - A Temática Racial na Arte e em seu Ensino**

Para ampliar a nossa visão e entendimento da mão negra na arte brasileira, suas representações e implicações na formação de memórias e identidades, dentro do universo escolar e fora dela, foi traçado o percurso histórico da Arte e de seu ensino.

Antes de 1549, ano da chegada dos jesuítas, a educação não era vista como prioridade. No sistema educacional jesuítico, atividades artísticas, como música, teatro e dança, eram utilizadas para catequização. Adaptações para realidades locais, dialogando até com a estética indígena, auxiliava a alcançar seus objetivos. Não havia escolas específicas para a arte, mas a expressão artística desempenhava um papel relevante nesse modelo de ensino, apesar de "ocupar uma posição subalterna em relação aos outros saberes, inclusive, os considerados artísticos" (NASCIMENTO, 2008, p. 28). Também vinculava questões étnico-raciais e revelava distinções entre as classes. Como mencionado anteriormente, no ensino jesuítico a atividade artística cumpria uma determinada função, que variava de acordo com a classe social para qual se destinava.

A saída dos jesuítas proporcionou uma modificação na estrutura educacional. A arte passa a estar direcionada ao ensino da geometria. Mas será fora do ensino oficial que a arte florescerá de forma grandiosa. Nas oficinas, o ensino de pintura, escultura e ourivesaria se propagava pela reprodução de modelos. A maioria dos artistas era de origem simples, grande parte formada por negros e mestiços. Essa característica nos é explicada por DOSSIN:

> *"Sendo a arte entendida como uma atividade manual, consequentemente era uma prática inferiorizada pelos portugueses, pois o bom homem branco era também aquele que nunca tivera de lidar com ofícios vis do qual dependesse seu sustento. Assim sendo esta atividade era predominantemente desempenhada pelos africanos e seus descendentes." (DOSSIN, 2008, p. 246).*

Mesmo utilizando modelos, esses artistas produziram uma arte original, rica em detalhes decorativos, direcionada à Igreja Católica. Por isso, essa produção foi marcada pelas ordens religiosas e pelas confrarias ou irmandades, em que muitos mestiços e negros participaram. No momento do florescimento do barroco brasileiro, momento singular na arte popular nacional, muitos descendentes de negros ganharam prestígio e admiração, tanto na pintura, na escultura, na arquitetura ou na música erudita, se tornando mestres em seus ofícios, como Mestre Valentim, Aleijadinho e Mestre Ataíde (ARAÚJO, 1988, p. 9).

É significativo observar que a expressividade desses negros se destinou à perpetuação dos valores simbólicos dos seus dominadores. Com a escravidão, os negros dispersos além-mar, afastados de sua terra, dos seus familiares e de seus laços com sua tradição, foram proibidos da liberdade artística. Dessa forma, CONDURU expõe que:

> *"Transportados forçadamente e escravizados, os africanos estiveram impedidos de reproduzir livremente suas culturas no Novo Mundo. Ao contrário, foram coagidos e incentivados a usar suas forças e talentos para construir os símbolos, o aparato físico e os elementos necessários às práticas sociais dos colonizadores, majoritariamente portugueses, mas também espanhóis e holandeses em determinados períodos e regiões." (Conduru, 2007, p. 15).*

Os africanos que, desde o século XVI já faziam parte de nossa estrutura social, não somente foram afastados e coibidos de perpetuar suas práticas artísticas e culturais, como também foram obrigados a utilizar sua força de trabalho na construção de signos religiosos e políticos de outra cultura. Assim, participaram na criação de cidades, edifícios militares e civis, mas principalmente em obras religiosas. Porém, dizer que os negros em suas produções de arte visual simplesmente reproduziram os estilos e modelos de arte europeia, é negar sua capacidade artística de criação e reformulação. A arte colonial brasileira é plena de singularidades, que podem ser entendidas pelo trabalho de negros e de seus descendentes, que não somente utilizavam os moldes estéticos da Europa, mas dialogam artisticamente com eles. Esse fato pode ser visualizado nos entalhes de algumas igrejas que apresentam elementos típicos de nosso país, como caju e outras frutas, além da cultura africana, como búzios e chifres de carneiro. De acordo com CONDURU,

> *"Na conexão de afro-brasilidade à arte cristã, o dado que primeiramente salta aos olhos é a representação de santos e anjos com traços negroides, o amulatamento das figuras representadas em pinturas, retábulos e imagens católicas.(...) Autorrepresentações públicas toleradas, quiçá incentivadas, posto que implicavam conversão religiosa e cultural" (CONDURU, 2007, p. 18).*



**Figura III.1 – ALEIJADINHO. *Nossa Senhora das Dores.* 1791, madeira (cedro) policromado – Disponível em Itaú Cultural.**

O fato é que, nesse momento, a arte e seu ensino foram marcados pela presença dos negros e de seus descendentes, que construíram maneiras particulares de autorrepresentação e identificação.

A chegada da corte portuguesa, em 1808, muda o cenário artístico e de seu ensino no Brasil. Houve uma preocupação em modernizar culturalmente a nova sede do império português, a Missão Artística Francesa cumpria essa finalidade. No ano de sua chegada, em 1816, é criada a Academia Real de Artes e Ofícios, e assim inaugurado o ensino formal de Arte. O neoclassicismo, como seu estilo oficial, trouxe os cânones artísticos da Europa e a

necessidade de sistematização nos moldes europeus. O que provocou um distanciamento entre a arte e o povo, entre a arte erudita e a arte popular, entre as belas artes e o artesanato.

Nesse momento, finda as encomendas por parte das confrarias, se inicia um novo período para os artistas trabalhadores negros, “com a progressiva institucionalização da arte, a inclusão do artista de origem africana tornou-se mais difícil, o que não quer dizer que ele estivesse ausente” (DOSSIN, 2008, p. 247).

Na paisagem oitocentista, segundo LIMA:

> *“É fácil identificar uma presença negra quase como paisagem nos cenários brasileiros representados por artistas de diferentes tradições. O sistema escravagista associou a tonalidade escura da pele e fenotipias correlatas, imbricando ícones entre ser negro e ser escravo. Pois, os habitantes negros nas obras de professores da instituição como Jean Baptiste Debret mostram o interesse evidente pelos idos das primeiras décadas daquele século. Ou, com alunos da instituição, como Cândido Guillobel um artista português, desenhista de tipos populares do Rio de Janeiro, em sua grande maioria dedicados aos ambulantes negros.” (LIMA, 2008, p. 2-3).*

Nessas produções, o olhar etnográfico, as classificações e a busca de registro de tipos e costumes, produziram uma compreensão e/ou uma identificação inferiorizada da população negra, muitas com sentido depreciativo e marcando o lugar do negro à margem da dinâmica social.



**Figura III.2 - D. BRESSAE. *A Alegoria à Lei do Ventre Livre. Séc*. XIX, gesso – Disponível htttp://www.museuhistoriconacional.com.br/**

Em determinado momento, ainda no pensamento dessa autora, esta cena começa a se modificar, tendo em vista os movimentos abolicionistas. O quadro *Batalha dos Guararapes* (1879), de Victor Meirelles, apresenta um episódio de 1648, onde negros e brancos lutaram juntos contra os holandeses, uma modificação na representação dos negros apresentando sua real participação nessa vitória:

> *“Aproximadamente 6000 escravos, os Voluntários da Pátria, tornaram-se uma massa de voluntários também à emancipação. Nessa alteração de valores observável, o que vai se notando é que as figuras negras, ausentes nas expressões artísticas ou apenas como paisagem de fundo vão tomando a frente.” (Lima, 2008, p. 4).*

Na década de 1880, os temas abolicionistas se tornaram cada vez mais constantes. As alegorias com temas abolicionistas, como a obra *A Alegoria à Lei do Ventre Livre*, de D. Bressae, foram incentivadas pelo governo real. Outros artistas também aderiram à causa abolicionista e retrataram o tema de forma livre, como Emílio Rouède, pintor francês que chegou a vender obras para auxiliar financeiramente à alforria de escravos. Augusto Petit, outro artista francês, foi premiado com medalha de prata na Exposição Geral de 1884 pelas obras *O Príncipe Obá* e *A Princeza Obá*, personalidades negras exaltadas em sua obra (LIMA, 2008).

A população negra não permaneceu apenas nos modos de representação. Artistas negros entraram nesse sistema de ensino, como podemos citar Firmino Monteiro , Estevão Silva, Rafael Pinto Bandeira e os irmãos João e Arthur Thimóteo da Costa. Esses pintores não somente estudaram com pessoas de renome artístico da época, como, alguns, se envolveram em atividades docentes. Inserido-se em um local extremamente seletivo, tendo a arte como meio de expressão e também subsistência.



**Figura III.3 - SILVA, Estevão. *Natureza-Morta*. 1888, óleo sobre tela, 90 x 84 cm. Disponível em Itaú Cultural**

A participação deles na academia ainda é questionada, Pinto Bandeira é levado ao suicídio (ARAÚJO, 1988, p. 9), Estevão Silva protesta por sua premiação na presença do imperador (AMARAL, 1988, p. 247), além de João e Arthur Thimóteo morreram no Hospício de Alienados do Rio de Janeiro. De acordo com CONDURU,

> *“Embora haja muito ainda para saber do trabalho dos negros que se formaram na Academia Imperial e, depois, na Escola Nacional de Belas Artes, a autoimagem não parece ser a questão central, nem mesmo muito relevante em suas obras, que parecem ocupadas em exibir o domínio das ditas belas artes para atender aos anseios de uma clientela ocupada em mimetizar o gosto europeu.” (CONDURU, 2007, p. 50).*

É interessante pontuar que mesmo utilizando os códigos, o aparato simbólico, a técnica e o gosto da arte europeia, esses artistas representam a população negra em um espaço extremamente elitista. Apesar da origem humilde alcançam premiações, viagens à Europa, reconhecimento... conseguem inserção nos circuitos de maior prestígio social da arte, as artes visuais. De qualquer forma, eles são agentes artísticos nesse momento, sujeitos que dialogam, se expressam e transmitem seus saberes artísticos.

Outro aspecto relevante é que a Academia de Belas Artes, como mencionado anteriormente, não só instaura a institucionalização do ensino, mas reforça a separação entre as artes eruditas e a arte popular. Dentro da cultura popular, na arte realizada pelas camadas menos favorecidas da população, por artistas que não tiveram uma instrução formal, as contribuições das matrizes africanas sempre estiveram presentes, criando uma estética negra brasileira. Paralelamente à arte da academia, a presença do artista negro e a transmissão de seu saber permaneceram na arte popular, nas plasticidades das religiões afro-descendentes[13] e no sincretismo das manifestações populares.

É nessa perspectiva, de ultrapassar as convenções acadêmicas e se aproximar de uma arte mais abrasileirada, que no início do século XX um grupo de artistas instaura uma nova forma de representação para a população negra. Segundo AMARAL, o modernismo brasileiro se constitui simultaneamente através de um movimento internacional e de outro nacional (2006). As influências dos movimentos modernistas internacionais podem ser percebidas em obras que dialogam com o impressionismo, com o cubismo, dadaísmo e outros movimentos, possibilitadas pelas viagens dos artistas brasileiros à Europa. Nesse período, no cenário internacional, houve uma redescoberta das formas e modos de representação dos povos considerados primitivos, que podem ser percebidos na arte de Gauguin e de Picasso. No Brasil, o modernismo era uma forma de atualizar as ideias estéticas, abolindo as formas e os cânones da representação acadêmica, dialogando com obras, movimentos e artistas estrangeiros. As viagens dos artistas modernistas permitiram esse contato, como também possibilitaram outro olhar sobre a realidade brasileira, permitindo uma nova consciência da realidade brasileira e a construção de uma arte nativa. A antropofagia foi utilizada como lema, já que desejavam ingerir influências artísticas do mundo e de nossa realidade, processá-las e transformá-las em uma arte moderna especificamente brasileira.

Dessa forma, os modernistas tiveram um contato diferenciado com a arte popular, estabelecendo aproximações com artesões e artistas populares. Nesse contato, a representação de negros e da miscigenação, passou a ser constante na arte:

> *"(...) o diferencial maior entre o modernismo vinculado à arte acadêmica e aquele que a ela pretendeu se opor é o valor do componente africano na formação da cultura brasileira. Em vez de negativa, degenerativa, a*

[13] De acordo com CONDURU (2007, p. 30), "a dimensão estética é constitutiva desses cultos", no arranjo dos objetos e do espaço, no simbolismo religioso, na tradição escultural e arquitetônica, além das vestes dos adereços.

> *miscigenação étnica tornou-se positiva e mais: paradigma e emblema das relações culturais, artísticas. A atenção dada à cultura popular incentivou os artistas a olharem de modo especial algumas práticas e figuras oriundas das culturas africanas, as integrando ao ideário artístico formador da nação brasileira" (CONDURU, 2007, p. 51).*

A população negra nas representações artísticas passou a ter visibilidade, como na obra *Bananal* (1927) de Lasar Segall, ou *A Negra* (1923) de Tarsila do Amaral, de igual forma algumas manifestações populares da cultura negra, como capoeira e o samba, foram transformadas em símbolos da nacionalidade. No contato com a arte popular alguns artistas negros são projetados. Esse é o caso de Heitor dos Prazeres, nascido em 1898, dez anos após a abolição dos escravos, de família humilde, cresceu no meio de referências negras na música (samba), na religião (candomblé), na capoeira, como músico ganhou reconhecimento e entra nas artes plásticas para ilustrar uma das suas canções. Suas obras na música, na poesia, ou na pintura representaram vários aspectos da vida e da cultura negra.

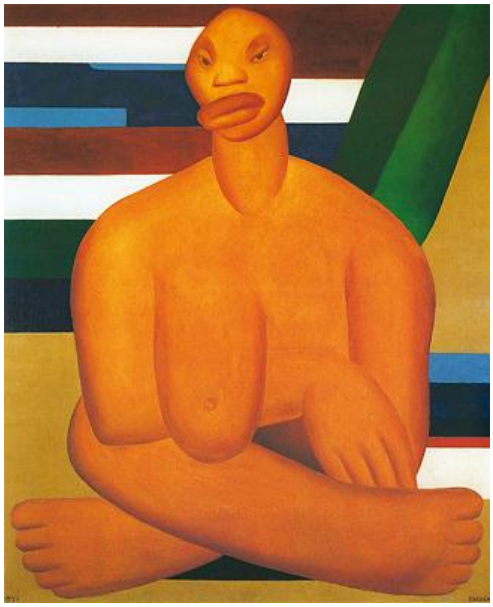


**Figura III.4 – AMARAL. Tarsila do. *A Negra*. 1923, óleo sobre tela, 100 x 80 cm. Disponível em Itaú Cultural**

Apesar da mudança de um valor pejorativo para uma valorização, e essa por si só já é uma transformação significativa, o movimento modernista brasileiro acabou auxiliando na divulgação e sedimentação do mito da democracia racial. De acordo com GUIMARÃES (2008) esse mito é uma construção cultural, permeada por noções de cooperação, consentimento e compromisso político, lembrando SCHWARCZ, o autor fala que antes de ser uma falsa consciência, o mito possui valores e efeitos concretos nas práticas dos indivíduos, que visava a integração do negro na sociedade brasileira em termos econômicos e simbólicos, mas mascarou desigualdades sociais. Economicamente como trabalhador e intelectual, e simbolicamente na inclusão das tradições e contribuições negras ao projeto de nação mestiça. Desse modo, a construção e a solidificação desse elemento tiveram como atores principais: Getúlio Vargas na política, Gilberto Freyre nas ciências sociais e o modernismo na literatura e nas artes. Ponto que nos faz refletir sobre o motivo pelo qual as heranças negras podem ser

celebradas e reconhecidas na cultura brasileira, mesmo que de forma inferiorizada, mas que, socialmente, essa população ainda está afastada de seus plenos direitos.

As representações de mulatas de Di Cavalcanti podem ser compreendidas como um bom exemplo para pensarmos determinadas ambiguidades existentes na arte modernista, mesmo apresentando um “padrão de beleza brasileira, subvertendo, por um lado, os padrões estéticos ocidentais impostos pela cultura das belas artes, mas perpetuando, por outro, a objectivação sexual das mulheres negras” (CONDURU, 2003, p. 3).

Dentro do ensino escolar, “o modernismo no ensino da arte se desenvolveu sob a influência de John Dewey” (BARBOSA, 2008, p. 2). Porém, segundo a autora, suas interpretações errôneas levaram à redução do seu conceito de experiência consumatória, em que a arte seria usada para fixar noções apreendidas em outras áreas do estudo, organizando noções de conteúdos de outras disciplinas, como por exemplo um desenho ao final de uma aula de ciências. Também é nesse período que são criadas as primeiras escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, como atividade extraclasse. A atuação de artistas modernistas como Anita Malfatti e Mário de Andrade nestas escolas é representativa, seu ensino tinha uma orientação baseada na livre-expressão e no espontaneismo do desenho infantil. Mário de Andrade chegou a realizar comparações entre as representações das crianças e a arte primitiva, ponto de partida do seu curso de História e Filosofia da Arte na Universidade de Brasília. Instituição esta que abrigou o primeiro curso para formação de professores de desenho, e que contou com a participação de Portinari. O fato importante é que a influência dos artistas modernistas no ensino das artes fez com que as experiências pedagógicas se restringissem à livre expressão, cabendo ao professor preservar a autenticidade da forma infantil de representar, afastando o contato com as obras artísticas.



**Figura III.5 – DJANIRA. *Candomblé*. 1957, óleo sobre tela, 250 x 242,8 cm. Disponível em Itaú Cultural**

A partir do modernismo novas formas de representação para cultura negra emergem. A religiosidade negra é trabalhada em diversos artistas, como em Djanira e Carybé, pintores que se identificam e representam os cultos e entidades da mitologia negra. Outros artistas como Rubem Valentim, Abdias do Nascimento, Emanoel Araújo, que além de negros são militantes dessa causa, colocam sua arte em prol da divulgação e do reconhecimento público dessas religiões. A atuação do movimento negro, nas décadas de 1940 e 1950, possibilitou esse engajamento, destacando o Teatro Experimental do Negro (TEN), que veiculou uma experiência educacional para suprir as dificuldades de leitura e alfabetização de seus atores. (CONDURU, 2007)

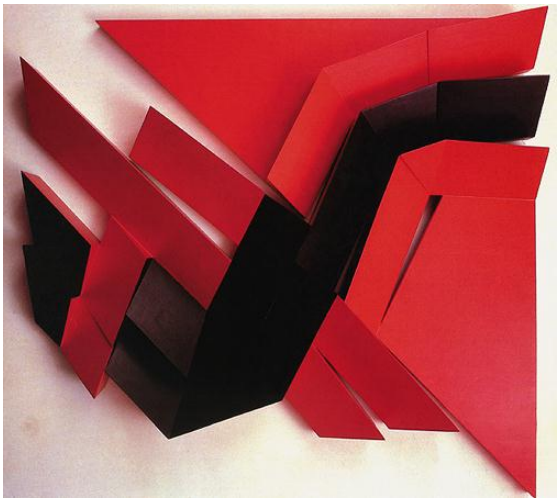


**Figura III.6 - ARAÚJO, Emanoel. *Fenda Preta*. 1987, madeira policromada, 160 x 160 cm. Disponível em Itaú Cultural**

Na arte/educação, é fundada em 1948 a Escolinha de Arte no Brasil, por Augusto Rodrigues, Lúcia Alencastro Valentim e a norte-americana Margareth Spencer. Sua atuação marca o ensino e na formação de professores de artes em nosso país, levando ao desenvolvimento do Movimento Escolinhas de Arte - MEA, que congrega diversas escolinhas de arte, nos anos 1950, 1960 e 1970, chegando a agregar vinte instituições, somente no Rio Grande do Sul. As ideias do filósofo Herbert Read, de que a educação é o fundamento da arte, fornecem a base teórica do trabalho desenvolvido por essa instituição. Apesar de ampliar o repertório artístico pela inclusão de elementos da arte popular e do folclore, aspectos da livre expressão para o desenvolvimento infantil ainda persistem.

Nas décadas de 1960 e 1970 outros artistas refletem as temáticas africanas, como as conexões realizadas a partir de máscaras e esculturas da África trabalhadas por Artur Barrio e Cildo Meireles. Houve uma reaproximação com a religião africana em diversos campos das artes: cinema, música, teatro..., nas artes visuais pode ter sido possibilitado em oposição ao concretismo, sua abstração e neutralidade simbólica. CONDURU, no que se refere a esse diálogo, afirma: “mas o interessante é observar como elas foram incorporadas à reflexão, ao fazer, nas obras, em meio ao processo de questionamento da arte e sua inserção sociocultural,

de modo figurativo ou estrutural, explícito, pouco evidente ou subliminar" (CONDURU, 2007, p. 83). Assim, alguns representantes do grupo neoconstrutivista, tais como Lygia Clark, Helio Oiticica, Lygia Pape, possuem obras que dialogam com essa problemática levantando não somente questões formais, mas também sociais.




**Figura III.7 - PAPE, Lygia. Poemas Visuais | Caixa Brasil. 1968, madeira, veludo, cabelos, texto, 30x26 x5 cm. Disponível em lygiapape.org.br.**

Na ditadura militar, de acordo com GUIMARÃES (2006), parte do compromisso político incluído no mito da democracia racial é desfeito, mas permanece a projeção da nação mestiça. Momento de repressão em todos os níveis, a arte nas escolas primárias se voltou para alusão a comemorações cívicas e religiosas. Fruto do regime, a nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB 5.692/71 estabelece a obrigatoriedade do ensino da arte. Segundo BARBOSA (2011), pode parecer contraditório que uma ditadura instituía a arte como obrigatória no currículo, porém esse fato pode ser compreendido como mascaramento para um ensino extremamente tecnicista. A lei trouxe a polivalência, pois sob a nomenclatura de Educação Artística um único professor deveria ministrar aulas de teatro, artes visuais e artes cênicas (teatro e dança), como não havia cursos de formação apropriados, foram criados cursos de licenciatura de curta duração, em dois anos, e um convênio com as Escolinhas de Arte. Matérias como música e desenho geométrico perdem lugar no currículo, e a técnica passa a ser priorizada em lugar das dimensões próprias da arte.

Influenciados pela pedagogia libertadora de Paulo Freire e a libertária de Freinet, os educadores começam a se organizar, surgindo o movimento de Arte-educação, no final da década de 1970 e início de 1980, que visa repensar a arte na escola e na vida das pessoas, questionando o ensino polivalente e defendendo a ideia de autogestão pedagógica. Num período de reflorescimento político, inicia-se encontros de arte-educadores, as associações começam a surgir, e em 1987 é criada a Federação dos Arte-educadores do Brasil (FAEB) (BARBOSA, 2011).

Nesse clima é gerada uma proposta para arte/educação, desenvolvida pela Profª Ana Mae Barbosa. Nela o ensino de arte tem por base um trabalho pedagógico integrador de três facetas do conhecimento em Arte: o fazer artístico, a análise de obras e a história da arte. O fazer estaria relacionado à experimentação dos códigos, materiais e procedimentos de cada linguagem artística. Na leitura de obras de arte, o aluno conheceria parte do nosso universo cultural e artístico, realizando análises formais e técnicas, além de interpretações. E através da contextualização teria acesso a informações históricas, sobre a História da Arte e outras áreas do conhecimento, gerando reflexões e conexões. Essa metodologia permitirá uma reaproximação da produção em arte com o seu ensino:

> *"A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade em arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto à já conquistada expressividade." (BARBOSA, 2011, p. 13).*

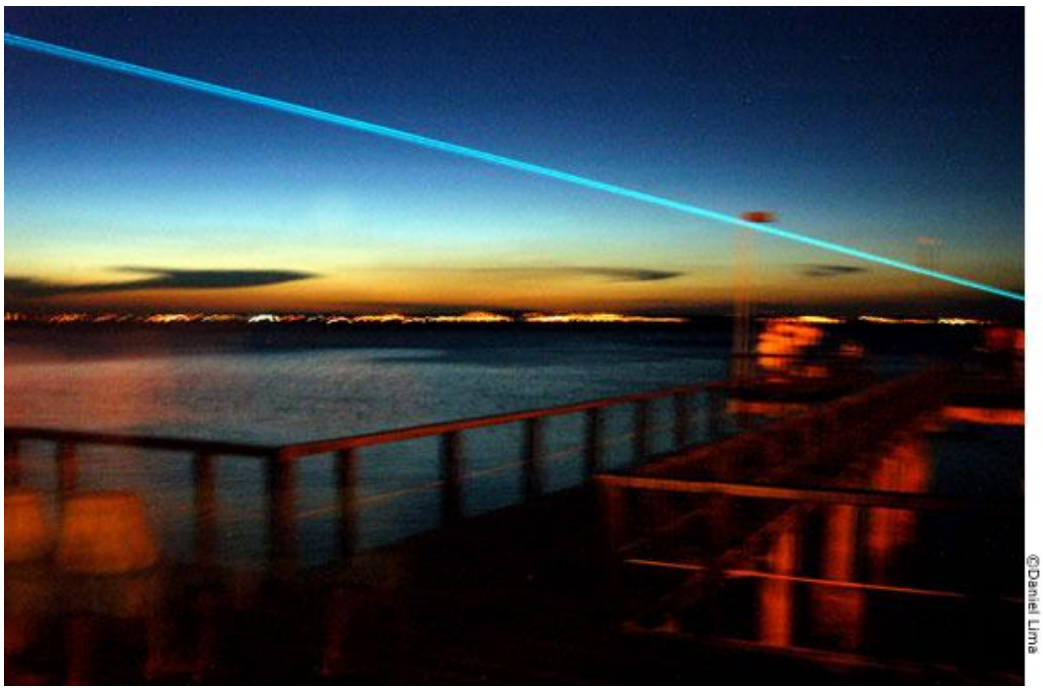



**Figura III.8 - Fotografia da obra Coluna Laser III, de Daniel Lima.**
**Disponível em http://www.videobrasil.org.br/pan_africana**

Os diálogos artísticos com as culturas africanas e com questões raciais não terminam, pelo contrário, se tornam constantes na contemporaneidade brasileira. Mesmo não oferecendo formas específicas de representação, alguns artistas negros e não-negros trabalham a temática levantando diversos tipos de questionamentos. Como é o caso de Daniel Lima, artista negro, que por trabalhar a realidade social brasileira, através de intervenções urbanas e vídeo-arte, trata esporadicamente dessa questão em sua arte individual. Mas que não está afastada da sua participação no Grupo Frente 3 de Fevereiro, criado especificamente para tratar da violência e a distinção racial por parte de policiais. Em sua obra *Coluna Laser III – Mar* (Figura III.8), reavivava a ligação entre Brasil e África, constituída por um *laser* que saía do Solar do Unhão, em Salvador, e se direcionava pelo mar ao continente africano. Fez parte da Mostra

Pan-Africana de Arte Contemporânea, em Salvador 2005, “traz assim uma espécie de ponte por onde perpassam séculos de separação, diáspora, violência e transformações, de forma poética e sutil essa conexão é feita de tal forma intocável ao mesmo tempo em que tangível” (DOSSIN, 2008, p. 251).

Outro artista contemporâneo que traz a ligação África/Brasil é o fotógrafo e publicitário Sérgio Guerra. Na exposição *Lá e Cá*, o artista apresenta 438 fotografias de duas feiras livres, a Feira de São Joaquim em Salvador e o Mercado de São Paulo, em Luanda. Distribuídas no próprio espaço da feira brasileira, faz com que as pessoas percebam as semelhanças nas cores, nas mercadorias, nos santos, nos sujeitos fotografados... muitas vezes perdendo a referência do local onde foi tirada a fotografia.




**Figura III.9 - Fotografia da exposição Lá e Cá de Sergio Guerra.**
**Disponível em sergioguerra.com.**

Apesar de ter alcançado repercussão em grandes expoentes da arte brasileira, durante toda sua trajetória, do período colonial à arte dos nossos dias, a questão racial dentro do ensino da arte/educação, ainda permanecia obscurecida. Em 1997, SILVA já denunciava:

> *“Pesquisas recentes têm apontado para a dificuldade de aceitação da identidade negro-africana por parte de enorme parcela do alunato de nosso país, ocasionando problemas de repetência, evasão escolar e impedindo o pleno exercício da cidadania por parte dos educandos.*
> *Livros didáticos de Educação Artística, adotados por 30% de professores da rede pública e consultados por 70% destes, são totalmente omissos no que se refere à produção cultural e artística do negro.*
> *Sabemos que a herança histórica brasileira tem dificultado as camadas subalternas vivenciarem suas experiências estéticas. Também a indústria cultural, juntamente com o sistema educacional, tem imposto padrões homogeneizantes, desvalorizando e negligenciando a heterogeneidade e a diversidade de nossa cultura, omitindo a presença partícipe dos descendentes de escravos.*

> *A bibliografia disponível para o ensino da Arte é omissa no que se refere à arte africana e incompleta quanto à afro-brasileira. Os professores de educação artística se formam sem nunca terem tido sequer uma disciplina com conteúdos relativos à estética negra ou às raízes africanas. Tem-se, ainda, em nossa produção simbólica, o agravante da ideologia do embranquecimento e do mito da democracia racial imposta pelos setores hegemônicos da sociedade." (SILVA, 1997, p. 44).*

O ensino da arte se mantinha distanciado dessas inquietações e a Proposta Triangular surgia como um modo de articulação, pois proporcionava a inserção de obras artísticas e sua contextualização no processo educacional, até então afastadas, ora pra não prejudicar a livre expressão infantil, ora em detrimento da técnica.

Porém não se pode restringir a visualidade de obras de arte clássicas, como a pintura, a escultura ou fotografia. As imagens circulam no nosso dia a dia, estão no cinema, na televisão, na publicidade, na arte urbana... Aspecto este que ganha amplitude na sociedade atual, onde a realidade virtual, as novas formas de interação social, modos contemporâneos de entretenimento, são baseadas na imagem e em processos de visualidade. Por isso, HERNANDÉZ (2007) argumenta a importância de trabalharmos a cultura visual dentro da sala de aula, para que os alunos aprendam a compreender o que se passa ao seu entorno, e que sejam capazes de decodificar através de um olhar crítico e reflexivo o mundo à sua volta.

A imagem da população negra na mídia, na publicidade, nos papéis desempenhados dentro do cinema, da televisão, até nos livros didáticos e paradidáticos, merecem atenção e análise, pois constroem meios de representação e identificação.

A LDB 9394/96, após uma luta política para permanência da Arte no currículo[14], que garantiu sua continuidade, teve como desdobramento a criação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*[15], trazendo uma nomenclatura diferenciada para os componentes da Proposta Triangular, modificada para *produção*, *apreciação* e *contextualização* ao invés das ações *fazer*, *ler* e *contextualizar*.

Os principais instrumentos legais que regem a educação e o ensino de arte, a Constituição de 1988, a LDB 9634/96 e o PCN, argumentam sobre a necessidade de uma educação étnico-racial, que respeite as diferenças entre as culturas, que dialogue com os diversos grupos étnicos e que reconheça a participação desses indivíduos na construção histórica do nosso país. Porém, ainda permanecia uma reivindicação antiga do Movimento Negro para inclusão da obrigatoriedade da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar, sanada em 2003 com a lei 10.639. A referida lei pode ser considerada a mais recente alteração no currículo de Arte, pois transforma a possibilidade dos outros instrumentos legislativos em um imperativo.

[14] Sobre essa questão ver BARBOSA, Ana Mae. *Ensino da Arte: memória e história.* São Paulo: Perspectiva, 2011.
[15] Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam os conteúdos e habilidades que devem ser desenvolvidos na Educação Básica, separadas por segmento e disciplinas.

O objetivo desta dissertação com essas colocações foi apresentar como a arte e seu ensino se articularam com questões raciais, não somente pela representação da população negra, mas também pela atuação de negros no circuito da arte e na arte/educação. Assim, o currículo Arte se torna um local privilegiado para o reconhecimento e valorização da estética e dos padrões artísticos negros, sua força de trabalho e luta social. Com isso, alterando a constatação de SILVA para propiciar:

> *"(...) aos indivíduos oriundos de tais grupos informações que lhes possibilitem formar uma auto-imagem, uma auto-representação positiva, que sirva de contra-ataque às investidas deterioradas feitas à identidade grupal e individual a que estão sujeitos estes grupos." (SILVA, 1997, p. 48).*

Além de criar espaços de reflexão, estimulando o pensamento crítico sobre as desigualdades sociais ao trabalhar e valorizar a realidade do aluno para tornar o processo ensino/aprendizagem mais rico e repleto de significados.

# Capítulo IV – O Programa de Educação de Jovens e Adultos

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, responsável pela maior rede pública de ensino da América Latina, com 1.673 unidades escolares, sendo 1.002 escolas de Ensino Fundamental e 671 unidades de Educação Infantil. Atende um total 664.384 alunos, envolvendo 42.529 professores. Dentro dessa realidade, o PEJA se institui como um programa direcionado para o atendimento do jovem e do adulto, que há quase três décadas, vem conquistando espaços e vencendo desafios para implementação da EJA nessa rede.

Neste capítulo apresentaremos um panorama desse programa, sua estrutura e seus números, assim como a inserção da disciplina de Arte.

## IV.1 - A história do Programa de Educação de Jovens e Adultos

As políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos dentro do município do Rio de Janeiro se iniciaram em 1985, com a incorporação do Projeto de Educação Juvenil (PEJ), uma das metas do então Programa de Educação Especial (PEE), em 1983, que fora desenvolvido pelo educador Darcy Ribeiro, então vice-governador do estado no governo Leonel Brizola (1983 – 1987).

Como o próprio nome diz, esse projeto tinha o objetivo de alcançar jovens de 15 a 20 anos, milhares de Jovens que ficaram fora do sistema educacional e ainda não tinham domínio sobre a leitura e a escrita. Pautado nos princípios de Paulo Freire, o PEJ estava voltado para as classes menos favorecidas, tendo o objetivo de alfabetizar os jovens:

> *"Para tornar-se uma alternativa efetiva às necessidades educacionais dessa população, o PEJA deveria considerar: conteúdos identificados com seus padrões culturais; experiência individual para incorporá-la ao processo educativo; necessidade de ação flexível, que permitisse o redirecionamento indicado pelo acompanhamento constante do processo." (FÁVERO; BRENNER, 2006, p. 1).*

A princípio foi implantado em 20 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no horário noturno, cada unidade poderia ter até 20 turmas com no máximo 15 alunos. Funcionava com as disciplinas Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Educação Física, Arte e Cultura: "A articulação interdisciplinar das áreas do conhecimento com as quais o PEJA trabalhava tinha como diretriz facilitar a formação da identidade do aluno" (FÁVERO; BRENNER, 2006, p. 2), baseado no método freiriano, como mencionado, valorizando as experiências do aluno, visando sua alfabetização. Possuía carga horária de quatro horas diárias, das 19 às 22hs, sendo disponibilizado jantar para os alunos na entrada, seguindo esta organização: 18 às 19 jantar; 19 às 21, aula; 21 às 22, Educação Física ou Artes. A disciplina Arte e Cultura estava voltada para manifestações artísticas e culturais da própria comunidade, estimulando espaços criativos dentro do universo escolar. Havia uma formação específica para os profissionais desse programa na implementação do PEJ, que eram encontros mensais para

troca de experiências e visitas das coordenações às unidades escolares. O projeto foi ampliando seu atendimento, chegando a ser oferecido em 42 unidades escolares em 1992.

Para dar prosseguimento dos estudos aos alunos e alunas que iam se alfabetizando, e atender as solicitações desse público e dos professores, em 1987 o PEJ passa a oferecer as séries iniciais do Ensino Fundamental, além da alfabetização. Porém ainda não poderia dar certificação aos concluintes, por não ter a permissão do Conselho Municipal de Educação. Como demonstrado anteriormente, o Mobral e o Ensino Supletivo marcaram as políticas públicas no regime militar, o primeiro se destinando à alfabetização, enquanto o segundo com o antigo 1º. Grau. A existência do Ensino Supletivo, dentro de algumas escolas da rede municipal, permitia que os alunos fossem transferidos para essa modalidade e obtivessem sua certificação.

Segundo os autores FÁVERO e BRENNER (2006), com a falta de investimento, o projeto inicial foi sofrendo modificações. Os professores de Arte e Educação Física já não estavam diretamente ligados ao projeto, sendo professores que desejavam complementar sua carga horária, perdendo assim compromisso e entendimento do programa. Até que essas atividades foram sendo abolidas.

As mudanças nos governos estaduais e municipais tiveram grande impacto no programa. As prioridades dentro da Educação se modificaram, tendo uma redução significativa no número de escolas envolvidas, passando de 42 em 1992 para 15 escolas em 1996. Apesar de ser um direito garantido a todos os cidadãos, independente da idade, pela Constituição de 1988, e de ser garantida como uma modalidade de educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Esse cenário só começou a se modificar, com um acordo firmado entre o MEC e a SME/RJ, que destinou verbas do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) à EJA no município. Entre as décadas de 1980 e 1990, como já debatido, algumas políticas federais para EJA foram extintas, como o Mobral e a Fundação Educar, tendo como consequência uma descentralização do poder e transferência das responsabilidades, ficando a cargo do governo federal a função de regulação e controle, pincipalmente através de transferências de recursos: “Em 1997, os municípios brasileiros já eram responsáveis por 40% das matrículas na modalidade EJA correspondente às primeiras séries do Ensino Fundamental” (SILVA; BONAMINO; RIBEIRO, 2012, p. 370).

Com esses recursos, neste mesmo ano, foi realizado o I Encontro de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro, que sinalizava a necessidade de revisão da faixa em que esses alunos eram aceitos como ouvintes, não sendo matriculados (FÁVERO; BRENNER, 2006, p. 4). Aspecto que foi reforçado no ano seguinte no II Encontro, acrescentando a reivindicação de englobar os dois segmentos da Educação Fundamental para jovens e adultos.

Em 1998, a SME/RJ envia nova proposta ao MEC para levantamento de recursos que possibilitasse esses desafios, sendo aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em 1999, a nova estrutura do programa, englobando todo o Ensino Fundamental, com jovens até 22 anos no primeiro segmento e até 25 anos no segundo. Mas apenas em 2005, novamente atendendo às solicitações, ocorre a inclusão de adultos, independente da faixa etária, e modificação da nomenclatura de PEJ para PEJA. Essa nova organização, que permanece quase que inalterada, será analisada no próximo subcapítulo.

Somente nessa última modificação que o direito constitucional de uma educação para todos, de acordo com a LDB de 96 que assume a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica, e principalmente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE 11/2000), que institui a EJA como um direito humano fundamental, que não deve ser negado a nenhum indivíduo, independente de idade, gênero, sexo ou classe social, indispensável à vida social contemporânea, é definida uma política municipal para essa modalidade:

> *"A mudança consagrada na nova denominação impulsionou a ampliação da oferta de vagas, o oferecimento da modalidade no horário diurno, o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil, o reconhecimento do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), unidade dedicada exclusivamente à oferta de EJA e à redefinição de matrizes curriculares para o programa." (SILVA, BONAMINO e RIBEIRO, 2012, p.371)*

O Departamento de Educação de Jovens e Adultos é criado em 2008, se tornando parte integrante da estrutura institucional da Secretaria Municipal de Educação, o que lhe permite maior atuação e maior autonomia.

Atualmente é considerada uma Gerência, subordinado à Coordenadoria de Educação da SME/RJ, a GEJA (Gerência de Educação de Jovens e Adultos) que conta com uma equipe de 15 professores na Secretaria e 11 professores nas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's). Auxiliando na gestão de: 138 escolas do PEJA, 8 escolas de Projovem, 1 CREJA (Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos), 1 CEJA ( Centro de Educação de Jovens e Adultos) na Maré, 1 Projeto Dama (destinado à travestis e transexuais, em conjunto à Coordenadoria da Diversidade Sexual, visando a profissionalização), e 1 Classe anexa 01 – Abrigão de Santa Cruz (auxílio pedagógico a entidades que desejem oferecer essa modalidade de ensino), atuando não somente com cursos presenciais como também à distância.

### IV.2 - Estrutura do Programa

A estrutura e o funcionamento do programa visa atender as necessidades do público à EJA, tendo uma grade e uma organização diferenciada. É destinado a jovens e adultos, a partir de 17 anos completos, menores dessa faixa etária podem ser matriculados desde que autorizados pelas CRE's e apresentem distorção da série/idade, sem limite etário, englobando

jovens, adultos e idosos, que queiram completar seus estudos, que são os oitos anos do Ensino Fundamental.

O horário de funcionamento dos cursos noturnos vai das 18 às 22 horas, iniciando com o jantar. Como mencionado, há escolas diurnas, além do CREJA, CEJA e outros programas e projetos, que dispõem horários e formas de organização diferenciadas.

Como ocorre no ensino fundamental, o programa é dividido em dois segmentos: PEJA I e PEJA II. Ambos divididos em dois blocos de aprendizagem, com objetivos e metas a serem alcançados. No segundo segmento, além dos blocos de aprendizagem, que se aproximam das séries iniciais e finais do segundo segmento, há unidades de progressão (UP's), com objetivos específicos para cada disciplina. Cada bloco possui a duração média de um ano, e cada UP com a duração de três meses e meio. Para compreensão dessa estrutura, acompanhe a tabela a seguir:

**Tabela IV.1 - Estrutura do PEJA**

<table>
<tr><td rowspan="2">PEJA I<br>(1º. Segmento)</td><td>BLOCO I<br>(interdisciplinar, apenas um professor generalista por turma)</td><td>-Alunos que nunca frequentaram a escola;<br>-Alunos que não concluíram o processo inicial de alfabetização.</td></tr>
<tr><td>BLOCO II<br>(interdisciplinar, desenvolvido por apenas um professo generalista por turma)</td><td>-Alunos oriundos do Bloco I;<br>-Alunos com comprovação de escolaridade da 1ª e 2ª séries;<br>-Alunos sem comprovação de escolaridade, que já tenham alcançado o processo inicial de alfabetização.</td></tr>
<tr><td rowspan="8">PEJA II<br>(2º. segmento)</td><td rowspan="4">BLOCO I<br>(Professores especialistas, nas disciplinas: Língua Portuguesa, História e Geografia, Ciências e Saúde e Linguagens Artísticas)</td><td>UP I</td></tr>
<tr><td>UP II</td></tr>
<tr><td>UP III</td></tr>
<tr><td rowspan="2">- Alunos oriundos do PEJA I;<br>-Alunos com comprovação que desejem terminar sua escolaridade.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">BLOCO II<br>(Professores especialistas, nas disciplinas: Língua Portuguesa, História e Geografia, Ciências e Saúde e Línguas Estrangeiras)</td></tr>
<tr><td>UP I</td></tr>
<tr><td>UP II</td></tr>
<tr><td>UP III</td></tr>
</table>

Considerando a avalição um processo contínuo, o PEJA permite a promoção dos alunos em qualquer época do ano. Não é necessário cursar um ano letivo para que o aluno possa progredir entre os blocos de aprendizagens ou entre as unidades de progressão.

Também é participativa, feita pelo coletivo de professores, nos Conselhos de Classe (COC), que considera as aquisições dentro de objetivos previamente estabelecidos.

Há parâmetros curriculares com objetivos e metas para os blocos e unidades de progressão, que norteiam as avaliações e os critérios para progressão ou permanência do discente dentro daquele bloco. Sem a reprovação convencional, pois seriam progredidos automaticamente entre as UP's, possibilitando um maior tempo para que os alunos e alunas adquiram certos conhecimentos que lhe permitam avançar para o próximo bloco. Mas respeitando o corpo docente quando achar necessário a conservação do aluno no mesmo bloco de aprendizagem.

Não há um período específico de matrícula. Durante todo o ano letivo, aceitam novas matrículas de indivíduos que obedeçam as descrições acima, e que com a comprovação de escolaridade podem ser incluídos nos diferentes blocos.

A carga horária é realizada por dia/aula, num total de 4 horas, em substituição à hora/aula. No PEJA II, em cada dia é trabalhado apenas uma disciplina, sendo que durante toda a semana o corpo discente deverá passar por todos os componentes curriculares daquele bloco.

O corpo docente estará na escola todos os dias da semana, na atividade docente e em centro de estudos, mantendo o professor nas três unidades de progressão. Exceto os professores de Linguagem Artística e Língua Estrangeira, que possuem uma carga horária menor, estando no programa no máximo duas vezes por semana, para complementar sua carga horária ou fazer dupla regência. Os Centros de Estudos acontecem semanalmente dentro das unidades escolares às sextas-feiras, dia destinados às aulas de Arte ou Língua Estrangeira. Os professores e professoras dessas disciplinas realizam seus Centros de Estudos separados do grupo principal. Outra diferença dessas disciplinas é a carga horária, onde os professores atendem duas turmas no dia/aula, tendo aproximadamente 2 horas de trabalho em cada turma.

A Gerência de Educação de Jovens e Adultos organiza cursos de formação continuada específica para professor da EJA, pensando em suas características e no público a ser atendido.

As unidades escolares que atendem o programa são utilizadas também para o ensino de crianças e adolescente. Contando com a mesma direção escolar e equipe pedagógica, havendo exceções que em algumas escolas que contam com um professor orientador específico do programa. O CREJA[16] e o CEJA apresentam características diferenciadas já que toda a escola foi organizada para o atendimento do jovem e do adulto.

[16] O CREJA funciona durante todo o dia, das 7 horas da manhã às 22 horas, com 42 turmas. Este período está dividido em seis turnos, de duas horas cada. Este horário especial permite aos alunos uma flexibilidade de complementação de carga horária de estudo, pois os alunos, além de frequentarem as aulas no seu horário destinado, também podem assistir aulas em outros horários, como complementação, sempre que necessitarem e desejarem.

## IV.3 - Números e Dados Atuais

No momento atual o PEJA é desenvolvido em 138 escolas, nas 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e conta com aproximadamente 25.179 alunos, em 383 turmas de PEJA I e 640 turmas de PEJA II.

Podemos perceber dentro dessa realidade, um grande número de adolescentes. Muitos desses jovens estão sendo excluídos do ensino regular para adolescentes, passando a ser encaminhados para classes do programa, por apresentar um comportamento considerado inadequado ou por estar com uma grande distorção idade/série. Fator salientado pelas dificuldades de acesso e permanência na escola, pelos altos índices de reprovação numa população carente, onde o trabalho do jovem é necessário.

Assim, adolescentes, jovens, adultos e idosos passam a conviver e compartilhar experiências, se olhar o lado positivo. Mas, por outro lado, gerando choques geracionais, devido à diferença na percepção da realidade e nos objetivos frente a escola. Sendo um desafio para os educadores a heterogeneidade etária das classes no programa, já que não há nenhum critério etário para classificação das turmas. Sob esse aspecto, FÁVERO e BRENNER afirmam:

> *"A procura do Programa por jovens é crescente, pela "expulsão" da escola regular, ocasionada pelo mal justificado "fracasso escolar". Há os alunos que são "convidados" pelos coordenadores dos turnos diurnos a se transferirem para o PEJA, para deixar de "causar problemas". Por outra parte, essa procura é justificada pela entrada do jovem no mundo do trabalho; gravidez precoce, situações decorrentes da violência etc., que motivaram a interrupção dos estudos.*
> *Por sua vez, os motivos que levam adultos e idosos a procurar o PEJA são os mais variados: necessidade da alfabetização; desejo de equiparar sua escolaridade com a do seu companheiro(a); prosseguimento dos estudos para conseguir emprego ou promoção no trabalho etc. Os mais velhos relatam que tiveram medo de voltar a estudar, de conviver com os mais jovens e de ser discriminado. De maneira geral, os relatos dão conta de que o medo fora infundado, que as relações estabelecidas com o corpo docente e discente são amistosas e cordiais. Mas a presença dos jovens junto aos adultos revela conflitos na relação intergeracional, que demandam análise mais acurada, assim como dificuldades no seu atendimento, por parte da unidade escolar. (FÁVERO; BRENNER, 2006, p. 12).*

Esse fator tem se agravado com a matrícula de discentes com deficiências, como alunos integrados nas classes do PEJA. Algumas classes recebem alunos com deficiências diversas (auditiva, visual ou cognitiva), que necessitam de uma assistência diferenciada, o que demonstra como a diversidade é uma característica constante nas turmas da EJA.

Outro fator que merece ser destacado na realidade do programa é a evasão escolar. Muitos alunos se matriculam e por motivos diversos abandonam a escola. Alguns chegam a se ligar novamente ao programa diversas vezes dentro do mesmo período letivo. Porém esse aspecto não se restringe ao PEJA, é uma característica de toda a educação de jovens e adultos, grande parte dos alunos dessa modalidade trazem marcas do fracasso escolar. De acordo com SILVA, o "fracasso escolar e a evasão são dimensões inter-relacionadas. A

reprovação tem repercussões muito negativas na trajetória escolar desses alunos, pois vem relacionada diretamente à avaliação realizada pelos professores das turmas do PEJA" (SILVA, 2012, p. 10).

Dentro do panorama das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, como destacado por SILVA (2012), o PEJA representa uma experiência importante. Há quase três décadas de existência dentro da Rede Municipal de Educação, ampliou a sua oferta de vagas e as formas de atendimento, possibilitou a alfabetização e a escolarização de milhares de jovens e adultos, proporcionando a formação continuada a professores para o atendimento específico para EJA.

**IV.4 - Arte no PEJA**

Dentro da SME/RJ, a disciplina de Arte pode ser desenvolvida por três especialistas na área de Música, Artes Cênicas e Artes Visuais. Dentro do PEJA não há nenhuma restrição para a linguagem artística, assim como na estrutura da Secretaria, dentro do programa existem professores dessas áreas.

As Orientações Curriculares para Linguagens Artísticas do programa buscam englobar os objetivos, conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas nas três modalidades artísticas. Agrupando em alguns objetivos e conteúdos aspectos comum do fazer artístico, como a reflexão sobre a Arte, o artista, o belo nas artes. Esse documento também traz sugestões de atividades que podem ser realizadas dentro das unidades de progressão, já que esse componente curricular está somente no PEJA II – bloco I.

Como mencionado, as disciplinas de Linguagens Artísticas e Língua Estrangeira são oferecidas somente às sextas-feiras, no momento em que os professores de outras áreas se reúnem em Centros de Estudos. Nas escolas noturnas, o dia semanal que comumente tem uma frequência baixa é sexta-feira. Além desse fato, por estar longe da escola a maior parte dos dias, e por não participar dos Centros de Estudos com os demais colegas, esses profissionais não têm o mesmo envolvimento com o cotidiano da escola, tendo dificuldades de informação e participação.

Apesar da importância para o desenvolvimento global do ser, essas áreas ainda são consideradas com menor prestígio se comparadas a outras áreas, como Matemática ou Língua Portuguesa. Isso pode ser comprovado pela baixa presença escolar nesses dias, referendado pela própria estrutura oferecida pela Secretaria, ao incluir seus conteúdos num único bloco de progressão, num dia semanal de pouca frequência, reduzindo seu tempo de trabalho e por não possibilitar ao professor participar dos Centros de Estudos junto com os demais professores. Apesar de ter direito ao Centro de Estudos em outro dia da semana, os professores de Arte e de Língua Estrangeira não possuem dificuldade de articular propostas pedagógicas com os demais docentes.

Uma estratégia utilizada pelos professores de Arte e de Língua Estrangeira é a junção de duas turmas, tendo em vista a baixa frequência nesses dias. Desse modo, o corpo docente consegue prolongar o período de aula e obter melhores resultados. Mas essas diferenças marcam o trabalho a ser desenvolvido nessas disciplinas.

Ao olhar o projeto inicial do PEJ e a situação atual do programa, verifica-se que a componente curricular de Arte perdeu espaço e aspectos que permitiam o diálogo e a troca com as outras áreas, um envolvimento maior dos docentes com o programa e com as características para uma educação específica para os jovens e adultos. Deixando princípios iniciais que estavam voltados para as manifestações culturais e artísticas da própria comunidade, buscando valorização e o fortalecimento de identidades, princípios freirianos que norteavam o processo de alfabetização e escolarização.

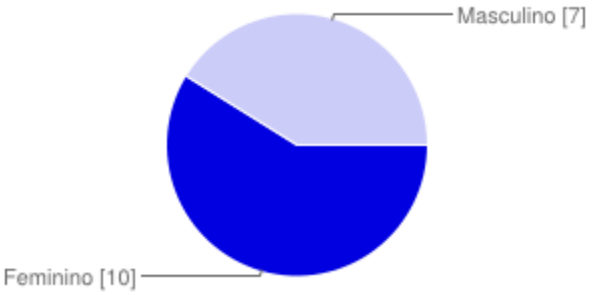
## Capítulo V – Análise dos Questionários

Conforme descrito na metodologia, os questionários foram enviados por meio eletrônico aos professores de Arte das escolas do PEJA, com auxílio da Coordenação de Artes Visuais e da Coordenação do PEJA. Como alertados por alguns autores, houve um baixo retorno dos questionários, apenas dezessete documentos retornaram, dentro da margem que foi estipulada para análise. Número expressivo, se considerarmos as 138 escolas de PEJA, onde trabalham mais ou menos 100 professores de Arte, sendo aproximadamente 60 em Artes Visuais. Dessa forma, segue abaixo, uma breve apresentação dos números e dos dados coletados.

O questionário foi organizado em cinco blocos de perguntas: identificação, informações sobre o trabalho no PEJA, percepções sobre a lei, relações com a Arte e agradecimento e dados pessoais para prosseguimento com a pesquisa.

A primeira parte do formulário estava destinada à identificação dos participantes, sem necessariamente mencionar nome, idade ou escola. Somente coletando informações sobre sexo, cor/raça, tempo de magistério, formação profissional. Eram campos obrigatórios, mas sem lugar para preenchimento de dados pessoais. Esse espaço só foi disponibilizado na última parte do questionário, juntamente com um agradecimento, para que o participante pudesse se sentir seguro e confortável para expressar livremente sua opinião.

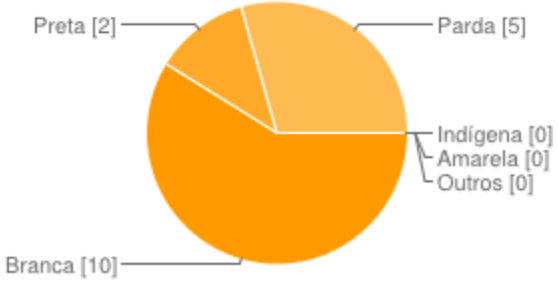
Em relação ao sexo, temos uma maioria feminina, dos dezessete formulários, dez foram respondidos por pessoas do sexo feminino e sete por professores do sexo masculino.




| | | |
|---|---|---|
| Feminino | **10** | 59% |
| Masculino | **7** | 41% |

**Figura V.1 - Perfil dos professores, porcentagem em relação a sexo**
**Fonte: o próprio autor**

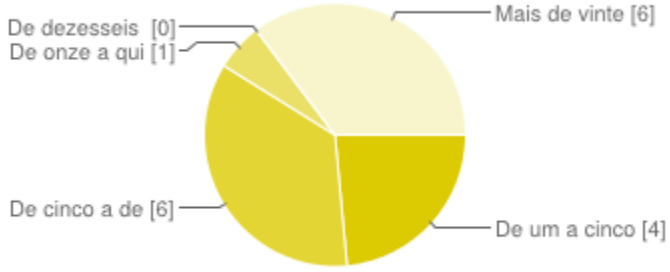
Dez professores se identificaram como brancos, seguindo os critérios do IBGE para cor/raça, quatro pardos e dois pretos.




| | | |
|---|---|---|
| Branca | **10** | 59% |
| Preta | **2** | 12% |
| Parda | **5** | 29% |
| Indígena | **0** | 0% |
| Amarela | **0** | 0% |
| Outros | **0** | 0% |

**Figura V.2 - Perfil dos professores, porcentagem em relação à cor/raça**
**Fonte: o próprio autor**

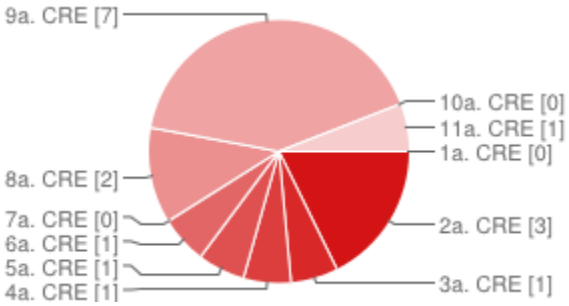
Em relação ao tempo de magistério, cinco pessoas estão a mais de vinte anos no magistério, uma entre onze e quinze anos, seis entre cinco e dez anos, e três entre um e cinco anos.




| | | |
|---|---|---|
| De um a cinco anos | **4** | 24% |
| De cinco a dez anos | **6** | 35% |
| De onze a quinze anos | **1** | 6% |
| De dezesseis a vinte anos | **0** | 0% |
| Mais de vinte anos | **6** | 35% |

**Figura V.3 - Perfil dos professores, porcentagem em relação ao tempo de magistério**
**Fonte: o próprio autor**

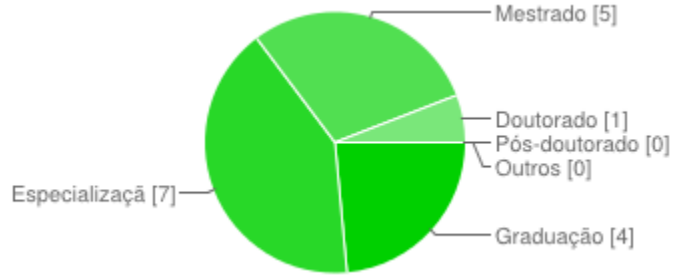
Das 11 Coordenadorias Regionais de Educação que pertencem a SME/RJ, temos respostas de oito CREs: sete pessoas trabalham na 9ª CRE, três na 2ª CRE, dois na 8ª CRE, uma na 3ª CRE, uma na 4ª CRE, uma na 5ª CRE, uma na 6ª CRE e uma na 11ª CRE. Como pode ver visto na tabela abaixo:




| | | |
|---|---|---|
| 1a. CRE | **0** | 0% |
| 2a. CRE | **3** | 18% |
| 3a. CRE | **1** | 6% |
| 4a. CRE | **1** | 6% |
| 5a. CRE | **1** | 6% |
| 6a. CRE | **1** | 6% |
| 7a. CRE | **0** | 0% |
| 8a. CRE | **2** | 12% |
| 9a. CRE | **7** | 41% |
| 10a. CRE | **0** | 0% |
| 11a. CRE | **1** | 6% |

**Figura V.4 - Perfil dos professores, porcentagem em relação ao local de trabalho**
**Fonte: o próprio autor**

A formação acadêmica varia entre a graduação (4 pessoas), especialização (7 pessoas), mestrado (5 pessoas) e doutorado (1 pessoa). Todos possuem algum tipo de formação continuada em áreas diversas.

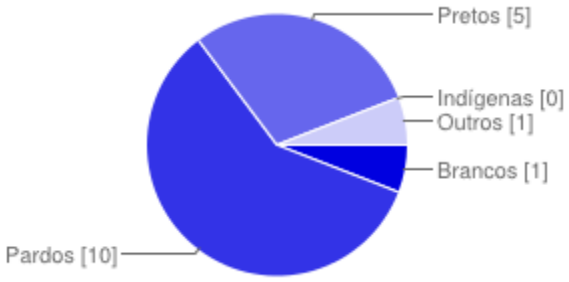



| | | |
|---|---|---|
| Graduação | **4** | 24% |
| Especialização | **7** | 41% |
| Mestrado | **5** | 29% |
| Doutorado | **1** | 6% |
| Pós-doutorado | **0** | 0% |
| Outros | **0** | 0% |

**Figura V.5 - Perfil dos professores, porcentagem em relação ao nível de formação**
**Fonte: o próprio autor**

Dentro do perfil dos profissionais que responderam o questionário, pode-se destacar maioria branca, com um bom tempo de atuação no magistério e com boa qualificação profissional.

Com relação ao PEJA, outra sessão apresentada, a maioria trabalha no programa a mais de três anos. Apenas um professor identifica seus alunos como brancos, os demais reconhecem que os alunos matriculados no programa são predominantemente negros (5 responderam pretos e 10 pardos), um professor respondeu como outros, especificando "mistos".




| | | |
|---|---|---|
| Brancos | **1** | 6% |
| Pardos | **10** | 59% |
| Pretos | **5** | 29% |
| Indígenas | **0** | 0% |
| Outros | **1** | 6% |

**Figura V.6 - Perfil dos alunos (descrição dos professores), porcentagem em relação à cor/raça**
**Fonte: o próprio autor**

Quando questionados sobre a existência de racismo dentro das salas de aula do PEJA, doze professores afirmaram não presenciar nenhuma forma de racismo ou discriminação racial, apenas cinco responderam que já presenciaram. A maioria (treze pessoas – 75 %) admite que as questões raciais são importantes dentro da realidade da EJA, e quatro afirmam não ser um assunto relevante. Um percentual alto (25%) dos que não acreditam que a legislação seja importante, quando se considera que a maioria negra (pretos e pardos) nas classes do PEJA.

Nesse bloco, o grupo pesquisado reconhece que a grande maioria dos alunos do programa são negros, também admite que a temática racial é relevante nessas turmas, talvez por ter uma maioria de alunos negros, mas poucos percebem cenas de racismo ou discriminação racial em suas salas de aula, somente cinco professores, que correspondem a 30%, reconheceram cenas de racismo na sala de aula.

Num outro bloco de questões, a compreensão e a visão dos professores sobre a lei foi pesquisada. De acordo com os professores, o contato com a lei 10.639 foi variado, prevalecendo "na própria unidade escolar em reuniões de planejamento" (53%), apenas um professor admitiu não lembrar da lei. Quatorze consideram pertinentes os princípios dessa legislação, e três responderam ser indiferente.

Com relação à reparação de injustiças sociais, seis professores (35%) afirmaram não acreditar que essa legislação trará resultados, um chega a declarar que "*acredito que se não forem bem trabalhadas elas irão reforçar as injustiças sociais***".** O que se percebe é que mesmo os que responderam que sim abriram ressalvas ou condições. Nessa questão

prevaleceu a dúvida, a utilização de termos como “talvez”, “um pouco”, “porém”, confirmam esse fato. Por isso, mais adiante será realizado uma análise tendo como base na metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

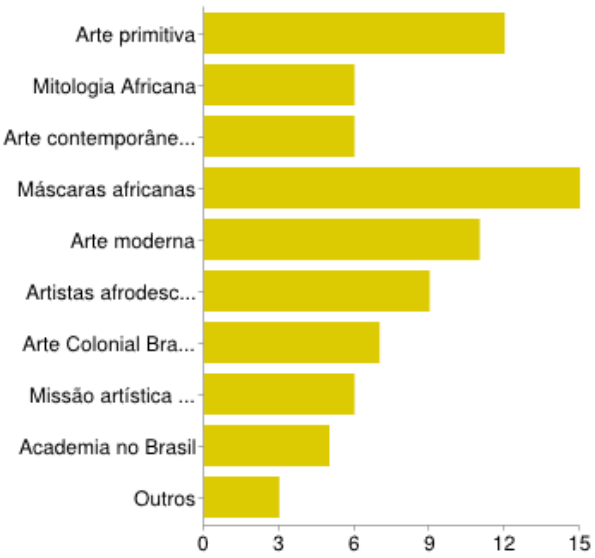
Sobre mudanças significativas com relação ao racismo, a maioria dos professores (dez) crê que o trabalho pedagógico poderá trazer resultados. Mas o uso de termos adversativos permanece, três demostram claramente dúvida, três responderam que não acreditam na mudança e um afirmou nunca ter parado para pensar sobre o assunto.

Sobre o desenvolvimento de propostas pedagógicas que trabalhem os pressupostos legais, uma pessoa admitiu não estar apto para trabalhá-los e três responderam não trabalhar com os conteúdos. Os outros professores (13 = 75%) afirmaram trabalhar com essa temática. Também foram questionados sobre se sentir preparadas para desenvolvê-la: a maioria declarou que sim, pois buscavam materiais e meios alternativos de capacitação. Somente os mesmos três professores afirmaram não ter segurança, pois nas suas graduações esses conteúdos não foram trabalhados. Dos dezessete questionários, apenas um trazia a informação que esses conteúdos foram trabalhados em sua formação inicial, isto é, na graduação.

Outra sessão de perguntas trazia a Arte como tema. Sobre a importância da Arte para a efetivação dos pressupostos legais, os professores tiveram liberdade para respondê-la. De uma forma ampla, 95% acreditam que a Arte é um caminho válido para implementar essa legislação, somente um professor admitiu não saber, e que *“lendo essas perguntas, vejo que estou mesmo por fora. Preciso de uma capacitação sobre esse assunto urgentemente”.* Nessa questão também foi realizada uma análise baseada no DSC.

Os professores foram quase unânimes em responder que desenvolvem propostas pedagógicas em atendimento à lei, somente um educador informou que realiza trabalhos com a cultura afro-brasileira, mas não sabe se está atendendo a legislação. Outro professor informou que desenvolve, mas sem preocupação de atender a legislação.

Os conteúdos e os temas desenvolvidos também são variados, não tendo uma predominância de um conteúdo ou assunto. Ao observar o gráfico abaixo, nota-se uma predominância nas máscaras africanas, na arte primitiva e na arte moderna, temas comumente explorados. Mas como podemos perceber no percurso histórico da Arte Brasileira, a população negra possui representação em todos os seguimentos.




| | | |
|---|---|---|
| Arte primitiva | **12** | 71% |
| Mitologia Africana | **6** | 35% |
| Arte contemporânea africana | **6** | 35% |
| Máscaras africanas | **15** | 88% |
| Arte moderna | **11** | 65% |
| Artistas afrodescendentes | **9** | 53% |
| Arte Colonial Brasileira | **7** | 41% |
| Missão artística francesa | **6** | 35% |
| Academia no Brasil | **5** | 29% |
| Outros | **3** | 18% |

**Figura V.7 - Conteúdos e temas trabalhados**
**Fonte: o próprio autor**

De igual forma, não houve um artista ou uma obra mais citada, vários artistas e obras foram destacados, tendo em dois questionários a resposta de que qualquer conteúdo pode inserir essas questões. A identificação dos alunos negros com as obras ou artistas trabalhados foi percebida por nove professores, quatro negaram esse tipo de identificação e dois professores não responderam.

Diante do exposto, se percebeu que, apesar da maioria dos professores conhecer, perceber a importância e trabalhar com os princípios legais, ainda há algumas dúvidas com relação aos seus resultados.

## V.1 - O Discurso do Sujeito Coletivo

Para análise de duas questões do questionário foi utilizado o método do DSC (discurso do sujeito coletivo). Através desse método foi produzido um texto-síntese, agrupando as respostas dos professores, a partir de uma expressão-chave. Para isso, a pesquisadora teve a liberdade de omitir certas parte das declarações e utilizar conectivos para dar um sentido mais coeso ao texto.

As perguntas analisadas resumem alguns objetivos dessa pesquisa, além de serem destacados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-racial.

A primeira questão se refere à reparação de injustiças sociais. De acordo com esse documento:

> *"A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.*
> *Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer*

> *mudança nos discursos, raciocínio, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se reconheçam a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não-negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria prejuízos para os negros" (Brasil, 2004, p. 4).*

Assim, se compreende que a lei traz implicações sociais amplas, que ultrapassam o contexto educacional e se inserem na realidade de nossa sociedade. As respostas foram divididas em três grupos principais: os que acreditam que poderá resultar em reparações sociais, mas apresentam algum tipo de adversativa ou condição, e os que pensam que a lei não trará nenhuma transformação social, e aqueles que duvidam dessa realização.

**Questão 1: Pensando na realidade brasileira, acredita que essa lei poderá reparar injustiças sociais?**

| **Sim, desde que outros compromissos sejam assumidos.** |
|---|
| Haja maior comprometimento das autoridades e dos professores, pois, senão, fica somente no papel e as reais mudanças sociais não acontecerão.<br>É preciso que o discurso seja ainda mais abrangente fora dos muros da escola.<br>E também é preciso ampliar esse debate, evidenciar e dar voz à população negra que ainda é minoria nos meios de comunicação e nos cargos e profissões de maior prestígio. Com o conhecimento podemos tomar melhores decisões e cobrar atuações mais efetivas. |

| **Não, pois somente uma lei não trará resultados.** |
|---|
| Primeiro porque não é aplicada, segundo porque é preciso ações maiores para reparar injustiças sociais.<br>Embora acredite que seja um passo importante na formação, não consigo ver uma reparação prática a partir de uma lei e, sim, de uma mudança de pensamento que deve ser estimulado em diversas camadas da sociedade. A cultura afro passa pelos terreiros assim como seus embargos em bancos de igrejas, quase que prioritariamente, oriundas de comunidades com sérias vulnerabilidades sociais.<br>Acredito que se não forem bem trabalhadas elas irão reforçar as injustiças sociais. |

| **Talvez...** |
|---|
| Um pouco. Talvez a longo prazo.<br>Com o passar dos anos, creio que sim.<br>De qualquer modo serve para beneficiar, na intenção! |

O primeiro discurso-síntese apresenta um resultado de seis questionários, o segundo, que respondeu não, apresenta uma síntese de seis professores, e o terceiro foi realizado com

base na opinião de cinco pessoas. Isso demonstra que há dúvida com relação aos resultados sociais desse instrumento legal.

A segunda questão analisada pelo método do DSC trata especificamente da Arte. As Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004, p. 15) sinalizam a necessidade de valorização da arte, da oralidade e da corporeidade ao lado da escrita e da leitura, pois trazem características da raiz africana. Dessa forma, os professores foram interrogados como a arte poderia veicular os princípios legais.

**Questão 1: Segundo a lei, a história e a cultura afro-brasileira devem ser desenvolvidas em todo o currículo escolar, mas em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Em sua opinião, como a arte pode auxiliar para efetivação dos pressupostos legais?**

| **Estimulando o pensamento crítico.** |
|---|
| Valorizando a cultura africana. Trabalhando a presença e a influência da cultura africana na arte brasileira. E levando-os a refletir sobre as manifestações culturais, religiosidade e costumes históricos de tratamento aos negros. Dando ênfase a artistas negros.<br>A arte pode mudar a visão sobre o belo nas crianças. Acreditam que a beleza é branca e por isso julgam os negros como feio, inferiores. São estereótipos e preconceitos forjados na sociedade há muitos anos no Brasil. A arte pode levar essa questão para sala de aula e fazer com que os alunos repensem suas origens e a própria concepção do que é 'belo'.<br>Arte pode agir no consciente coletivo e no pensar prático do indivíduo. Embora seja pouco entendida/respeitada por outros colegas da área, talvez por conta de sua complexidade e falta de espaço nas mídias mais influentes no Brasil, sua ação é permanente e arrebatadora.<br>Contemplando estudos relacionados à cultura e à arte, abordando o imaginário simbólico e representativo em cada ação artística praticada de acordo com a identidade cultural de cada grupo. Esta ação busca um entendimento da cultura, fazendo o aluno compreender, que estas não são nunca desprovidas de valores.<br>Conhecer a formação cultural de nosso povo, esclarece, valoriza e referenda esses pressupostos. Através da realização de trabalhos, que façam com que os alunos tomem conhecimento da importância da história, cultura e arte africanas para a formação da nossa própria identidade histórica, cultural e artística.<br>Ajudando a reflexão prática. Quando trabalhamos a arte, acabamos também exercitando o pensamento crítico, sendo assim, podemos questionar e discutir com os alunos, sobre a cultura afro-brasileira. |

Esse discurso síntese foi produzido a partir de quinze formulários, sendo a maioria das respostas. Apenas um professor foi indiferente ao deixar em branco essa questão. Ao analisar a respostas dos questionários, volta-se para BARBOSA quando menciona:

> *"A arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada." (BARBOSA, 2003, p. 18).*

A última questão que seria analisada através do DSC, trata especificamente da percepção do processo de identificação entre as obras ou artistas trabalhados nas experiências pedagógicas e os alunos negros. Apesar dessa questão estar diretamente relacionada com o objetivo central dessa investigação, não foi possível realizar a análise seguindo a metodologia do DSC. Ao contrário da questão anterior, os professores que responderam positivamente, a maioria, não colocaram suas impressões, apenas respondendo "sim". Os professores que responderam negativamente (4) apresentaram suas justificativas, mas nada que pudesse ser reunida em um discurso-síntese. Dessa forma, esta problemática foi melhor estudada a partir das entrevistas com o corpo docente e discente.

# Capítulo VI – Musicalidade e visualidade na experiência pedagógica de Heitor dos Prazeres

*A minha pintura são coisas que passaram por mim e eu passei por elas, na minha infância, na minha juventude, no arrabalde, aí nesse mundo infinito.*

*Heitor dos Prazeres*



**Figura VI. 1 – PRAZERES, Heitor dos. *Frevo*. 1966 - óleo sobre tela, 46 x 55 cm**
**Disponível em Itaú Cultural**

A primeira proposta pedagógica investigada e descrita nesse subcapítulo teve como tema principal a vida e a obra de Heitor dos Prazeres. Artista negro cuja biografia e arte está extremamente ligada aos meios de resistência, cultural e política dos negros cariocas. Ritmo, carnaval, samba, cor, macumba, elementos destacados em seu trabalho e em sua vida, representam tradições culturais negras e que podem veicular aspectos de memória e identidade que são investigados por essa pesquisa.

Para melhor compreensão, foram apresentadas as etapas desse processo investigativo.

## VI.1 - Seleção do Projeto

A escolha dos professores pesquisados seguiu as orientações descritas em nossa metodologia, que seria, a princípio, selecionar dos questionários os professores que aceitassem prosseguir com a pesquisa, posteriormente os participantes que desenvolvessem algum trabalhado relacionado com o tema, e, em seguida, algo que diferenciasse as repostas desse candidatos. Além de se encaixar nos primeiros critérios, a professora escolhida foi a primeira, entre os dez primeiros questionários recebidos, que se identificou como preta (a questão referente à cor ou raça seguiu os critérios do IBGE).

Em suas respostas do questionário, a professora deixa claro que não se sente capacitada para trabalhar os pressupostos legais. Em sua graduação, a lei não foi estudada e os conteúdos que poderiam ser associados foram vistos de modo superficial; não tendo outro tipo de formação nessa temática, sente-se insegura para trabalhar certas questões. Declara que se não houver uma formação continuada nessa área, para preparar os professores e professoras, certas visões racistas ou preconceituosas podem ser até reforçadas. Por isso considera importantes os princípios legais, mas pensa que essas questões devem ser trabalhadas com muito cuidado.

Desde 2012 trabalha no PEJA, e considera que a maioria dos seus alunos sejam pretos; novamente foi usado o critério do IBGE com relação à cor/raça. Quando perguntada sobre a presença de racismo ou discriminação racial nas turmas do PEJA, afirma que a discriminação regional é mais constante do que a discriminação racial. Questionada sobre a principal diferença entre as turmas da Educação de Jovens e Adultos e as turmas para crianças e adolescentes, declara que anteriormente sua realização profissional acontecia nas aulas para o PEJA. No momento atual, devido ao número muito grande de adolescentes se incluindo nessas turmas, acarretando conflitos geracionais, o trabalho tem sido dificultado. Porém considera que na EJA consiga desenvolver um trabalho em sequência, usando a nomenclatura empregada pela professora em “cadeia”, onde cada tema esteja ligado ao próximo conteúdo a ser trabalhado. Dessa forma, os alunos e alunas percebem e compreendem melhor o trabalho que está sendo desenvolvido, consegue-se discutir melhor um assunto e gerar um pensamento. Na sua opinião, eles estão mais abertos para o debate, para pensar e discutir, sendo essa a principal vantagem.

Seu primeiro contato com a lei 10.639 foi dentro da unidade escolar, mas não se sente obrigada pela escola a desenvolver essas questões. Informa que desenvolve trabalhos nessa temática, sem a preocupação de atender a essa legislação. A professora afirmou que suas experiências com essa temática seriam mais por uma escolha pessoal, do que por uma obrigatoriedade legal. Esses conteúdos são trabalhados por um gosto pessoal ou uma estratégia pedagógica desenvolvida por ela, e não por uma solicitação da escola ou de outra instância superior.

No primeiro contato realizado com a professora e na própria entrevista, foi declarado o pouco conhecimento dessa legislação. Declara que tomou ciência da lei, porém nunca estudou seus princípios. Por isso, em algumas questões levantadas, confessava que não nunca havia parado para pensar daquela maneira ou naquela problemática. Dessa forma, as atividades desenvolvidas não foram estruturadas para o atendimento à lei, mas se inserem nesse contexto.

Apesar de não conhecer profundamente os pressupostos legais e outros documentos sobre o tema, acredita que eles são importantes em nossa atual realidade social e

educacional. Argumenta que a escola precisa mediar as situações de racismo e discriminação racial, mostrando esses casos e também outras perspectivas. Em sua opinião, e tem que destacar como uma pessoa negra, por mais que exista preconceito em nossa sociedade, estudando e se esforçando pode alcançar seus objetivos. Não acredita que uma pessoa seja eliminada de uma vaga de emprego somente pela cor de sua pele. Por ela não ter sofrido nenhum obstáculo profissional por sua cor, pensa que esse não deva ser um critério de eliminação em seleção ou que podem ter obstáculos, dificuldades, podendo ter racismo, mas esses podem ser superados. Também reforça que todo indivíduo deva estudar para alcançar suas metas profissionais, e que a sua cor não deva ser usada como justificativa para o seu estudo, como, por exemplo, "*que os negros devam estudar mais porque já sofrem algum tipo de supressão*". Nesse aspecto, as marcas da sua infância, as falas de sua mãe, estão presentes. Por isso, coloca que as condições financeiras podem ser fatores mais decisivos entre as oportunidades sociais.

O trabalho pedagógico desenvolvido e apresentado pela professora envolve dois temas que se seguiram: Heitor dos Prazeres e Capoeira, no ano de 2013. O objetivo principal dessa proposta era trabalhar o folclore brasileiro, fugindo de temas, artistas e conteúdos que comumente são desenvolvidos nessa época. Além de imagem das obras de Heitor dos Prazeres, foi utilizado o vídeo como recurso pedagógico. Segundo a professora, o vídeo consegue prender mais a atenção da turma, fixando melhor os conceitos trabalhados.

Como estratégica de pesquisa, foi analisada apenas a proposta que se desenvolveu a partir da vida e obra de Heitor dos Prazeres, tendo em vista que ambos os temas possuem ligações, mas também afastamentos e que necessitam de uma pesquisa aprofundada para veiculação dessas temáticas.

**VI.2 - Heitor dos Prazeres**

De acordo com Muniz Sodré, "o samba já não era, portanto, mera expressão musical de um grupo marginalizado, mas um instrumento efetivo de luta para afirmação da etnia negra no quadro da vida urbana brasileira" (SODRÉ, 1998, p. 16). Assim podemos pensar não somente esse estilo musical, manifestação artística escolhida por Heitor dos Prazeres no início de sua carreira, mas todas as obras deixadas por esse artista, desde música à pintura. Prazeres não foi simplesmente uma personalidade negra no mundo artístico, ele faz de sua arte um local de resistência da cultura de seu povo. Em suas obras, sejam elas musicais ou pictóricas, as tradições da cultura negra ganharam destaque e prestígio.

De família humilde, nasceu 10 anos após abolição dos escravos, em 1898. Filho de um marceneiro e clarinetista da banda da Guarda Nacional e uma costureira, foi criado na Cidade Nova, dos arredores da Praça Onze, área importante na disseminação e valorização da cultura negra carioca: "[o]s ofícios ensinados no início da vida de Prazeres foram aprendidos por ele

por meio da transmissão compartilhada com membros mais velhos da comunidade, assim como fora sua vivência religiosa, corporal e musical na casa de tia Ciata" (D'AVILA, 2009, p. 20).

A Praça Onze foi considerada por Arthur Ramos como uma "fronteira entre a cultura negra e a branco-europeia" (RAMOS, 2007, p. 230). De acordo com a pesquisa de D'AVILA (2009), essa região tem importância histórica para a população negra, contendo um dos portos mais importantes nesse período, sendo local de desembarque de escravizados desde o princípio do período colonial, a cidade do Rio de Janeiro, ainda em meados do século XIX, recebeu migração de libertos provindos da Bahia, devido às proibições e a perseguição por Francisco Gonçalves Martins, figura relevante na repressão à revolta dos malês e que se torna presidente da província da Bahia de 1849-1853. Os escravizados baianos passam a ser limitados à agricultura, sendo excluídos do cenário urbano, através de proibições de aprendizado de ofícios, ampliação de impostos e repressão policial aos libertos. A consequência seria uma migração de libertos para África e para o Rio de Janeiro. Com o fim do tráfico internacional com a África e o declínio da produção açucareira, a migração entre os estados brasileiros aumentou e a capital passou a ser o destino de muitos negros baianos:

> *"Tal diáspora favoreceu a organização de uma elite baiana na capital federal de então. Nessa elite, floresceram novos costumes, que mais tarde contribuiriam para a formação de uma cultura considerada como uma das maiores expressões nacionais (...) No interior dessa elite, havia muitas Tias baianas – figuras centrais na organização política e social daquela comunidade –, que exerciam o importante papel de alicerçar as estruturas da produção cultural do grupo através da religião e das festas." (D'AVILA, 2009, p. 13-14).*

A baiana Maria Hilária Batista de Almeida com apenas 22 anos vem morar no Rio de Janeiro. Ela se tornou Tia Ciata, uma das principais referências da população negra dessa região. Sua casa é apontada por alguns pesquisadores[17] como o berço do samba carioca, e passa a ser frequentada por personalidades de destaque no cenário político e artístico da época:

> *"A despeito de tais olhares, "zonas de contato" entre grupos diferentes aconteciam inevitavelmente, e foi nesse ambiente efervescente que muitos artistas fundamentais para o enredo da história de nosso país desenvolveram suas vidas e produções. O artista Heitor dos Prazeres cresceu nesse mesmo contexto social e, assim como outros, foi educado dentro de um repertório intelectual forjado na casa de Tia Ciata e na Praça Onze. Desde pequeno, ele ali frequentou como se estivesse numa escola, aprendendo na religião e no cotidiano estratégico para suas artes e sua sobrevivência. A trajetória de Heitor demonstra a vocação daquela comunidade em movimentar ideias, disseminar novidades e fomentar invenções a partir de suas ricas vivências." (D'AVILA, 2009, p. 19).*

Será nesse ambiente que se desenvolverá, alcançando reconhecimento e prestígio primeiramente no meio musical. As artes plásticas chegam à sua vida na maturidade, por volta dos 38 anos. Segundo seu site oficial:

[17] Pode ser verificado em MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. Coleção Biblioteca Carioca, Funarte: Rio de Janeiro, 1983.

> *"Com a morte da esposa em 1936, da paixão e tristeza de Heitor dos Prazeres surgiu uma nova maneira de se expressar artisticamente. O compositor descobriu o pintor ao ilustrar, através de um desenho colorido, sua mais nova criação musical: O pierrot apaixonado. Nessa ocasião o artista morava num quarto na Praça Tiradentes, que era freqüentado por pessoas atraídas pela fama de Heitor no meio dos bambas e pelo conhecimento que tinha dos lugares onde aconteciam as reuniões mais importantes da cultura afro-brasileira: candomblés, umbandas, jongadas, capoeiras e rodas de sambas, entre outras. Entre tais freqüentadores, na maioria universitários, lá estava um estudante de medicina que se lançava como grande boêmio e sensível compositor de sucesso no mundo fonográfico: Noel Rosa, que fora procurar o amigo bom de briga, famoso também por sua habilidade no jogo da capoeira nas imediações, onde um marinheiro grande e forte queria tomar a sua namorada. E Heitor então foi lá resolver o problema do companheiro. Chegando ao bar onde já era conhecida sua fama de capoeirista dos bons, o tal marinheiro percebeu que tinha embarcado em uma canoa furada, e foi se desculpando com o bamba, que o mandou ancorar em outra praia, para felicidade do casal. Ao voltarem contentes, Heitor foi cantarolando a marcha que estava compondo, tendo despertado a curiosidade de Noel, que disse ter gostado muito da letra, em cuja segunda parte havia uma frase que ele considerava muito forte e triste: "Depois de tanta desgraça, ele pegou na taça e começou a rir". Noel sugeriu que ele modificasse aquela parte da letra, e escreveu: "Levando este grande chute foi tomar vermute com amendoim", entrando assim na parceria de uma das músicas de maior sucesso de Heitor. Na mesma noite chegaram outros estudantes à procura do mestre, entre eles Carlos Drummond de Andrade, que levava nas mãos um poema dedicado ao amigo para que fosse transformado em música. O compositor não conseguiu musicá-lo, porém mais tarde o pintor se inspiraria a criar um quadro com o nome do poema que Drummond lhe dedicara: O Homem e seu Carnaval (1934). Este ilustre estudante e um outro – não menos ilustre – estudante de jornalismo, além de desenhista, Carlos Cavalcante, foram, juntamente com o pintor Augusto Rodrigues, os incentivadores e lançadores do artista plástico Heitor dos Prazeres. Artista plástico porque sua plasticidade não se resumia ao desenho de figuras e às cores de sua pintura, abrangendo também a criação e confecção de instrumentos musicais de percussão, chegando até a costura – nos modelos de seus ternos, nas roupas de seu grupo de shows –, o mobiliário e a tapeçaria decorativa" ([on line])*[18].

Apesar de longo e com muitas informações, o parágrafo destacado apresenta um artista versátil, caminhando por diversas linguagens (na música, na dança, nas artes visuais), que no contato com a cultura afro-brasileira e as trocas com intelectuais e artistas de sua época, constrói seu repertório. Em 1937 começa a expor incentivado pelos amigos, participando de exposições nacionais e internacionais, chegando a participar do Festival de Artes Negras em Dakar, realizado em 1966, ano de sua morte.

Sua vivência é nítida em suas obras plásticas, seus desenhos e pinturas apresentam a roda de samba, a macumba, o carnaval, as festas populares, além da geografia carioca, com seus bairros e favelas. De igual forma suas outras experiências artísticas se apresentam em suas composições plásticas: o ritmo do samba e o gingado de sua dança, na corporeidade das figuras, o carnaval nas cores de suas telas e nos personagens como o Pierrot.

[18] Disponível em: <http://www.heitordosprazeres.com.br/>. Acesso em: 30 jul. 2014.

Cria cenários, temas e personagens que se repetem dentro da totalidade da obra. Há certa geometria em suas composições, construindo figuras triangulares ou em losangos, como podemos observar nas figuras 1 e 2. De acordo com Valladares, citado por D'AVILLA:

> *"Como artista ele criava, inventava cenas, figuras e composição. Uma vez aprovado, tanto por seu espírito poético como pela reação do público, passava a repeti-lo conforme os pedidos da freguesia.*
> *A maior parte de sua obra corresponde, pois, a réplicas de cenas que ele criou e depois admitiu como protótipos. Eram temas fixados, variando em dimensão, número de figurantes, de objetos referidos e de cores básicas" (D'AVILLA, 2009, p. 63).*

Prazeres foi um autodidata, mas seu ofício foi compartilhado. Em seu ateliê contava com a ajuda de assistentes, trabalhando em esquema de oficina. Mas, a ele competia a criação das partes principais como rosto e gestos das figuras, lembrando a forma de trabalho dos artistas coloniais. Trabalhou com material variado como guache, aquarelas, pintura a óleo, madeira, tecido... Confeccionou cartões de Natal, estampas em tecido, pratos de madeira, atendendo a clientela variada, desde galerias a pessoas simples de sua própria comunidade.

Sua produção pictórica foi analisada por críticos como Clarival do Prado Valladares, Rubem Braga, Carlos Cavalcanti e Carlos Drummond de Andrade, alguns desses passaram a ter uma grande amizade com artista. Foi considerado pela crítica como pintor primitivo, naïf e ingênuo. O termo primitivo foi utilizado na arte brasileira para incorporar alguns artistas negros, conforme a fala de VALLADARES,

> *"A maior freqüência de oportunidades para artistas de cor ocorre quando estes se identificam a determinado tipo de produção, permitido e aplaudido pelo público consumidor. E esta permissão e aplauso se referem à denominada arte primitiva, situada em termos de docilidade, de poeticidade anódina, na dose exata em que a pintura naïf deve comportar-se no conjunto das coleções ou das decorações de ambientes privados de aparente clima cultural." (VALLADARES, 1968, p. 101 ).*

Sobre a ingenuidade de sua obra, sendo veiculada a inocência de crianças, D'AVILLA expõe "o estereótipo de pureza, ignorância e infantilidade impede o simples ato de perceber sutilezas, nuances da obra sob outras perspectivas, pois a produção de Heitor dos Prazeres, artista urbano, não diferia muito do que era produzido pelos modernistas" (D'AVILLA, 2009, p. 65). Já o termo naïf, ligado a seu autodidatismo, à temática popular e sua plasticidade visual, foi o termo mais aceito, principalmente pelo próprio artista.

A utilização desses termos pode remeter a outra questão importante em sua obra. É instigante pensar que nesse momento a temática negra é utilizada pelos artistas modernos contemporâneos a Prazeres. Porém não recebem o título de primitivo, naïf ou ingênuos. A questão racial e social pode se articular como uma forma de diferenciação para inclusão de pretos e mestiços nas artes visuais. Sobre isso, VALLADARES expõe:

> *"Raros são os artistas pretos e mestiços que se afirmam sob critério crítico mais exigente, pois se conformam às regras do jogo sobre sua produção, que deverá ser ao gosto do consumidor. E este último, muitas vezes requer do "primitivo" ser homem de cor, preto, mulato ou índio, procedente da pobreza a*

> *fim de que a obra seja autêntica pela origem. Isto não corresponde à generalidade, mas uma das características da elite mandatária, em que os participantes procuram acrescentar, a si mesmos, uma aparência intelectual." (VALLADARES, 1968, p.104).*

Não podemos nos esquecer que o Modernismo brasileiro empregou a temática popular, na busca por uma brasilidade. Porém, quando comparada a outros artistas que buscam a temática negra nesse período, sua obra ganha em autenticidade e veracidade. De acordo com D'AVILLA:

> *"Ele retratava histórias e paisagens das quais fazia parte, distintamente de tantos artistas modernistas que iam ao mangue ou ao morro retratar algo que não lhes pertencia, interpretando e apropriando-se de um elemento que não era deles, pintando temas de fácil sucesso comercial, como as mulatas de Di Cavalcanti." (D'AVILLA, 2009, p. 65).*

Independente de nomenclatura, e de todo o debate gerado em torno delas, seus trabalhos marcam a presença do negro nas artes plásticas brasileiras, não somente por ser um artista negro, mas por inserir seu povo e cultura na arte. Dessa forma, o trabalho artístico de Heitor dos Prazeres pode ser compreendido como uma interpretação do próprio artista negro sobre sua gente e cultura.

### VI.3 - A Experiência Pedagógica

As informações levantadas tiveram por objetivo possibilitar a compreensão da história desse artista, que está extremamente ligada à sua arte, juntamente com obras que foram usadas no trabalho pedagógico.

Voltando o olhar para a proposta, conforme exposto na entrevista, após assistirem o vídeo, conhecendo e debatendo sobre a vida e seu trabalho, os alunos puderam ouvir suas músicas e visualizar imagens de suas obras, realizando análises dessas. A seguir, os alunos e alunas foram indagados sobre o que Heitor dos Prazeres pintaria nos dias atuais. Quais seriam os temas retratados? Estabelecendo uma ponte entre o momento histórico representado nas obras e nossa atual realidade. Com base nessa reposta, foi proposto aos alunos e alunas que, em grupo, construíssem uma composição plástica. A atividade, apesar de não ter sido pensada dentro desses moldes, segundo a fala da professora, pode ser incluída dentro da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa. Conforme explicado anteriormente, esse trabalho tem como base o fazer, o ler e o contextualizar, não necessariamente nessa ordem, mas que teriam como base a leitura e a interpretação das imagens, seu contexto histórico e a experimentação do fazer artístico.

Questionada sobre como os alunos receberam a proposta, a professora afirmou que não houve nenhum tipo de rejeição, nem com o artista, estilo de pintura, formas ou temas trabalhados. Certa forma de reclamação foi realizada por terem que desenhar ou pintar, mas nada que pudesse ser compreendido com uma rejeição ao artista ou tipo de pintura. Pelo

contrário, afirmou que a proposta pedagógica foi aceita da melhor forma, não tendo nenhum problema no desenvolvimento das atividades e com bons trabalhos plásticos.

Não tivemos acesso aos trabalhos construídos, pois após a exposição em um mural eles foram descartados. Também não há nenhum registro dessa exposição por parte da escola ou da professora. Foi informado apenas os títulos e temas representados, como por exemplo, “Festa de rua”, “Baile Funk”, “Caipira”...

A respeito da identificação por parte dos alunos, a professora informou que alguns reconheceram uma música do sambista, comentaram sobre os trajes usados pelos personagens das pinturas, mas não percebeu uma identificação por parte de alunos negros ou descendentes.

A questão racial, propriamente dita, não foi um dos objetivos dessa proposta. Ou pelo menos não percebemos que a cor do artista, sua condição social, questões sobre racismo, preconceito racial ou valorização da cultura negra, foram elementos que tenham sido explorados. O que não quer dizer que não estivessem presentes no filme, nas músicas, nas obras, e na própria fala do artista exibida no documentário. Porém essas observações foram verificadas mais profundamente nas entrevistas com os alunos e alunas.

Com isso, foi lançado um olhar sobre as obras trabalhadas nessa proposta. Essas serviram de referência para as entrevistas com os alunos.

### VI.4 - Documentário musical de Antônio Carlos Fortuna

Outro recurso utilizado nessa proposta foi o documentário “Heitor dos Prazeres”, de Antônio Carlos da Fortuna. Essa produção de 1965 tem a duração de aproximadamente 14 minutos, onde o artista fala de sua vida e arte, passando por sua infância, por suas impressões da Cidade Nova e pelo sentimento sobre sua pintura.

O próprio filme em si, sua fotografia e a forma com que o diretor encontrou para mostrar a história desse homem merece destaque. Na revista eletrônica de cinema *Contra Campo*, crítica Araújo pontua:

> *“Heitor dos Prazeres deixa-se perpassar pela música, os quadros e a prosódia do veterano compositor, com uma atitude programática que o título do curta seguinte sintetiza bem: Ver Ouvir. (...)*
> *A fala do músico (a única do filme) não deixa saber em que ano nasceu ou as músicas que compôs. Em contrapartida, oferece suas impressões do mundo concreto (as pessoas na rua, o Rio de Janeiro da praça Onze) e do mundo da criação (sua pintura). Tudo numa prosódia absolutamente particular, também ela uma representação, como os quadros e as músicas. Quando divaga a partir do seu nome, explica o prazer que ele divide com o povo, alegre e sofredor: "Eu, para o povo, represento um pedaço. Eu sou o ovo e o povo é a chocadeira". (...)*
> *Engraçado como a música vira coadjuvante. A pintura, atividade menos conhecida do artista, ganha maior relevo. É ela que proporciona a chave para o mundo de Heitor dos Prazeres, permitindo ao filme uma compreensão por meio de texturas, cores e composições. (...)*
> *Antes, o artista poderia ter feito comentários sobre a praça Onze e até uma referência à tia Ciata, mas nenhuma informação tão esclarecedora e vibrante*

> *quanto aquelas transmitidas pelas correspondências entre os elementos em cena no número musical e as imagens dos quadros, reforçando o parentesco evidente de fisionomias, figurinos, gestos, ambientes. A história do samba e da boemia carioca se desdobra, gloriosa – no jeito com que Heitor dos Prazeres segura seu violão, nos movimentos graciosos das pastoras, nos desenhos de músicos, de casais suspensos num passo de dança, de amigos bêbados voltando da orgia, do pierrô e colombina na tristeza carnavalesca, as moças nos quadros parecidas com as coristas, as silhuetas semelhantes desenhadas pela câmera e pelo pincel. Pela via pictórica, a música passa de coadjuvante a protagonista." [on line]*[19].

É interessante que os principais fatos levantados sobre a vida de Heitor dos Prazeres são relatados pelo próprio artista e ainda embasados por sua compreensão da arte, de vida, de povo. O entendimento de como esse artista negro, com relatos que se entrelaçam com a própria trajetória histórica dos negros cariocas, fica claro nesse vídeo.

Com a mistura de linguagens, música, pintura e posteriormente o cinema, o diretor Fortuna possibilita uma interessante experiência que pode ser ricamente dinamizada nas aulas de Arte, mas que não temos como afirmar sua realização dentro dessa proposta.

### VI.5 - As Obras Pictóricas

Como já foi dito anteriormente, em suas obras Heitor dos Prazeres representa sua própria experiência de vida, como músico, pertencente à periferia, seu povo e cultura. Além dos temas retratados e da ênfase em pessoas negras e mestiças, pode-se observar algumas características de suas obras: a maioria dos personagens olha para cima, muitos possuem as pernas flexionadas, algumas características negras são acentuadas, como os lábios grossos, e o uso de cores fortes e vibrantes.

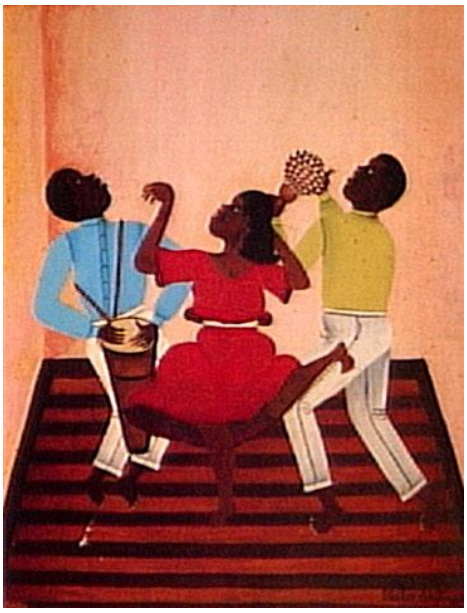


**Figura VI.2 – PRAZERES, Heitor dos Prazeres. *Sambistas*, 1964, óleo sobre tela, 45 x 38 cm - Disponível em Itaú Cultural**

[19] Disponível em: <http://www.contracampo.com.br/68/fontoura.htm>. Acesso em: 24 jul. 2014.

De acordo com as figuras 2 e 3, podemos observar a repetição de personagens que são utilizados em cenários diferentes, com dimensões diferenciadas, modificando as cores da vestimenta ou algum objeto que componha a cena. A figura negra predomina e algumas características físicas são salientadas, mas as personagens brancas não são excluídas.

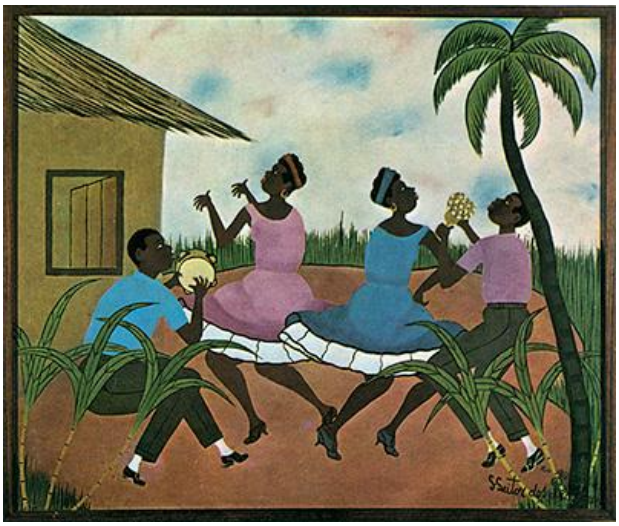


**Figura VI.3 – PRAZERES, Heitor dos. *Samba em Terreiro*, s.d., óleo sobre tela, 54 x 65 cm**
**Disponível em Itaú Cultural**

As paisagens nas imagens também são associadas aos lugares onde a população negra escreveu sua história e preservou sua cultura, como o terreiro (fig. 3) e na favela (fig. 4). Nessas obras, a presença branca é quase nula.

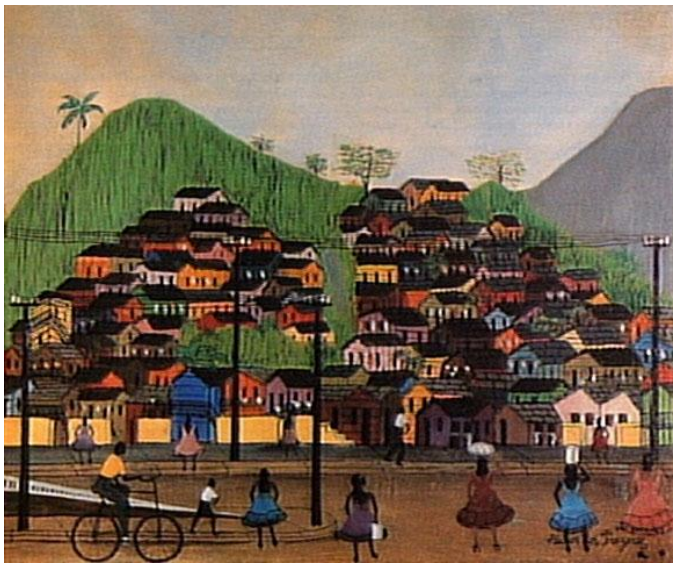


**Figura VI.4 – PRAZERES, Heitor dos. *Favela*. 1965, óleo sobre tela, 54 x 65,5 cm**
**Disponível em Itaú Cultural**

As pernas arcadas, levantadas e as pontas dos pés dos personagens nos transmitem a sensação de movimento e ritmo, característicos do samba.



**Figura VI.5 – PRAZERES, Heitor dos Prazeres. *Roda de Samba*. 1958, óleo sobre madeira, 26 x 34 cm – Disponível em Itaú Cultural**

Essas obras pictóricas, além do vídeo, foram utilizadas na experiência pedagógica e serviram de reverência nas entrevistas com os alunos. Elas formaram o fio condutor para ativar a memória, e a partir delas compreender como os alunos entenderam a proposta desenvolvida.

### VI.6 - Entrevista com os Alunos

Nas turmas da EJA, a rotatividade no corpo discente é marcante: muitos alunos e alunas, por diversas necessidades da vida pessoal ou do trabalho, interrompem novamente os seus estudos. Como a atividade desenvolvida foi realizada no ano de 2013, os critérios para escolha dos participantes discente ficaram restritos. Dentro dos poucos alunos que participaram dessa proposta e que ainda continuavam dentro do programa, decidimos trabalhar com um homem e uma mulher, com um jovem e uma pessoa adulta, e pelo menos com um negro ou pardo, com intuito de englobar um pouco da diversidade que compõem as turmas da EJA.

A primeira pessoa a ser entrevistada foi um jovem que acabara de completar 18 anos. A princípio concordou em participar da pesquisa, mas ao ser perguntado sobre o trabalho desenvolvido afirmou não ter muitas lembranças, que já fazia tempo e não se recordava muito bem. Dessa forma, lhe foi perguntado se aceitaria ver o documentário sobre Heitor dos Prazeres para que ajudasse em suas lembranças. Depois de assistir o filme, o rapaz colocou suas impressões com mais facilidade sobre a obra desse artista.

As imagens pictóricas também foram utilizadas. O aluno era questionado sobre o que estava sendo representado. O que conduziu o artista para aquela temática? Quais suas principais impressões sobre a obra? As relações entre as obras e sua vida.

Após a apresentação do filme, o aluno foi perguntado sobre o que ele entendeu do filme e qual o objetivo do filme. Respondendo que o filme e os quadros do artista eram relatos de

sua vida, daquilo que ele já viveu, do tempo de sua infância, do tempo que passou. Sobre o objetivo do filme, o aluno compreendeu como um espaço de luta e resistência como suas palavras resumem: "*Eu acho que era para ele mostrar a arte dele. Também é que na arte de antigamente, não tinha muitas pessoas pretas desenhando. Foi isso que ele quis mostrar pelo povo dele. Eu entendi, foi isso*".

A partir daí algumas imagens das obras utilizadas foram mostradas para auxiliar nessa verificação. A primeira imagem a ser mostrada foi "*Samba em terreiro*" (fig. 1), o que lhe chama atenção são as roupas, o mato e os personagens olharem para o alto. Sobre os personagens, o aluno responde que eram pessoas pretas, que por estarem em roda, no mato, deveria se reportar ao momento da escravidão. Questionado sobre o motivo que levou o artista a pintar essa temática, o rapaz responde que ele quis representar o povo dele, fazendo uma associação entre arte e música. Um fato interessante é que ele percebe que havia uma diferenciação entre a cultura negra e cultura dos brancos, porém sempre se refere ao passado.

Em relação aos dias atuais, questionado sobre o que o artista iria representar nos nossos dias, ele responde que não seria muito bom, pois "*hoje em dia as pessoas estão mais vulgares*". Ainda instigado a responder o que o artista representaria, o aluno responde não saber. Mudando a imagem, para estimulá-lo, tendo como tema o samba, foi perguntado sobre esse ritmo na atualidade. O aluno responde que nos dias atuais a maioria das pessoas não é preta, que é normal branco e preto se misturarem, que não há mais preconceito. Informou que hoje não tem racismo, que até a sua namorada é preta. Mas quando questionado sobre a cor dos integrantes de os grupos de pagodes que ele conhece, ele responde ser a maioria pretos.

Outras imagens são apresentadas, mas o que se pode destacar dessa entrevista é que o aluno compreendeu que a proposta pedagógica trabalhou com um artista negro, que ao representar sua experiência de vida evidencia a cultura de seu povo, a cultura negra. Temas como escravidão, preconceito e divisão entre negros e brancos são mencionados, apesar de não serem muito explorados na entrevista, devido à dificuldade de interação, mas estavam incluídos na experiência pedagógica.

A segunda pessoa a ser entrevistada foi uma senhora, de aproximadamente 57 anos, que participava como ouvinte das aulas, pois acompanhava um filho deficiente. Mesmo sendo aluna do PEJA, de outro bloco de progressão, sua turma não tinha aula de Arte, participando de todas as etapas do processo para auxiliar seu filho. Não houve dificuldades de interação, a aluna respondia a todas as questões, colocava sua opinião com clareza e senso crítico.

Ao ser solicitada para descrição da proposta pedagógica, a aluna já trouxe a questão da "negritude", compreendendo que Heitor dos Prazeres pintava a sua realidade, como músico e como artista negro, declarando que suas obras eram como um "*espelho*". "*Ele pintava o povo dele, ele se espelhava nele, na cor dele, pra retratar a raça dele*".

Ao mencionar sobre a representação do samba nas pinturas, a aluna fala do preconceito que poderia ter existido em relação a esse ritmo musical, por ser parte da cultura negra. Coloca que as rodas de samba deveriam ser escondidas e que só os negros deveriam participar, pelo menos, segundo suas percepções sobre o filme. Porém, adverte que hoje em dia é mais misturado, e até que "*dependendo do lugar é mais branco do que negro*". Questionada sobre esse lugar, a entrevistada responde que hoje no Brasil é difícil afirmar, tendo em vista que a grande maioria é meio negra.

É nesse ponto que a aluna se autodeclara como negra. Apesar de não ter sido questionada em relação à sua cor, afirma que "*embora eu tenha essa palidez de pele, me considero negra*". Fala de sua preferência pessoal por indivíduos negros, compreendendo-os como pessoas sofridas, que continuam sendo vítimas da discriminação racial e das mazelas sociais que ainda afligem essa parte da população. Ainda apresenta exemplos de nossa realidade, como acusação de pessoas negras sem a devida investigação e o desamparo às crianças negras.

Dentro da escola, menciona a dificuldade em trabalhar com a Capoeira, devido à sua ligação com a religiosidade afro. Foi questionada se essa rejeição também estava presente na experiência com Heitor dos Prazeres, ela afirma que não houve rejeição e sim "*muito riso*" pelas formas avantajadas dos personagens.

Diante das imagens das obras, a aluna reconhece os temas trabalhados como pertencentes à tradição da população negra e confirma suas percepções anteriores. Indagada sobre o que Heitor pintaria nos dias atuais, ela responde que ele poderia buscar inspiração nas quadras de escolas de sambas e nas ruas da cidade, juntando música e rua. Sobre as ruas, ela é questionada sobre o que lhe chamaria atenção nesse local, as manifestações musicais ali presentes ou as pessoas? Declarando que em sua opinião seriam as pessoas, que estão abandonadas nas ruas, compreendendo que o trabalho desse artista seria importante para uma conscientização social:

> *"Com certeza ele ia fazer muita gente raciocinar um pouco, entendeu?! Mostrando aquilo ali. Porque isso que ele já fez no tempo dele, algumas pessoas que já viram isso aí já abriram a mente um pouco, a respeito das pessoas. E se ele retratasse isso, ele iria abrir a mente de muitas pessoas."*

A aluna entende a importância do trabalho de Prazeres para a população negra como representação social e cultural, e para nossa sociedade em geral, como uma forma de combate ao preconceito e à discriminação, e também como denúncia de abandono dessa população.

Dessa forma, podemos considerar que nesta proposta pedagógica, apesar de não estar direcionada ao atendimento à legislação, pode-se verificar que a temática racial foi desenvolvida. Os alunos compreenderam Heitor dos Prazeres como um artista negro que representa seu povo e sua cultura em sua arte. Elementos como escravidão, preconceito, discriminação, abandono estavam presentes. O que foi percebido é que a aluna, pela própria

experiência de vida, lida de uma forma mais crítica em relação aos temas. Enquanto o aluno, talvez pela imaturidade, ainda tem certa resistência em participar ou expor sua opinião. O aluno e a aluna percebem a importância do trabalho com a temática e valorizam a iniciativa, reconhecendo a temática negra na obra desse artista e estabelecendo relações com a atual realidade.

## Capítulo VII – Leituras e Releituras: *A Redenção de Cam*

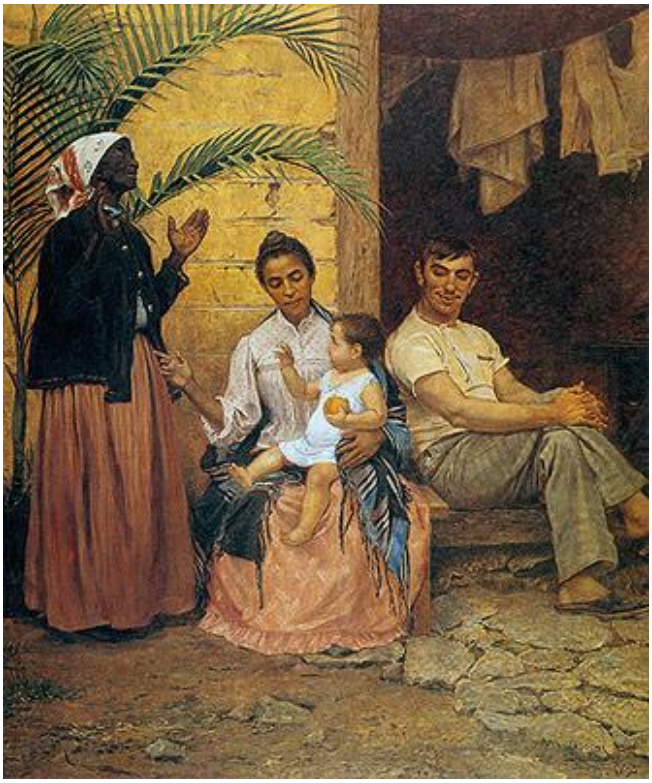


**Figura VII.1 – BROCOS, Modesto. *A Redenção de Cam*. 1895, óleo sobre tela, 199 x 166 cm – Disponível em Itaú Cultural**

A proposta pedagógica apresentada neste subcapítulo tem como tema a releitura de um quadro muito debatido sobre a problemática racial brasileira. *A redenção de Cam*, de Modesto Brocos resultou em alguns artigos científicos em sua época e na contemporaneidade. Sendo considerada por alguns intelectuais como uma pintura preconceituosa[20], a obra serviu de base para um trabalho plástico realizado por um grupo de alunos, em que a maioria negra, transformou a ideia central da obra.

### VII.1 - Escolha do Profissional

O segundo professor selecionado para continuação da pesquisa, além dos requisitos principais (primeiramente os professores que aceitassem prosseguir com a pesquisa, posteriormente os participantes que desenvolvessem algum trabalhado relacionado com o tema), foi escolhido por ter produção acadêmica nesta temática. Alguns profissionais que responderam o questionário mencionaram a necessidade da capacitação, por isso a iniciativa em trabalhar com um professor que tenha mestrado nessa linha pode contribuir para visualizar uma nova perspectiva.

Há quase cinco anos no município do Rio, estando no PEJA nos últimos três anos, considera que a maioria de seus alunos da EJA é pardo. De acordo com a sua percepção,

[20] Ver LOTIERZO, Tatiana H. P. Contornos do (in)visível: A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último Oitocentos. Dissertação de Mestrado, USP, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/.../2013_TatianaHelenaPintoLotierzo_VCorr.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014.

grande parte dos alunos do município, de um modo geral, é constituída por alunos negros, pretos e pardos, o que se evidencia não somente na cor da pele, mas também no fenótipo.

Afirma que essa temática é de extrema importância na sala de aula, pois pode revelar as desigualdades sociais vividas pela população negra. Mas adverte sobre a necessidade de uma implementação com maior rigor. Acredita que o trabalho pedagógico pode abrir espaços, dar voz à população negra e modificar a concepção de belo socialmente estabelecida, quebrando preconceitos e estereótipos. "*A arte pode levar essa questão para sala de aula e fazer com que os alunos repensem suas origens e a própria concepção do que é 'belo'".*

Na entrevista, foram perguntados os motivos que o levaram a trabalhar e pesquisar as relações étnico-raciais, a sua resposta evidenciou essa problemática dentro do seu seio familiar e dentro da escola. Segundo o professor, sua família é multiétnica, possuindo tios negros, sobrinhos, cunhados... Porém o que mais lhe marcou foi a distinção de tratamento entre sua mãe branca e seus tios negros. Sua avó materna teve dois casamentos, tendo filhos brancos, do primeiro casamento, e filhos negros do segundo casamento, tratando diferentemente seus filhos. Posteriormente, quando trabalhou como animador cultural no Estado teve dificuldades de desenvolver propostas pedagógicas e culturais com alguns temas, inclusive com os afros. E essas barreiras eram impostas pelos próprios professores, pois ficavam com medo das tensões que poderiam surgir, principalmente as de ordem religiosa. A partir de sua pesquisa de mestrado, ele entende que toda essa barreira é uma construção histórica, que irá inferiorizar o negro, menosprezar sua estética, cultura e religião, compreendendo o motivo de toda essa negação e a rejeição.

Menciona que os alunos negros, principalmente os de pele mais escura, sofrem vários tipos de perseguições, descrevendo vários episódios de racismo no qual presenciou. Afirma que muitos alunos negros aceitam a discriminação, reconhecendo esse ato apenas como uma brincadeira, para que não seja excluído do grupo. Entre os exemplos citados, um chama atenção, ao descrever um vídeo realizado dentro da escola, onde um aluno negro, chamado de *Buiu*, persegue outro menino, e ao fundo toca um funk que diz: "*lá vem o homem macaco correndo atrás de mim*". Ao questionar os alunos sobre aquela atitude, eles culpabilizam o aluno negro, afirmando que a vítima gosta daquela exposição. Mas o que foi percebido pelo professor, é apenas uma aceitação para que não esteja, ainda mais, fora do grupo. Ao solicitar que aquele vídeo fosse retirado da internet, o aluno responsável pela postagem se recusa, como era menor de idade seu responsável foi chamado à escola. O responsável era negro e se sentiu indignado, pois seu filho, tendo um pai negro, não cometeria um ato de racismo. Mesmo apresentando o vídeo, o responsável visualiza como uma brincadeira, e que é um exagero da escola a consideração do vídeo como racismo. Ao ser informado que ele poderia ser processado pela família da vítima, ele aceita retirar o vídeo da internet. Mas ainda se mostra muito contrariado. Até mesmo os professores da escola resistiram a considerar o fato como

racismo, afirmando que o menino é quem provoca, que ele não se comporta, e por isso sendo culpado por sofrer racismo.

Dessa forma, o entrevistado compreende que visualizar essas cenas, enxergar essas situações, necessita de um olhar específico, que ele construiu esse olhar. Pois de uma forma geral, os professores veem os alunos de um modo uniforme, como se todos os alunos fossem iguais. Cita o autor CALLAZA que diz que os "*professores olham os alunos como daltônicos, como se todo mundo fosse igual*" e não são iguais nada. Na realidade seria ao contrário, é essa diferença, "*essa diversidade que deve ser evidenciada e tratada como uma construção positiva*". Afirmando que "*somos iguais enquanto seres humanos, mas diferentes enquanto sujeitos*". Com respeito ao racismo e à discriminação racial, o poder legal só terá efeito quando os professores desenvolveram uma percepção diferenciada dessas relações.

A principal dificuldade em trabalhar essa problemática com as turmas de EJA, segundo o professor, é a barreira com relação à religião. O aluno regular, por não ter o poder de crítica muito apurado, está mais aberto ao conhecer e ao debater. Já o aluno da EJA, muitas vezes, se recusa a trabalhar certos conteúdos sob a alegação de serem religiosos. O corpo discente da EJA necessita de um trabalho específico, para que eles compreendam a importância histórica de determinados conteúdos, desprendendo de aspectos puramente religiosos.

Ao ser solicitado que apresente uma proposta pedagógica pensada a partir da lei, o professor responde que, na maioria das vezes, não trabalha especificamente a temática afro, mas prefere inserir essas questões dentro de todos os conteúdos. Ficando "*mais pedagógico*", sem entrar na tendência de folclorizar ou no campo do exótico, onde a temática étnica deve estar no dia a dia, e não no conteúdo, "*como temos a maioria dos alunos negros, isso precisa entrar de forma natural no cotidiano, e não como mais uma separação".*

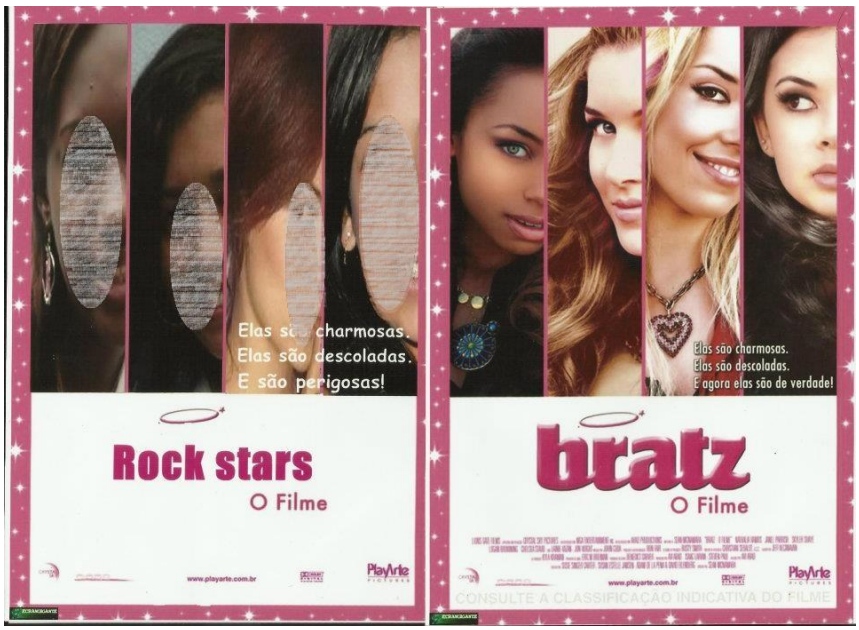



**Fig. VII. 2 - Imagem disponibilizada pelo professor. Realizado efeito de desfocalizar o rosto do aluno retratado**
**Fonte: acervo do entrevistado**

Através da experiência de releitura digital (figuras 2 e 3), o professor apresenta como a questão étnica pode estar inserida dentro dos conteúdos. Nessa proposta, os alunos e alunas criam a releitura de uma obra se fotografando. O trabalho não se restringe a obras artísticas, utilizando outras formas visuais que circulam na contemporaneidade. A cena retratada deve ser reproduzida por uma foto ou várias fotografias dos próprios alunos; são eles, seus corpos, suas imagens que irão compor a imagem. Dentro dessa atividade, algumas obras possuem o negro como tema, e assim são observadas algumas questões sobre a população negra. O professor dá o exemplo da obra do pintor Portinari (fig.3), onde o negro é representado como um trabalhador braçal, uma pessoa do campo, e aí os alunos e alunas têm a possibilidade de refletir sobre essa questão.



**Fig. VII. 3 - Imagem disponibilizada pelo professor. Realizado efeito de desfocalizar o rosto do aluno retratado.**
**Fonte: acervo do entrevistado**

Outro trabalho apresentado e desenvolvido pelo professor, que pode servir de exemplo, foi desenvolvido com a obra de Rubem Valentim (figuras 8 e 9). O conteúdo era simetria, e foi apresentado a sua utilização em diversos contextos dentro da História da Arte. Apesar de apresentar exemplos de simetria em outros momentos e estilos, como na arte islâmica, na arte barroca, nas igrejas católicas, ao apresentar o aspecto afrorreligioso no trabalho desse artista houve uma rejeição. Mostrando as insígnias dos orixás e suas significações, alunos e alunas compreendiam como ensinamento de religião, de “macumba”, e não como uma informação histórica. Foi trabalhado o conceito de insígnias e sua contextualização dentro da cultura africana, assim como o conceito de macumba e algumas reflexões sobre religiões afro-brasileiras. Ao final da proposta o corpo discente deveria criar plasticamente a simetria, dentro das insígnias empregando novas simbologias. Apesar da rejeição, os alunos e alunas perceberam e entenderam a proposta, ultrapassando a questão religiosa.



**Fig. VII. 4 - Imagem cedida pelo professor**
**Fonte: acervo do entrevistado**

Ao contrário, quando um conteúdo se torna específico, “Semana da Consciência Negra”, pode ser apresentado o exótico, *“e ao invés de se trabalhar a transformação, você evidencia os estereótipos”.* Algumas atividades ao representarem a negra de turbante ou a baiana reforçam a ideia exótica ou folclórica, é a escola reafirmando esse local. Por isso prefere desenvolver o viés étnico não como conteúdo, “*mas dentro do meu discurso na sala de aula*”.



**Fig. VII.5 - Imagem cedida pelo professor**
**Fonte: acervo do entrevistado**

Também apresenta artistas negros, como Basquiat, dentro de conteúdos escolares. Jean-Michel Basquiat foi um artista americano com ascendência porto-riquenha por parte de mãe e haitiana por parte de pai, que alcança popularidade no grafite, mas que traz traços expressionistas. Ao trabalhar o expressionismo e o designer, o professor encontra um trabalho

da Reebok, inspirado na obra de Basquiat. Dessa forma, a experiência criou "*uma ponte: expressionismo, designer, grafite e a questão racial*", onde os trabalhos plásticos, a partir da figura do tênis, deveriam ser o mais expressionista possível, mostrando sua identidade. E depois trabalhou mais dois artistas do grafite brasileiro que seriam negros. De acordo com a sua percepção, seria isso que possibilitaria aos alunos negros se reconhecerem dentro dos conteúdos escolares, mostrando o negro como "*produtor de cultura*", retirando a visão do negro como aquele que "*contribuiu*" ou "*ajudou*", "*subalternizado"* e sim como um sujeito que produz cultura.

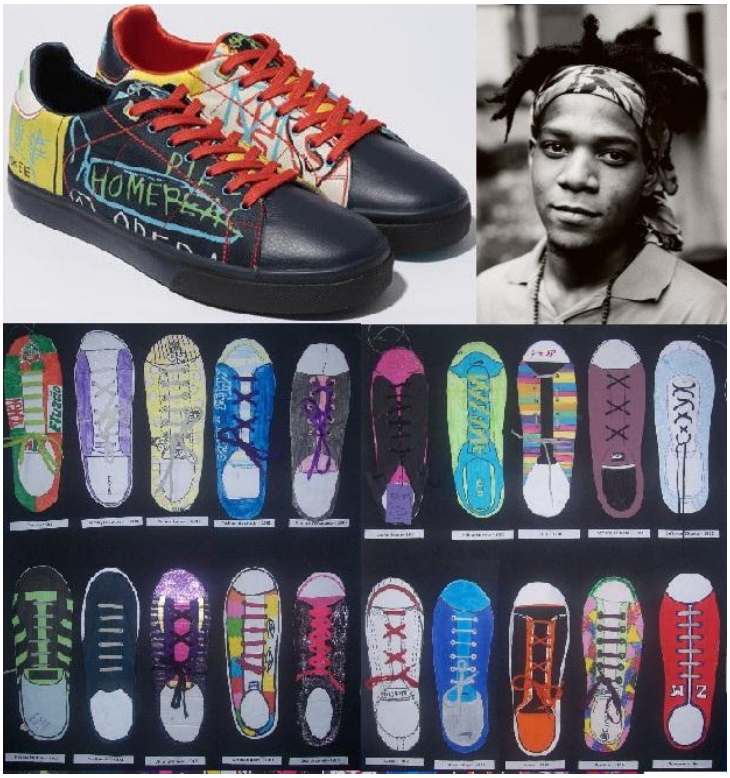


**Fig. VII.6 - Imagem cedida pelo professor**
**Fonte: acervo do entrevistado**

As representações dos negros depreciativas, como Debret, que mostra o sofrimento, ou em Di Cavalcanti, pela sensualidade, são evitadas. Em lugar disso evidencia "*a produção intelectual*". Isso fará com que o corpo discente naturalize a presença negra dentro da produção cultural, que não existe apenas uma presença europeia, mas que uma grande quantidade de artistas negros produziram e produzem arte.

Outro ponto apresentado e debatido pelo professor é a formação do professor de Arte. Na academia ainda falta uma disciplina que discuta a Arte Afro-brasileira, o espaço para discussão dessas questões é restrito. Por isso falta ao professor informações necessárias para encaminhar as propostas pedagógicas de uma forma satisfatória, para que se perceba a grande quantidade de artistas negros e negras que fazem parte da história da arte brasileira.

Segundo suas observações, para que a lei seja realmente implementada é preciso que o corpo docente insira a temática étnica no cotidiano, no seu próprio discurso. Não somente

dentro dos conteúdos escolares, como também no olhar para enfrentamento das questões de racismo e preconceito racial que se apresentem. Somente assim a lei trará os resultados esperados e conseguirá realizar alguma mudança social.

Durante a entrevista o professor apresentou diversas propostas pedagógicas que envolveram as questões étnicas. Algumas evidenciaram o artista negro, outras apresentaram algumas produções africanas ou afro-brasileiras. Como era preciso centralizar numa ação para dar continuidade à pesquisa, foi direcionado para uma experiência desenvolvida no PEJA com a possibilidade da entrevista de alunos ou alunas pretos, visto que na proposta pedagógica anterior, ambos os alunos tinham a pele mais clara. Seguindo esses critérios a proposta pedagógica a ser apresentada teve como tema a releitura digital. Entre várias imagens produzidas, foi escolhido o trabalho realizado a partir da obra “A redenção de Cam”, de Modesto Brocos. A forte tensão racial dessa pintura, que gerou, e ainda gera, um amplo debate, e a sua releitura por parte de um grupo em que a maioria é composta por alunos e alunas negras, foram os motivos que conduziram a sua seleção.

**VII.2 - Análise da Obra**

De acordo com LOTIERZO,

> *“A tela A Redenção de Cam (1895), de autoria de Modesto Brocos é um retrato de família marcado pelas distintas gradações de cor da pele entre seus membros, num movimento clareador que vai do negro (a avó) ao branco (o neto). Vencedora da medalha de ouro na Exposição Geral de Belas Artes de 1985, a pintura foi incorporada ao artigo apresentado por João Batista de Lacerda, diretor do Museu Nacional, no I Congresso Mundial das Raças em 1911, servindo de ilustração à tese do cientista, para quem o Brasil seria branco em três gerações. No mais, o quadro é fruto de um momento pós-emancipação, marcado pela forte adesão ao racialismo na esfera pública e na emergência de uma série de planos quanto ao destino da população de ascendência negra na ordem livre e republicana.” (LOTIERZO, 2013, p. 4).*

À esquerda a avó negra ergue os braços agradecendo a Deus o nascimento de um neto branco. Ao centro, a mãe mestiça, com a pele mais clara, segura a criança, mostrando a avó para o bebê, enquanto o pai, à direita, apenas olha e sorrir. Uma casa modesta é apresentada ao fundo, marcada também pela palmeira (à esquerda). Apesar de não serem brancas, as roupas das mulheres não trazem nenhuma referência étnica, ao contrário, estão totalmente vestidas de acordo com as convenções sociais da época. A avó negra está com os pés descalços, que reforça sua condição social, que poderia ter sido escrava. Mas a jovem senhora e o homem, apesar da simplicidade da moradia, já possuem calçados. A mulher com a criança possui uma aliança no dedo, o que demonstra uma inserção em determinadas regras sociais, como o casamento. As gradações de cores utilizadas entre as tonalidades da pele, passando do marrom mais escuro da avó, para o amarelado da mãe e o branco acinzentado do genro, termina com um branco mais puro na criança, que ainda é reforçado pela brancura resplandecente de suas vestes. Toda cena lembra as imagens renascentistas da Sagrada

Família, utilizando elementos da iconografia cristã, como a fruta na mão da criança (relação com a maça). A posição da mãe ao segurar o bebê, como também do rosto deste, lembram as Madonas.

A relação com a representação cristã também está associada ao título atribuído ao quadro: *A Redenção de Cam*. A história bíblica dos filhos de Noé, descrita no livro de Gênesis, foi utilizada como explicação para diferenciação da população negra e sua submissão aos demais povos. De acordo com o texto, Cam, um dos filhos de Noé, teria aproveitado da embriaguez de seu pai, para mostrar a nudez deste aos seus irmãos, Sem e Iafet. Esses teriam tido uma postura honrada ao virar o rosto e cobrir o corpo paterno. Por isso Cam e sua descendência foram amaldiçoados, devendo ser escravizado por seus irmãos. O tom escuro de sua pele revelaria esse fato.

O termo “redenção” poderia ser compreendido como uma possibilidade de ultrapassar a condição de subordinação, viabilizado por meio de uniões inter-raciais, que num contexto amplo, estaria ligado ao branqueamento nacional, mas que adquire aspectos pessoais, para que cada indivíduo busque modos de embranquecer. De acordo com SCHWARCZ:

> *“Num contexto marcado pelo catolicismo popular, a representação ganha um tom 'milagreiro'. A velha negra olha para os céus e, com um gesto milenarmente repetido e expresso pelas mãos, parece agradecer pela graça divina recebida. Mãe e pai olham orgulhosos para o filho, o qual, colocado bem no centro da cena, parece com Cristo na manjedoura. Dessa maneira, o que a ciência não resolvia, a crendice dava conta.” (SCHWARCZ, 2011, p. 229).*

É uma imagem alegórica que apresenta um grande refinamento técnico, compreendido a partir da biografia de seu autor. Modestro Brocos y Gomez nasceu em 1852, em Santiago de Compostela, Espanha. Estudou Belas Artes na Espanha, no Brasil e na França, se tornando pintor, gravador, ilustrador, desenhista e professor. Quando vem para o Brasil em 1872, passa a frequentar a Academia Imperial de Belas Artes, se torna professor dessa instituição em 1891, permanecendo no cargo até o seu falecimento em 1936. Brocos é uma figura importante no cenário artístico da época, foi aluno de Victor Meirelles e Zeferino da Costa, e chega a publicar livros sobre o ensino da arte: *A Questão do Ensino das Belas Artes (*1915) e *Retórica dos Pintores (*1933).

De uma forma ampla, a obra de Brocos reflete o pensamento eugenista em destaque no final do século XIX. Intelectuais como Nina Rodrigues, Silvio Romero, entre outros, auxiliaram na construção de uma teoria em que o processo de migração europeia aliado a uma suposta superioridade da raça branca, iria extinguir os negros da realidade brasileira, o que era necessário ao ideário nacionalista republicano desse período.

**VII. 3 - A Experiência Pedagógica**

Tendo como conteúdo principal a releitura, os alunos e alunas deveriam ser estimulados a pensar a condição social do negro na época retratada e no momento atual. Construindo

conjuntamente um panorama crítico em relação ao processo escravista, o projeto de branqueamento nacional da nova sociedade livre e republicana, e as condições sociais/econômicas/culturais do negro na contemporaneidade.

A princípio o professor conceitua a releitura, os tipos de releitura, quais as linguagens que usam a releitura. Posteriormente, a partir de um grupo de imagens de obras, solicita ao corpo discente que, em grupo, realize releituras, se fotografando como no trabalho artístico escolhido. Somente quando os trabalhos retornam, inicia-se um debate sobre a temática destacada na obra, apresentando outras imagens dos artistas e outras representações. A atividade pode ser compreendida a partir de a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, por apresentar os três processos: a leitura, o fazer e o contextualizar.

De acordo com Analice Pillar:

> *"No ensino da arte, a leitura tem sido concebida como algo mais teórico e a releitura, um fazer a partir de uma obra. Reler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados. Quando interpretamos, através da pintura, um objeto do meio ambiente natural ou construído, um objeto do nosso cotidiano, feito pelo homem, estamos fazendo releitura? E quando interpretamos, em pintura, uma imagem produzida por um artista é releitura? Depende dos nossos propósitos. Se a idéia é recriar o objeto, é reconstruí-lo num outro contexto com novo sentido penso que sim" (PILLAR, 2006, p. 18).*

As releituras foram utilizadas durante diversos momentos na história da arte, e ainda continuam sendo criadas pelos artistas: "Na releitura, um artista parte da obra de outro artista para criar o seu trabalho" (PILLAR, 2006, p. 20). Ao realizar um trabalho de releitura é necessário primeiramente ler a imagem, utilizando seus próprios conhecimentos como referenciais, sejam eles culturais, artísticos, históricos, geográficos...

Continuando sua análise sobre os processos de leitura e releituras da imagem, a autora considera que na leitura é estabelecido um diálogo entre o observador e a obra, onde os conhecimentos, a experiência de vida do leitor dará subsídios a significações. No processo de releitura esse diálogo se estabelecerá a partir de textos visuais, a obra servirá de base para novas criações. Assim, irá considerar que ambas são formas de produção de sentido, novas interpretações em diferentes contextos (PILLAR, 2006. p. 20).

Para a produção dos discentes algumas imagens foram disponibilizadas pelo professor, tendo nelas a população negra representada. Com base no trabalho plástico, alguns questionamentos foram levantados, entre eles: como os negros eram representados? Retrava a realidade dos negros? Qual era a sua posição social? Houve alguma mudança em relação aos nossos dias? Onde estavam os negros naquela época e onde estão hoje? Será que o artista representaria hoje o negro da mesma forma? Com isso, o professor inseria as questões étnico-raciais dentro de um contexto.

Com essa experiência, o professor acredita que os princípios legais foram trabalhados, pois possibilitou o reconhecimento da temática negra na produção artística brasileira, ultrapassando a visão folclórica ou exótica. Mas principalmente pela possibilidade de

desenvolver o questionamento crítico diante do processo histórico brasileiro que marginalizou e ainda marginaliza a população negra.

### VII. 4 - O Trabalho e o Olhar dos Alunos

Conforme dito anteriormente, o trabalho foi escolhido pela tensa questão racial expressa na obra, pelos alunos e alunas negros que realizaram a atividade e pelo resultado que obtiveram. Assim, não houve seleção do corpo discente, foram entrevistados os que desenvolveram a produção plástica.



**Fig. VII. 7 - Imagem disponibilizada pelo professor. Realizado efeito de desfocalizar o rosto do aluno retratado.**
**Fonte: acervo do entrevistado**

Se compararmos a releitura realizada pelo grupo de alunos e alunas entrevistados com outros trabalhos de releitura (figuras 3 e 8) que foram realizados, pode-se perceber que alguns trabalhos tiveram uma pesquisa visual maior, uma maior dedicação nos detalhes e na forma plástica[21]. Porém, a ideia expressada pelos alunos e alunas nessa proposta traz muitas reflexões.

[21] Deve ser esclarecido que os trabalhos apresentados nessa pesquisa não se referem ao mesmo período, foram disponibilizados pelo professor para explicar o objetivo dessa proposta.



**Fig. VII. 8 - Imagem disponibilizada pelo professor. Realizado efeito de desfocalizar o rosto do aluno retratado.**
**Fonte: acervo do entrevistado**

O trabalho pesquisado foi realizado em 2013. Feito em grupo, envolveu quatro alunos, todos retratados na cena. Desses alunos, duas moças negras e dois rapazes, um branco e outro negro, todos muito jovens, com apenas 16 anos. Hoje esses alunos já estão cursando o Ensino Médio na rede estadual. Dois desses alunos eram irmãos gêmeos, sendo amigos dos demais. O primeiro contato, possibilitado pelo professor, foi com os irmãos, e durante a entrevista nos indicaram a outra aluna negra retratada. Desse modo, todos os negros apresentados na releitura foram ouvidos na entrevista.

A primeira entrevista foi realizada com os irmãos gêmeos. A proposta inicial era realizar a pesquisa separadamente, mas como eram menores de idade e estavam acompanhados por um responsável, que foi assinar a autorização para a entrevista, realizamos com ambos. A mesma dificuldade encontrada com o jovem da proposta anterior houve nessa entrevista, principalmente com o rapaz. Quando solicitado a participar, declarava que não lembrava e que fazia muito tempo, apenas concordando com as declarações da irmã. A iniciativa de chamar a outra jovem para participar da pesquisa foi dos próprios alunos, que falaram com a moça e intermediaram o contato.

Não houve grande diferença nas falas dos entrevistados, por isso será apresentado uma visão geral da abordagem. Em diversos momentos eles se omitiam, não declaravam, simplesmente falavam que não sabiam. A falta de maturidade ficou evidente, muitas vezes chegaram a ser infantis, perguntando mais do que falando. Esse fato reflete a realidade na

EJA, e mais especificamente do PEJA, alguns jovens que poderiam estar cursando outra modalidade de ensino são encaminhados para esse programa.

Ao serem solicitados que descrevessem a proposta pedagógica, focalizaram no processo de construção da releitura. Informando como foi realizado às pressas, o local escolhido, as dificuldades com o equipamento e com impressão... Aos poucos foram descrevendo o processo, que a princípio o professor "*passou um texto, dizendo tudo*", foram interrogados sobre o que seria "dizer tudo", sendo entendido que foi dado o conteúdo, porém os jovens não se lembravam qual era o conteúdo. Posteriormente, o professor forneceu três opções de imagens para que os grupos selecionassem uma, entre elas "A redenção de Cam" e "O lavrador de café" de Portinari, mas também abriu a possibilidade de buscarem outra imagem.

Os alunos foram indagados sobre o motivo da escolha da obra de Modesto Brocos, a resposta surpreendeu ao afirmarem que "*foi a que mais a gente se identificou. Porque no caso, no nosso grupo, só o XXXX é branco, aí a gente decidiu fazer uma coisa meio que diferente de todo mundo.*" Eles modificaram o conceito original da imagem, ao representar duas mulheres negras com mãos de agradecimento por uma criança negra.

*"(...) Ninguém tava querendo fazer essa. A gente resolveu fazer diferente, pegar e fazer diferente de todo mundo*." Questionados o motivo da rejeição pela imagem, não souberam informar. Mas deixaram claro que a escolha da representação da criança negra foi proposital. Afirmando que tinham uma boneca branca para utilizar na releitura, porém preferiram colocar uma negra. Da mesma forma, colocaram um branco para segurar a criança, mostrando o contraste entre negros e brancos:

> *O que a gente quis passar mesmo era agradecer pela criança ser negra. Porque não foi falta de opção, porque a gente tinha uma boneca branca também, pra fazer, só que a gente decidiu botar uma boneca negra e uma pessoa branca. Porque foi meio que assim, foi o que a gente debateu entre nós quatro, como eu, a XXXX, e o YYYY erámos a maioria, a gente quis mais mostrar sobre a nossa raça do que a raça do WWWW. Foi o que a gente tentou mostrar mais, por mais que ele não concordou muito não: por que tem que ser vocês que são a maioria? Eu falei porque vai ficar mais interessante a história. A gente debateu e achou que ia ficar mais interessante da nossa raça do que da dele.*

Apesar do resultado final do trabalho, em diversos momentos expressaram a visão do senso comum e um desconhecimento do real contexto da obra. Ao serem solicitados que descrevessem o quadro de Brocos, colocavam que a senhora estava agradecendo pela criança, pelo fato do bebê ter nascido "bem", com saúde. Instigados a perceber a condição social dos personagens, declaravam que eram pobres, que pode ser percebido pela casa e pelas roupas. Não percebiam a senhora como avó da criança, mas como uma empregada do casal. Questionados sobre a possibilidade do casal pobre ter empregada, afirmaram que naquela época tinham escravos. Nesse momento foi perguntado sobre a cor dos personagens, eles informaram que a mulher com a criança e o rapaz ao seu lado eram mestiços. Indagados

sobre o significado do título e algumas informações sobre o autor, não tinham informações sobre esses detalhes. De acordo com a leitura realizada pelo aluno e pelas alunas, foi percebido que eles desconheciam algumas informações sobre a obra e toda a tensão racial ali expressada.

Dessa forma, foi realizada uma pequena contextualização dessa obra para os alunos, para que pudéssemos perceber suas reações. Diante do exposto pedimos que relatassem a diferença entre a obra de Brocos e a releitura deles: falaram de duas pessoas agradecendo e que na obra era somente uma; que o bebê era negro e na imagem original era branco; que a pessoa ao segurar a criança era branca e não mestiça; passaram a evidenciar a questão racial. O emprego do rapaz para segurar a criança, segundo as informações coletadas, não teve nenhuma relação de gênero e somente a diferença de raças. De igual forma, o emprego de duas mulheres foi utilizado para inserir na imagem todos os integrantes do grupo.

Foram indagados se havia alguma relação entre o que a imagem retratava e o que acontecia na atualidade com a população negra, eles responderam que não. Interrogados se, de um modo geral, aquela cena ainda se repetia, falaram que apesar do preconceito permanecer, não viam nenhuma avó negra agradecer por um neto branco. Sobre uma permanência na condição social do negro, informaram que ainda há negros pobres, mas não como no passado. Realmente acreditavam que a condição social do negro melhorou. Questionados sobre o racismo e a discriminação racial, admitiram que na nossa sociedade essas situações ainda resistem, como se pode perceber no futebol, mas não como antigamente. Mencionaram a perseguição sofrida por uma aluna do seu atual colégio, que por ser negra e trazer algumas marcas na pele sofria de *bullying*, mas que não a defendiam com medo de represálias. Também foi perguntado como eles definiam com relação à sua cor/raça, uma das moças declarou ser parda, a outra como negra e o menino como preto. Daí foi perguntado se eles já sofreram algum tipo de racismo, todos negaram, dizendo: “*que eu me lembro, não*”.

O que se pode perceber foi uma incoerência entre o conceito expressado na releitura e o pensamento sobre a problemática racial demonstrado pelo entrevistado e pelas entrevistadas. Pois, apesar de modificarem o conceito central de embranquecimento contido na obra de Brocos, tentando inverter a posição do negro e do branco na lógica da tela, não reconheciam essa problemática racial em nossa sociedade, como também não tinham informações do contexto e o período histórico ali retratado. Eles se reconheceram como negros, e decidiram se representar na imagem, mas não conseguiam ir além. Talvez por falta de maturidade, a faixa etária dos alunos, sua experiência de vida, devem ser levadas em consideração. Reconheciam a necessidade de se representar no trabalho, mas não sabiam explicar o motivo dela. Afirmaram que o racismo e o preconceito não cessaram, mas não era

como antigamente, em que os negros eram escravizados. Mesmo sendo negros, não lembraram ou não se perceberam sofrendo algum tipo de racismo.

Outro fato que chamou a atenção ao observarem as imagens, foi uma fotografia de um outro trabalho desenvolvido com base na obra de Basquiat (fig. 6). Eles se mostraram muito interessados em mostrar e falar do seu próprio trabalho e da arte, do grafite do artista. Talvez essa outra proposta pedagógica, tenha proporcionado uma maior identificação, por mostrar a figura negra por uma outra perspectiva.

Essa experiência pode remeter aos conceitos de memória e identidade, estudados em um capítulo anterior. A memória como um processo, uma construção que envolve fatores do consciente e inconsciente, fatos herdados e vividos, sendo extremamente seletiva, nem tudo guardamos, nem tudo queremos guardar em nossa memória, e o quanto esta estará ligada ao nosso sentimento de pertencimento e identidade, que também é um campo conflituoso e em aberto, o que permite repensar algumas das declarações desses jovens. Ao mesmo tempo em que reforçam a representação de sua “raça” na imagem, tendem a diminuir a diferença entre negros e brancos em relação à condição social e à exposição ao racismo. Semelhanças e diferenças envolvidas no processo identitário podem ser aqui visualidades. E uma forma de negação, também pode ser uma forma de proteção.

## Capítulo VIII – A Imagem do Som de Dorival Caymmi




**Figura VIII.1 – CAYMMI, Dorival. *Seis cenas*. s. d. – óleo sobre tela, 46x 61 cm – Acervo Jobim – Disponível em Itaú Cultural**

***Suíte dos pescadores***
*"Minha jangada vai sair pro mar*
*Vou trabalhar, meu bem querer*
*Se Deus quiser quando eu voltar do mar*
*Um peixe bom eu vou trazer*
*Meus companheiros também vão voltar*
*E a Deus do céu vamos agradecer"*

*"Não só Caymmi pinta, mas como existe uma profunda compreensão pictórica, imagética, do próprio fazer musical. Há uma narrativa e forte descrição pictográfica – cinematográfica – nas praieiras, por exemplo. De modo que você ouve e vê o que ele canta*."
*(Stella Teresa Apont Caymmi)*

O título deste capítulo foi empregado em 2006 numa exposição do Rio de Janeiro. Nela, 80 artistas, sob a curadoria do designer gráfico carioca Felipe Taborda, apresentaram releituras das composições de Dorival Caymmi. Essa capacidade de criar imagens a partir da música de Caymmi foi explorada na terceira proposta pedagógica investigada, apesar de realizada por uma professora de Artes Visuais do PEJA, foi desenvolvida utilizando a linguagem teatral. O teatro foi o tipo artístico escolhido para agrupar outras linguagens, como a música e a visualidade, tendo por objetivo o desenvolvimento de uma consciência crítica e a construção de processos de identidade.

**VIII.1 - Seleção e Escolhas**

Após serem entrevistados uma professora preta e um professor pardo, sentiu-se a necessidade de ouvir um professor ou professora que se autodeclarasse como branco, já que a maioria dos questionários fora respondido por pessoas dessa categoria. Também se procurou um professor que tivesse um longo tempo no magistério e se possível no PEJA. Assim, foi realizado o contato com a professora que atende aos critérios acima descritos.

Além de se autodeclarar como branca, e ter boa experiência profissional (mais de vinte anos no magistério), trabalhando no PEJA, desde o início de sua criação, a professora está realizando mestrado em Memória Social, se enquadrando no perfil da maioria dos profissionais que responderam o questionário on line.

Reconhece que a maioria dos alunos e alunas que estudam no PEJA é formada por alunos pretos e pardos, assim considera que está temática é importante dentro da realidade da Educação de Jovens e Adultos, "*para o autoconhecimento e formação da identidade*". Afirma que seu contato com a lei 10.639 foi através de cursos de especialização e extensão, mas que o pensamento sobre essa temática se inicia antes da promulgação desse instrumento legal. No ano 2000, quando vai trabalhar na Faetec na unidade de Santa Cruz, juntamente com outros professores de Artes nos centro de estudos, percebe que a temática racial, a história e a estética negra não estão presentes em nenhum livro de Arte. De acordo com a professora:

> *"a nossa clientela, a maioria de uma escola pública, são negros. A gente queria fazer um trabalho que dialogasse diretamente e que ajudasse nesse processo de construção de identidade. E o grupo que estava trabalhando, e o grupo como eu digo, os professores de Arte tinham a preocupação de estar diagnosticando e formatando uma consciência crítica e reflexiva com os nossos alunos".*

Advertindo que esses objetivos estavam diretamente relacionados à sua formação pessoal e profissional, a sua história de vida e sua busca de aprimoramento no magistério, trouxeram essas questões para sua prática docente, e que muitas vezes era de forma inconsciente. Também reconhece a participação de outras pessoas nesse processo, principalmente do seu grupo de estudo e trabalho. Antes da lei, eles já desenvolviam propostas pedagógicas pensando na questão negra e indígena, tendo por base a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, "*são pessoas que acreditavam que a arte não era somente ensinar a desenhar ou pintar, era buscar uma reflexão crítica".*

Com base no exposto, considera que seu trabalho pedagógico é voltado para "*estratégias de empoderamento",* tendo como objetivo que os alunos e alunas percebam sua condição social, estimulando a reflexão sobre sua própria história. Acredita que a lei é importante nesse sentido, por trazer a obrigatoriedade dessas questões, por articular com esses conteúdos.

Afirma que já consegue visualizar uma série de mudanças a partir da promulgação da lei e dos trabalhos desenvolvidos. Como a inserção da temática negra dentro dos livros

didáticos e até mesmo numa postura diferenciada dos alunos. Antes da lei, quando trabalhava com alguma obra que representava o negro, a reação do corpo discente era de repúdio e de risadas, o que se modificou na atualidade:

> *E o interessante é que quando eles viam o negro, lembro que quando eu comecei no município, quando eles viam a imagem de um negro eles riam, da sua própria imagem: e a lá! Parecem que viam um palhaço. Olha o cara é narigudo! Olha como o dente aparece! A lá você! Eles tinham essa reação. Então eles não tinham uma reação de admiração, quando eu mostrava a figura de um negro, de um índio, de um excluído, isso em 95, antes da lei. Eu via que a reação era de repúdio, não havia um crédito, uma seriedade. A partir do surgimento da lei, mudou um pouco essa reação. Da divulgação dos direitos, eles não têm um pouco dessa reação de deboche, de ironia. Era mais cansativo trabalhar com a imagem, você tinha que explicar a importância daquilo ali para eles, era mais cansativo.*

Ao falar sobre a imagem, a professora argumenta que a imagem fala por si só, e que o negro, a cor de sua pele, traz toda uma herança e uma imagem dessa população: "*Então tem que saber da importância da imagem que você está produzindo o tempo todo na sociedade em que você está inserido."*

Sobre a religiosidade, a professora admite que atualmente não está tendo problemas com questões religiosas, por trabalhar de uma forma diluída e não estereotipada. As questões raciais são incluídas em certos conteúdos, principalmente sobre a formação da sociedade brasileira. Mas que anteriormente já teve algumas dificuldades em trabalhar com alguns conteúdos, por causa da intolerância religiosa.

Questionada sobre o diferencial dos alunos na EJA para o ensino para crianças e adolescentes, a professora afirma que os adultos têm uma capacidade maior de aprendizagem, pois já possuem experiência de vida e já sofreram algumas questões na sua própria pele. O adolescente é mais imaturo, por falta de seriedade, muitas vezes, a temática fica mais como informação. Diferente do adulto, que fica como uma sedimentação, eles internalizam melhor a proposta. No PEJA se encontra essas duas realidades: a imaturidade dos jovens e as experiências de vida do adulto, mesmo assim o objetivo de desenvolver a capacidade crítica tem resultados mais produtivos. Reforçando que essa temática não pode ser ignorada, pois a maioria dos alunos e alunas dessa modalidade é negra.

Ressalta que trabalha "*de uma forma diluída*", não com o tema negro diretamente, pois acredita que o negro não deve ser visto como algo muito diferente da sociedade. "*Ele é diferente, mas é normal ser diferente*", preferindo ao invés de buscar uma temática negra, como capoeira, inseri-la no debate de formação cultural da sociedade brasileira. Justificando que a produção negra, seja ela artística ou cultural, virou consumo em nossa sociedade, moldando o que pode ser negro.

Sobre o papel da escola frente aos atuais episódios de racismo, a professora compreende que o papel da escola é divulgar, trazer a notícia de fora da escola para dentro, criando um espaço para reflexão. Deixa claro que a escola não ensina sozinha, que o aluno

aprende em outros lugares, por isso precisa criar oportunidades de se refletir sobre a realidade, de provocar o aluno. Por isso sua busca em trabalhar com a temática do aluno, suas questões.

Assim, acredita que a lei 10.639 já está trazendo inúmeras conquistas sociais, mas que é necessário que o processo iniciado continue, com pesquisas, nas especializações e nos grupos de estudos. Mencionando que essa temática deva ser incluída em todos os níveis, desde a educação infantil, tentando e buscando uma educação libertária.

**VIII.2 - A Construção da Proposta**

A ação pedagógica apresentada que estava sendo desenvolvida pela professora, segundo sua fala, é um modo de compartilhar seu processo de formação profissional com os alunos. Foi uma forma de processar as teorias estudadas e empregá-las na prática docente. Este trabalho, na época de sua investigação, estava em fase de conclusão, por isso alguns aspectos do processo puderam ser observados.

Os conhecimentos adquiridos no programa de Mestrado, à qual pertence, influenciaram sua percepção da necessidade dos alunos do PEJA. Então buscou algo mais próximo da vivência desses alunos, algo que estivesse relacionado com suas histórias de vida, estabelecendo relações com suas identidades, e que pudesse proporcionar um pensamento crítico sobre a realidade social no Brasil.

No início do ano letivo, foi apresentada a função social da Arte, a utilidade da Arte, as linguagens e gêneros artísticos, a importância da comunicação, o que é cultura, e os tipos de culturas (de massa, erudita e popular). A partir da leitura de um livro que narrava a história de jovens trabalhadores, solicitou ao corpo discente que cada um narrasse a sua história. Com as redações, percebeu que possuía alunos idosos, jovens, mulheres e negros. Um grupo muito diverso, e queria trabalhar com essa diversidade de uma forma reflexiva e crítica. Veio uma solicitação da CRE para que os professores desenvolvessem algum trabalho sobre Dorival Caymmi, visto que em 2014 se comemorou o centenário de nascimento desse artista. Então decidiram utilizar parte da composição “Suíte dos Pescadores”, e construir uma dramatização com base em sua letra. Conjuntamente realizaram a leitura da música, procurando estabelecer significados. E para dramatização reuniram as histórias de vida dos alunos com a música.

A peça inicia com a música de Caymmi e a projeção de fotografias dos alunos e alunas a bandeira do Brasil ao fundo. Entra na cena um estudante caminhando, outros personagens (capoeiristas, idosos e meninas adolescentes), que dentro da canção são representados como os companheiros, também entram em cena, interrogando sobre o seu caminhar, ele mostra seu objetivo e continua sua caminhada. Entre esses, entra um personagem, denominado de “desviante”, que tenta retirá-lo do caminho, representando as drogas e os diversos jovens que se envolvem com os entorpecentes. Porém, o estudante se mantém firme mostrando o seu

objetivo. Ao final, toca novamente a música de Caymmi, entram todos os personagens e juntos cantam a parte principal, finalizando com uma declamação de poesia.

A questão racial se inclui nesse trabalho através da figura do capoeirista. Para construir o personagem do negro, foi estabelecido um debate sobre a história da população negra e os quatrocentos anos de escravidão, as conquistas e os direitos da população negra. Além disso, Caymmi, como um compositor baiano, descendente de italianos, portugueses e africanos, possui marcas de herança negra em seu trabalho. A questão dos ritmos também foi discutida, o funk e o samba podem ser pensados como uma forma de resistência da cultura negra no processo de identidade nacional.

Nesse trabalho outras desigualdades são apresentadas e trabalhadas, como o idoso e a mulher. Segundo a professora, não há só o negro como um fator de exclusão, existem outras minorias. Não realizando uma abordagem, de acordo com sua fala, “estereotipada”, mas diluindo a temática negra dentro do processo de formação cultural da sociedade brasileira.

O trabalho foi dificultado pela infrequência dos alunos, a cada semana há um grupo diferente, o que não permite que se dê um bom desenvolvimento ao trabalho, reforçando que a sexta-feira, dia disponibilizado para Arte, é um fator que auxilia essa questão, além da evasão escolar que é marcante no programa, além da entrada constante de alunos novos. Mas, apesar das dificuldades acredita que esse trabalho está trazendo resultados positivos para o corpo discente. Como resposta, os alunos e alunas percebem as fragilidades existentes em nossa sociedade e se reconhecem nesse processo.

### VIII.3 - *Suíte dos Pescadores* e a Obra Pictórica de Dorival Caymmi




**Figura VIII.2 – CAYMMI, Dorival. *Autorretrato de Dorival Caymmi. s.d.*, óleo sobre tela, 46 x 55 cm – Acervo Jobim – Disponível em Coleção Jobim.**

As palavras de Stella Teresa Apont Caymmi, neta e biógrafa do cantor, utilizada na epígrafe desse capítulo, em entrevista a Bruno Pompeu Marques Filho (2008), levanta uma

questão importante ao analisarmos essa experiência pedagógica e a obra de Caymmi: algumas de suas obras musicais estão amparadas por uma construção imagética. É possível construir uma imagem, uma visualidade, a partir de muitas canções.

*Suíte dos Pescadores*, nome que ficou mais conhecido, pertence ao álbum *Caymmi e o mar,* lançado pela Odeon em 1957. Com o título de *História de pescadores*, de acordo com sua biógrafa, aspectos iconográficos podem ser reconhecidos:

> *"A "Suíte dos pescadores" [nome que, contra a vontade de Caymmi, também se dá a "História de pescadores"] já aponta para a expansão da forma da composição. Caymmi insere a suíte como recurso de linguagem popular na música brasileira. Como numa obra erudita, a suíte compreende diversos "movimentos", que se desvelam por meio de cores e atmosfera." (CAYMMI, 2001, p. 650).*

Assim, o cantor agrupa, em mais de 15 minutos, partes cantadas e narradas, sons que imitam o barulho do mar, as sereias ou búzios dos comandantes de proa. A voz do próprio Caymmi introduz a canção:

> *"Esta é uma história de homens do mar. Para o pescador, o mar é uma sedução. Para o pescador, o mar é também a luta pela vida. Cada um carrega uma história no peito. Uma história do seu amor na terra, que pode ser tão grande quanto seu amor pelo mar. Mas o pescador, quando é chamado pelo sol, ele vai. Vai para o mar, para o peixe. E todas as manhãs, vai cantando um canto de fé, onde louva a sua jangada, o seu mar, o seu trabalho. Onde louva também uma eterna esperança de que um peixe bom ele possa trazer. Se Deus quiser".*

A parte que ficou mais conhecida, que foi regravada por outros intérpretes, e utilizada na proposta, fala do labor de um pescador, sua esperança em ir para o mar e voltar com o fruto de seu trabalho. O encanto desse artista pelo mar é expresso em outras canções, como em outras linguagens artísticas.

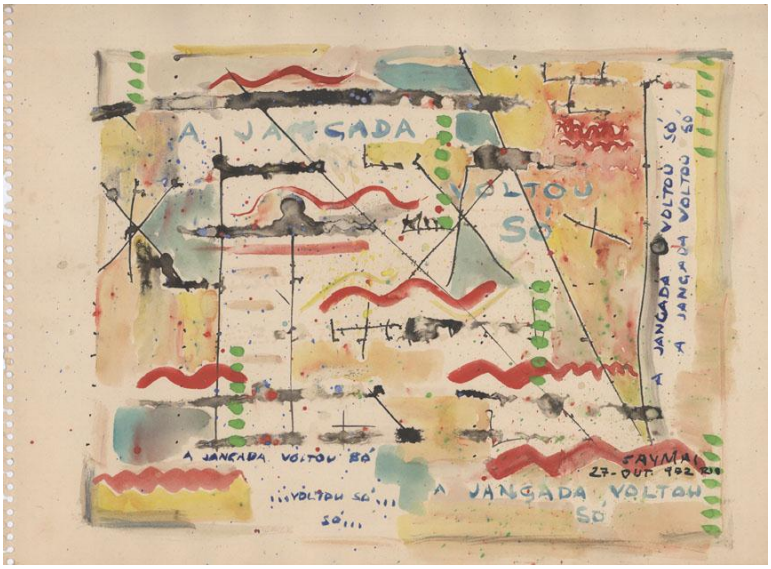



**Figura VIII.3 – CAYMMI, Dorival. *A jangada voltou só*. 1952, aquarela, 31,0 x 22,5 cm**
**Disponível em Coleção Jobim**

Caymmi não só cantou como também pintou o mar. Em 1938, quando desembarca no Rio de Janeiro, chegou a trabalhar como desenhista. Mas pinta o seu primeiro autorretrato à óleo em 1943, ano que se dedica à pintura, aproveitando qualquer intervalo aos pincéis. Na linguagem visual, mostra-se um pintor versátil, indo dos autorretratos à experimentação da arte abstrata, utilizando materiais e técnicas diversas como óleo e aquarela. Sua biógrafa e neta, cita suas palavras: “Eu acompanhei toda essa querela entre o abstracionismo e o figurativismo. Mas não cheguei a uma posição definitiva. Sou lírico em pintura. Gosto da harmonia das cores. Por outro lado, não posso me desprender da forma” (CAYMMI, 2001, p. 240).




**Figura VIII.4 - Capa do seu primeiro LP (1954) – Disponível na Coleção Jobim**

Não é por acaso que em seu primeiro LP, composto por oito músicas (Quem vem pra beira do mar / O bem do mar / O mar / Pescaria / É doce morrer no mar / A jangada voltou só / A lenda do Abaetê / Saudade de Itapoan) tenha como capa a reprodução de sua pintura. Os pescadores sem rosto e sem cor, assim como o peixe, contrastam com o fundo colorido. A imagem simples e forte se relaciona com o labor dos pescadores, e por isso pode ser associada às canções do disco:

> *“O pintor Dorival Caymmi é cru e rústico, evidenciado um importante ponto de ligação entre a capa do* Canções praieiras *e o conteúdo musical do disco. É que a dureza e a simplicidade da pintura correspondem signicamente à simplicidade do formato “voz e viola” e à rudeza da voz e dos versos de Caymmi. A objetividade do quadro que a capa reproduz revela toda a clareza e toda a singeleza com que o compositor lida com suas inspirações” (MARQUES FILHO, 2008, p. 71).*



**Figura VIII.5 – CAYMMI, Dorival. *Sereia*, 1972 – óleo sobre tela, 37 x 45 cm**
**Disponível em Coleção Jobim**

Em *Sereia* temos esse ser mitológico, porém sem sua calda, com traços negros e cabelos verdes-claros, atrás o machado de Xangô e no canto esquerdo o peixe, reforçando o mar. Essa obra é reproduzida na capa de seu disco *Caymmi*, de 1972, com 13 músicas (Promessa de pescador / Morena do mar / Santa Clara clareou / Canto de Nanã / Dona Chica / Oração de Mãe Menininha / Eu cheguei lá / Sodade Matadeira / A preta do acarajé / Rainha do mar / Vou ver Juliana / Itapoan / Canto de Obá), em que as heranças negras religiosas e culturais são evidentes:

> *"Muito embora a música de Caymmi não possa ser considerada necessariamente uma música negra, a influência dessa etnia em suas composições é inegável. (...) Porque as músicas falam em Janaína, em Iemanjá, nomes diferentes para a deusa das águas, e falam também em batucajé, ritmo africano que evoca a mitologia negra baiana" (MARQUES FILHO, 2008, p. 69).*

Nos finais da década de 1960 e inícios de 1970, Caymmi volta a morar em Salvador se aproximando de Jorge Amado, do pintor Carybé e das religiões afro-brasileiras. Essa aproximação do Candomblé, filiando-se ao terreiro de Mãe Menininha é marcante tanto na obra visual como na obra fonográfica apresentada. Nas artes visuais, além de Carybé, Caymmi passa a ser amigo do fotógrafo e antropólogo Pierre Verger. Ambos artistas foram ligados ao candomblé e retrataram a questão racial, representando a África e a Bahia. Essas influências podem também estar associadas às produções de Caymmi.

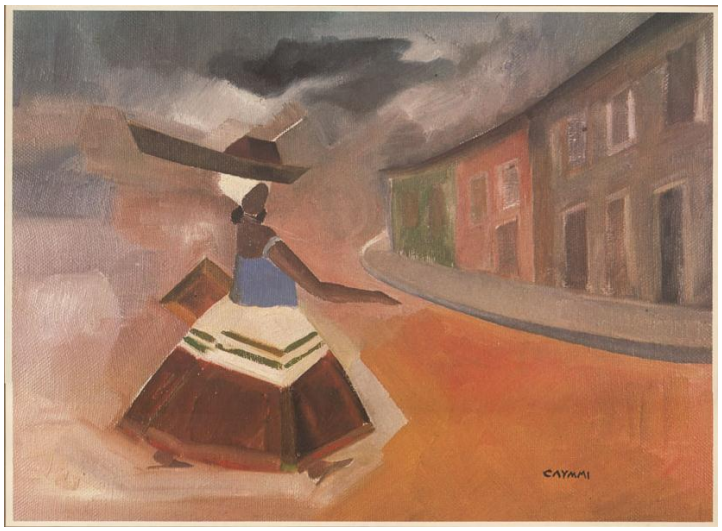



**Figura VIII.6 – CAYMMI, Dorival. *Baiana e o casario.* 1970, óleo sobre tela, 29 x 40 cm. Coleção particular – Disponível em Coleção Jobim**

O fato é que a questão negra é inegável nas obras e na vida de Caymmi. Descendente de italianos, portugueses e africanos, traz marcas negras nos próprios traços fisionômicos, e como bom baiano, essas heranças se inserem em seu repertório, podendo ser percebidas tanto em sua sonoridade quanto em sua plasticidade:

> *"O compositor aproveitou muito da tradição oral de sua cidade, principalmente de origem africana, e suas letras dão prova disso (...) As vendeiras com seus pregões em linguagem nagô, lhe causaram profunda impressão. (...) Dorival Caymmi virou uma espécie de colecionador informal de pregões e refrãos de cantigas africanas" (CAYMMI, 2001, p. 39-40).*

Os temas retratados em suas obras têm ligação direta com sua vida, os autorretratos, os retratos dos seus familiares, o mar e a baianidade. E algumas temáticas são representadas nas obras visuais e em canções, como *A jangada voltou só*, entre outras.




**Figura VIII. 6 – CAYMMI, Dorival. *Festa de São João*, 1970, óleo sobre tela, 29 x 40 cm. Coleção particular – Disponível em coleção Jobim**

## VIII.4 - Percepções e Entendimentos

Apesar da obra pictórica não estar dentro proposta, essas informações podem contribuir para o entendimento global do artista, da composição usada na experiência pedagógica, e de sua inclusão no cenário das relações étnico-raciais.

Pensou-se na utilização dos alunos e alunas envolvidos na construção teatral para serem entrevistados. Tentando perceber e representar a diversidade presente nas turmas da EJA, se tinha interesse em entrevistar um idoso, porém no dia marcado, a turma foi liberada mais cedo, não sendo possível realizá-la. Assim foram entrevistados dois alunos que participaram da elaboração teatral tendo papéis relevantes, o personagem principal e o capoeirista.

O personagem principal foi realizado por um senhor de meia idade, que apesar de descrever a encenação teatral com a caminhada do seu personagem, a entrada dos demais companheiros (o capoeirista, o idoso e as meninas) não soube informar o objetivo principal da encenação. Falou sobre a canção de Dorival Caymmi, fez a leitura dessa canção quando solicitado, mas demonstrou dificuldade de relacionar com a peça. Deixava claro que seu personagem em toda caminhava e mostrava que tinha um objetivo, apontava para a luz e dizia: - "*Está vendo aquele objetivo lá. É lá que eu quero e vou chegar*." Porém não sabia qual era o objetivo.

Questionado sobre a presença do capoeirista, o aluno informou que a professora ao trabalhar o folclore havia explicado sobre a capoeira como uma herança dos negros, e declarando que esse conteúdo foi trabalhado dentro de sala, por isso incorporado à encenação teatral. Segundo sua compreensão, o capoeirista mostra como devemos ter flexibilidade e resistência e que os negros tiveram tudo isso, falando sobre a história da escravidão e conquistas da população negra.

Foi questionado sobre a existência de racismo em nossa sociedade, ele responde que sim e diz que de onde ele veio havia muitos negros, mas que tinha pouco racismo. Interrogado que lugar é esse, responde que é da Baixada Fluminense, um lugar muito pobre. Então perguntamos se ele sabe por que disso, ele responde que os políticos dessa região não tomam providência, "*não fazem nada por ser uma população carente*", associando a questão social, mas sem expressar uma visão histórica. Com relação à sua cor/raça, ele se autodeclara como pardo, e se identifica com a história de vida de alguns negros, pois veio dessa região carente e desprovida.

O segundo personagem, "o capoeirista", foi realizado por um jovem de apenas 17 anos. Ele afirma que no começo não compreendeu muito bem a proposta, aos poucos foi compreendendo melhor o objetivo. Segundo ele, a professora levou a música e eles foram construindo a partir dela. Pedi que ele falasse sobre a música, como teve dificuldade em se colocar, apresentamos a música para ele e algumas declarações do artista. A partir daí ele descreve a música, falando da lida do pescador e sua busca pela sobrevivência. Foi pedido,

então, que relacionasse a música com a peça, e ele continuava a afirmar que não sabia muito qual era essa relação.

Ele percebeu que a peça era sobre foco: um aluno que seguiria seu caminho para alcançar um objetivo e outras pessoas (outros personagens como o capoeirista, os idosos e as meninas) iam chegando, um outro personagem iria tentar tirá-lo do seu foco, mas ele permanecia firme. Indagado sobre qual seria esse foco, ele respondeu que seria o próprio PEJA, o término dos estudos. Sobre os outros personagens foi perguntado o motivo da inclusão deles, o rapaz afirmou que pegaram personagens aleatoriamente, não conseguindo compreender como pessoas socialmente menos favorecidas.

Sobre o capoeirista afirmou que esse personagem dava força para que o estudante continuasse, falando sobre resistência e flexibilidade. Ao ser questionado sobre esses conceitos de resistência e flexibilidade, o aluno fala da necessidade deles no jogo e da própria história da capoeira, como sua proibição, perseguição e preconceito envolvido. Ele já realizou aula de capoeira, gosta de jogar capoeira e aprendeu essas informações com o seu mestre. No seu depoimento relaciona a história da capoeira com os negros, descrevendo algumas das contribuições negras como a capoeira e as religiões afro-brasileiras. Foi perguntado se dentro da escola houve alguma forma de rejeição dos alunos ou associação com conceitos religiosos a esse personagem, ele afirma que não, mas conta um episódio que sofreu fora da escola, indo às aulas de capoeira, por estarem (ele e sua irmã) com as vestimentas próprias, foram xingados e chamados de macumbeiros, novamente a tensão da relação entre a capoeira e a religiosidade afro.

Ele se autodeclara como pardo e afirma que o preconceito ainda existe no Brasil. Mas apesar de conhecer um pouco sobre a história da capoeira e dos negros não consegue entender a inclusão desse personagem na encenação. Mas se reconhece na peça teatral pelo fato de ser um estudante que necessita de foco para terminar seus estudos.

No início da apresentação dessa proposta pedagógica mencionamos que esse trabalho estava em andamento, talvez por isso ambos demonstraram dificuldades em compreender todo o percurso. Além desse fato, observa-se nesta proposta alguns problemas enfrentados pelos professores da EJA em geral, mas particularmente do PEJA, a evasão escolar, a infrequência dos alunos, principalmente nas sextas-feiras, dia destinados à aula de Arte, foram fatores que estavam prejudicando o desenvolvimento dessa atividade e entendimento dos alunos dos objetivos e conteúdos trabalhados pela professora. Mas que até o final do processo poderão ser desenvolvidos.

A realidade social passa a ser um ponto principal nesse trabalho, com o objetivo de trabalhar com a realidade dos alunos, os sujeitos e as fragilidades que fazem parte do universo da EJA passe a ser representado. Um espaço diferenciado para o estímulo da reflexão crítica, através do sensível, na reunião de diferentes linguagens artísticas.

## Considerações Finais

As relações entre memória e identidade são complexas. Como se pode verificar, permeiam as trocas humanas, são processos dinâmicos e coletivos, sendo campo de disputas políticas de diferentes grupos sociais. Aspectos, aparentemente opostos, como internos/externos, individualidade/coletividade, consciente/inconsciente, recordação/esquecimento, pertencimento/diferenciação, além de naturalidade, seleção, permanência, negociações, ideologias e estratificações, se misturarem na construção das memórias e identidades.

Nesse contexto, o universo escolar é um local privilegiado, por trabalhar com a formação de pessoas, divulgar informações e conhecimentos, e desempenhar um papel estruturante na sociedade moderna. As histórias, os saberes, as memórias e identidades reforçadas pela escola são reconhecidas como verdadeiras e oficiais. O problema é que outros tantos são deixados de fora, são marginalizados nesse processo educacional. Alguns grupos sociais lutam para que tenham representação dentro do currículo, para que seus partícipes se reconheçam como sujeitos no processo educacional e histórico.

As experiências investigadas seguiam nessa direção, dando voz à população negra, com oportunidades de valorização de artistas negros ou através de recriação estética, onde os esses alunos podiam rever a posição em que eram representados, criando espaços de reflexão sobre sua história e a realidade brasileira. Mas foi percebido que esses processos não são simples, outros fatores também entram em jogo.

Das pessoas entrevistadas tivemos quatro que se autodeclaravam como pretas (um aluno, duas alunas e uma professora). Uma aluna, visivelmente com a pele mais clara, tinha uma postura mais política ao ser reconhecer como negra, talvez por admitir como pertencente a uma população carente associada à história “sofrida” dos negros. E fora esses, uma aluna, de pele escura, se identificou como parda. O que se pode notar durante a entrevista com essas pessoas, principalmente daquelas com a melanina mais forte, é que todas responderam que apesar do racismo existir, nunca sofreram nenhuma espécie de discriminação. Os exemplos sempre foram de experiências alheias e nunca de si próprio. Os mais jovens afirmaram que a condição social do negro havia melhorado, apesar de pertencerem a uma classe social menos favorecida. A professora, com um bom nível de formação, reconhecia a população negra como desfavorecida socialmente, mas acreditava que o fator racial não impediria ao indivíduo de progredir pessoalmente, profissionalmente e financeiramente, destacando que a classe econômica seja um elemento mais determinante nesse sentido.

Entre os entrevistados que se autoidentificaram como pardos, a separação entre “eu” e “eles”, ao invés de nós, é percebida. Ao mostrar o trabalho de Heitor dos Prazeres, verificamos respostas como “*ele representou a cultura dele*” ou “*o seu povo*”, o que não deixa de ser

verdadeiro. Porém, além de dar visibilidade à cultura e à população negra, o pintor representa a população brasileira, com sua gente, sua mistura e mazelas, ampliando a percepção dos negros na construção da cultura brasileira. Da mesma forma, no trabalho com Dorival Caymmi, no discurso dos alunos falta a percepção de pertencentes dessa história, o reconhecimento de uma descendência e, por consequência, de serem negros também. É compreensível que para os “pardos”, o “sofrer na pele” não tenha o mesmo efeito, a política de embranquecimento da população faz com que o racismo não tenha o mesmo efeito para as pessoas de pele mais clara. Mesmo assim, permanecem distantes do modelo fenotípico hegemônico, sofrendo os efeitos do racismo. Não se deve perder de vista que os fatores levantados acima (aceitação, diferença, negociações, proteção, entre outros) estão envolvidos nesses exemplos.

O próprio trabalho com os princípios legais não é gratuito, está associado à trajetória de formação pessoal e profissional dos educadores entrevistados. A vivência familiar ou questões de estudo acadêmico marcam a percepção das relações raciais dentro da sala de aula e as prioridades educacionais a serem desenvolvidas. Conforme verificado nos questionários analisados, nem todos os professores acreditam que esse seja um assunto importante para o corpo discente. Outros deixaram claro que somente a partir do formulário pararam para refletir sobre essas questões, que precisam de uma capacitação para aprofundamento dessa problemática. A professora negra entrevistada, posteriormente numa conversa extraoficial, confidenciou que aspectos raciais de sua infância foram revistos a partir desse trabalho.

O PEJA, sua contextualização e dados atuais, também revelam aspectos de memória e identidade. A princípio, sua implementação para atendimento juvenil demostra uma falta de preocupação com a educação de adultos, setor marginalizado pelo sistema educacional. Representando a EJA, esse programa trilhou um caminho de lutas e conquistas dentro da rede municipal, ampliando seu atendimento a adultos e idosos, englobando o segundo segmento do Ensino Fundamental, possibilitando certificação, envolvendo parcerias e projetos, expandindo sua atuação na educação profissional e dentro da educação à distância. Através de um formato específico, com tempo e espaços diferenciados, para o atendimento das necessidades dos estudantes jovens e adultos. Onde a formação docente específica para esse público é vista como necessária e valorizada. Dessa forma o PEJA, dentro da Secretaria Municipal de Educação, praticamente há três décadas de ação interrupta, se institui como uma política pública estável e com resultados positivos.

Sendo pensado nos anos 1980, o PEJ retoma princípios de Paulo Freire, unindo escolarização e conscientização, respeitando o saber e a bagagem cultural do aluno. O PEJ deveria estar voltado para as especificidades de seus educandos, através de conteúdos relacionados com seus padrões culturais, com experiência individual incorporada ao processo educativo, tendo flexibilidade para um acompanhamento dentro desse processo,. buscando a interdisciplinaridade para facilitar a formação e fortalecimento da identidade, estimulando o

pensamento crítico e autônomo. Nesse processo, a disciplina *Arte e Cultura* tinham importância na articulação com as manifestações e saberes da comunidade, e a *Educação Física,* no desenvolvimento corporal, psíquico e mental, aliando valores de cooperação e solidariedade. Papéis relevantes para os objetivos traçados, destacados dentro da grade curricular, mas que se modificaram no decorrer nos anos.

Apesar dos espaços perdidos, os educadores de Arte ainda amparam suas propostas pedagógicas voltadas para uma reflexão crítica da realidade circundante. Através da análise dos dados coletados, observa-se que nem todos os professores acreditam na importância da lei ou nos seus resultados sociais. Mas por meio do DSC, percebe-se que são quase unânimes em confirmar que a Arte pode auxiliar no desenvolvimento crítico e assim atender a essa legislação.

O pensamento de Freire continua a alicerçar a postura política dos educadores de jovens e adultos e os cursos para essa formação, tendo em vista sua importância histórica na EJA. E dentro da realidade da Arte/educação é acentuada pela Proposta Triangular, desenvolvida por Ana Mae, aluna e discípula de Paulo Freire. Nota-se nas três propostas pesquisadas um entrelaçamento entre a leitura de obras, o fazer prático e uma contextualização crítica, buscando estar direcionadas para as necessidades e realidades do corpo discente, valorizando a formação de uma autoimagem que se reconheça no processo.

Ressalta-se que houve uma aproximação com padrões sociais e culturais da população negra por parte dos alunos. Pelas questões sociais, principalmente pelos mais velhos, como uma classe que sofre com desigualdades. E também culturais, através da capoeira, do samba, do funk, do grafite. Esses elementos sempre apareciam envolvidos por características de resistência e também de depreciação, como o preconceito pelas religiões afrodescendentes, ou a da vulgaridade em algumas manifestações.

Para Paulo Freire os alunos não são seres nulos, suas experiências e práticas devem ser agregadas aos conhecimentos escolares. Dentro da Arte/Educação isso é significante, pois muitos jovens e adultos que frequentam as classes da EJA já possuem algum tipo de experiência estética, artística ou cultural em seu convívio social. Conforme descrito no parecer CEB 11/2000, através da oralidade do cancioneiro popular, da literatura de cordel, das festas populares, como também no rap, no funk, no grafite e nos grupos afros. Como afirmado anteriormente, elementos de identificação envoltos em características de resistência e depreciação, que podem ser ressignificados através da prática artística. Muitas vezes, por não compreender essas manifestações como dotadas de valores e significação social, ao contrário, considerando à margem do processo cultural e artístico oficial, empregam-lhes um prestígio menor e não se veem como produtores de arte e cultura. Descontruir essa visão e possibilitar um encontro diferenciado com a Arte, valorizando seu repertório cultural e artístico e as

manifestações da sua comunidade, se torna um desafio para os educadores de jovens e adultos.

Valorizar suas experiências artísticas e culturais não significa restringir-se a elas. O trabalho com os demais bens, como obras clássicas e históricas, que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade, sendo um direito de todos os cidadãos, ampliará a compreensão da dinâmica de produção da Arte e da Cultura.

De igual forma, os limites entre Arte popular, erudita ou cultura de massa devem ser problematizados. Muitas nomenclaturas foram e são utilizadas para classificar, mas também hierarquizar. A obra de Heitor dos Prazeres é um exemplo, ao ser considerado como ingênuo, naïf ou primitivo. É necessário romper com esses limites, ou reverter sua significação. A arte popular pode ser compreendida como diferente da arte erudita, não por ter menor prestígio social, mas por mostrar que uma população carente, sem frequentar academias e nem se submeter à lógica do mercado artístico, se expressa através de concepções estéticas, possui seu próprio conceito de beleza e arte, que podem estar relacionadas com questões de sobrevivência, mas sempre dialogando com sua contemporaneidade.

Buscando ultrapassar esses limites, das nomenclaturas e classificações, dois professores investigados mencionam que trabalham de uma forma contínua e não específica. Preferem trabalhar com a temática étnico-racial não como conteúdo e sim dentro de diversos conceitos e conteúdos. Acreditam que dessa forma irão escapar de uma tendência que apresenta a cultura africana ou afro-brasileira como exótica ou folclórica. Procuram mostrar o negro como sujeito na construção histórica, cultural e artística da identidade brasileira, através de artistas e bens culturais e artísticos dessa população. Dessa forma, não há um período específico para desenvolver essas propostas, essa temática é trabalhada durante todo o ano, nos conceitos e conteúdos, mas também na postura e enfrentamento de certos acontecimentos cotidianos.

Por isso a temática racial se expande para além dos modos tradicionais da Arte. Outros processos de visualidade se inserem na sociedade contemporânea e não podem ser esquecidos. Compreender o poder das imagens empregadas nos meios midiáticos, na realidade virtual e nas novas formas de interação social, que envolvem modos de representação, abrangendo direcionamentos e ideologias, e também fazem parte do currículo da Arte.

O campo artístico, neste sentido, tem muito a contribuir. As imagens apresentadas neste trabalho, por si só já produzem uma compreensão diferenciada da população negra na história e na arte. Não se restringe a um meio, ou forma, período, ou nomenclatura, estão espalhadas por toda vida cultural e artística do Brasil, pois veiculam e testemunham formas diferenciadas de compreensão da realidade racial.

As imagens produzidas pela música, poesia, teatro, pintura, escultura, fotografia e demais áreas artísticas, configuram um modo singular de construção ou desconstrução da realidade circundante. Um modo particular de expressar, comunicar e compartilhar experiências. Segundo Ernst Fischer, “a arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias” (FISCHER, 2007, p. 13), sendo um veículo historicamente utilizado para propagação de memórias e identidades.

## Referências Bibliográficas


ALVES, Sirlene Ribeiro. O ensino de arte na educação de jovens e adultos à luz das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. In: COSTA, Renato Pontes; RIBEIRO, Ana de Almeida (Org). *O saber da gente...: sobre 'uma educação pro povo'.* Rio de Janeiro: Caetés, 2013, p. 185-194.

AMARAL, Aracy. *Artes Plásticas na Semana de 22.* São Paulo: Editora 34, 1998.

ANDERSON, Benedict: *Comunidades Imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARAÚJO, Luciana Corrêa. Heitor dos Prazeres & Ver Ouvir. *Contra Campo Revista de Cinema* [on line]. n. 100, abr. 2013. Disponível em: <http://www.contracampo.com.br/68/fontoura.htm />. Acesso em: 18 ago. 2014.

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. *E*nsino da Arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEISEIGEL, Celso de Ruy. *Estado e educação popular. Um estudo sobre a educação de adultos.* São Paulo: Pioneira, 1982.

BOBBIO, Norberto et al. Dicionário de política. 4 ed. Brasília: Editora da UnB, 1992.

BRANDÃO, Carlos; BEZERRA, Aída (Orgs.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL. *Lei 9.394. LDB– Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U de 23 de dezembro de 2006.

____. *Lei 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10 de janeiro de 2003.

____. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. D.O.U de 11 de março de 2008.

____. *Censo Demográfico 2010: resultados preliminares do universo.* Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2014.

____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Resolução CNE/CEB 03/2004. D.O.U de 10 de março de 2004.

____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Resolução CNE/CEB 11/2000. D.O.U de 03 de julho de 2000.

____. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – 3º. e 4º. Ciclos do Ensino Fundamental/Arte.* Brasília: MEC, 1998.

____. *Conferência Regional Preparatória.* V Conferência Internacional sobre Educação de adultos Hamburgo. Brasília: MEC, 1998.

____. *Proposta Curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental.* Brasília: MEC, 2002.

CANEN, Ana & SANTOS A. R. dos. *Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em Educação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

CAYMMI, Stella. *Caymmi: o mar e o tempo.* São Paulo: Ed. 34, 2001.

CONDURU, Roberto. *Arte Afro-Brasileira.* Belo Horizonte: C / Arte2007.

_____. Cruzando o Atlântico e outros hiatos: ligações artísticas entre Brasil, África e além. *Artafrica.* Disponível em: <http://www.artafrica.info/html/artigotrimestre/artigo.php?id=38>. Acesso em: 14 abr. 2013.

D´AVILA, Patrícia Miranda. *Primitivo, Naïf, ingênuo: um estudo da recepção e notas para uma interpretação da pintura de Heitor dos Prazeres.* Dissertação de Mestrado, USP, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=200651>. Acesso em 15 jul. 3014.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa.* Campinas: Papirus, 2001.

DOSSIN, Francielly Rocha. Apontamentos acerca da presença do artista afro-descendente na história da arte brasileira. *17° Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais*. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/024.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2013.

DUARTE, R. *Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.* Cadernos de Pesquisa, n. 115 março/2002, p. 139-154.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI,F. *A Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

____. *Metodologia do Ensino da Arte.* São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte.* Rio de Janeiro: LTC, 2007.

FRANGE, Lucimar Bello. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização – Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacyr (Org.). *Educação de Jovens e Adultos – Teoria, Prática e Proposta*. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

____. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical. Subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

GOOD, H.; HATT, P. *Métodos de pesquisa social.* São Paulo: Nacional, 1977.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). *Tempo Social; Revista de Sociologia da USP*. São Paulo: 2001, p.121-142.

_____. Depois da democracia racial. *Tempo Social; Revista de Sociologia da USP*. São Paulo: 2006, p. 269-286

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 4º Ed. Rio de janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

INOCENCIO, Nelson Olokofá. Ensino da história e cultura afro-brasileira. Brasília: Sinpro, 2008.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 1990.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria C.; TEIXEIRA. Jorge Juarez V. (Orgs). O *Discurso do Sujeito Coletivo, um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LIMA, Heloisa Pires. A presença negra nas telas: visita às exposições do circuito da Academia Imperial de Belas Artes na década de 1880. *19&20*, Rio de Janeiro, v. III, n. 1, jan. 2008. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/obras/obras_negros.htm>. Acesso em: 30 out. 2014.

LOTIERZO, Tatiana H. P. *Contornos do (in)visível: A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último Oitocentos.* Dissertação de Mestrado, USP, 2013. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/.../2013_TatianaHelenaPintoLotierzo_VCorr.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014.

MARQUES FILHO, Bruno Pompeu. *A gente faz o que o coração dita: análise semiótica das capas dos discos de Dorival Caymmi.* São Paulo: USP, 2008. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=163958>. Acesso em: 25 set. 2014.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. *Didática do Ensino da Arte: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MARCONI, Marina & LAKATOS, Eva. *Fundamentos de metodologia científica.* São Paulo: Atlas, 2010.

MOURA, Ana Paula de Abreu. Formação de Alfabetizadores: uma experiência do Programa de Alfabetização da UFRJ para jovens e adultos de espaços populares. In: SILVEIRA, Maria L. S. (Org.). *Educação popular e leituras de mundo.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2007, p. 27 – 34.

MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. Coleção Biblioteca Carioca, Funarte: Rio de Janeiro, 1983.

MUNANGA, Kabengele. *Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia.* Disponível em: <http://www.ufmg.br/inclusaosocial/>. Acesso em: 28 set. 2014.

_____. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Formação Profissional do “Bom Silvícola” nas Artes e Ofícios: a Perspectiva do Jesuitismo. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). *Ensino da Arte: memória e história.* São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 27 - 48

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OUTWHAITE, William; BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

PAIVA, Jane. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP *et Alii*, 2009.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A Educação do Olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 4 ed., 2006.

PIRES, Rosane de Almeida. Educação de Jovens e Adultos. In: BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Secad, 2006, p.97-106.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: *Estudos Históricos.* Rio de Janeiro: v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PORCARO, Rosa Cristina. *Educação de Jovens e Adultos: a regulação de políticas educativas no Brasil.* Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_3509.pdf>. Acesso em: 04 out. 2013.

RAMOS, Arthur. *O folclore do negro brasileiro.* São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2007.

SANSONE, Lívio. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil.* Salvador/Rio de Janeiro, Edufba/Pallas, 2004.

SCHWARCZ, L. K. M. Previsões são sempre traiçoeiras. João Batista Lacerda e seu Brasil Branco. In: *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. RJ, v. 18, n.1, jan-mar. 2011, p. 225-242.

SEVERNO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Dilma de Melo. Identidade afro-brasileira: abordagem do ensino da arte. *Comunicação & Educação* - Revista do curso Gestão da Comunicação. v. 3, n. 10. p. 44-49.

SILVA, Jaqueline Luzia da; BONAMINO, Alicia Maria Catalano; RIBEIRO Vera Masagão Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. In *Educ. Rev*., Jun 2012, vol.28, no.02, p.367-392. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v28n02/v28n02a17.pdf> Acesso em: 10 ago. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flavio B. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

SODRÉ, Muniz. *Samba o dono do corpo.* Rio de Janeiro: Manud, 1998

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1983.

VALLADARES, Clarival do Prado. O negro brasileiro nas artes plásticas. Cadernos Brasileiros, ano X. Rio de Janeiro, maio-julho, 1968. In: Catálogo *Mostra do Redescobrimento – Brasil 500*. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, p 100-110.

VENTURA, Jaqueline P. A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. In: *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos.* Brasília: Liberlivro, 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>. Acesso em: 25 de ago. de 2013.