

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS - CCHB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO - DCHE

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ARTE E MEMÓRIA:
REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES

TIFANY CRISTINA RODRIGUES ROSA

SOROCABA

2023

TIFANY CRISTINA RODRIGUES ROSA

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ARTE E MEMÓRIA:
REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos.

Orientador (a): Dra Maria Walburga dos Santos

Co-orientador (a): Dra Priscila Leonel de M. Pereira

Sorocaba

2023

Rosa, Tiffany C Rodrigues.
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ARTE
E MEMÓRIA: REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO E
ATUAÇÃO DE PROFESSORES/
/ Tiffany C R Rosa. — 2023.
48 f.

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura
em Pedagogia – Universidade Federal de São Carlos,
Sorocaba, 2023.

1. Educação das Relações Étnico-raciais. 2. Arte e
Memória. 3. Formação de Professores.

CDD [número da CDD].



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB

Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780

Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 31/2023/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

TIFANY CRISTINA RODRIGUES ROSA

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ARTE E MEMÓRIA: REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

Sorocaba, 22 de novembro de 2023

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof. ^a Maria Walburga dos Santos, Dr. ^a
Membro da Banca 1	Prof. ^a Mariana Martha de Cerqueira Silva, Dr. ^a
Membro da Banca 2	Prof. ^a Rosana Batista Monteiro, Dr. ^a



Documento assinado eletronicamente por **Maria Walburga dos Santos, Professor(a) Efetivo(a)**, em 22/11/2023, às 12:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosana Batista Monteiro, Professor(a) Efetivo(a)**, em 22/11/2023, às 12:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Martha de Cerqueira Silva, Professor(a) Substituto(a)**, em 29/11/2023, às 19:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **1259892** e o código CRC **F064E02C**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.040322/2023-24

SEI nº 1259892

Dedico este trabalho aos meus avós Maria, Jaime, Nadir, Vera, Mário e Elizabeth. Meu passado tão presente, em cada linha e traço (no rosto, nas mãos e nos cadernos).

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos orixás, meus ancestrais e guias, pela oportunidade por muitos sonhada.

Agradeço aos meus avós Vera e Mário por me incentivarem a trilhar o caminho na Educação e por me encorajarem a ser artista e arteira.

Aos meus pais Ubirajara e Kelly, pois me possibilitaram a vida e me ensinaram o significado de coragem, trazendo diariamente a importância de sempre lembrar a família. Ao meu irmão Cristian por esperar comigo a vida em um mundo melhor e mais justo.

Agradeço ao meu companheiro/artista Luccas Folha, que esteve presente dia após dia, fortalecendo e me dando motivação desde quando falar sobre memória era apenas uma abstração.

Aos meus companheiros de jornada, Ana, Vitória e Jess, que tornaram a graduação mais bonita e feliz.

Aos alunos e professores que fizeram parte da minha trajetória e que inspiraram este trabalho, sobretudo Rosana, Walburga e Priscila que acreditaram neste projeto desde o início.

E por fim, um agradecimento especial para os educadores participantes desta pesquisa, com suas contribuições valiosas, que me permitiram voltar o olhar para múltiplas inquietações.

Epígrafe

“ O destino fez comigo o que eu fazia com o bordado, costurando um monte de linha emaranhada que eu não conseguia compreender. Com o tempo eu descobri que se você fizer um bom trabalho do avesso, você vai descobrir um outro lado, que pode ser muito mais bonito”.

Mariluce Mariá de Souza

RESUMO

O racismo é uma realidade fundada nas estruturas sociais do Brasil. A Educação não está isolada a este processo, por isso, pautar uma formação de professores frente às contradições sociais se fez necessário. Este trabalho objetiva estabelecer conexões com o uso da Arte na instrumentalização de processos formativos de professores, visando a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 dentro das escolas. O estudo tem um viés qualitativo e crítico, e traz dados coletados com a aplicação de questionários com 22 professores e gestores atuantes em escolas dentro do Estado de São Paulo, de modo a considerar de maneira positiva a utilização da Arte e da Memória como recursos possíveis em ambientes de formação de professores.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-raciais; Formação Docente; Arte e Memória;

ABSTRACT

Racism is a reality founded on the social structures of Brazil. Education is not isolated to this process, so the training of teachers faced with social contradictions became necessary. This work aims to establish connections with the use of Art in the instrumentalization of teacher training processes, aiming at the implementation of Brazilian Laws 10.639/03 and 11.645/08 within schools. The study has a qualitative and critical bias, and brings data collected with the application of questionnaires with 22 teachers and school principals who work in schools located in the State of São Paulo, in order to positively consider the use of Art and Memory as possible resources in teacher training environments.

Keywords: Educativo and the Ethnic-racial relations; Teacher Training; Art and Memory

LISTA DE SIGLAS

ATPC: Aula do Trabalho Pedagógico Coletivo

CNE/CP: Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

ERER : Educação para as Relações Étnico-raciais

DCENERER: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais

ETNS: Educação, Territórios Negros e Saúde

FNB: Frente Negra Brasileira

FUNAI: Fundação Nacional do Índio

HTPC: Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

MEC: Ministério da Educação

MNU: Movimento Negro Unificado

ONG: Organização não-governamental

RAEA: Reunião de Avaliação do Ensino e Aprendizagem

SESC: Serviço Social do Comércio

SPI: Serviço de Proteção ao Índio

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: gráfico de resposta ao questionário sobre a rede de atuação dos entrevistados.

Tabela 2: gráfico de resposta ao questionário sobre os ciclos de atuação dos entrevistados.

Tabela 3: gráfico de resposta ao questionário sobre a formação acadêmica ou extra-acadêmica dos entrevistados pautando os estudos da Arte.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POR QUÊ, PARA QUÊ E PARA QUEM?.....	18
2.1. Conceitos históricos.....	18
2.2. Identidade étnico-racial, pertencimento e o ambiente escolar	23
2.3. Políticas Públicas e Educação das Relações Étnico-raciais.....	29
3. FORMAÇÃO E CURRÍCULO.....	34
4. ARTE E MEMÓRIA: DAS FORMAÇÕES PARA A SALA DE AULA.....	39
4.1. Resultados da Pesquisa.....	39
4.2. Lacunas, caminhos e abordagens possíveis.....	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
6. REFERÊNCIAS.....	50
7. APÊNDICES.....	53

1. INTRODUÇÃO

Na história da Educação Brasileira, o estudo das relações étnico-raciais esteve longe dos debates que circundam a área da Educação Básica, sobretudo quando focamos em políticas públicas. Apesar disso, o movimento negro como o Movimento Negro Unificado (MNU) trouxe à tona essa temática e levantaram a bandeira por uma educação pública e de qualidade, que promovesse a democratização do acesso de pessoas negras e indígenas a diferentes áreas do conhecimento, e que desencadeou uma série de reivindicações às demandas provenientes do processo discriminatório do país.

Mesmo com as reivindicações por direitos humanos básicos, como saúde, educação e moradia, e que se intensificaram na década de 1980, o processo foi construído a passos lentos, resultado de uma negligência social causada pelas diferenças de acesso entre pessoas brancas, negras e indígenas ao sistema de ensino, o que faz com que fatores como raça e etnia ainda sejam denominadores comuns para a dificuldade de ingresso e de permanência em espaços formais de educação (Carneiro, 2001).

Para a construção de uma sociedade democrática, as escolas poderiam promover o respeito às diferenças e ir contra o sistema hegemônico que priva esses mesmo indivíduos de se apropriarem desses espaços. Desse modo, é necessário um estudo voltado para a formação e prática docente pautando as relações étnico-raciais (mas não só), pois é nela que mora a mediação de contextos e conteúdos condizentes à formação social e histórico-cultural brasileira, possibilitando ao aluno atribuir significado à sua existência, seja dentro do ambiente escolar ou fora dele. Assim, vão se criando motivos e estratégias para transformar a realidade à sua volta. Ação-reflexão-ação. É a práxis que Paulo Freire tanto evidenciou em toda a sua trajetória enquanto educador (Carvalho; Pio, 2017).

Aqui, faço a defesa de uma prática docente fundamentada em uma educação como prática da liberdade (Freire, 1967). Educação esta que demanda metodologias de ensino que articulem práticas que auxiliem na significação da relação sujeito + mundo, e que considere as suas experiências como indissociáveis do processo educativo. E por quê não pensar essas práticas através das Artes, de modo a respeitar a memória e as contribuições histórico-culturais dos povos que ergueram esse país?

A minha curiosidade acerca da relação da Arte e da Memória¹ para o fomento de uma educação crítica surgiu ainda criança. Minha avó, merendeira da rede municipal de ensino da Prefeitura de São Paulo, passou a cursar pedagogia no ano de 2004 para ingressar no magistério, e foi através da universidade que ela foi apresentada aos museus de Arte, teatros e centros culturais, pois necessitava desse conhecimento para o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos acadêmicos. Na época eu ficava sob seus cuidados, e a acompanhava por todos esses lugares. Foi nesse processo que percebi que uma Educação em espaços não-formais de ensino pareciam muito mais interessantes. Um balaio imenso de possibilidades de como se aprender.

Anos após, já ingressando no curso de Pedagogia da UFSCar Sorocaba, eu tive oportunidades de atuar como educadora em instituições como o SESC Sorocaba, Geração Futuro Aprendizagem e Fábrica de Arte Marcos Amaro, nos anos de 2018, 2019 e 2020. Tive contato com as diferentes linguagens que a Arte pode trazer para abordar temas sensíveis e contraditórios da nossa própria realidade.

A presença de curadores negros e indígenas nas equipes de produção cultural de museus (Ribeiro 2020), resultou em uma ramificação de exposições que nos proporcionam diferentes experiências com produções artísticas distintas, sejam elas diretamente ligadas com temáticas como raça, território e ancestralidade, ou não. Neste sentido, Roseane Borges (2022) afirma: “Como era de se esperar, o campo das artes está no epicentro de um debate irreversível, que coloca em jogo uma discussão sobre os modos de produção e suas formas de difusão”. Para esta autora, a Arte não está isolada dos processos históricos, nem de quem os constrói.

Juntamente com o trabalho desenvolvido nesses ambientes, foi possível me voltar para a parte metodológica que envolve toda a produção cultural e formação profissional para fins de trabalho em exposições e mostras culturais. Nas equipes de mediação, desenvolvemos oficinas e práticas voltadas para diferentes faixas etárias, e que poderiam servir de aproximação do público externo ao museu para as temáticas

¹ A memória tratada neste projeto, pode ser compreendida como matéria sensível, cultural, social, territorial e política, mas ela também pode ser interpretada como um patrimônio de interação, seleção e exclusão a partir de objetos da construção histórica dos sujeitos que compõem a história do mundo.

e discussões trazidas pelas obras de arte. Desse modo, a obra passou a ser uma desculpa para se debater questões muito mais profundas à nossa realidade.

Após esses anos, passei a atuar em escolas, seja auxiliando o trabalho pedagógico e em apoio à gestão escolar, nesse contexto de juntar as práticas de mediação desenvolvidas anteriormente naquelas instituições com os projetos desenvolvidos nas escolas de ensino regular (com a temática do bullying, da diversidade e da Educação para as Relações Étnico-Raciais, por exemplo) foi crescendo cada vez mais. Tive então a curiosidade de pensar (e criar) metodologias a partir dessas práticas, e compartilhá-las com a equipe docente.

A pergunta, então, se concretizou: Seria possível uma formação docente que se utilize das artes e do encontro com narrativas de memórias como instrumento para o desenvolvimento de uma educação antirracista?

Dei início à minha reflexão no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-Af) no ano de 2021, com o tema “A memória como instrumento pedagógico para práticas antirracistas de educação”, e com o resultado parcialmente positivo em mãos, vi que seria necessário me voltar também para os estudos do Ensino da Arte relacionando-o com o que fundamenta a prática em sala de aula: o processo formativo de professores.

Nesse tempo de aprofundamento teórico dentro do processo de pesquisa, concomitante com as disciplinas da Universidade como “Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar I e II”, “Metodologia do Ensino de Arte” e “Relações Étnico-raciais e Educação”, ministradas pelas professoras Rosana B. Monteiro e Priscila Leonel, pude voltar o meu olhar para a formação de gestores e professores. Porém, artigos e pesquisas que articulem a pauta das Artes, gestão escolar e formação docente com os debates acerca das Relações Étnico Raciais, se mostraram escassas em minha busca, mesmo em se tratando da autoformação individual e acesso a espaços como museus e centros culturais, espetáculos, *shows* e outros ambientes que fomentam a cultura. Por isso, foi necessário um movimento de aprofundamento considerasse a história da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil, sem isolar os estudos das Artes nesse debate, pois através da pesquisa e da minha própria experiência de vida, foi possível levantar a hipótese de que a Arte pode ser um instrumento precioso para a formação de Educadores que tenham o objetivo de fomentar o pensamento crítico coletivo e individual.

Vi a possibilidade de trazer para esta pesquisa as experiências formativas e profissionais de professores e gestores através de perguntas que pautassem as Artes como instrumento formativo e pedagógico. Para a amostragem da pesquisa, 22 profissionais da Educação, entre professores e gestores, que atuam nas redes públicas ou privadas dentro do Estado de São Paulo, e que preencheram um questionário que pauta especificidades sobre a sua área de atuação, e seu processo formativo em se tratando das Artes. Foram coletados materiais e abordagens pautando o uso da Arte como instrumento para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 de modo a relacioná-los com a realidade desses educadores e apresentá-los como possibilidade dentro dos ambientes de formação. O objetivo da amostragem é gerar a reflexão para a formação docente e metodologias possíveis para a realização dessa prática.

Destaco a importância de redigir este trabalho em primeira pessoa, de modo a aproximar a temática da pesquisa com a minha própria experiência de vida, pensando na perspectiva do meu auto-reconhecimento enquanto mulher negra e pessoa racializada, como também na propriedade em abordar temas relacionados à Arte-educação, ao estar inserida em ambientes educacionais, sejam eles pertencentes à educação formal ou não. Neves (2020 p. 126) nos diz que “escrever em primeira pessoa tem como significado a afirmação das narrativas das mulheres negras cuja intelectualidade nem sempre é acolhida no âmbito da academia, ainda que estejam inseridas em tal ambiente”.

Destaco também a importância do processo de formação em diversos espaços que não somente as disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso, e que foram essenciais para o meu processo. Espaços estes fora do ambiente físico da Universidade, ligados aos programas de extensão desenvolvidos por professores universitários e pesquisadores, como a Prof^a Dr^a Mariana Martha e Prof^a Dr^a Rosana B. Monteiro, a exemplo do projeto “Ancestralidades na Escola: diálogos e desafios” desenvolvido em 2022 do qual fiz parte; A atuação da Prof^a Dr^a Maria Walburga dos Santos, que atua diretamente com a história e cultura de povos originários e tradicionais e busca levar alunos e professores para conhecer espaços para além dos prédios da Universidade; e a importância de grupos de pesquisa que impactaram diretamente as minhas experiências dentro e fora da sala de aula, como o ETNS (Educação, Territórios Negros e Saúde) e o Egungun (grupo de pesquisa vinculado à

Universidade Estadual de São Paulo, ligado aos estudos das Artes, Arte-educação e das Relações Étnico-raciais) dos quais também participo.

Em se tratando do conteúdo deste trabalho, inicio no capítulo 2, intitulado “Educação das Relações Étnico-Raciais: por quê, para quê e para quem?” um breve histórico da construção do Brasil pautando o conceito sociológico de raça na perspectiva de Lélia Gonzalez, além de contextualizar fatores como formação de identidade étnico-racial e as dificuldades de ser negro ou indígena no contexto educacional brasileiro, além de aprofundar especificamente as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, no âmbito das políticas públicas.

No capítulo 3, “Formação e Currículo” é abordada a formação de professores, pautando a construção do currículo que aborde uma Educação para as Relações Étnico-raciais. Já o capítulo 4, “Arte e Memória: das formações para a sala de aula: Lacunas, caminhos e abordagens possíveis” apresenta os dados da pesquisa realizada através dos questionários de modo a relacioná-los com a fundamentação teórica.

Nas considerações finais, trago os resultados parcialmente positivos da pesquisa e apresento a necessidade de continuar com este estudo, buscando aprofundar o debate da Educação para as Relações Étnico-raciais de modo a possibilitar o uso da Arte como instrumento possível para desenvolver essa temática dentro de escolas de ensino regular.

2. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POR QUÊ, PARA QUÊ E PARA QUEM?

“Maria-Nova olhou novamente a professora e a turma. Era uma história muito grande! Uma história viva que nascia das pessoas, do hoje, do agora. Era diferente de ler aquele texto. Assentou-se e, pela primeira vez, veio-lhe um pensamento: quem sabe escreveria esta história um dia? Quem sabe passaria para o papel o que estava escrito, cravado e gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente.”

Conceição Evaristo (2006, p.138)

2.1 CONCEITOS HISTÓRICOS.

O Brasil enquanto país, é fruto de um processo de miscigenação transplantado em suas mais variadas formas. Em território, segue sendo disputado na matéria física, geográfica, no campo educacional e das artes também (Trindade, 2000).

Ao compararmos a história do Brasil associada ao processo de escravização e subordinação de pessoas que sofreram com o processo de racialização (pessoas negras e indígenas) com os índices de desenvolvimento humano do Brasil (IDH), ao analisarmos os dados relacionados à renda, expectativa de vida e educação temos uma grande constatação: o Brasil segue sendo um país apartado socialmente (Carneiro, 2011 p. 17). Segundo o Censo Demográfico do ano de 2000 desenvolvido pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a cidade de São Paulo contava com 661.949 pessoas analfabetas com 15 anos ou mais (BRASIL, 2000). Trazendo o levantamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, podemos observar a sua procedência:

[...] Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar 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. 5)

Nesse sentido, a Educação pode ser encarada como uma dívida social, já que sem o trabalho forçado, sem o acesso à educação negado e a contribuição cultural dessas pessoas, o Brasil não teria sido construído sob o viés dessa perspectiva colonial.

É importante evidenciar a escolha do uso dos termos “racialização” e “povos racializados” neste texto, ainda que considerados obsoletos nas discussões contemporâneas sobre identidade e pertencimento. Ao nos aprofundarmos um pouco mais sobre os estudos da sociologia e nas reflexões trazidas por Silvério e Trinidad (2012), podemos observar que o processo de racialização advém de um mecanismo ideológico presente nas hierarquias sociais em territórios que sofreram com o processo de colonização, baseadas em ideologias raciais. Citando Hall (2004), os autores nos dizem que ideologias podem consistir em “linguagens, conceitos, [...] conjunto de imagens do pensamento e sistemas de representação – que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona”, e que podem ser massificadas, gerando assim uma “força material”. Com as ideologias raciais, “elas podem fornecer o mapa de posições e relações sociais existentes em um contexto histórico, preciso (incluindo as relações de dominação), as quais serviram de justificativa para as mais diversas formas de subordinação” (Silvério; Trinidad, 2012).

A ideia de “racialização” ou “formação de raça” se baseia no argumento de que a raça é uma construção social e categoria não universal ou essencial da biologia. Raças não existem fora da representação. Em vez disso, elas são formadas na e pela simbolização em um processo de luta pelo poder social e político. O conceito de racialização refere-se aos casos em que as relações sociais entre as pessoas foram estruturadas pela significação de características biológicas humanas, de tal modo a definir e construir coletividades sociais diferenciadas. (Silvério; Trinidad, 2012, p. 910)

Desse modo, a escolha proposital desses termos refere-se justamente à necessidade de determinar e evidenciar o lugar de onde esses grupos (formados por pessoas negras e indígenas), ocuparam historicamente dentro da sociedade brasileira pós colonização. Por mais que simbolicamente tentemos racializar pessoas brancas linguisticamente ao também intitulá-las como “pessoas racializadas”, o seu processo

étnico-racial e identitário não é perpassado por situações discriminação e de subordinação.

Ainda que as contradições sociais como os índices de pobreza, de expectativa de vida e acesso à educação exponham a construção histórica que abarca o nosso país, de forma prática, o sistema educacional, apesar de direito humano universal e garantido por lei, carece de metodologias e abordagens que rompam com essa estrutura excludente. Estrutura essa que implica com o que delimitamos, enquanto sociedade, o que é um “sujeito de direitos”.

A concepção moderna de direitos humanos está permeada por um discurso conformista, através da afirmação de que “somos todos humanos”. Essa assertiva delimita o imaginário social² e coloca parâmetros de humanidade ao padrão no qual o homem branco está inserido.

Sendo o homem branco o ideal de humanidade - ideal este que também foi construído através de interesses sociais e econômicos no processo de colonização -, é a partir dele que a concepção de direitos humanos vigora e condiciona a administração (ou a falta dela) em diferentes organizações sociais. Esse mecanismo se estende até a contemporaneidade em uma falsa ideia de igualdade, que disfarça as desigualdades sociais e vulnerabilidades próprias a cada contexto formado pelos fatores históricos de cada lugar.

Este é o debate sobre direitos humanos e modernidade que Neves (2020) faz a respeito do imaginário social e político da luta por direitos humanos e a subalternização da pessoa negra dentro da sociedade brasileira, em “O Lixo Vai Falar: Racismo, Sexismo e Invisibilidades do Sujeito Negro nas narrativas de Direitos Humanos”. Subalternização da pessoa negra, segundo a autora, pode ser compreendida como “uma cultura marcada pelo projeto de dominação colonial que traduz, em suas diversas formas de manifestação, a presença dos traços autoritários do colonialismo eurocêntrico” (Neves, 2020, p.125), e que irá atravessar as representações simbólicas desses mesmos sujeitos em diferentes esferas sociais, a exemplo do ambiente educacional do qual esta pesquisa se destina.

Apesar desse breve histórico, o Brasil disponibiliza de uma retórica fundamental a essa concepção de direitos humanos, sobretudo quando pensamos

² Imaginário social enquanto senso comum, pensamento hegemônico presente na sociedade.

sobre a luta por educação, saúde e moradia, a exemplo do Movimento Negro Unificado (PIRES, 2022).

Enquanto a concepção moderna de Direitos Humanos vigora a partir da existência do homem branco, dentro do contexto social brasileiro, a luta pelo acesso a direitos humanos básicos como moradia, alimentação, saúde e educação tem em seu pilar, a presença de pessoas negras e indígenas. Luta essa fundamentada nas agendas e demandas específicas a partir desses mesmos marcadores sociais de raça e etnia (Neves, 2020). Sendo o Brasil erguido através da negação de elementos básicos à dignidade humana para os povos negros e indígenas, a não-universalização concreta desses mesmos direitos humanos passa a ser constituída como uma forma de silenciamento, devido a “operacionalidade do racismo no impedimento do regular exercício da dignidade, de forma individual e coletiva, destituindo o indivíduo de seu valor-fim, essa operacionalidade atua no intuito de impedir a confrontação das verdades que são apresentadas como únicas no decorrer da história” (Neves, 2020, p.133).

Raça-cor do ponto de vista sociológico, age como fator determinante em um conjunto de práticas que mantém uma estrutura de hierarquia social dentro de um sistema econômico capitalista. Seguindo os estudos de Lélia Gonzalez, para Rios e Klein (2022, p.9) “a raça é um elemento constitutivo da sociedade de classes e está subordinada à lógica de distribuição dos lugares e dos agentes nessa estrutura social”. A negação do acesso à educação pode então ser encarada como um instrumento da manutenção da hierarquia entre as raças, já que a mesma é um impeditivo para que as vítimas do processo de racialização do Brasil exerçam a narrativa de sua própria história e ocupem espaços formais de ensino.

Uma vez que compreender a contribuição do povo negro ao longo da história e re- conhecer o seu papel como sujeitos de direitos implica ruptura com o epistemicídio³ a fim de se produzirem formas de pensar/fazer conhecimento que viabilizem a autonomia dos indivíduos de modo a reverter toda forma de negação de sua dignidade (Neves, 2020 p. 133)

Importante destacar que mesmo com a não-universalização do acesso à educação, o Brasil foi e ainda segue, dentro do imaginário social, como o país “da democracia racial”. Para compreender a definição deste mito construído a partir de crenças sociais, podemos nos localizar a partir das considerações de Mayorga (2011):

A mistura de raças e cores teria possibilitado a grande riqueza cultural do nosso país, um convívio igualitário entre esses diversos grupos e, portanto, a ausência de preconceitos e de qualquer tipo de racismo, já que o que teria fundado nossa identidade não poderia ser classificado em termos de categorias raciais puras” (Mayorga, 2011, p. 85)

Na tentativa de não-rompimento com a hierarquização das raças, cria-se dentro do espectro do imaginário social a ideia de que o racismo não existe, e “se não há racismo no Brasil, não há a necessidade de criar mecanismos para combatê-lo” (Tolentino, 2018, p 52). Desse modo, qualquer iniciativa que busque romper com essa estrutura, não era (e não é) bem recebida. Por isso muitos movimentos negros eram vistos como uma afronta social, como foi o caso do MNU. Durante o período da ditadura em 1978 (ANCESTRALIDADES, 2023) e que marcou a cidade de São Paulo ocupando a escadaria do Teatro Municipal, denunciando a violência policial e as condições precárias a que pessoas negras eram submetidas. Importante destacar neste contexto de afronta ao racismo e sua estrutura, a influência de movimentos como a Frente Negra Brasileira (FNB) no início do século XX, e os Movimento de Mulheres Negras em 1980, além de diversos outros coletivos responsáveis pela luta na democratização do acesso ao ensino, à saúde, moradia e tantas outras agendas que perpassam a questão de direitos humanos, criando assim uma nova outra narrativa para as políticas públicas para além do conceito de humanidade branco-europeu.

As políticas públicas em torno do direito universal de acesso ao ensino, principalmente Superior, começaram a ser reivindicadas pelo movimento negro já nas discussões das comissões que debatiam o processo constituinte nos anos 1980. No entanto, só em 2012 a questão das cotas foi votada pelo Supremo Tribunal Federal como constitucional (Pires, 2022 p. 3)

Ainda estamos longe do que seria ideal para nos considerarmos um país que leva a educação de forma séria. E falar de Educação é necessário especificar o por quê e para quem ela foi e está sendo pensada.

2.2 IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL, PERTENCIMENTO E O AMBIENTE ESCOLAR.

Os processos de racialização do Brasil, sob a ótica de Lélia Gonzalez, são atravessados por interesses econômicos os quais legitimam a exploração de povos subalternizados ao passo que os exclui dos ambientes educacionais. Porém, o processo de auto-reconhecimento racial e étnico passa por diferentes construções históricas e culturais, diferenciando o processo identitário de pessoas negras e indígenas.

• **Perspectiva dos povos afro-brasileiros.**

Assim como Lélia Gonzalez relaciona os interesses econômicos com as relações de hierarquia racial, a autora também trabalha o conceito de ideologia³ dentro do pensamento social, pautando “o mito da democracia racial” e o “racismo por denegação”.

O mito da democracia racial, como já refletimos anteriormente, se refere à falácia de que o Brasil foi e é constituído a partir da junção de etnias como pessoas negras, brancas, indígenas e de descendência asiática, e que dentro dessa formação do país atrelado com o processo de miscigenação, há uma harmonia nas relações entre os indivíduos. Essa perspectiva lusotropicalista foi defendida por Gilberto Freyre (Tolentino, 2018), e que favoreceu o uso político desse mito, ao passo que hoje segue permeando o campo do pensamento social e a esfera das políticas públicas também.

“Racismo por denegação” foi o termo cunhado por Lélia Gonzalez ao se referir ao processo de não reconhecimento da existência do próprio racismo, sobretudo por pessoas negras e indígenas, que ao serem atravessadas pelo conceito de miscigenação e assimilação, não reconhecem os desdobramentos da opressão social e sua própria condição, resultando em uma ação de “alienação dos discriminados”, se tornando um mecanismo eficaz da manutenção do pensamento hegemônico, “pois impede a compreensão imediata dessas e de outras práticas excludentes através da ideologia racista” (Tolentino, 2018, p. 52).

Em se tratando do processo de construção do ego e da identidade étnico-racial, ao relacionarmos os conceitos de mito da democracia racial e racismo por

³ Segundo Garcia (1988, p. 56) “ a ideologia para Marx age como um instrumento de dominação de uma classe sobre a outra. Ela é resultante da prática social dos homens, representa as idéias dominantes de uma dada sociedade e de uma determinada época. Ela se generaliza, tomando as idéias da classe dominante como as idéias de todas as classes que compõem a sociedade”.

denegação com o processo de desenvolvimento do “Ideal do Ego” debatido por Souza em “Tornar-se Negro” (1983), temos o racismo como fator fundamental à construção da identidade e desenvolvimento psíquico. Como debatido anteriormente na esfera dos Direitos Humanos, existe, no imaginário social, uma ideia de que existem seres humanos mais humanos do que outros, e quanto mais aproximada à humanidade vinculada às possibilidades de ser e existir como um homem branco, maiores as chances de usufruir o reconhecimento de tais direitos.

A padronização de comportamentos referentes a essas possibilidades de ser e existir, são denominadas por Souza (1983) como Ideal de Ego branco:

A violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Este, através da internalização compulsória e brutal de um Ideal de Ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. Entre o Ego e seu Ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor, às custas de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico. (Souza, 1983, p.11)

A autora nos revela resumidamente que o ego, em geral, é construído a partir de identificações normativas ou estruturantes pautadas pelo ideal de humanidade branco. Identificações essas, pensando na formação da identidade nos primeiros anos de vida, que inauguram o processo cognitivo da criança, “permitindo ao sujeito infantil o acesso à outra ordem do existente — a ordem da cultura — onde a palavra e desejo maternos não mais serão as únicas fontes de definição da “verdade” ou “realidade” de sua identidade (p. 12).

Estas instâncias vão mostrar ao sujeito aquilo que lhe é permitido, proibido ou prescrito sentir ou exprimir, a fim de que sejam garantidos, simultaneamente, seu direito à existência, enquanto ser psíquico autônomo, e o da existência de seu grupo, enquanto comunidade histórico social. As identificações normativo-estruturantes, propostas pelos pais aos filhos, são a mediação necessária entre o sujeito e a cultura. Mediação que se faz através das relações físico emocionais criadas dentro da família e do estoque de significados linguísticos que a cultura põe à disposição dos sujeitos.

E segue:

O Ideal do Ego é um produto da decantação destas experiências. Produto formado a partir de imagens e palavras, representações e afetos que circulam incessantemente entre a criança e o adulto,

entre o sujeito e a cultura [...] Ao sujeito negro, esta possibilidade é, em grande parte, sonhada. O modelo de Ideal de Ego que lhe é oferecido em troca da antiga aspiração narcísico imaginária não é um modelo humano de existência psíquica concreta, histórica e, conseqüentemente, realizável ou atingível. O modelo de identificação normativo- estruturante com o qual ele se defronta é o de um fetiche: o fetiche do branco, da brancura. (p. 13)

Atravessados pela condição do Ideal do Ego branco e pelo mito da democracia racial, diversas pessoas negras terão distorções na construção da própria identidade, o que resultará em seu não-reconhecimento enquanto pessoa negra, ou o acesso muito tardio a esse letramento racial. Desse modo, os aspectos da identidade étnico-racial de pessoas negras no contexto social brasileiro estão atrelados às características fenotípicas, relacionados à textura de cabelo, formato de narizes, lábios, cor de pele entre outros elementos atribuídos aos povos africanos. Essas características são geralmente destacadas em contextos de discriminação, e revelam um fundamento estereotipado e ultrapassado de que só se é negro se tiver tais atributos físicos em determinado grau, não dando possibilidade para variações cromáticas nem outros aspectos genéticos, sejam eles oriundos do processo de miscigenação ou não.

Essa “variação cromática” é importante para a diversificação da representação de pessoas negras, pois somos sujeitos múltiplos, e por vezes esse auto-reconhecimento é barrado socialmente, sobretudo quando o comportamento de determinado indivíduo rompe com o pensamento hegemônico sobre o que deveria ser negro ou negra. As pessoas brancas, ao contrário, têm o direito à multiplicidade étnica e cultural em diversas esferas (Carneiro, 2011). Por esse motivo, ser negro no contexto social brasileiro, para além de questões culturais ou fenotípicas, é uma escolha política (BRASIL, 2004).

Desse modo não podemos atribuir ingenuamente aos povos negros a responsabilidade do próprio letramento racial, quando, ideologicamente, o Brasil foi forjado dentro de uma perspectiva estereotipada e estigmatizada, que afasta os indivíduos de sua própria linhagem de modo a não perceberem as discriminações e diferenças as quais estão sujeitos diariamente. A menos que seja uma escolha individual e política o não reconhecimento de tais demandas, pois nesse caso, há a opção pela denegação.

Perspectiva Indígena:

Um documento importante que guiou este trabalho em se tratando da temática indígena é intitulado “O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje” (Baniwa, 2006), através do Ministério da Educação (MEC) e da UNESCO, e que foi redigido por Gersem dos Santos Luciano - Baniwa. Apesar de haver 17 anos desde a sua publicação, as críticas e reflexões abordadas seguem correlatas a realidade brasileira.

Segundo o autor, são três as perspectivas sociais em torno da identidade étnica indígena no Brasil. A primeira decorre dos processos de colonização europeia, de romantização dos corpos e culturas indígenas até então desconhecidas aos europeus. “É a visão que concebe o índio como ligado à natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com suas regras e valores” (Baniwa, 2006 ,p.35), e que será sustentada durante muitas décadas por romancistas, artistas e cronistas e que perdura até os dias atuais. Essa perspectiva gera um paternalismo diante das demandas, tradições e costumes diante dos povos indígenas que acarretará na institucionalização dos seus direitos, através de organizações políticas como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que por vezes agem contra a autonomia dos povos em ações assistencialistas⁴ e pouco emancipadoras.

A segunda, trata-se de uma visão marginalizada, do indígena enquanto selvagem, enganador, cruel e violento. Ela decorre dos processos econômicos da colonização, no intuito de instituir através do racismo, que os europeus conseguissem usurpar terras e manter a estrutura econômica de escravização (Baniwa, 2006, p.35).

A terceira visão se desenvolve em uma corrente mais progressista, e decorre das agendas oriundas da luta pela redemocratização do Brasil nos anos 1980, e que propiciaram os debates sobre o reconhecimento dos direitos aos povos indígenas, partindo de uma perspectiva mais cidadã. A partir dela, foram constituídos em lei direitos específicos às populações indígenas, ribeirinhas e quilombolas.

⁴ Assistencialismo do ponto de vista da psicologia social, onde, atendendo a grupos em vulnerabilidade “ ao desconsiderar seu desejo, infantilizamos a população atendida. Desqualificamos e impomos nossos valores, transformando-os de usuários em assistidos. Nos esquecemos que com isso, despotencializamos esta mesma população que dizemos querer libertar. Impedimos que tomem seu próprio rumo. Talvez por não aceitar a diferença de suas escolhas, talvez para que continuem sob nossos olhares penalizados, sob nosso controle.” (Ramminger, 2001, n.p).

Diferentemente do processo de formação da identidade étnico-racial de pessoas negras, o processo identitário de pessoas indígenas não é individual e não está dissociado do reconhecimento étnico de seu povo, ou seja, é necessário que a sua comunidade o reconheça enquanto indígena. Os fenótipos não são atributos essenciais ao processo de pertencimento étnico. Por isso, Gersem Luciano Baniwa, afirma que a identidade indígena também é uma identidade política, pois não há uma identidade generalizada que abrigará as especificidades de todos os povos, mas que o reconhecimento dessa cidadania dá visibilidade para esses grupos. Cidadania esta que está articulada com o “orgulho de ser índio⁵”:

É importante destacar que quando estamos falando de identidade indígena não estamos dizendo que exista uma identidade indígena genérica de fato, estamos falando de uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato. (Baniwa, 2006, p. 40)

Com isso, não podemos tratar a formação da identidade étnico-racial dos povos do Brasil por um viés étnico único que abarque a construção da identidade de pessoas negras e indígenas, e por mais que ambos os grupos estejam atravessadas por situações de violência e discriminação, os mesmos passam por processos distintos.

Papel da escola na construção do ego.

Dentro do desenvolvimento intrapsíquico, como debatido por Souza (1983), os aspectos de formação da identidade relativos à cultura e construções sociais são posteriores ao seio familiar, onde mora o primeiro contato afetivo e de aprendizagem da criança após o nascimento. Com isso, a escola também cumpre um papel de construção e desconstrução na identidade do sujeito, pois, “muitas vezes, é nesses lugares segundos, pleno de experiências novas, que o Ideal do Ego — cujas vigas mestras já foram erigidas — encontra ocasião de reforçar-se, assim adquirindo significado e eficácia de modelo ideal para o sujeito” (Souza, 1983, p 46).

⁵ A nomenclatura “índio”, por mais que ultrapassada por não representar a diversidade étnica dos povos indígenas por vezes ser utilizada em contextos de discriminação, também é utilizada como uma forma de ressignificação simbólica e de luta travada por esses povos. Dessa forma, o autor a utiliza de maneira proposital.

Com isso, estando inserida em contextos advindos das contradições sociais, a escola ao invés de romper com o pensamento hegemônico, faz o caminho contrário: o de conformidade, legitimação de preconceitos contra minorias sociais. Além de carimbar uma única versão sobre a história dos povos negros e indígenas, não abre margem para que os mesmos possam existir para além desses estereótipos.

As contradições e os preconceitos têm na ignorância e no desconhecimento sobre o mundo indígena suas principais causas e origens e que precisam ser rapidamente superados. Um mundo que se autodefine como moderno e civilizado não pode aceitar conviver com essa ausência de democracia racial, cultural e política. Como se pode ser civilizado se não se aceita conviver com outras civilizações? Como se pode ser culto e sábio se não se conhece – e o que é bem pior – não se aceita conhecer outras culturas e sabedorias? Enquanto isso não acontece, continuamos convivendo com as contradições em relação aos povos indígenas. (Baniwa, 2006, p.35)

Justamente por estar inserida diariamente em jornadas parciais ou integrais à vida dos estudantes e docentes, a escola e os professores que nela lecionam, possuem um peso importante na relação dos estudantes para com os conteúdos trabalhados, e na forma que são trabalhados (principalmente na escolha dos termos que referenciam os povos originários, afro-brasileiros e africanos). Mas também, cumprem um papel fundamental ao optarem pela negligência e não intervenção em situações de violência e racismo que são diariamente difundidas dentro dos ambientes escolares. O silêncio passa a ser também uma escolha política, pois se trata de um “silêncio como estratégia para evitar o conflito étnico” (Cavalleiro, 2000 p. 59), e diz sobre o modo como nos responsabilizamos frente à desumanização de outros seres humanos.

Como dito anteriormente, a escola não está isolada aos acontecimentos do mundo. Neste contexto, os processos educativos também não podem estar dissociados das especificidades de cada comunidade e cada povo, e devem respeitar os aspectos culturais e regionais de modo a possibilitar a integridade desses mesmos costumes, e a não-reprodução de estereótipos e estigmas.

Creio que a questão fundamental diante de que devemos estar, educadores e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas relações com o educando são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso

conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso a maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem. (Freire, 1991, p. 30)

Sendo a escola um local possível de engajamento e rompimento com as desigualdades, “a educação pode contribuir para que as pessoas se acomodem ao mundo em que vivem ou se envolvam na transformação dele” (Barreto, 1998, p 61), e o trabalho docente está concomitantemente ligado à essa escolha política, de desconstrução ou de conformidade para com as contradições sociais.

2.3. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

É importante que percebamos que os acontecimentos históricos, sobretudo quando falamos de políticas públicas, não ocorrem isoladamente dos contextos a que estão inseridas. Com a questão racial não é diferente, já que muitos dos direitos conquistados faziam parte das agendas de grupos que se mobilizaram nas ruas durante anos, até que houvesse, constitucionalmente, a concretude de tais direitos. Também, como a temática era (e é) tratada pelos governantes no âmbito da legalidade e da implementação de tais políticas .

A partir das reivindicações levadas às ruas através da Marcha Zumbi, em 1995, ocorrida durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, as primeiras políticas de inclusão racial passaram a ser implementadas (Duarte, s.d.), e o Brasil começa a debater publicamente questões como desigualdade e vulnerabilidade atreladas à temática étnica em encontros a nível global, como a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância, realizada em 2001 na África do Sul (Carneiro, 2011, p.18).

Dando sequência a esses acontecimentos, tendo o Presidente Lula tomado posse no ano de 2003, passam a ser realizadas algumas ações simbólicas que impactaram positivamente a promoção de políticas públicas em prol da igualdade racial. Uma dessas ações foi a criação do documento “Brasil sem Racismo”, juntamente com uma gestão marcada pela presença de pessoas negras na liderança

de ministérios e grupos de trabalho, além da criação da Secretaria da Promoção da Igualdade Racial (que veio ao obter o *status* de ministério posteriormente) que contava com a participação de setores ligados à mobilização de coletivos negros, como ONG's e pessoas atuantes em movimentos sociais.

Dentre essas políticas há a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996, eo parecer CNE/CP 03/2004 que institui dentro das diretrizes curriculares nacionais, temáticas relacionadas ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana como obrigatórias em todos os ciclos da educação básica. Há a inclusão também do dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, como data a ser trabalhada dentro do calendário letivo nas unidades escolares. Porém, durante a construção e a provação desta lei, o Presidente Lula vetou dois artigos: o que tornava 10% do conteúdo programático das disciplinas de História e Educação Artística para serem trabalhadas as contribuições dos povos afro-brasileiros e africanos no arcabouço cultural brasileiro; como também o artigo onde determinava que os cursos de capacitação de professores tivessem a participação dos movimentos afro-brasileiros, Universidades e outras organizações, de modo a colaborar com a formação de professores (p.22). Ambos os artigos foram considerados inconstitucionais, sendo o primeiro por não abarcar os valores sociais e culturais das diversas regiões do país, e o segundo por considerar que a questão da formação docente está dissociada ao conteúdo da lei, sendo que a temática racial e prática docente estão diretamente relacionadas, como dito no capítulo anterior.

Os movimentos sociais seguem demandando a implementação desta lei a nível nacional, e - ainda bem - puderam contar com o engajamento de pessoas atuantes na esfera do direito e da supervisão dos sistemas educacionais, porém, ainda levando em consideração a famosa frase “da porta para dentro é o professor quem manda”, muitos professores optam por não pautarem a Educação para as Relações Étnico-raciais dentro de seu conteúdo programático.

Professores costumam estar naquele grupo mais relutante em reconhecer a extensão da influência do pensamento supremacista branco na construção de cada aspecto de nossa cultura, incluindo a maneira como aprendemos, o conteúdo do que aprendemos e o modo como somos ensinados. Muito do processo de conscientização em relação à questão da supremacia branca e do racismo está voltado a ensinar como o racismo é e como ele se manifesta no nosso dia a dia. (hooks, 2018, p.52)

Por isso a necessidade de formações permanentes⁶ para professores, além da supervisão constante de gestores e supervisores de ensino para a averiguação do cumprimento de tal lei, a fim de não ser na prática uma questão de escolha, mas sim, de comprometimento na oferta de tais conteúdos para os estudantes.

Para instituir especificamente o que deve pautar o currículo pensando na promoção da Educação para as Relações Étnico-raciais, há a criação do Parecer CNE/CP nº 3/2004, que traz Petronilha Gonçalves e Silva como relatora. Petronilha atuou como conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação entre os anos de 2002 à 2006, e trouxe neste documento questões orientadoras ao trabalho docente e à implementação da Lei 10.639/03.

O Parecer CNE/CP nº 3/2004 foi publicado em 17 de junho de 2004, e pauta questões importantes como a necessidade de diversificação dos currículos (os quais nos aprofundaremos nos próximos capítulos), como também a oferta de estudos e atividades que articulem **diariamente** a Educação para as Relações Étnico-raciais abarcando também, além dos povos afro-brasileiros e africanos, a contribuição dos povos indígenas, europeus e de descendência asiática na diversidade cultural do Brasil. Também, seguindo as determinações do art. 26A da Lei 9.394/1996, abre margem para a participação comunitária nas tomadas de decisão das atividades trabalhadas nas escolas, pois parte de um princípio de uma gestão democrática que trabalha os contextos sociais a que a instituição escolar está inserida, e não isolada.

O Parecer também institui as diretrizes curriculares em ações distribuídas em três princípios, sendo eles:

- “Consciência política e História da Diversidade do Brasil” - o qual irá abarcar a contribuição étnico-cultural dos povos indígenas e africanos; além da compreensão à igualdade de direitos da pessoa humana; a superação da indiferença, injustiça e desqualificação atribuídas aos povos indígenas e afro-brasileiros; além da desconstrução através de análises críticas com o objetivo de abolir reproduções de racismo e discriminação que se difundiram através do mito da democracia racial.

⁶ Para Paulo Freire, “a formação permanente pressupõe que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Freire considera que essa é uma vocação ontológica e que, ao perceberem que o destino não está dado, os sujeitos possam, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime” (Saul, 2016, p.25)

Também pauta o subsídio informativo de professores e pessoas da sociedade civil os quais não estão a par dos debates em torno dos estudos das relações étnico-raciais

- “Fortalecimento de identidades e de Direitos”: pauta a necessidade do fortalecimento de identidades, do acesso à historicidade negada ou distorcida; extinguir de forma crítica com as imagens negativas veiculadas nos meios de comunicação atreladas aos povos indígenas e negros; o combate a violência e a privação de direitos; ampliação do acesso à informação pautando os estudos das relações étnico-raciais sobretudo em áreas rurais e em zonas periféricas.
- “Ações educativas de combate ao racismo e discriminações”: orienta para a valorização do ensino-aprendizagem de alunos e professores pautando as relações étnico-raciais, sobretudo nas relações interpessoais de pessoas pertencentes a etnias diferentes; ação crítica de coordenadores e orientadores pedagógicas quanto à materiais ultrapassados com reproduções racistas, a fim de corrigi-las; espaços para a co-responsabilização de todos pertencentes à comunidade escolar, frente às ações que devem ser tomadas para a criação de um ambiente que pauta e condiciona para a diversidade étnica; além da valorização do patrimônio e da memória cultural afro-brasileira, e da participação do Movimento Negro nas ações difundidas pela escola e na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Além destes três princípios, fundamenta o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira através de diferentes meios, de modo a articular o passado, presente e futuro evitando distorções. Também defende o ensino-aprendizagem através de outras formulações não-tradicionais de ensino, valorizando as filosofias africanas e suas simbologias e estruturas conceituais, sobretudo no que diz respeito às contribuições dos povos africanos às filosofias ocidentais, promovendo o diálogo de modo a integrar todos da comunidade escolar, e não somente os alunos.

O documento deixa claro que orienta para ações que mudem o curso do imaginário social brasileiro, onde “mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais” (p. 11).

Quatro anos após a publicação do parecer, e a mobilização dos movimentos sociais e organização dos povos indígenas, percebeu-se a necessidade da inclusão

do estudo da história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, alterando a Lei 9.391/1996, a partir da aprovação da Lei 11.645/2008. O conteúdo programático então, com a nova redação do Art 26A, deverá incluir os diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam “a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”, e devem ser ministrados em todos os ciclos de ensino da Educação Básica, em especial nas áreas de Educação Artística e de História. (BRASIL, 2008).

Ainda que, depois de muita luta, haja resistência por parte dos supervisores, gestores e professores no exercício e implementação destas leis, não podemos deixar de legitimar a sua importância na democratização do ensino e na formação geracional de estudantes e professores que, ainda longe do ideal, tiveram acesso à um viés não-tradicional da História dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, como mostra o estudo realizado por Nogueira, no estado do Ceará, no ano de 2020. O projeto obteve resultados positivos ao articular a ação coletiva de professores e estudantes de escolas públicas do município de Capistrano. Ao assumirem a contribuição histórica, econômica e cultural desses povos, desenvolveram uma formação integral que pauta as relações étnico-raciais como essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e diversa.

Com isso, devemos olhar mais a fundo o que antecede o trabalho pedagógico docente, e repensarmos sobre a construção dos conteúdos a serem trabalhados dentro das salas de aula.

3. GESTÃO, FORMAÇÃO E CURRÍCULO: Pela concretude de uma Educação Antirracista e Emancipadora.

A partir dos estudos pautando modernidade e colonialidade, entende-se o epistemicídio como uma forma de manutenção da violência em espaços onde se prevê a produção de conhecimento. Como debatido por Candau e Oliveira (2010, p 23), existe um movimento intitulado “geopolítica do conhecimento”, onde, dentro do viés da modernidade européia, os conhecimentos, teorias e metodologias válidos para a pesquisa científica, sobretudo nos estudos sobre educação, são os que advêm dos pesquisadores europeus e convencionalmente são tidos como universais, eliminando a possibilidade de desenvolvimento de outras epistemologias.

No que isso tange os ambientes de formação continuada nas escolas, sob responsabilidade da equipe gestora (especificamente na realidade brasileira sob o olhar da coordenação e orientação pedagógica) é a falta de oferta de conhecimentos “outros”, cotidianamente negligenciados e pouco debatidos.

Nos momentos de formação os quais participei durante esses quase 8 anos atuando em escolas, comumente me deparava com autores e pesquisadores sob uma tentativa de escolha por uma “tendência pedagógica”⁷ ideal, onde a gestão optava por seguir pautando os conteúdos programáticos. Tudo isso ocorria sem um olhar crítico e emancipador do ponto de vista da prática docente. Com isso, há a ausência de autores, pesquisadores e outros tipos de produtores de conhecimento que pautem a defesa da diversidade pluriétnica nos conteúdos e ambientes escolares.

Também, além da falta de oferta, há a utilização dos espaços de formação para organizações alheias ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, e pela alta demanda de tarefas desempenhadas por professores e coordenadores, as formações passam a ter um cunho de iniciativa pessoal, dependendo de cada professor, individualmente, ter a consciência de “correr atrás” de preencher essas lacunas (Franco; Gonçalves, 2013, p. 65). Por isso, questões como espaço, tempo, e as burocracias que rondam os espaços formativos antecederam a descolonização dos currículos nos ambientes escolares. Questões essas atribuídas à má administração pública do ensino, que vislumbra uma gestão cumpridora de metas, e professores

⁷ Tendências pedagógicas em um viés epistemológico, que orientam o trabalho científico e as práticas educacionais. A exemplo das pedagogias tradicionais e progressistas.

romantizados, onde não se condiciona espaços para análises críticas e de preparo para práticas significativas.

Desde o taylorismo (1930), o trabalho tem como padrão de excelência a mecanização, o ato de repetição acelerada, e a padronização de processos, e não se preocupa com a formação e atuação subjetiva e social dos indivíduos. Isso acaba por trazer uma onda positivista para o campo educacional. A conformidade não dá margem para outras possibilidades que valorizam o desenvolvimento da práxis social e educativa (ação, reflexão, ação). Tanto o educador, quanto o aluno, passam a ser meros coadjuvantes de um sistema criado para a manutenção do capital e as desigualdades promovidas por ele (Alves, 2010).

Mas qual seria então a relação do currículo com as pautas de formações continuadas ou permanentes? Para Sacristán:

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja; ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização de professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem (2013, p. 20).

Dessa forma, o currículo é o que fundamenta e orienta os objetivos e as práticas educativas.

Ainda que remontem questões desafiadoras, os espaços que “sobram” para os momentos de formação coletivas geralmente intitulados como HTPC’s (hora de trabalho pedagógico coletivo) ou ATPC’s (aula do trabalho pedagógico coletivo) também são atravessados por uma escolha política, e é o que sustenta a utilização de um currículo que não pauta a diversidade.

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. (Gomes, 2011, p. 107)

Por esse motivo, gestores e professores devem ser instigados por aqueles que defendem uma Educação para as Relações Étnico-raciais, de modo a trazer a temática para dentro dos espaços formativos.

A pensadora bell hooks (2013) intitulou esse movimento de rompimento de barreiras ou a ação de “furar a bolha”, como “Diálogos para a construção de uma comunidade pedagógica”. Ela nos diz que “A prática do diálogo é um dos meios mais simples que nós, professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos cruzar as fronteiras. [...]” (hooks, 2013, p. 174). São passos dados diariamente, na defesa de uma construção conjunta que desafia o pensamento hegemônico e nos coloca frente aos desafios que os problemas sociais nos condicionam dentro da nossa prática formativa.

Para discutir o processo de descolonização dos currículos é necessário repensar o processo da formação docente de modo particular os de forma continuada que segundo Cabral (2020), frente a um pensamento único e avassalador é preciso “adaptar ou simplesmente desconstruir e renegar conceitos que nos foram “ensinados” e que nós utilizamos muitas vezes sem ponderações, mesmo não adequando à realidade dos alunos e dos profissionais” (Araújo; Macêdo, 2021, p.4).

Araújo e Macedo dispõem de uma conotação proposital ao sugerirem um sistema de formação **descontinuado**, de modo a enfrentar etimologicamente a padronização de formações docentes sustentadas em um viés positivista. Defendem que é “preciso descontinuar a formação que tem como princípio um currículo que difunde um conhecimento hierarquizado e colonizado” (Araújo, Macedo, 2021, p.4). Desse modo, ao enfrentar um sistema linear único da história dos povos, onde são legitimados processos de estigmas e estereótipos, garante-se uma atualização frequente frente aos estudos das relações étnico-raciais. E questionam quanto a formulação dos currículos: “Quando o negro é construído como o “outro” pelo colonial é necessário que nos perguntemos: quem são os que nos colonizaram? E nós, continuamos colonizando?” (Araújo, Macedo, 2021, p. 5).

Devemos ser pragmáticos ao conceber que um novo olhar para a Educação para as Relações Étnico-raciais deve estar inserido nos currículos das escolas, onde deverão estar fundamentados por um Projeto Político Pedagógico que defenda uma educação para a diversidade. Currículo este que não paute somente as datas comemorativas de 19 de abril, 13 de maio, ou 20 de novembro, onde ainda se sustenta

a ideia de que as contribuições dos povos indígenas e afro-brasileiros se deram somente do ponto de vista do processo de escravização, sem dar abertura para compreendermos as múltiplas concepções de mundo desses povos, enquanto arte, religião, alimentação, música, economia e tantas outras manifestações culturais que deixamos escapar aos olhos, ao nos concentrarmos apenas em um único viés da história, para “cumprir o que sugere a lei”. Como vimos anteriormente, o Parecer CNE/cp 03/2205 estipula em eixos uma educação diária e integral que implemente a legislação de maneira significativa nos ambientes escolares.

Pensar em novas maneiras de educar exige coragem para enfrentar as estruturas colonizadoras e tradicionais de ensino, que visam somente o mercado de trabalho e acabam influenciando diretamente a nossa concepção de ensino-aprendizagem e de currículo. Com isso podemos nos perguntar: por quê não um currículo que pautar a compreensão do Povo Takuá de produção de conhecimento? Um currículo fora das imposições convencionais, que podem estar articulados com projetos como as “Escolas Vivas”⁸, por exemplo. Em diálogo com Ailton Krenak, Cristine Takuá reflete:

[...] Criou-se essa ilusão de buscar através da letra e dos números um conhecimento superior, sendo que os saberes e fazeres brotam da nossa própria mão, que é uma flor. Essa flor nos possibilita produzir muita coisa: um cesto, um tecido, uma panela. As mãos não produzem só letras e números. E o que mais me incomodou durante o tempo em que estive na escola foi perceber que a escola se restringe a letras e números. E isso faz com que as crianças percam, não totalmente, mas que percam a memória da criatividade, da potência criativa. O fazer as coisas adormece dentro delas. Então, o próprio diálogo sobre as narrativas, o produzir desenhos, praticar outras formas, ficam adormecidos quando é obrigatório saber ler, escrever e contar números. Mas será que todo mundo veio ao mundo para saber ler e escrever? Às vezes, eu me pergunto sobre isso. Há pessoas que têm mais facilidade de tocar uma flauta do que escrever um texto, e está tudo bem. Porque o sopro da flauta comunica muitas linguagens e narrativas que as palavras jamais dariam conta de descrever.” (2022, p. 2)

Defender o rompimento de estruturas exige uma visão crítica constante. Candau e Oliveria nos mostram que o processo da decolonialidade age na medida em que expõe a colonialidade do saber e, simultaneamente, expõe a colonialidade do ser, possibilitando assim “a mobilização em torno das questões veladas do racismo

⁸ Escolas Vivas é um projeto desenvolvido pela organização Selvagem Ciclo, onde são incentivados quatro centros de formação de transmissão de saberes tradicionais, com os povos Huni Kuin, Tukano, Maxakali e Guarani Mbya, onde também há a publicação de cadernos além de conversas disponibilizadas no *YouTube*.

presente nas práticas sociais e educacionais no nosso país” (Candau, Oliveira, 2010, p. 37). Essa visão crítica é fomentada quando temos agentes engajados, professores e gestores, com a Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Antirracista.

4. ARTE E MEMÓRIA: DAS FORMAÇÕES PARA A SALA DE AULA

A minha inquietação instigou a necessidade de ir à campo para trazer o olhar de professores e gestores, pautando as suas experiências em ambientes formativos e o seu acesso a ambientes culturais; além da relação de interesse em frequentar os ambientes culturais, com suas práticas docentes, e o uso da Arte para a implementação do artigo 26A da LDB e as DCNERER.

Desse modo, foi pensada a aplicação de questionários como ferramenta de coleta. A pesquisa se deu através do envio de formulários via *Google Forms*⁹ durante o mês de setembro de 2023, com a adesão de 22 educadores, atuantes dentro do Estado de São Paulo, de modo a criar um raio de similaridades e/ou disparidades mais palpáveis para o desenvolvimento da pesquisa, pensando na realidade regional. Esta pesquisa foi viabilizada através de *e-mails* e grupos de *Whatsapp* de educadores que atuam ou possuem contato anterior com a pesquisadora na região de Sorocaba, e, por este motivo, os dados tendem a favorecer a região da cidade nas respostas.

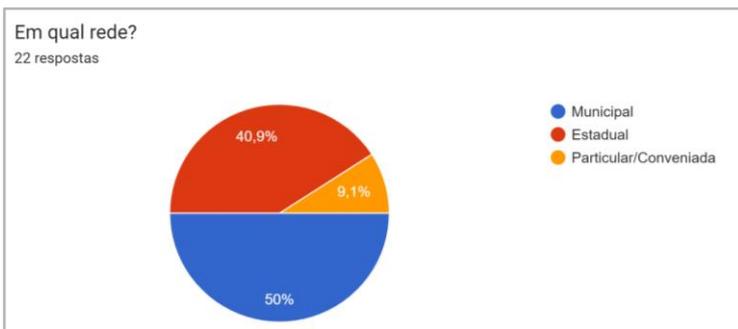
Com o interesse inicial em adentrar o processo formativo acadêmico, extra-acadêmico e de formações continuadas, também foi possível relacionar as interações desses profissionais com ambientes culturais com a atuação em sala de aula, objetivando confirmar ou confrontar o uso da Arte como instrumento, pautando as Relações Étnico-raciais, dentro do processo formativo de educadores.

4.1. RESULTADOS DA PESQUISA.

Dentro da amostragem, houve a participação total de 22 educadores, sendo 12 pessoas autodeclaradas brancas, 7 autodeclaradas como pardas e 3 como pretas. Destas, apenas 2 se identificam como homens cisgêneros, e as mulheres cisgênero correspondem então à 95,4% do total de entrevistados.

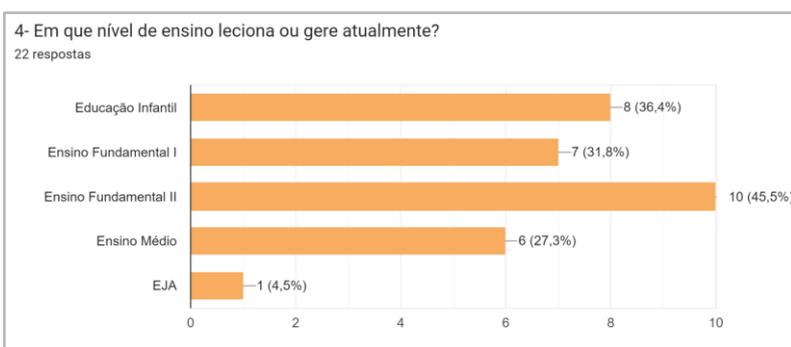
Duas pessoas ingressaram no magistério entre 1980 e 1990; 7 pessoas entre 1990 e 2000; 5 entre 2000 e 2010; e 8 entre 2010 e 2022. 40,9% dos entrevistados atuam na rede estadual, 50% da rede pública municipal e 9,1% da rede particular/conveniada.

⁹ *Google Forms* se trata de uma ferramenta do grupo empresarial Google, onde são organizados formulários *online* e de interação simultânea. Os usuários ao responderem o questionário, terão os dados das respostas automaticamente computados para consulta, gerando gráficos e/ou tabelas, auxiliando o criador do questionário a ter uma melhor visualização do conteúdo coletado.



(tabela 1)

No total, 36,4% são atuantes na Educação Infantil, 31,8% no Ensino Fundamental I, 45,5% no Ensino Fundamental II, 27,3% no Ensino Médio e 4,5% atuantes na Educação de Jovens e Adultos.

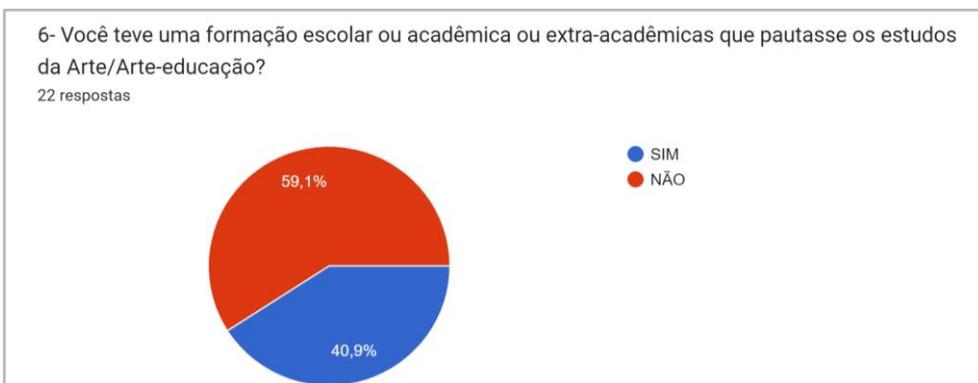


(tabela 2)

Cerca de 81,8% atuam na cidade de Sorocaba, enquanto 19,8% atuam na capital ou em cidades da região metropolitana de São Paulo. 40,9% atuam na rede estadual de ensino, 50% na rede municipal e 9,1% na rede particular e/ou conveniada.

No total 6 pessoas estão à frente da gestão escolar.

Em se tratando da Arte, cerca de 40,9% respondeu que obteve uma formação acadêmica ou extra-acadêmica que pautasse os estudos da Arte ou Arte-Educação. Não há uma relação direta com a data de entrada no magistério com o acesso a estas formações específicas, havendo variação entre as respostas.



(tabela 3)

Quando questionados sobre o acesso a ambientes culturais, 11 responderam que costumam frequentar museus e centros culturais, 5 responderam que não frequentam tanto quanto gostariam e 6 não responderam. A maioria não costuma frequentar slams, mas sim shows e espetáculos. Metade dos entrevistados participam de oficinas de arte e cerca de 77,3% costumam levar os conteúdos que viram dentro desses espaços listados para dentro da sala de aula.

Cruzando os dados foi possível perceber que há uma padronização dos resultados: aqueles que mais frequentam espaços culturais advêm dos cursos de Pedagogia ou de Licenciatura em História e Artes. Os educadores que tiveram formação em outras áreas do conhecimento costumam frequentar shows e espetáculos somente, e atuam em maioria na rede estadual de ensino.

Também foi possível observar que aqueles que tiveram uma formação acadêmica ou extra-acadêmica pautando a Arte ou Arte-educação continuaram a frequentar espaços de fomento à Arte e a Cultura.

Quando questionados sobre o processo formativo dentro das instituições, 16 pessoas responderam que não houveram formações voltadas para Arte ou Arte-Educação. 6 responderam que sim, porém, destas, 3 responderam que se trata do incentivo para a autoformação; e 3 responderam que houveram iniciativas institucionais promovidas pela secretaria da Educação, ou parcerias com museus próximos às unidades escolares. Não houve relação com a cidade de atuação com o processo de formação e frequência em ambientes culturais, mas sim, a diferença das redes municipais para as estaduais.

Através da pergunta “O que você acha que seria necessário para que você consiga desenvolver estudos e frequentar ambientes que desenvolvam diversos tipos de Arte? Como isso impactaria o seu trabalho, pensando na faixa etária com que atua?” Cerca de 40,9% dos entrevistados responderam que gostariam de mais incentivo, e de políticas públicas envolvendo Arte e Cultura e formação de professores. 45,5% responderam sobre a necessidade de mais incentivo financeiro, mais tempo hábil e disponibilização de espaços públicos acessíveis para serem trabalhados temas ligados à Arte. De todos, 36,6% ao discorrer na resposta pautaram a necessidade de dialogar dentro dos ambientes de formação nas escolas, a Arte como possibilidade prática, inclusive estando em contato com pessoas e instituições que valorizam essa temática.

Sobre a Lei 10.639/03, 100% dos entrevistados responderam que conhecem esta lei. Enquanto o uso da Arte para a implementação do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e indígena nas escolas, muitas respostas trouxeram ideias e sugestões práticas, as quais discorreremos a seguir.

4.2. LACUNAS, CAMINHOS E ABORDAGENS POSSÍVEIS.

Com a coleta de dados é possível visualizar a dificuldade do fomento de letramento artístico de professores e gestores por parte do poder público. Assim como discutido no capítulo “Gestão, Formação e Currículo”, o cumprimento de metas e conteúdos programáticos e a falta de tempo e incentivo para a formação docente, jogam os educadores para um caminho da auto-formação. E assim como mostram os dados, se não há uma experiência prévia dentro da graduação ou em cursos extra-acadêmicos que pautem as Artes, dificilmente esse profissional terá interesse em frequentar esses diferentes espaços de manifestações artísticas e levá-los para dentro da sala de aula.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, as respostas foram analisadas de acordo com as informações disponibilizadas no formulário, de modo a contribuir para a nossa reflexão. Apesar do número de entrevistados, não há como afirmar com certeza o cenário a partir da amostragem, tendo em vista que pode se tratar de características específicas deste grupo. Porém, destaco que a pesquisa pôde servir como um observatório inicial para futuras investigações.

Para cada entrevistado foi atribuído o nome de uma cor, para facilitar a compreensão.

As três perguntas finais do questionário foram importantíssimas para elaborar os resultados: Ao perguntar “As instituições onde você já trabalhou/ trabalha promoviam formações pautando as Artes ou incentivaram a auto-formação dos profissionais para as Artes? De que maneira?”; “O que você acha que seria necessário para que você consiga desenvolver estudos e frequentar ambientes que desenvolvam diversos tipos de Arte? Como isso impactaria o seu trabalho, pensando na faixa etária com que atua?” e “Como você acha que as Artes podem contribuir para o exercício da lei 10639/03?” foi possível destacar dois caminhos complementares para reflexão: o

de **incentivo, sensibilização e responsabilização** com o processo formativo; e a **Arte como fio condutor dos processos**.

Sobre a dificuldade de incentivo e sensibilização de educadores frente ao processo formativo através das Artes, o entrevistado “Azul” traz em dado momento a necessidade do ***“empenho do grupo de professores. É necessário pensarmos como realizamos o convite para o grupo de educadores, não como uma obrigação ou convocação, para que se disponham a viver experiências. Na nossa escola, constantemente fazemos as reuniões pedagógicas em Museus/ Espaços Culturais. E estas ações têm reverberado nos projetos e produções das crianças.”***

Como então sensibilizar o outro para que esteja aberto para viver novas experiências de ensino e aprendizagem?

Enquanto o processo de experienciar algo novo, Larrosa (2011) denomina como “princípio de alteridade”, que se resume a essa nossa capacidade de ser atravessado por experiências que não nos implicam, em essência, pois não fazem parte daquilo que estamos acostumados a dialogar.

Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar. (Larrosa, 2011, p.6)

Muitos entrevistados trouxeram a dificuldade de acessar e vivenciar espaços artísticos, de modo a enfrentar as barreiras com a falta deste letramento artístico, assim experienciar perpassa a capacidade de ser complementado com algo que inicialmente não nos pertence. O “fazer artístico”, fora dos moldes europeus, também implica a valorização estética e dialética de outros povos, de modo a se revelar como “múltipla, ativa, participante e coletiva” dentro da esfera da vida social (Portes, 2015), o que pode ocorrer de muitas vezes sermos implicados a nos rever e reavaliar conceitualmente ao que entendemos enquanto “Arte”. Faz parte do ser atravessado por esse “algo outro”, como diz Larrosa, que nos mobiliza a refletir e contextualizar o nosso local de desconforto ou de assimilação frente ao que nos é apresentado.

Esse “algo outro” que pode estar atrelado à uma mudança de ambiente, apresentação de novas abordagens, linguagens e instrumentos que podem vir a fazer

parte dentro dos ambientes educacionais. Por isso a necessidade de ampliar o acesso a outras linguagens e culturas para que se desenvolva esse trans-letramento artístico.

“Amarelo” complementa sobre a necessidade de **“mais incentivo do poder público, mais formações a respeito. Tive uma Orientadora Pedagógica que organizava passeios culturais em datas como Dia dos Professores por exemplo, para que não precisássemos nos ausentar da escola. Tais passeios enriqueciam nossas vivências. Mas são iniciativas ímpares que não recebem apoio do poder público e tudo é custeado dependendo da situação financeira de cada um, o que acaba não atingindo a todas as pessoas.”**

Ambos os entrevistados defendem a possibilidade de formação em ambientes culturais, de modo a complementar a vivência artística de professores e gestores, juntamente com o incentivo do poder público na garantia do direito ao acesso a esses espaços. Com a dificuldade de tempo hábil dentro da carga horária docente apresentada pelos entrevistados, houve a sugestão da possibilidade de migração do ambiente de formação dentro dos dias letivos do ano em que não há a presença dos alunos (a exemplo das RAEA'S - Reuniões de Avaliação de Ensino Aprendizagem, no município de Sorocaba) para ambientes culturais, o que pode ser um caminho para repensarmos, coletivamente, as práticas educativas.

“Vermelho” reafirma essa possibilidade, ao nos dizer que **“O MASP realizou por 2 anos a Formação para professores “Travessia Transatlântico”. E a partir de quadros/ obras, pudemos nos reavaliar.”** Espaços culturais, portanto, se mostraram bastante significativos na instrumentalização de processos formativos e de ensino-aprendizagem para os entrevistados.

A nível estadual, segundo os dados apresentados, é a rede que mais carece de educadores que tenham a oportunidade de frequentar e vivenciar espaços culturais. Pensando que se tratam de disciplinas com formações específicas, onde muitos docentes não vêm especificamente das licenciaturas, e onde muitas vezes os coordenadores cuidam de uma demanda gigantesca em número de alunos e professores, há uma lacuna no processo de orientação dos momentos de formação. Com isso, “roxo” nos diz: **“Acredito que se tivéssemos por parte do órgão responsável pelas educação estadual, e sem restrições, ofertassem aos professores a possibilidade de vivenciar as mais diversas práticas no campo da arte todos ganhariam, alunos e professores”**. Há a defesa de políticas de formação que articulem diversas práticas além das pedagogias convencionais, de modo a

demandar essa responsabilidade do poder público. “Ocre” trouxe em dado momento: **“Considero que minha formação inicial (Pedagogia na UFSCar Sorocaba de 2014 a 2018) não tenha contribuído muito com o trabalho para as relações étnico-raciais. Na realidade tenho diversas críticas ao curso de Pedagogia, que é muito amplo, e acaba não trazendo aprofundamento para nenhuma área, formando docentes que podem atuar em diversas frentes de forma com conhecimentos superficiais. A professora que sou hoje, creio eu, tem mais a ver com as experiências pessoais que tive na minha formação enquanto pessoa do que a relevância da graduação em si. E percebo isso por conta dos colegas de sala que tive, que mantêm práticas colonizadoras e alienantes mesmo tendo se formado num curso que estimula a criticidade.”** Importante ressaltar que a disciplina voltada para Relações Étnico-raciais é considerada obrigatória no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar somente a partir do ano de 2023 quando a nova matriz curricular aprovada no Conselho Universitário realizado em 27 de outubro de 2016 passa a entrar em vigor, depois de muita luta e reivindicações por parte do Movimento Negro, coletivos e professores. Até então, a disciplina era optativa.

Pensando na Arte como “fio condutor dos processos” (conceito trazido por “laranja”), ao relacionarmos os estudos da Arte como possibilidade prática da implementação da Lei 10.639/03 nas salas de aula, cerca de 5 entrevistados trouxeram que a Arte pode contribuir para a valorização da memória histórica, e da diversidade étnica e cultural dos povos afro-brasileiros. Entre eles, “verde” explicita que **“A Arte conta a história de um povo. Quando conhecemos essa história, essa relação se fortalece, se humaniza, se incorpora. Acredito que a Arte, com muita potência, pode contribuir para legitimarmos a luta antirracista, assim como desconstruir preconceitos e propagar conhecimento.”** Seguindo a mesma linha, “Rosa” complementa que **“as artes podem e devem ser uma das portas pela qual a temática da Educação para as Relações Étnico-raciais entram em sala de aula, ampliando repertório e oferecendo referências diversas aos estudantes”.**

Outros 5 entrevistados trouxeram a possibilidade do uso de outras linguagens como pinturas, músicas, danças, fotografias, além do uso de diferentes materiais lúdicos em sala de aula. Partindo do princípio da valorização das filosofias não ocidentais para a construção de um viés antirracista, como disposto nos princípios do Parecer CNE/CP 03/2004, Nascimento (2020) discorre:

Podemos pensar, também, no princípio do axé como uma fonte de influência para a construção de uma escola dialógica, potencializadora de vida, do coletivo, da solidariedade e da ética, uma vez que o trabalho pedagógico carece de discussão e envolvimento por parte dos estudantes. Promover a circularidade das informações e a ludicidade das práticas nutre as ações que transcorrem ao longo dos encontros-aulas. Muitos são os suportes que podem fazer emergir uma experiência com temáticas étnico-raciais. O fio condutor pode ser uma canção, um pedaço de tecido, uma receita culinária ou medicinal, um verbete, um conto ou um mapa (Nascimento, 2020, p. 12).

Adentrar a esse universo de valores e concepções de mundo através das produções artísticas e culturais desses povos, nos ajuda a perceber outras experiências de vida, de construções e organizações sociais. Assim como trazido por Portes (2015, p. 8), “O indivíduo deu um sentido para a arte produzida na sociedade em que estava inserido e a arte, carregada de significados, deu, também, à sociedade e ao indivíduo, um conjunto de valores específicos”. A Arte, olhada por esse prisma, fundamenta e aprofunda conceitos fora do viés do colonizador, de modo a referenciar de maneira visual, gráfica, auditiva e/ou tátil parte dos valores fundados dentro daquele grupo a que se refere.

Porém, não se trata de simplesmente trazer objetos, músicas e etc para a sala de aula sem que haja uma intencionalidade por trás. Em se tratando especificamente do uso da Arte como um instrumento na construção de um olhar crítico e emancipador no desenvolvimento de uma Educação Antirracista, não deve ser trabalhada de modo vazio, sem que o educador esteja engajado para debater o uso desses materiais fora de um viés tradicional, com aprofundamento e criticidade. E caso não tenha conhecimento prévio, que esteja aberto à uma investigação em parceria com os estudantes.

Para esta temática foi possível elencar duas respostas dentro da pesquisa: que a mesma pode ser utilizada **“de forma a naturalizar a existência de um viés afrocentrado e decolonizador das relações sociais.”** e que **“as Artes podem contribuir com os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio dos diálogos entrecruzados dos diversos tipos de Arte e o currículo. A partir da perspectiva de currículo como processo de constituição de sentidos e significados, lugar onde as lutas contingenciais são travadas, dentro e fora da escola.”**

Relacionando esse discurso com os estudos críticos das Artes e da preservação da Memória, Tedesco (2011), referenciando Namer (1986) afirma que “a memória coletiva não é ressurreição ou um reviver puro do passado enquanto tal, mas, sim, reconstrução em função do presente”. Portanto, a memória por traz dessas produções também é pragmática, constrói sentidos e significados para aqueles que remontam as suas interfaces.

Sendo o museu e centros culturais muitas vezes colocados como espaços “responsáveis” por trazer elementos históricos, onde muitos educadores levam materiais e práticas educativas para dentro das salas de aula, devem também passar por um olhar minucioso. Thiago Consiglio, ao apontar para “O procedimento de tradução: Diversidade e Educação nos Museus de Arte” (2018), traz elementos importantes ao refletirmos sobre a função dos ambientes culturais para a construção de um pensamento crítico e dialético:

Segundo o filósofo francês Jacques Rancière (2012, p. 19), tanto no cenário das artes como no do ensino, há sempre entre os participantes, uma terceira coisa que é distante de ambos e que eles podem recorrer para comprovar juntos o que viram. Em uma relação com o objeto do conhecimento não existe abismo entre os indivíduos, as inteligências dispostas são iguais. (Consiglio, 2018, p.44)

Portanto, a memória dentro desses espaços também é um recorte, é um elemento de comprovação e contextualização coletiva. Pode então ser utilizada como mecanismo de enfrentamento ao pensamento hegemônico, de modo que alunos, professores e gestores, possam a contextualizar o viés apresentado por essas instituições de maneira horizontal e crítica.

Apesar dos educadores pautarem a responsabilização do poder público no incentivo da formação de professores, a defesa por uma democratização do acesso e às políticas de fomento que pautem com seriedade a Educação para as Relações Étnico-raciais, também se ancora na responsabilidade dos sujeitos atuantes na elaboração de processos educativos. Processos estes voltados para alunos da rede regular, ou para docentes em constante formação.

Podemos pensar então, em maneiras de **co-responsabilizar** o processo formativo, e não apenas responsabilizar/terceirizar uma demanda que também está internalizada à realidade da escola.

Com 100% dos entrevistados conhecendo e sabendo da obrigatoriedade da Lei 10.639/03, destaco que 20,7% dessa totalidade apresentou dificuldade ou falta de

costume em levar experiências culturais e novas abordagens que vivenciou em ambientes culturais para a sala de aula ou para colegas de trabalho. Como explicar essa defasagem, pensando na busca (ou na falta dela) por novas epistemologias que dialoguem a temática das Relações Étnico-raciais?

Coloquemos então, tendo em vista a realidade do desfalque no processo formativo, a necessidade de um professor-pesquisador atuante e engajado a essas demandas, esteja ele à frente da gestão ou não. Dessa maneira, é possível desenvolver o hábito de confrontar e refletir criticamente sobre a própria atuação, pensando a diversidade cultural para além dos currículos enrijecidos e formações pouco significativas. A autora bell hooks (2013) nos diz que:

Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não-brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores - em todos os níveis do ensino fundamental à universidade -, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para professores não-brancos como para os brancos. A maioria de nós aprendeu a ensinar imitando esse modelo. (hooks, 2013 p. 51)

Sem se esquivar dos desafios presentes, a autora segue:

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e os currículos multiculturais. (p.52)

“Abraçar a mudança” para o rompimento dos processos de discriminação, como a própria autora nos diz, também vai de encontro com a reflexão da prática docente e da partilha de saberes, tendo em vista que ao “reconhecer o valor de cada voz individual” nos é possibilitado a construção de uma comunidade pedagógica,

através de um “compromisso partilhado de um bem comum que nos une” (hooks, 2013, p. 58). Desejo este que partilho com propósito, o da mudança por uma sociedade brasileira que reconheça concretamente a existência e contribuições dos povos negros e indígenas não só através do que já foi construído, mas também do que pode vir-a-ser.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo se mostrou parcialmente positivo de modo a considerar as Artes como instrumento no processo formativo de professores para a implementação de políticas públicas como as Leis 10.639/08 e 11.645/08. Através da pesquisa foi possível perceber que professores graduados em Pedagogia das redes municipais costumam ter uma maior adesão na participação de atividades culturais. O estudo também expõe que o processo formativo também depende do engajamento de professores e gestores, e da sensibilização para o desenvolvimento de um letramento artístico.

Partindo desse ponto, também se mostrou necessário repensar os moldes da atribuição de horas dos docentes, sobretudo das redes estaduais, de modo a proporcionar, dentro dos horários de formação, o incentivo (temporal e financeiro) para a autoformação em ambientes culturais.

Através dos dados foi possível considerar o uso de diferentes linguagens para abordar as relações étnico-raciais dentro dos ambientes escolares, e que os museus e centros culturais podem ser agentes catalisadores, dentro do processo formativo docente, de discussões que visam promover uma visão dialética e material da realidade.

Com essa observação inicial, demarco a necessidade de dar continuidade a esta investigação, tendo em vista as urgências retratadas cotidianamente na nossa sociedade desigualmente construída, onde a escola pode ser muito mais aberta a enfrentar esses desafios, e não ignorá-los. As Artes denunciam, dialogam, comunicam e precisam ser reconhecidas como instrumento para novas abordagens metodológicas dentro das salas de aula. Concluo este trabalho feliz pela jornada, mas ainda desafiada em trazer dados que abranjam ainda mais a realidade das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Educação & Sociedade** [online]. 2010, v. 31, n. 110 . Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/tmYVQPMFZxyv8DtT63HPwFs/?lang=pt>> Acesso em 10 de setembro de 2023.

ARAÚJO, Marisete Alves da Silva; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Formação docente e a descolonização dos currículos: um diálogo necessário com a educação intercultural crítica**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 8, n. 14, p. 1-15, maio, 2021.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano - **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BORGES, Roseane. Ousado Maxwell Alexandre. **Revista IstoÉ**. Dez 2022. Disponível em <<https://istoe.com.br/ousado-maxwell-alexandre/>> acesso em 10 de julho de 2023.

BRASIL. PARECER CNE/CEB nº 11 de 19 de julho de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília - DF

BRASIL. PARECER CNE/CP nº 3 de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília - DF

BRASIL/MEC. Lei 10639/03 de 09 de janeiro de 2003. Torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Brasília - DF

BRASIL/MEC. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Brasília - DF

CANDAU, Vera. OLIVEIRA, Luiz Fernandes. PEDAGOGIA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL NO BRASIL. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26. n.01. abr. 2010

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Feusp, 2005. (Tese de doutorado)

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2017, v. 98, n. 249 [Acessado 21 setembro 2023], pp. 428-445. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2729>> Acesso em 03 de setembro de 2023

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. Editora Contexto, 6ª edição. São Paulo, 2000.

CONSIGLIO, Thiago. O procedimento de tradução: Diversidade e Educação nos Museus de Arte. **Revista Jovens Cientistas/** Instituto de Biologia Universidade Federal da Bahia. Ano.6, n. 18, Dez. 2019. Salvador, 2019.

DUARTE, Paulo César. Os afro-descentes e as políticas de inclusão no Brasil: a Marcha Zumbi dos Palmares e a lei 10639/03. **Revista Eletrônica.** Faculdade Ampére; s.d.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória.** Editora Pallas, 3ª edição. Rio de Janeiro, 2018.

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; GONÇALVES, Leiliane da Silva Miscena. Coordenação Pedagógica e formação de professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 37, 2º sem. de 2013, pp. 63-71.

FREIRE, Paulo. **Das Relações entre Educadora e os Educandos.** Extraído do Livro Professora Sim, Tia não! Editora Olho D'água. São Paulo. março de 1991.

GARCIA, Liliane Bueno dos Reis. A ideologia e o poder disciplinar como formas de dominação. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 11: 53-59, 1988.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. Editora WMF Martins Fontes. São Paulo, 2013.

hooks, bell. **Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança.** Elefante Editora. São Paulo, 2021.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

MAYORGA, Claudia. Brasil e a questão racial – entre mitos, ideologias e lutas. Em: Medrado, Benedito; Galindo, Wedna. (Org.). **Psicologia Social e seus movimentos – 30 anos de ABRAPSO.** Recife: ABRAPSO/ Editora Universitária da UFPE, p. 71-96, 2011.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. Plataforma Ancestralidades, 2023. Disponível em <<https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias/movimento-negro-unificado>> Acesso em 24 de setembro de 2023.

NASCIMENTO, Ana Lúcia. "- Isso é macumba, prô?" - Reflexões sobre a valorização dos direitos de aprendizagem étnico-raciais por meio de práticas artísticas na sala de aula. **A Lei 11.645/08 nas Artes e na educação: perspectivas indígenas e afro-brasileiras.** Org. Sumaya Mattar, Clarissa Suzuki e Maria Pinheiro. Publicação ECA-USP, São Paulo, 2020.

NOGUEIRA, Arlindo Pereira. Desafios e possibilidades da implementação da lei 10.639/2003: Um estudo na escola pública de Capistrano no Ceará. **Revista Brasileira de Educação Básica.** Maio-setembro de 2020. Disponível em

<<http://rbeducacaobasica.com.br/2020/09/15/desafios-e-possibilidades-da-implementacao/>> Acesso em 8 de setembro de 2023.

NEVES, Ciani Sueli das. O Lixo Vai Falar: Racismo, Sexismo e Invisibilidades do Sujeito Negro nas Narrativas de Direitos Humanos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 10, n. 2 p.124-141. 2020.

PIRES, Eloiza Gurgel. O LEGADO DE LÉLIA GONZALEZ. **Educação & Sociedade** [online]. 2022, v. 43 [Acessado 21 Fevereiro 2023], e262088. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.262088>>

Portes, E. M. L.. (2015). Arte, Arte indígena, Arte Borum/Krenak. *ARS (São Paulo)*, 13(25), 88–103. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2015.105525>

RAMMINGER, Tatiana. Psicologia comunitária X assistencialismo: possibilidades e limites. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 21(1), 42–45. Março de 2001. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932001000100005>> acesso em 28 de setembro de 2023.

RIBEIRO, Luciara. Curadorias em disputa: quem são as curadoras e curadores negras, negros e indígenas brasileiros? **ProjetoAfro (online)** 2020

RIOS, Flávia, KLEIN Stefan. Lélia Gonzalez, uma teórica crítica do social. *Soc estado* n° 37. 2022. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202237030003>> Acesso em 26 de setembro de 2023.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVÉRIO, Valter R.; TRINIDAD, Cristina T. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro - ou As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social**- Editora Graal, Rio de Janeiro, 1983 .

TAKUÁ, Cristine. *Escolas Vivas*. **Cadernos SELVAGEM**. Publicação digital da Dantes Editora Biosfera, 2022.

TEDESCO, João Carlos. *Passado e presente em interfaces: introdução a uma análise sócio-histórica da memória*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Xanxerê: Ed. Universidade do Oeste de Santa Catarina; Porto Alegre: Suliani Letra e Vida, 2011.

TOLENTINO, Juliana Gonçalves. Apontamentos sobre a formação do povo brasileiro sob a óptica de Lélia Gonzalez. **Revista Diversidade e Educação**, v. 6, n. 1, Jan.-Jun., p. 48-58, 2018.

TRINDADE, Liana. **Conflitos Sociais e Magia** - Editora Hucitec. São Paulo. 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Regimento Geral dos Cursos de Graduação. Anexo à Resolução ConsUni nº 867, de 27/10/2016.

APÊNDICES

Respostas dissertativas ao questionário via *Google Forms*.

13- As instituições onde você já trabalhou/ trabalha promoviam formações pautando as Artes ou incentivaram a auto-formação dos profissionais para as Artes? De que maneira?

Não

3 respostas

2 respostas

Sorocaba - Auxiliar de educação: sim. Por meio de promoção de oficinas, oferecidas pela própria prefeitura, no CRE, voltadas para a primeira infância. Fiz um curso sobre Danças Circulares. Votorantim - PEB 1: não. Cerquillo - PEB 1: não. Mogi das Cruzes - PEB 1: sim. Auto-formação: São ofertadas vagas em cursos e oficinas por meio de parcerias com museus, orquestras e atividades formativas com empresas privadas; Formações: são ofertadas pela própria prefeitura para completar a carga horária (HTPF) de trabalho. Cabe dizer aqui que a prefeitura de Mogi está implementando agora os professores especialistas de Artes e Educação Física no PEB1, o que justifica esse incentivo à formação de professoras polivalentes na área. Sou eu quem ministro as aulas de Artes e Educação Física (e não ganho nada a mais por isso, mesmo tendo escolas na Rede em que as PEB1 não precisam lecionar essas matérias por haver professores especialistas).

1 resposta

Na verdade, eu trouxe muitas vezes esse viés assim que entrei na Gestão. Somente um Diretor que tive colocava a Arte como o principal componente curricular, por ela se refletem todas as transformações da sociedade, por meio de várias linguagens. A melhor forma de compreender que tudo está conectado é pela Arte.

1 resposta

Nós levávamos muitas vezes as crianças ao Museu de Arte Moderna(a escola é muito perto) que nos convidaram para sermos escola parceira.

1 resposta

Este ano tivemos uma formação presencial, mas no geral Incentivam mais a auto-formação, oferecem cursos e lives on line.

1 resposta

Sim, através das formações oficiais e ou dos projetos desenvolvidos nas diversas áreas do conhecimento.

1 resposta

na verdade só tivemos essa formação e já estou na rede municipal a 10 anos

Não. Sempre presenciei formação voltada para metodologias ativas.

1 resposta

Algumas formações promovidas pelo Instituto Avisa lá.

1 resposta

Não. O que ocorrem são iniciativas pessoais.

1 resposta

Não tivemos incentivo para essa área.

Menos do que considero necessário.

1 resposta

Não se falava em arte educação

1 resposta

Sim em formação continuada

1 resposta

Que saiba é muito pouco

Palestras

1 resposta

Não.

1 resposta

Nao

1 resposta

14 - O que você acha que seria necessário para que você consiga desenvolver estudos e frequentar ambientes que desenvolvam diversos tipos de Arte? Como isso impactaria o seu trabalho, pensando na faixa etária com que atua ?

Mais incentivo

2 respostas

2 respostas

Seria necessário tempo e dinheiro. Quando falo nessa necessidade, não me pauto somente numa procura individual pela formação, mas em políticas públicas de formação que incentivem o uso de espaços onde se desenvolvem Arte e Cultura. Isso impactaria professores e estudantes numa proporção muito maior do que uma iniciativa isolada. Não desvalorizo, de forma alguma, iniciativas isoladas que impactam positivamente uma comunidade, mas acredito que devemos lutar sempre pela garantia do acesso de todos às mesmas condições e direitos.

Seria necessário tempo e dinheiro. Quando falo nessa necessidade, não me pauto somente numa procura individual pela formação, mas em políticas públicas de formação que incentivem o uso de espaços onde se desenvolvem Arte e Cultura. Isso impactaria professores e estudantes numa proporção muito maior do que uma iniciativa isolada. Não desvalorizo, de forma alguma, iniciativas isoladas que impactam positivamente uma comunidade, mas acredito que devemos lutar sempre pela garantia do acesso de todos às mesmas condições e direitos.

1 resposta

Particularmente não vejo Sorocaba como sendo um polo cultural, ainda para mim está distante neste quesito, acredito que sim, que exista atuações de determinados coletivos e ou individual que não chega a um grande público, fica restrita a determinados nichos o que por vezes passa a ser invisível. Acredito que se tivéssemos por parte do órgão responsável pelas educação estadual e sem restrições ofertassem aos professores a possibilidade de vivenciar as mais diversas práticas no campo da arte todos ganhariam, alunos e professores.

1 resposta

Mais incentivo do poder público, mais formações a respeito. Tive uma Orientadora Pedagógica que organizava passeios culturais em datas como Dia dos Professores por exemplo, para que não precisássemos nos ausentar da escola. Tais passeios enriqueciam nossas vivências. Mas são iniciativas ímpares que não recebem apoio do poder público e tudo é custeado dependendo da situação financeira de cada um o que acaba não atingindo a todas as pessoas.

1 resposta

Acho que a falta de letramento artístico em minha formação, acaba impactando no meu desejo em querer me aprofundar nos estudos das artes. Acabo investindo mais em formação continuada específica para bebês de 0 a 3 anos, faixa etária com a qual trabalho, pensando na realidade do chão de creche, na busca de me aprofundar nos estudos da infância de um modo geral.

1 resposta

O empenho do grupo de professores. É necessário pensarmos como realizamos o convite para o grupo de educadores, não como uma obrigação ou convocação, para que se disponham a viver experiências. Na nossa escola, constantemente fazemos as reuniões pedagógicas em Museus/ Espaços Culturais. E estas ações tem reverberado nos projetos e produções das crianças.

1 resposta

Uma maior amplitude de oportunidades para a nossa região. Os professores deveriam ser mais incentivados (inclusive financeiramente) a consumir diversas manifestações artísticas, no intuito de estarem capacitados para proporcionar também aos alunos novas experiências

1 resposta

Processos mais articulados e de diálogos entre formação de professores e os diversos tipos Arte como espaço-movimento de insurgência criativa em composição das prática pedagógica para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

1 resposta

No meu caso, a participação no Baque Mulher Sorocaba impacta bastante em meu trabalho e temáticas que discuto com os estudantes: a relação entre gênero, raça e construção social e como isso se manifesta na cultura.

1 resposta

A Arte deveria ser acessível a qualquer pessoa, assim como todas as escolas deveriam ter esse foco de trazer a Arte enquanto fio condutor dos processos.

1 resposta

Um espaço que disponibiliza trabalhar as artes e nas eletivas, podendo ter a liberdade de trabalhar qualquer vertente da arte

1 resposta

Com formação no próprio ambiente de trabalho, ampliaria nossos conhecimentos e enriqueceriam nossa prática docente.

1 resposta

Dialogar com pessoas que valorizam a temática, compartilhar experiências e realizar buscas referentes a eventos.

1 resposta

Formações constantes onde pudéssemos colocar as mãos na massa e repassar para as outras crianças

1 resposta

Um espaço só para arte ,com matéria necessário de telas a barras de dancas .

Disponibilidade de espaços próximos e tempo

[1 resposta](#)

Investimento e tempo

[1 resposta](#)

Tempo disponível

[1 resposta](#)

Tempo.

[1 resposta](#)

15- Você conhece a Lei 10.639/2003 ? (Que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas)

[Ver opções](#) 

Sim

[22 respostas](#)

16- Como você acha que as Artes podem contribuir para o exercício da lei 10639/03?

Acredito que as Artes podem contribuir com os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio dos diálogos entrecruzados dos diversos tipos de Arte e o Currículo. A partir da perspectiva de currículo como processo de constituição de sentidos e significados, lugar onde as lutas contingências são travadas, dentro-fora da escola.

1 resposta

A lei existe, porém o estado não irá fazer absolutamente nada para tal. Por outro lado nunca vir nenhum movimento por parte dos intelectuais pretos, artistas, professores, estudantes mover uma palha se quer para que fosse levado a sério está lei. Até parece que o Brasil é um país escandinavo.

1 resposta

A Arte conta a história de um povo. Quando conhecemos essa história, essa relação se fortalece, se humaniza, se incorpora. Acredito que a Arte, com muita potência, pode contribuir para legitimarmos a luta antirracista, assim como desconstruir preconceitos e popagar conhecimento.

1 resposta

É um tipo de ensino que pode levar o conhecimento para os alunos de forma diferente, saindo do tradicional, caderno, lousa e ensino oral, a arte possibilidade o aluno a enxergar assuntos por outro contexto

1 resposta

As artes podem e devem ser uma das portas pela qual a temática da educação das relações étnico-raciais entram em sala de aula, ampliando repertório e oferecendo referências diversas aos estudantes

1 resposta

Sendo bem sucinta pois já estou cansada de escrever: De forma a naturalizar a existência de um viés afrocentrado e decolonizador das relações sociais.

1 resposta

O MASP realizou por 2 anos a Formação para professores Travessia Transatlântico. E a partir de quadros/ obras, pudemos nos reavaliar.

1 resposta

Em todos os seus âmbitos, valorizando a arte produzida pelos povos originários e todo o seu impacto cultural aos nossos dias.

1 resposta

Garantindo conhecimento sobre a cultura brasileira e africana e a valorização da cultura étnico racial.

1 resposta

De diversas formas, materiais reciclados, pinturas em telhas, em formas de embalagens de maçãs, caixas

1 resposta

Na reflexão, crítica e expressão das ideias em cenas, artesanatos, desenhos, música

1 resposta

Pela música, dança, e linguagens plásticas que rompem com modelos estigmatizados.

1 resposta

A Arte pode contribuir com todo processo de formação e de ensino.

1 resposta

Com atividade oficinas em arte visual é cênica principalmente.

1 resposta

Contribui para o conhecimento da nossa identidade cultural.

1 resposta

Permeando suas ações com atividades que envolvam o assunto

1 resposta

Através de toda riqueza cultural afro-brasileira.

1 resposta

Com projetos na escola e oficinas

1 resposta

Seria uma ótima contribuição

1 resposta

Com toda a certeza absoluta.

1 resposta

Em tudo o q falta

1 resposta

18 - Algum outro dado que você considere importante?

A partilha de saberes e experiências em sala de aula entre docentes. Acho que isso enriquece o trabalho de todos e fortalece a educação antirracista para ser colocada em prática.

1 resposta

Roda de conversar e conscientização

1 resposta

Superar a resistência de educadores que acreditam não serem racistas , mas são

1 resposta

Considero que minha formação inicial (Pedagogia na UFSCar Sorocaba de 2014 a 2018) não tenha contribuído muito com o trabalho para as relações étnico-raciais. Na realidade tenho diversas críticas ao curso de Pedagogia, que é muito amplo, e acaba não trazendo aprofundamento para nenhuma área, formando docentes que podem atuar em diversas frentes de forma com conhecimentos superficiais. A professora que sou hoje, creio eu, tem mais a ver com as experiências pessoais que tive na minha formação enquanto pessoa do que a relevância da graduação em si. E percebo isso por conta dos colegas de sala que tive, que mantêm práticas colonizadoras e alienantes mesmo tendo se formado num curso que estimula a criticidade. lacrei

1 resposta

O Museu Afro Brasil é muito perto da escola. Já solicitamos visita mediada com as crianças da EMEI Heitor Villa Lobos.

1 resposta

Garantia no cumprimento da lei nas escolas .

1 resposta

É preciso falar sobre a proposta desse questionário e ir mostrar a cara nas ruas mostrando a insastifacao diante do desmandos para com a arte/educação.

1 resposta