



PRODUTO FINAL – PRD 2015

Kizzy Emanuelle Cesário da Silva

IDENTIDADE, NEGRITUDE E PERTENCIMENTO NAS AULAS DE ARTES

Rio de Janeiro
Março/2016

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E
CULTURA - PROPGPEC**

Kizzy Emanuelle Cesário da Silva

IDENTIDADE, NEGRITUDE E PERTENCIMENTO NAS AULAS DE ARTES

Produto final apresentado ao Programa de Residência Docente, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Docência da Educação Básica na Disciplina Artes Visuais.

Coordenador: Simone da Silva Salgado

Orientador/Supervisor: Eliane Mattozo de Mattos

Campus de atuação no Colégio Pedro II: São Cristóvão I

Área/Disciplina: Artes Visuais

Instituição de Origem: Colégio Estadual Paulo de Frontin

Rio de Janeiro
Março/2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
**COLÉGIO PEDRO II / PROPGPEC / BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA
BECHER**

S586 Silva, Kizzy Emanuelle Cesário da
Identidade, negritude e pertencimento nas aulas de artes / Kizzy
Emanuelle Cesário da Silva. - Rio de Janeiro, 2016.
81 f.

Produto Final (Especialização em Docência da Educação Básica na
Disciplina Artes Visuais) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-
Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Programa de Residência
Docente.

Orientador: Eliane Mattozo de Mattos.

1. Artes – Estudo e ensino. 2. Identidade. 3. Multiculturalismo. 4.
Afro-brasilidade. I. Mattos, Eliane Mattozo de. II. Colégio Pedro II. III.
Título.

CDD: 707

Kizzy Emanuelle Cesário da Silva

IDENTIDADE, NEGRITUDE E PERTENCIMENTO NAS AULAS DE ARTES

Produto final apresentado ao Programa de Residência Docente, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Docência da Educação Básica na Disciplina Artes Visuais.

Aprovado em: ____/____/____.

Mestra Eliane Mattozo de Mattos (Orientadora); Colégio Pedro II

Doutora Simone da Silva Salgado; Colégio Pedro II

Doutora Helen Jardim; Colégio Pedro II

A minha mãe, Sueli Cesário da Silva,
que sempre está ao meu lado me
ensinando, apoiando, sendo meu
espelho e minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de alcançar e concretizar mais esse sonho na minha vida de maneira abençoada.

A meus amados pais Sueli Cesário da Silva e Deneval Alves da Silva por todo apoio, afeto e paciência nos momentos difíceis ao me acompanharem na minha trajetória.

A minhas amigas Thayana Barreto, Patrícia Queiroz e Cristiane Apolinário por me aguentarem mesmo nos momentos de maior desânimo me dando força para continuar quando pensei em desistir.

A Ana Carolina Machado Coelho pelos conselhos e companheirismo no trabalho que me fizeram perceber que estou no caminho certo.

A Jennifer Bahiense Cesário da Silva minha sobrinha e meu raio de sol que iluminou meus dias me arrancando sorrisos.

*“A educação é a arma mais poderosa que
você pode usar para mudar o mundo. ”*

(Nelson Mandela)

RESUMO

Nome do autor. **Identidade, negritude e pertencimento nas aulas de Artes**. 2016. Produto Final (Especialização em Docência da Educação Básica na Disciplina Artes Visuais) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, ano da defesa 2016.

Neste Produto Acadêmico Final é apresentada a proposta de metodologia de trabalho desenvolvida para discutir junto aos alunos questões ligadas à identidade negra, intencionando a aplicabilidade da Lei 10.639/03 e a ressignificação da relação do aluno com o espaço das aulas de Educação Artística/ Artes Visuais no Colégio Estadual Paulo de Frontin. Partindo da temática identidade, negritude e pertencimento a fim de solucionar a questão “como combater a desvalorização da herança cultural das matrizes africanas e das aulas de Artes na influência da formação cultural e identitária dos alunos?” foram desenvolvidas atividades que proporcionaram aos alunos a possibilidade de analisar obras de Arte que dialogassem com discussões em torno da cultura negra. Também puderam produzir artisticamente a partir da discussão e identificação de temas relacionados a matrizes africanas e refletir sobre a importância de ter espaço para essas discussões em sala de aula. A Pesquisa-Ação desenvolvida é de caráter qualitativo com ênfase na prática educacional, baseada no método de pesquisa dos autores Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas e Mirian Goldenberg, onde foram aplicados questionários exploratórios feitos com os alunos visando conhecer o público e incluí-lo no processo metodológico. Além disto, foram realizados relatórios pela professora sobre o andamento das atividades, estes pontuados pelos referenciais teóricos pedagógicos, como Ana Mae Barbosa, Fernando Miranda e Ivone Mendes Richter, além da pesquisa de textos do Ministério da Educação e da proposição de educação multicultural de Vera Ferrão Candau. Como resultados da metodologia foi possível observar um desenvolvimento da relação interpessoal entre a professora e os alunos, através das práticas propostas, como: o deslocamento na percepção dos alunos quanto à importância do estudo de questões ligadas à cultura negra e identidade; a crescente relação positiva ao valorizar a realidade e a linguagem dos alunos, lhes dando voz ao levantar conteúdos; e como conclusão o espaço das aulas de Artes passaram a ser apontados pelos discentes, em avaliação, como um ambiente diferenciado de interação e debate crítico.

Palavras-chave: Artes Visuais. Identidade. Afro- brasilidade. Multiculturalismo

LISTA DE TABELAS

QUADRO 1- Cronograma para aulas.....	20
--------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

C.E.- Colégio Estadual

CPII- Colégio Pedro II

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAR- Museu de Arte do Rio

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PRD- Programa de Residência Docente

SEEDUC-RJ- Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	1
2	OBJETIVOS.....	4
3	JUSTIFICATIVA.....	4
4	EMBASAMENTO TEÓRICO.....	6
4.1	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E O PÚBLICO MULTICULTURAL.....	6
4.2	CULTURA NEGRA E OS DOCUMENTOS PARA O ENSINO DAS ARTES..	10
4.3	REPERTÓRIOS ABORDADOS NO CURRÍCULO.....	14
5	METODOLOGIA.....	16
5.1	REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	18
5.2	PROCESSO.....	19
5.3	DIAGNÓSTICO.....	21
5.4	EXPLORANDO NOVAS PERSPECTIVAS.....	27
5.5	INVESTIGANDO VIVÊNCIAS.....	50
5.6	PROPOSIÇÕES FINAIS.....	56
6	RESULTADOS E CONCLUSÃO PARCIAL.....	59
7	REFERÊNCIAS.....	64
8	APÊNDICES.....	65
9	ANEXOS.....	69

1.INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um projeto de pesquisa acadêmica, produzido como um produto acadêmico final, buscando atender a um dos requisitos do Programa de Residência Docente 2015 da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, do Colégio Pedro II.

Este estudo tem como objeto de análise o desempenho dos alunos das turmas 2007 e 2009 (cerca de 40 alunos), estudantes do 2º ano do Ensino Médio, nas aulas de Artes visuais do Colégio Estadual Paulo de Frontin (SEEDUC-RJ/ Coordenadoria Metropolitana VI). Esta instituição de ensino é situada no bairro Rio Comprido, na cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa foi desenvolvida ao longo dos terceiro e quarto bimestres, do ano letivo de 2015.

Por iniciativa de alguns professores, incluindo a mim, no ano de 2014 o colégio teve a realização do projeto “Abraçando a África”. Neste projeto, os professores envolvidos desenvolveram atividades refletindo sobre questões ligadas à negritude e herança africana, resultando em um grande evento de apresentações e exposição de trabalhos na escola. Este projeto surgiu como uma ampliação do projeto “Etnomatemática na Cultura Africana”, implementado em 2012 pela professora Ana Carolina Machado Coelho, na disciplina Matemática. A participação dos professores de Artes em iniciativas deste gênero não ocorria, em geral, os docentes desta disciplina se envolviam em outros projetos escolares que versavam com outras temáticas.

Nesta escola, os projetos relacionados à formação da base cultural brasileira, incluindo especialmente a questão da cultura africana e afrobrasileira, não ocorrem em grande número. Em geral, a discussão deste tipo de assunto parte de uma militância pessoal dos professores desenvolvedores. Apesar de serem iniciativas da minoria do corpo docente há a preocupação em não tornar o produto da problematização e discussão com os alunos como mero ornamento para o feriado do Dia da Consciência Negra.

Em meados do ano de 2014, o C.E. Paulo de Frontin recebeu a visita do Excelentíssimo Senhor Vice-Governador Luiz Fernando Pezão, que no ano seguinte veio a se tornar o governador vigente em atuação no cargo. A visita foi conseguida através de uma carta enviada por uma aluna pedindo a reforma dos laboratórios do colégio, porém na visita foi revelada uma reforma estrutural geral nas dependências

da instituição.

Devido aos problemas com verba que o Governo do Estado do Rio de Janeiro vem enfrentando consecutivamente em ambos os anos a obra teve de parar diversas vezes. Por conta disto, espaços antes utilizados para exposição de trabalhos, eventos, reprodução de filmes e aulas diferenciadas ficaram interditados impossibilitando a execução do evento de culminância do projeto “Abraçando a África” e diversas práticas que faziam uso destes espaços e seus recursos. A falta de verba atingiu também a compra de materiais novos para a escola, impactando especialmente as atividades de cunho prático e estético que necessitassem de algum material diferenciado.

Falando especificamente da situação da disciplina Arte no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino, diferente das outras disciplinas obrigatórias ela se encontra isolada às turmas de segundo ano deste segmento. Em contraponto, no Ensino Fundamental a disciplina Educação Artística se encontra presente em todas as séries. É importante ressaltar que na rede estadual, diferente de outras redes de ensino, a disciplina Educação Artística também é referida como Artes em alguns documentos e no Currículo Mínimo. A SEEDUC-RJ diferencia no Currículo Mínimo as linguagens artísticas especificando-as entre Música, Artes Visuais, Teatro e Dança, cabendo ao professor trabalhar com a linguagem que seja correspondente a sua formação acadêmica.

Chegando ao Ensino Médio o aluno encontra uma ruptura na sequência de ensino das competências e habilidades da disciplina. Por conta disto, ao retomar os estudos sobre Artes neste segmento de ensino, por muitas vezes, o discente rejeita a disciplina, pois além da “quebra” na sequência de ensino ainda carrega crenças sobre as aulas serem atividades de recreação e não pedagógicas.

Logo, os próprios alunos levantam suas próprias concepções sobre o que é uma aula de Artes e o que seria “arte de verdade” e “algo que qualquer um pode fazer”. Para eles a única forma de Arte existente e aceitável é a europeia clássica ou a norte-americana e qualquer outra expressão artística não proveniente destas vertentes não teria valor estético. Ao serem expostos principalmente a qualquer trabalho artístico relacionado à cultura afro, os alunos reagem reproduzindo estereótipos preconceituosos ferindo o grupo étnico negro e sua cultura rejeitando sua influência em sua formação cultural. Acrescentado a este agravante que deve ser combatido, há a mudança na legislação prevista na Lei 10639/03 destacando a

mudança no currículo educacional:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. (Lei 10639, 2003)

Em seu segundo parágrafo, no Artigo 26-A ainda aponta que:

Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Lei 10639, Artigo 26-A, 2003)

Apesar da existência desta Lei há mais de 10 anos, a maioria dos cursos de formação de professores de Artes praticamente não aborda cultura afro. Em geral, o único recorte do gênero é sobre o Egito – que nem é apresentado como pertencente ao continente africano, mas sim colocado como algo deslocado e superiorizado, sem contar que sua população sequer é apresentada como negra. Além da formação acadêmica defasada, a quantidade de estudos metodológicos sobre o tema é mínima. Principalmente estudos relacionados à realidade do aluno da escola pública pensados para se adequar às origens da periferia, de colégios com poucos recursos e muitas vezes para lidar com o desinteresse das turmas.

Além das barreiras impostas pelo ambiente físico do C.E. Paulo de Frontin, da falta de material para trabalho e da ausência de estruturas bem elaboradas para o ensino de Artes nos colégios estaduais, o espaço da sala de aula pode muitas vezes se mostrar como um ambiente opressor e reproduzidor de signos e significados excludentes e preconceituosos. Tal afirmação se dá com base na proposição de Vera Maria Ferrão Candau de que o conceito de cultura dominante aponta que a cultura está relacionada a características atribuídas a grupos étnicos diversos que foram creditadas como pertencente a eles, em uma perspectiva multicultural. Com isso, o preconceito e as classificações pré-estabelecidas perduram e acaba se tornando algo enraizado,

(...) uma realidade muito presente no imaginário dos educadores e da sociedade em geral, que tendem a classificar as pessoas segundo atributos considerados específicos de determinados grupos sociais. (CANDAU, 2002, p. 135)

A fim de evitar que as problemáticas anteriormente citadas perpetuem, nesta pesquisa procuro desenvolver uma proposta de sequência didática¹, que teve como

¹ “Sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas na intenção de atingir determinado objetivo didático.” (SANTOS, Ana Cláudia Gonçalves. *Sequência Didática*. In: Glossário Ceale. UFMG)

desafio a questão “Como combater a desvalorização da herança cultural das matrizes africanas e das aulas de Artes como influentes na formação cultural e identitária dos alunos? ”. Esta questão inicial serviu como um estímulo provocador, para o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho para discutir questões ligadas à identidade negra, intencionando a aplicabilidade da Lei 10.639/03, e a ressignificação da relação do aluno com o espaço da aula, que veio a ser aplicada aos alunos apresentados como objeto de pesquisa, no presente texto.

2.OBJETIVOS

Os objetivos de estudo encontram-se vinculados essencialmente à resolução da questão “como combater a desvalorização da herança cultural das matrizes africanas e das aulas de Artes na influência da formação cultural e identitária dos alunos? ”, indicada como problema de pesquisa.

Para o desenvolvimento da solução para a tese proposta neste estudo, o objetivo geral é o de desenvolver uma metodologia de ensino para abordar identidade e cultura negra.

Como objetivos específicos destacam-se: pesquisar as possibilidades de trabalho em Educação Artística relacionando a realidade dos alunos, cultura negra e identidade a partir do viés de educação multicultural; promover uma mudança na prática pedagógica das aulas de Artes Visuais estabelecendo parcerias na escola; e, identificar a importância da valorização da linguagem e conhecimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem de Arte.

3. JUSTIFICATIVA

Ao se trabalhar com educação, fazer a diferença como profissional e consequentemente como pessoa se torna fundamental e indispensável. Lidar com a formação de indivíduos requer sensibilidade para adequar o conteúdo a ser discutido à realidade do aluno e também para perceber assuntos interessantes a serem trabalhados com o grupo a fim de promover uma mudança. Tratando-se da formação do professor de Artes, não houve um ensino direcionado a saber lidar com um público escola que desconhece a formação cultural de maneira a tratar com desmerecimento à cultura afro.

Sendo uma professora negra ao trabalhar com esta temática o interesse em

desenvolver um espaço de estudo e discussão se torna cada vez maior. Uma vez que durante minha formação a oportunidade de conhecer, problematizar e vivenciar questões deste gênero me foi negligenciada. Devido a tal fato deixei de conhecer pontos relacionados à minha história e gostaria de driblar essa situação para com os meus alunos. Trabalhar com a questão afro não é só uma forma de ajudar meus alunos a se conhecerem, mas também é uma jornada de autoconhecimento.

Partindo deste interesse particular sobre as questões culturais ligadas à matriz cultural afro, incluindo os conceitos de identidade² e pertencimento, passei a notar que estes pontos não são abordados com a ênfase que deveriam receber no Currículo Mínimo de Artes. Este estabelecido pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro para a Educação Básica, em especial no nível Médio, nas unidades estaduais de ensino.

Com isto, dentre os alunos, ocorre uma não identificação e desvalorização cultural quanto a esta matriz e fatores citados. Assim, se dá a continuidade e o crescimento de comportamentos preconceituosos sobre o tema. Além disto, o desconhecimento causa reflexos socioculturais gerando uma realidade de inferiorização nítida no cotidiano, seja ele escolar ou externo ao ambiente da escola. Questão observável em indicadores sociais, culturais e também na própria formação de identidade dos estudantes. Eles chegam no espaço escolar sem saber nada sobre a formação cultural que envolve o Brasil.

A todo o momento em que eram expostos trabalhos artísticos envolvendo algum tema relacionado à africanidade os alunos tinham respostas negativas e tendiam a fazer comparações com obras de Arte europeias, americanas ou brasileiras clássicas colocando, tudo o que era proveniente de cultura afro como produção inferior (em qualquer linguagem artística apresentada). Também colocavam os trabalhos artísticos como algo distante de sua realidade, que não os representava e como algo que não lhes acolhia, assim como o espaço da sala de aula. Muitas vezes, opiniões e comportamentos emitidos pelos alunos com relação a estes elementos culturais vieram a refletir discursos estabelecidos pelo senso comum quanto a negros, periferia e invisibilidade social.

² Concepção de identidade apontada por Stuart Hall, onde identidades modernas são vistas como desmembradas e deslocadas. Reflexões realizadas a partir das concepções de identidade para o sujeito sociológico (identidade conectando espaço público e pessoal de modo a uni-lo a uma estrutura social e cultural, estabelecendo unidade entre o sujeito e o mundo em que habita) e sujeito pós-moderno (onde a identificação com a produção social e cultural causa uma identificação no sujeito de maneira variável).

Partindo desta realidade, também foi possível perceber que o padrão europeu perpassava não só a questão da Arte, mas também a questões pessoais: muitas vezes inferiorizam características corporais de tal maneira que isto começou a aparecer em seus repertórios estéticos durante as aulas e até em curiosidades quanto a trabalhos e aparência de artistas.

Em contraponto ao Currículo Mínimo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Artes no Ensino Médio, adotados como um dos referenciais teóricos para o presente produto acadêmico, fortalecem a proposta do desenvolvimento de uma metodologia de trabalho que provoque mudanças na forma que a disciplina é discutida, incluindo o discente no processo de ensino.

As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. (PCNs, 2000, p. 5)

Logo, a presente pesquisa pretende promover aplicabilidade da Lei 10.639/03, contribuindo para a ampliação do espaço de debate sobre a temática estabelecida. Deste modo, fornecendo voz e ferramentas ao educando para que ele consiga pensar a questão social e cultural. Assim, favorecendo a busca por uma valorização e ressignificação cultural destas matrizes que compõem a densa trama da diversidade cultural brasileira. Além disso, há o interesse em observar os efeitos e alcances da metodologia desenvolvida no desenvolvimento da sequência didática, como a influência na relação de pertencimento entre o aluno, o conteúdo e a sala de aula.

4. EMBASAMENTO TEÓRICO

4.1- EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E O PÚBLICO MULTICULTURAL

No ambiente da sala de aula o professor encontrará e terá que lidar com um público vasto proveniente de diversas realidades, estas nem sempre condizendo com a qual ele convive. Dado que a individualidade do aluno também faz parte do processo de ensino, torna-se relevante se debruçar sobre ele como componente de um público multicultural e multifacetado.

Ao se tratar da perspectiva cultural, se faz significativo salientar que lidar com

este tópico em sala de aula não significa uma separação entre a diversidade cultural e a desigualdade. Esta provocada pela supressão social dos valores de grupos étnicos através de ideologias impostas por padrões e situações ocorridas no processo histórico de formação social brasileiro.

Para abordar a questão em sala de aula é importante não anular as particularidades da questão cultural. O Brasil possui uma base multicultural muito intensa, em que as correspondências entre os grupos étnicos que formam a trama cultural se deram de maneira desfavorável. Africanos e indígenas sofreram de maneira dolorosa (na diáspora, em genocídios, catequese, escravidão, dentre outros) e tiveram seus valores culturais inferiorizados. Situação essa que reverbera até os dias de hoje como reflexo cultural. Estabelecendo-se assim um processo de negação cultural fortalecido por relações de poder excludentes.

Os PCNs direcionam que apesar da estrutura cultural diversa (que é notável na formação brasileira), os indivíduos tem desconhecimento dela. Em consequência a este fator, perpetuam estereótipos e opiniões baseadas em regionalismos e no senso comum quanto a grupos étnicos. Isto gera e alimenta a discriminação e é algo que deve ser combatido, pois além de ser um ponto negativo o nosso país não é homogêneo, portanto sua diversidade deve ser respeitada.

O papel que a mídia, a Arte e a globalização desempenham neste contexto é delicado. Dado que da mesma maneira que são capazes de servir para informar e problematizar, também podem ser instrumentos responsáveis por perpetuar questões negativas sobre o tema. A relação entre estes elementos com o multiculturalismo não pode ser vista apenas pelo lado contraproducente e prejudicial, pois desta maneira irá permear o reducionismo nas singularidades de seus fatores.

Ao se problematizar a questão do multiculturalismo na sala de aula é relevante debruçar o pensamento em um aprofundamento sobre questões que englobem diversidade cultural, identidade, pertencimento, diferenças (tanto as que aproximam e agregam valor como as mudanças entre os grupos étnicos e sua maneira de lidar com diversas situações), dentre outros tópicos. Deste modo, é iniciada uma busca pela definição do que é multiculturalismo e como lidar com ele. Tratando deste assunto não se pode deixar de fora a questão da diferença.

Para se observar o multiculturalismo e desenvolver trabalhos e discussões dentro desta temática é importante que não se coloque a diferença no mesmo patamar da desigualdade. Neste caso a diferença “caminha de mãos dadas” com a

igualdade, pois a diferença neste caso se contrapõe a padrões culturais impostos como descaracterizar os pormenores das culturas diversas que se encontram no multiculturalismo. Ao contrário disto as diferenças devem ser observadas como mais uma etapa que vem a acrescer o processo de construção da igualdade. Isto é também um ato de cidadania.

Na perspectiva das aulas de Educação Artística, abordar questões ligadas a grupos étnicos e suas produções culturais, discutir sua relevância e contribuição são maneiras de ampliar o espaço de debate. Deste modo, a problematização relacionada ao multiculturalismo pode abrir espaço para a reflexão de questões, levando os alunos a se reconhecerem nelas e a se perceberem como cidadãos inseridos no meio cultural direta ou indiretamente. Realizando um recorte específico dentro do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e conectando seus componentes à realidade e linguagem do aluno, se faz possível trazer a identificação com o tema como algo que faz parte de sua história. Assim, provavelmente, a relação de pertencimento com estes conteúdos surgirá.

A dificuldade em se tratar da questão multicultural também atinge da formação dos profissionais da educação que muitas das vezes não recebem instrução para lidar com este tipo de conhecimento e com o público que dele provém. Segundo Vera Maria Ferrão Candau, a questão multicultural só conseguiu seu espaço devido a luta dos movimentos sociais ligados aos grupos étnicos provenientes do movimento negro e indígena principalmente debatendo sobre a identidade dos indivíduos. Ela ainda aponta que

(...) sua integração no mundo universitário é frágil e objeto de muitas discussões, talvez exatamente por seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais. (CANDAU, 2002, p. 130)

Na realidade escolar brasileira o debate sobre o multiculturalismo se torna cada vez mais necessário. Pois, além do público atendido no ambiente escolar ser proveniente desta diversidade, por muitas vezes acaba reproduzindo estereótipos negativos contra as questões étnicas. Partindo da perspectiva de multiculturalismo revolucionário do teórico McLaren, Candau aponta que o multiculturalismo deve estar atrelado a uma mudança política que combata a inércia relacionada a estrutura social dominante. Indica também que as questões étnicas discutidas são dotadas de signos e significados ligados às lutas sociais. O presente estudo se apoia nessa perspectiva, uma vez que pretende combater a acomodação contida na reprodução

de discursos sobre questões culturais africanas e afro-brasileiras que partam do senso comum.

Apresentar este tipo de discussão na escola, especialmente nas aulas de Educação Artística, é uma maneira de levar o aluno a compreender a sua formação cultural como parte de quem ele é, auxiliando na formação de sua identidade, influenciando e auxiliando em seu processo crítico e em suas ações como cidadão. Em complemento a esta concepção, Candau ainda diz que:

O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, apresentado em caráter monocultural. (CANDAU, 2002, p. 133)

Ou seja, a maneira como é construído o currículo da escola não favorece a discussão sobre questões étnicas e é nele que deve começar a adaptação à temática e não na exclusão do que o aluno traz como informação cultural, mas sim a provocação de uma transformação.

A educação multicultural permite o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades, levando ao despertar de ações que instiguem os estudantes a identificar, entender e vivenciar a sua cultura étnica em meio à cultura dominante. Assim, combatendo a padronização, a discriminação e tendo a oportunidade de promover o autoconhecimento e a convivência com outras influências culturais. Esta é a sua principal finalidade.

Candau destaca, através de sua interpretação dos escritos de Banks, o modelo de educação multicultural baseado em cinco aspectos que interligados servem como parâmetro para um modelo de trabalho multicultural na escola: *Integração de conteúdo; Processo de construção do conhecimento; Pedagogia da equidade; Redução do preconceito; Uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos*. Deste modo, a visão condensada sobre multiculturalismo apresentada na escola passa a ser agregadora de valores e não apenas uma junção de atividades para seguir um calendário de feriados ligados a questões étnicas.

Ao se tratar de multiculturalismo e educação muitas das vezes a dificuldade principal se dá devido à falta de uma definição exata de cultura durante a problematização, ou a cada modelo de educação multicultural tratar de uma definição diferente do que pode ser cultura. Na maioria das propostas de educação

multicultural a caracterização de cultura

(...) aproxima-se de uma perspectiva estática e essencialista, em que a cultura é vista como um conjunto mais ou menos definido de características estáveis atribuídas a diferentes grupos e às pessoas que se considera a eles pertencerem. (CANDAUI, 2002, p. 135).

Portanto, também se torna papel do professor se policiar a fim de evitar a generalização através da classificação e estereotipagem de pessoas e culturas através do trabalho em sala de aula.

4.2- CULTURA NEGRA E OS DOCUMENTOS PARA O ENSINO DAS ARTES

Com o passar dos tempos, o ensino das Artes vem ocupando seu devido espaço e cada vez mais se provando importante para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Por conta disto, a disciplina tem recebido incumbências quanto a discussões que antes não tinham destaque nem obrigatoriedade nas escolas. Através da implementação da Lei 10.639/03, de temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino de questões que atravessem este tema, especialmente na Educação Artística.

Em comparação a outros conteúdos do currículo escolar nacional, a história e a cultura negra tem uma obrigatoriedade de abordagem recente. Quanto a esta temática, no meio educacional, por um lado existem estudiosos que apontam que a existência da lei é uma grande conquista para garantir com que o corpo discente venha a não ter esses conhecimentos negligenciados, por outro lado há quem defenda que há a possibilidade do risco de se ter uma abordagem superficial que não faça jus às especificidades dos grupos étnicos contemplados por ela devido à junção da obrigatoriedade do ensino de ambas em um só documento.

Como uma alteração da LDB, a Lei 10.639/03 foi implementada fazendo uma correção que viesse a destacar a diversidade e a cultura do grupo étnico negro e sua história de formação. Isto não lhe descaracteriza, mas sim abre mais um espaço para discussão e desconstrução de estereótipos negativos por conta da falta de conhecimento através de uma abordagem pedagógica. Segundo o Ministério da Educação,

A Lei e as Diretrizes não são respostas para todas as ações necessárias para se promover a igualdade étnico-racial na sociedade como um todo e na escola em particular, mas é um passo importante, uma vez que mudar o imaginário sobre a África incide diretamente em

transformações no imaginário social sobre a população negra no Brasil. (MEC, Unidade III- Texto IV, p. 253)

Portanto, se mostra importante promover discussões em sala de aula que versem sobre a temática estabelecida pela lei para auxiliar na desconstrução de paradigmas. Uma vez que o grupo étnico em questão faz parte da trama social brasileira em sua diversidade e pluralidade, também necessita ter o seu lugar social colocado como uma das fundações do indivíduo brasileiro e da história da nação.

Após 10 anos da implementação da lei, já se pode notar algumas mudanças ocorridas por conta dela, como o auxílio no reconhecimento dos estudantes quanto a cultura Africana e Afro-brasileira, também do conhecimento do que não estava no universo dos alunos e através da abordagem escolar o ensino ao respeito quanto a esta vertente é cultivado. Partindo deste ponto, estudar a cultura afro na escola é importante para o combate aos conceitos pré-estabelecidos e expande o conhecimento raso que a colonização inseriu no contexto histórico-cultural brasileiro.

Logo, a visão folclórica que cerca o lugar social estabelecido para o negro também passa a ser combatida através da informação, problematização e experimentação. Através da abordagem dessa temática na Educação Artística os alunos passam a ter mais elementos para poder discutir e entender o movimento de desigualdade e desvalorização étnica e cultural que vem ocorrendo no país, construindo caminhos para transpor esses fatores reconhecendo a contribuição da cultura africana para a construção da cultura brasileira e identidade negra.

Segundo o Ministério da Educação, *“as diferenças não existem em função do isolamento dos povos, mas da combinação particular que cada povo fez e faz dos elementos que retira do contato com outros povos”* (MEC, Unidade I- Texto I, p. 192), portanto é importante ressaltar que as diferenças são positivas e sinal de como os povos são capazes de criar novas estratégias ao longo dos tempos. Depreende-se que no caráter plural da formação brasileira, a contribuição de todos os grupos étnicos deve ser tratada como dotada da mesma complexidade e riqueza cultural.

As culturas Africanas e Afro-brasileiras não devem ser tidas como uma só “coisa”, uma só vertente homogênea e uniforme. As diferenças entre os povos africanos, que vieram na diáspora para o Brasil, e suas culturas devem ser ressaltadas e respeitadas. É importante que na abordagem pedagógica a história e cultura da África e seus descendentes brasileiros seja tratada com a mesma relevância que a cultura de qualquer outro povo. Deve ser valorizada, identificada e

destacada a presença do negro nos segmentos de Arte e cultura dentro da história dando a devida relevância aos seus feitos, fugindo de uma visão eurocêntrica de ser um resquício dos tempos da escravidão e seus reflexos.

Até os dias atuais, a visão etnocêntrica atrapalha os estudos relacionados a questões étnico-raciais e culturais, ao promover uma visão de mundo onde apenas um povo é o centro de medida e referência para os outros povos. No caso do Brasil, e muitas outras nações, a visão que tem imperado é a eurocêntrica e tudo o que é proveniente de outros povos, seja a aparência de um indivíduo ou uma produção cultural que não se assemelhe a visão eurocêntrica é colocada como inferior, pois não se enquadra neste padrão.

Com isto, se fortalece uma naturalização e rejeição às diferenças, onde estas são vistas como inferiores e improdutivas. Portanto, as diferenças se tornam forma de “controle”, onde quem as possui precisa necessariamente se enquadrar ao padrão vigente. Teoria esta fortalecida por estudos do MEC, que apontam:

(...) a tendência em naturalizar as diferenças não desaparece; pelo contrário; ela assume outras formas, mas agora com a enorme desvantagem de servir para controlar não a relação com o distante, mas sim as relações no interior de uma mesma sociedade. (MEC, Unidade I- Texto I, p. 192).

Como referência para que os professores possam se orientar com relação ao currículo escolar, o documento dos PCNs dedicado especialmente ao Ensino Médio indica que a importância do ensino de Arte neste segmento educacional é proveniente da possibilidade de os alunos terem a oportunidade de apreender, através das práticas em sala de aula, conteúdos referentes a estética e a cultura. Este tipo de saber é considerado como fundamental para a formação da cidadania, sociabilização e consciência crítica dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pretendem expor apontamentos aos professores que deem continuidade a valores e proposições do ensino de Arte estudados anteriormente pelos alunos em outras fases da Educação Básica. A realidade do Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro é a de isolamento da disciplina Educação Artística no 2º ano. Portanto, o aluno chega à escola proveniente da mesma rede ou de outras e não encontra uma continuidade nos estudos da disciplina, ao contrário de muitas outras como Educação Física, Matemática e Língua Portuguesa. Devido a isto, a continuidade nos estudos se torna prejudicada sem contar na grande quantidade de alunos que chega nesta fase de

estudos e sequer teve aula sobre quaisquer conteúdos referentes à Arte, alimentando a ideologia de que as aulas de Educação Artística são atividades de menor importância e apenas para entretenimento.

A visão de inferioridade que muitas vezes é postulada sobre a Arte na escola não é algo recente. Segundo os PCNs *“Nas escolas de Ensino Médio no Brasil, ao longo do século XX, nem sempre a Arte tornou-se conhecida pelos alunos com maior envergadura e dinâmica sócio-cultural como se apresenta na vida humana.”* (PCNs,2000, p. 46), ou seja, os alunos passam pelo processo de amadurecimento no espaço escolar desconsiderando as competências da Arte como conhecimento intelectual relacionado ao campo do sensível.

O ensino dos conteúdos ligados à Arte auxilia na intensificação da relação entre a criatividade dos alunos e o sensível como exercício para pensar e se posicionar quanto à ética e cidadania. Isto se dá a partir da construção e problematização de sua identidade por intermédio de estudos nesta área de ensino. Esta, aliás, é uma das especificidades do ensino de Arte. É a partir do desenvolvimento de práticas que envolvem o campo sensível de cognição, estimulando a produção, a reflexão e a apreciação artística estimuladas nas aulas de Educação Artística que os alunos podem potencializar saberes.

Desta maneira, os alunos passam a se envolver e a compreender questões que envolvem a estética da Arte. Assim, estreitando a relação com saberes culturais e com o que eles comunicam. A aula de Educação Artística deve ser o espaço favorável onde os estudantes do Ensino Médio tem a oportunidade de ter reflexões, debates e posicionamentos contextualizados com o mundo. Através das aulas de Educação Artística os alunos podem aprender a lidar com a diversidade entre signos e significados, além de manifestações e interferências culturais.

As práticas artísticas e estéticas,

(...) além de possibilitarem articulações com as demais linguagens, códigos e suas tecnologias, podem favorecer a formação da identidade e de uma nova cidadania do jovem que se educa na escola de Ensino Médio, fecundando uma consciência de uma sociedade multicultural, onde ele confronte seus valores, crenças e competências culturais no mundo no qual está inserido. (PCNs,2000, p. 50).

Assim, o sentido cultural da Arte vai sendo esclarecido ao longo das participações dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem que envolvam situações ligadas ao campo cognitivo sensível e criativo. Possibilitando através da

experimentação uma familiaridade e aproximação com o tema.

4.3- REPERTÓRIOS ABORDADOS NO CURRÍCULO

O Currículo Mínimo, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, aponta habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do ano letivo. O desenvolvimento do currículo atual, em vigência para a Educação Artística, se deu em 2013, com a participação de uma equipe de coordenação de doutores de várias unidades universitárias e professores atuantes na rede estadual de ensino.

Este material é colocado como o documento que indica os conteúdos obrigatórios para o ensino da disciplina Educação Artística sendo base para o professor em sala de aula. Ele é estabelecido de maneira a unificar o ensino nos colégios estaduais, fornecendo ao professor uma mesma base comum relacionada à LDB e a fatores ligados aos exames de acesso a instituições nacionais, como por exemplo, exames de ingresso ao meio universitário.

Para a rede estadual de ensino, este currículo deve atender finalidades que auxiliem na solução e esclarecimento de questões relacionadas à Educação Básica da rede pública incentivando práticas educacionais positivas e, conseqüentemente, promovendo a cidadania.

A escola é um espaço onde a problematização de temas costuma ser incentivada, isto é possível devido a grande quantidade de informações e estímulos aos quais os alunos são expostos diariamente. Partindo destes pontos, a função da escola transpassa o seu espaço físico, pois os alunos se tornam agentes no processo de construção de conhecimento.

Estes, dentre outros fatores, são apontados pela SEEDUC-RJ como tópicos que fomentam motivos para a inserção do ensino de Arte no currículo mínimo. As especificações que contornavam o sentido das aulas de Arte eram vistas como questões que sempre partiam das crenças comuns de que as competências e habilidades desta área de conhecimento se restringiam a estimular a sensibilidade dos discentes. Atualmente, vários outros aspectos que amplificam o estudo da Arte na escola como aspectos sociais, afetivos, sensoriais, dentre outros, além de promover a reflexão e aumentar o campo de percepção crítica.

É interessante que o ensino Arte como componente curricular seja inserido como um estudo de atitudes que relacionem a aprendizagem que ocorre na escola

com conteúdos do cotidiano. Assim, se torna possível relacionar os objetos de estudo das aulas de Educação Artística por diversos ângulos e abordagens, fornecendo ao educando ferramentas para a desconstrução de estereótipos e do senso comum.

A SEEDUC-RJ divide ainda o currículo de Arte nas áreas: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais por serem as quatro linguagens relacionadas aos PCNs de Artes, ficando a critério de abordagem do professor atuante nas escolas de acordo com a sua formação acadêmica.

O Currículo Mínimo preparado para a educação estadual, especificamente para o Ensino Médio, se divide em quatro grandes temas sendo cada um deles referente a cada bimestre do ano letivo. Os conteúdos indicados englobam: “*Artista, sociedade e cotidiano*”; “*Movimento Pós-Modernista*”; “*Arte, tecnologia e novas mídias*” e “*Cinema como arte*”, com seus objetivos de estudo distribuídos como competências e habilidades separadas dentre os eixos “*contextualizar*”, “*apreciar*” e “*experimental/fazer*”. A Arte compreendida como manifestação social, assim como o papel social dos artistas em diferentes culturas são pontos indicados como elementos de contextualização em diversos momentos do currículo.

A reflexão sobre sociedade e cultura atreladas à Arte é indicada e incentivada em diversos dos objetivos propostos. Porém ao se tratar de especificações sobre expressões ou manifestações culturais no segundo bimestre, mostra de modo específico que deve ser realizado um trabalho com as matrizes indígenas, africanas e latinas através de vídeos e músicas criados pelos alunos. Aliás, esta é a única menção específica às matrizes de grupos étnicos em todo o currículo para esta fase de ensino que aparece de maneira superficial. São feitas menções gerais à cultura, porém, sem especificações de um contexto mais específico na maioria das vezes. Portanto fica a critério da interpretação do professor.

Apesar da grande indicação para realização de estudos culturais não há um apontamento de contextualização muito exato quanto ao conteúdo cultural específico a ser tratado naquele momento, apesar de algumas ligações com o contexto social. Deste modo, o currículo propõe uma discussão sobre produções artísticas e cidadania de maneira superficial, mas não propõe uma identificação do aluno com o conceito social e cultural a ser problematizado. Muitos dos problemas de não entendimento do conteúdo podem partir de uma não identificação do aluno com o que é proposto e isto fere a função de cidadania da escola para com os estudantes.

Ao se promover a interação do contexto que os alunos vivem com o que é apresentado como proposta de estudo nas aulas de Educação Artística, a expressão autônoma dos estudantes deve ser levada em conta. Para tal, a escuta do professor deve se mostrar atenta ao conhecimento que o aluno traz para o processo de ensino. Desta maneira, o aluno também se verá como parte importante do processo de ensino aprendizagem. A relação de pertencimento entre ele e o espaço da aula e os conteúdos do currículo se estreitará, fato que pode impactar positivamente a autoestima do aluno como sujeito da aprendizagem.

Devido à maneira que o currículo é apresentado, estas questões parecem fazer parte de um segundo plano, em alguns momentos, caso não haja uma adaptação do mesmo por parte do professor. Conteúdos são exigidos, porém a realidade da disciplina na educação básica pública é a da falta de professores e/ou recursos que impedem que o aluno obtenha o conhecimento exigido ao chegar ao Ensino Médio. Em um dos bimestres, por exemplo, o eixo de conteúdos versa sobre o Movimento Pós-modernista, porém a maioria dos alunos chega a esta fase de ensino desconhecendo movimentos artísticos anteriores a este e para que entendam as discussões por ele propostas é necessário que o professor retorne a um conteúdo que não era previsto para este currículo. Isto posto, torna-se considerável ressaltar que a adaptação do currículo para atender a questões que possam surgir em sala de aula é positiva e muitas vezes necessária em consequência do público recebido em sala de aula e das questões que perpassam sua relação com os conteúdos de aula, a sociedade do contexto em que está inserido e a formação cultural.

5.METODOLOGIA

No presente estudo, as práticas que ocorreram em sala de aula permeiam uma temática cultural relacionada com as matrizes Africana e Afro-brasileira. Este caminho foi estabelecido devido à decorrência da inferiorização das mesmas por parte dos alunos em aulas anteriores à inicialização da sequência didática que deu origem a este trabalho. A partir da análise de obras de Arte que dialogassem com questões que atravessassem esta vertente cultural, atividades de produção artística onde o aluno pudesse discutir e se identificar com temas relacionados a estas matrizes e o estímulo à reflexão sobre a herança cultural negra presente na diversidade brasileira e seu impacto nas relações sociais a perspectiva multicultural

começou a ser desmistificada nas aulas de Educação Artística do C.E. Paulo de Frontin.

O objetivo geral da pesquisa tem o intuito de construir um trabalho que possa servir como parâmetro de elaborar um método não antes usado para lidar com questões étnicas nas aulas de Educação Artística (com abordagem através das Artes Visuais) no Colégio Estadual Paulo de Frontin. Esta proposição abriu possibilidades para que a professora pudesse experimentar procedimentos novos nas aulas e a novas maneiras de experimentação e problematização. Outros aspectos relevantes para a pesquisa e a potencialização do acontecimento do objetivo geral se traduzem nos objetivos específicos que indicam intencionalidades para o caminho percorrido durante a execução da pesquisa. Assim solucionando a situação problema, cuja pesquisa destina solucionar.

Para o desenvolvimento do projeto de pesquisa gerador deste trabalho, a observação das aulas se fez fundamental como instrumento para identificar e registrar através de relatórios e fotografias as ações tomadas durante as aulas, de modo a servirem para consulta e material de consulta. As observações foram imprescindíveis para o andamento do estudo, pois forneceram fomento para as reflexões aqui propostas.

Também foi usado questionário como instrumento que, segundo Cleber Cristiano Prodanov e Ernani Cesar de Freitas, funciona como método para coleta de dados. Podendo ser utilizado para extrair informações da realidade, neste caso para mapear o público das aulas de Educação Artística do C.E. Paulo de Frontin. Além dos apontamentos de Prodanov e Freitas, as reflexões propostas por Mirian Goldenberg quanto à funcionalidade do questionário, onde ela propõe como vantagens que o mesmo pode ser ministrado a várias pessoas ao mesmo tempo, onde o indivíduo pesquisado pode pensar com certa calma nas respostas, mas que em desvantagem a isto o instrumento em questão pode ter um número baixo de respostas.

O procedimento técnico para a realização do estudo aponta um modo para conhecer a realidade das aulas de Educação Artística através da experiência de reflexão empírica sobre a elaboração de uma metodologia de trabalho. Em busca de uma discussão de identidade negra e ressignificação da relação do aluno com o espaço das aulas de Educação Artística no C.E. Paulo de Frontin, aplicando a lei 10.639/03.

Através de uma inspiração no modo de investigação conhecido como Pesquisa-Ação, apontado por Prodanov e Freitas, foi apurada a possibilidade de estabelecer uma relação com a ação em questão: a elaboração da metodologia e os efeitos objetivados para ela, assim solucionando a questão proposta como problema de pesquisa, neste caso, “como combater a desvalorização da herança cultural das matrizes africanas e das aulas de Artes na influência da formação cultural e identitária dos alunos? ”. A Pesquisa-Ação, no caso, propõe uma natureza aplicada, pois “*procura produzir conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos*” (PRODANOV; FREITAS. 2013, p. 126), dando aval para este método de estudo.

5.1- REFERENCIAL METODOLÓGICO

O presente produto acadêmico apresenta como abordagem o método qualitativo desenvolvido a partir da inspiração no procedimento de Pesquisa- Ação, explicitando uma ênfase na prática educacional, baseada na Metodologia de Trabalho Científico proposta por Cleber Cristiano Prodanov e Ernani Cesar de Freitas.

A ideia de Pesquisa-Ação é apontada como procedimento técnico neste caso, pois o presente estudo pretende estabelecer um vínculo com o problema de pesquisa e com as ações propostas pelo projeto estabelecido nas aulas de Educação Artística do Colégio Estadual Paulo de Frontin.

O objetivo deste estudo apresenta caráter exploratório, que segundo os autores “*Visa a proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele.* ” (PRODANOV; FREITAS. 2013, p. 127), ou seja, relacionando as observações dos acontecimentos e dos próprios movimentos realizados para a ocorrência do projeto, as questões que permeiam a pesquisa poderão ser esclarecidas e ter propostas claras de intervenção e debate que construam novas teses sobre os fatos ocorridos.

A abordagem qualitativa se afirma nas aulas realizadas durante este projeto que funcionaram para a pesquisa como uma de fonte de observação e coleta de dados. Os autores apontam que “*O ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados.*” (PRODANOV; FREITAS. 2013, p.128). Portanto, é a partir dos dados coletados no espaço de

observação, neste caso o ambiente das aulas de Artes do C.E. Paulo de Frontin, que este estudo entrelaça as questões discutidas pelo referencial teórico a fim de sanar o problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos.

Além de basear o método de pesquisa na proposição dos dois autores já citados, também foi utilizada a influência das reflexões propostas por Mirian Goldenberg em *“A Arte de Pesquisar”*. Este segundo referencial metodológico auxiliou na organização das ideias para o andamento processual das atividades do projeto e sua relação com o referencial teórico.

Goldenberg aponta a importância de observar o contexto em que a realização do processo pedagógico metodológico se encaixa, pois é um dos fatores determinantes que influenciam o resultado da pesquisa. Também faz esclarecimentos sobre as etapas que um projeto de pesquisa explicitando que o problema de pesquisa é o que delimita o campo a ser estudado. Indica que a coleta de dados não deve induzir o sujeito da pesquisa a dar uma resposta em específico, mas sim respeitar a individualidade e opinião dele. Destaca a previsão e planejamento das etapas processuais para organização da pesquisa, como um momento importante para o estudo, pois auxilia na projeção de acontecimentos, por outro lado também deixa em aberto a possibilidade de flexibilização e reformulação das etapas para atender melhor aos objetivos propostos.

A sequência didática desenvolvida com os alunos e, conseqüentemente, a presente pesquisa realizada a partir dele pretende apontar conhecimentos refletidos através do referencial teórico que foram aplicados na prática, neste caso nas aulas anteriormente citadas.

5.2- PROCESSO

A pesquisa realizada no Colégio Estadual Paulo de Frontin partiu de um projeto desenvolvido durante o terceiro e quarto bimestre do ano letivo de 2015 nas aulas de Educação Artística. Todo o processo foi dividido em quatro etapas, dentre elas: Diagnóstico; Explorando novas perspectivas; Investigando vivências e Reflexões finais, desenvolvidas durante dez dias letivos em junção com os alunos, fora a busca de material e parceiros na escola antes do início das atividades.

Quadro 1-Cronograma para aulas de Educação Artística do C.E. Paulo de Frontin no 3º e 4º bimestre

CRONOGRAMA	
ETAPA 1: DIAGNÓSTICO	ETAPA 2: Explorando novas perspectivas
Mapeamento do acervo da biblioteca (Abril/2015)	Aula 1: Discussão sobre cultura de massa, globalização e apropriação/silenciamento de elementos partindo da Pop Art e da propaganda; Análise das obras do artista Ron English e atividade prática de criação de esboço de propaganda para intervenção social (06/08/2015)
Busca por parcerias (Junho/2015)	Aula 2: Continuação da aula anterior- Confecção de cartazes a partir dos esboços criados na aula anterior e debate sobre seus resultados e sobre as influências da propaganda na sociedade 13/08/2015)
Questionário sobre identidade a ser respondido pelos alunos a fim de conhecer a maneira como eles se veem (08/07/2015)	Aula 3: Colagem colaborativa: pesquisa em revista sobre a beleza encontrada na mídia. Análise do cartaz a partir da problematização de falta de representatividade de cultura negra. (20/08/2015)
	Aula 4: Aula externa- Visita às exposições "Tarsila e Mulheres Modernas no Rio" e "Rio Setecentista, quando o Rio virou capital" no Museu de Arte do Rio. Debate sobre questões de gênero, desigualdade social, racismo e lugar da cultura (03/09/2015- turno inteiro)
ETAPA 3: Investigando vivências	ETAPA 4: Proposições finais
Aula 5: Reflexões sobre cultura e representatividade negra e repertório dos alunos interligando os temas estudados ao longo do bimestre; Aplicação de questionário aos alunos sobre diagnóstico das atividades realizadas até o momento; Reflexão sobre preconceito e suas imagens. Análise de material de arte sequencial (quadrinhos, livros e fotonovela); Atividade prática: preconceitos/ formato de fotonovela (10/09/2015)	Aula 7: Trilha sonora- Debate sobre Funk, Rap e cultura. Análise e debate sobre repertório musical e cinematográfico a partir do clipe musical "O homem que não tinha nada" de Projota e da música "Não foi Cabral" de MC Carol (19/11/2015)
Aula 6: Apresentação de seminários sobre cultura negra e produções dos alunos sobre o tema (17/09/2015)	Aula 8: Cine Debate incluindo a temática O lugar do negro na sociedade e produção cultural "5X FAVELA- Agora é Por Nós Mesmos" (26/11/2015- turno inteiro)
Pausa devido à semana de provas, Conselhos de Classe e feriado (Dia do Mestre)	Aula 9: Autoavaliação e encerramento das atividades de 2015 (03/12/2015- semana de provas)
Total geral:10 dias (incluindo o questionário diagnóstico)	

Fonte: Elaborado pela autora

5.3-DIAGNÓSTICO

A busca por materiais de apoio se iniciou após as provocações iniciais decorrentes das discussões realizadas nos encontros do Programa de Residência Docente. Com o intuito de explorar áreas da escola de origem, em busca de novos materiais para utilizar em sala de aula a fim de promover uma dinâmica diferente na prática docente e aproveitar melhor outros espaços que a escola possui. Devido ao período de obras, muitos dos espaços da escola ficaram com acesso restrito ou inutilizados, permanecendo assim até o fim do ano letivo.

Tornou-se perceptível a importância a integrar os alunos a outros tipos de prática, uma vez que o espaço da sala de aula por vezes acaba se tornando um ambiente pouco produtivo devido a suas limitações físicas e de recursos. A procura por novos materiais e apoio pedagógico que alimentassem futuras propostas na biblioteca tornou-se o primeiro passo a ser tomado na intenção de utilizar seu acervo e auxílio como instrumento de trabalho.

Nesta etapa da pesquisa foi descoberto que o acervo da escola é mais rico do que o imaginado. Seu potencial foi subestimado e lá foram encontrados livros de história da arte, metodologia triangular, metodologia científica, cultura, dentre outros conhecimentos que vieram a servir de apoio, inclusive visual, para a ampliação da pesquisa realizada.

Trabalhar com Ensino Médio na escola pública pode ser algo a ser visto como um desafio profissional devido aos obstáculos que surgem tanto com o público quanto com a carência de recurso físico. Agregado a isto, está a “solidão” do professor que lida com essa faixa etária, pois devido a grande quantidade de turmas e o curto intervalo entre as aulas o professor não consegue ter muito tempo para interagir e trocar ideias com os colegas de trabalho e, na maioria das vezes, não consegue se reunir com os colegas de área de atuação. Deste modo, a troca de experiências, métodos de trabalho, temas diferenciados, propostas de trabalhos interdisciplinares vai se tornando cada vez mais escassa.

A equipe de Educação Artística do Colégio Estadual Paulo de Frontin é composta por professores de diversas áreas: Artes Visuais, Música e Teatro, mas a maioria dos professores trabalha em dias e horários díspares, tem agenda incompatível e também outras motivações, tornando uma reunião de equipe inviável. Inicialmente, a pretensão da pesquisa seria a da criação de um projeto que

integrasse as linguagens artísticas e os professores, porém buscando ampliar o debate sobre o tema destacado neste estudo como problema principal.

Uma vez que o caminho para o trabalho com a equipe de Artes não se fez possível, o trabalho com parcerias na escola não deveria ser esquecido. Assim, a busca por parceiros de outras disciplinas foi iniciada, pois o debate sobre cultura negra (tema relacionado ao problema de pesquisa) e seus reflexos na identidade dos estudantes e em sua relação com as aulas é válido e de extrema importância para qualquer área de ensino e principalmente para o aluno.

Segundo Ana Mae Barbosa, os professores de Arte são importantes na relação interdisciplinar na escola, pois a disciplina desempenha um pertinente papel conectivo entre as disciplinas. Ao contrário de como muitas vezes é vista, a Arte não é uma simples atividade. Ela tem importância no desenvolvimento cognitivo e crítico, assim como outras disciplinas, portanto merece ser vista como tal sem inferioridade.

Uma maneira de conseguir encontrar outros professores para trabalhar com a temática de modo interdisciplinar foi a pesquisa junto a coordenação pedagógica e direção da escola em busca de informações sobre os professores que trabalham com as mesmas turmas e também perguntando aos próprios alunos. O curto espaço de tempo dos intervalos foi transformado em espaço de reunião para explicação sobre o intuito do projeto e como ele poderia gerar reflexos. Além dos professores que dividem turmas, os que não dividiam também se tornaram bem-vindos para discutir questões do gênero. Afinal, quanto mais pessoas tratando do assunto maior se torna o poder de multiplicação de seus valores.

Neste caminho, o professor “C.”, de Língua Portuguesa, se mostrou interessado em discutir sobre ações para empoderar³ os alunos quanto à cultura negra e a fazer uma parceria em algumas práticas docentes envolvendo o ensino da Arte e da Língua Portuguesa. Além do auxílio na aula externa como uma expansão da discussão estabelecida. Partindo desses acontecimentos outras reuniões foram realizadas com a intenção da continuidade deste trabalho.

A Arte Educação desempenha papel importante na compreensão da cultura como expressão de um povo, de um grupo étnico. Práticas como as propostas ao longo da sequência didática são formas de dinamizar a prática do ensino-

³ *“Empoderar é fazer com que indivíduos, organizações e comunidades ampliem recursos que lhes permitam ter voz, influência e capacidade de ação e decisão, notadamente nos temas que afetam suas vidas, em diversas esferas, de maneira formal ou informal.”* (HOROCHOVSKI, 2006, p. 9)

aprendizagem e de trazer à tona discussões sobre a identidade do povo brasileiro, focando nos jovens que pouco tem acesso na escola a um espaço de problematização, fruição e investigação de sua vivência e origem.

Ao utilizar um questionário como técnica de levantamento de dados para mapear o público proveniente das duas turmas, fez-se necessário incluir questões claras, pois

O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções que expliquem a natureza da pesquisa e ressaltem a importância e a necessidade das respostas, a fim de motivar o informante. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.108)

Partindo do uso do Questionário Sobre Identidade (Imagem 1) foi realizada uma avaliação diagnóstica questionário no 2º bimestre a fim de levantar dados para começar a entender qual a origem étnica do aluno e como ele se vê em meio a este fator. O diagnóstico proposto foi desenvolvido a partir de um questionário fornecido pela supervisora Eliane Mattozo para suas turmas no Colégio Pedro II. O material original foi adaptado a fim de criar um material para investigação sobre a ancestralidade dos alunos, sua identidade e autoconhecimento (material adaptado- Vide apêndice 1). Com o grande número de alunos, tempo reduzido e a quantidade de feriados nos dias da aula de artes, tornou-se tarefa difícil conhecer os alunos em suas individualidades. Além da pesquisa sobre etnia também foram levantados dados sobre o conhecimento de locais além da cidade onde foram criados, pois isso pode influenciar a noção de pertencimento do aluno.

Este tipo de questionário foi uma maneira de começar a direcionar o projeto pensando em quem é o meu aluno e como ele se vê no mundo, além de suas experiências. A partir destes dados a prática foi direcionada para mostrar aos alunos as influências da cultura negra em nosso dia a dia e a problematizar como isso reverbera na sua formação identitária, além do reflexo social.

Por estar desenvolvendo o projeto do PRD em busca de uma metodologia prática que englobe a aplicabilidade da lei 10.639/03, as perguntas dos questionários serviram como ponto de direcionamento para a reflexão sobre quem é o aluno público do projeto e como ele se vê no mundo, além de suas experiências. A partir disto, a prática foi direcionada para mostrar aos estudantes as influências da cultura negra partindo de seu cotidiano e a problematizar como isso reverbera em sua formação identitária, além do reflexo da introdução de suas experiências nas práticas das aulas de Educação Artística do C.E. Paulo de Frontin.

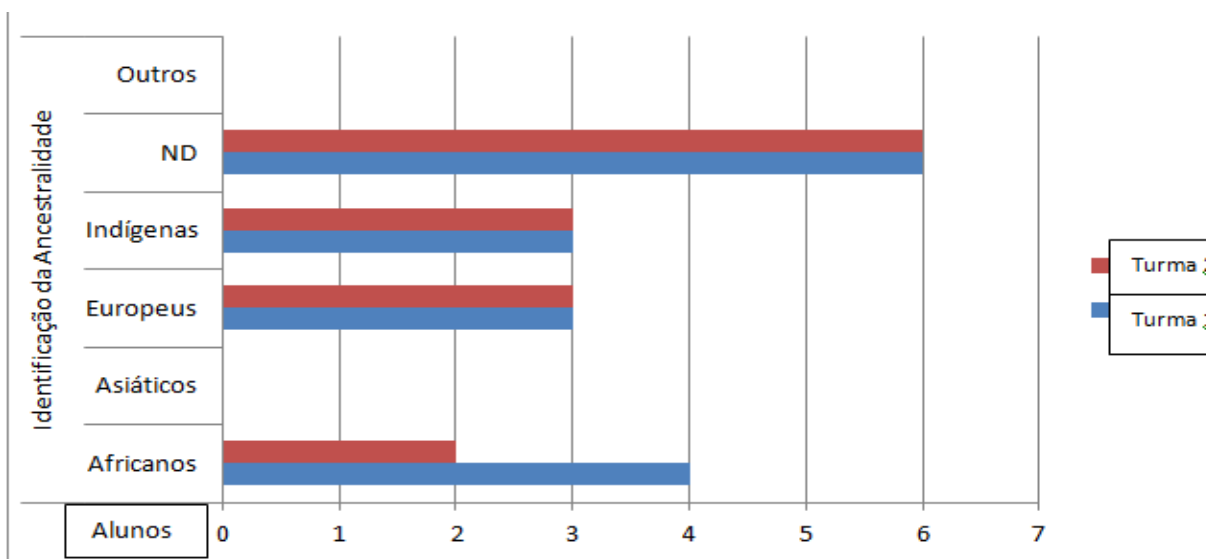
No questionário, o foco da ancestralidade se mostra fortemente relacionado à referência étnica. É proposto no enunciado principal que conhecer a si mesmo é algo que faz parte de um processo de conhecer a cultura em que está imerso, indicando que:

O autoconhecimento é muito importante na formação do indivíduo. Para se perceber membro de uma cultura, agente de uma história que ainda está em construção e em transformação é preciso reconhecer sua ancestralidade, seja através de valores próprios ou de sua vivência.(APÊNDICE 1)

Os itens cinco e seis, respectivamente, abordam a questão da ancestralidade étnica e da autodeclaração étnica. As questões foram elaboradas pretendendo pesquisar se o aluno tem consciência de sua ancestralidade e para saber como ele se vê. Afinal, isto é parte importante para o método de trabalho a ser desenvolvido, uma vez que a identidade é ponto chave para a abordagem. No item cinco através da questão *“Na sua família há descendência de africanos, europeus, indígenas, asiáticos ou outros povos? Especifique quais e se possível diga de qual área”*, foi possível notar a dificuldade de um número considerável dos alunos que participaram da coleta de dados em responder. Posto que puderam levar o questionário para casa para entrevistar parentes que pudessem lhes auxiliar nas respostas. Segundo os alunos isto se deu devido à falta de comunicação entre familiares (seja por mau relacionamento ou por distância e perda de informações com o tempo).

Outro ponto a ser ressaltado é que quase metade dos alunos apontou ter parentesco com o grupo étnico africano ou indígena, dados estes a serem conferidos no Gráfico de Resultado Diagnóstico para Identificação da Ancestralidade (imagem 1). Infelizmente, no início do ano letivo foi possível perceber que a única relação que estabelecem com este grupo étnico é esta. Eles não tiveram oportunidade, em sua vivência familiar e social, de explorar e conhecer vertentes relacionadas à cultura deste grupo étnico. Ao serem expostos a qualquer produção artística dos mesmos demonstraram desconhecimento e desvalorização, principalmente quanto a produções africanas e afro-brasileiras. A proposição das aulas que vieram a compor esta pesquisa foi a oportunidade de muitos terem contato com novas questões envolvendo a cultura negra. Dados extraídos das turmas 2007 (turma 1) e 2009 (turma 2).

Imagem 1-Gráfico de Resultado Diagnóstico para Identificação da Ancestralidade

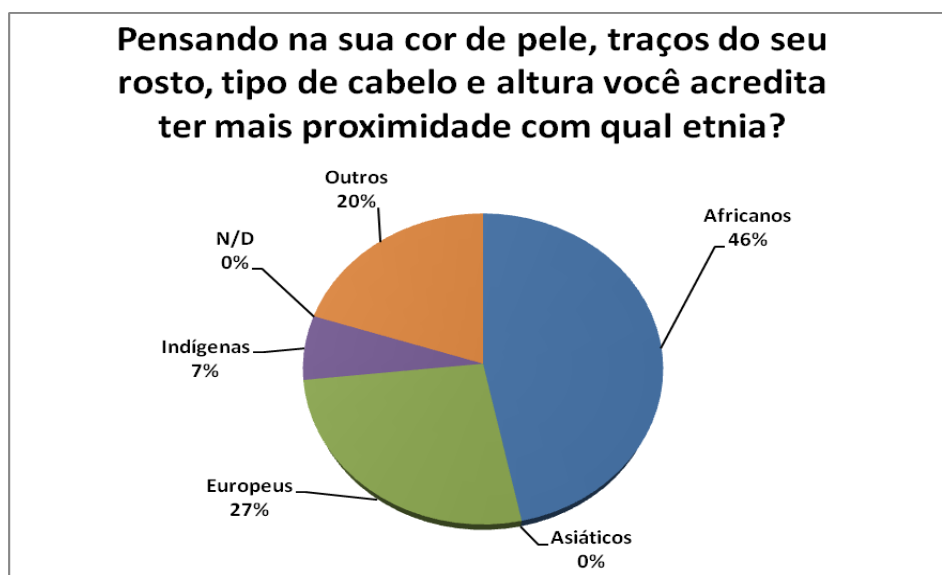


Fonte: Resultados do Questionário Sobre Identidade aplicado pela autora

Além disto, a dificuldade encontrada nesta fase inicial de pesquisa foi a da larga escala de alcance do questionário. Devido aos feriados escolares e seus intervalos muitos alunos deixaram de ir à escola durante a fase de aplicação, portanto ao invés dos 40 alunos programados para participar, apenas 30 se envolveram nesta coleta de dados. Fato este apontado por Mirian Goldenberg como uma das desvantagens do questionário, pois ele *“tem um índice baixo de resposta”* (GOLDENBERG, 2004, p. 88). Neste caso não foi baixo a ponto de alterar a percepção da turma, porém a situação assim se justifica.

O segundo item citado trata da investigação sobre como os estudantes se veem, uma maneira de dar-lhes espaço para se analisarem e realizarem uma autodeclaração de acordo com o que pensam (como pode ser observado na imagem 2). Nenhum dos alunos deixou de responder a análise e, apesar de no item anterior muitos deles não terem conseguido informações sobre a influência étnica na formação familiar, isto não absteve a análise de si mesmo. Também é importante ressaltar que boa parte dos alunos se identifica como negro, diferente do reflexo de ancestralidade apresentado no gráfico anterior. Partindo desta perspectiva se torna importante fornecer ferramentas ao educando para que ele problematize o lugar social e cultural que o negro está alocado, assim refletindo sobre a si mesmo.

Imagem 2- Gráfico de Resultado da Pesquisa de Autodeclaração



Fonte: Resultados do Questionário Sobre Identidade aplicado pela autora

Com a aplicação do questionário foi possível perceber que boa parte dos estudantes tem uma relação parental e/ ou pessoal com o grupo étnico afro e que desconhece sua influência cultural, pois apresenta comportamentos negativos quanto a qualquer produção de cultura afro. Não que por ser negros deveriam já nascer sabendo da importância, mas deveriam ter passado ao menos por experiências escolares positivas que os tivessem feito conhecer um pouco sobre a cultura negra. Torna-se interessante e importante a possibilidade de despertar nos alunos o interesse pela temática, problematizando-a junto a eles. Para muitos alunos este é o primeiro contato com questões deste gênero. Partindo desta observação, a necessidade de criar estratégias para esclarecer as questões propostas no problema de pesquisa se tornou ainda mais clara.

Em 2014 o Colégio Estadual Paulo de Frontin entrou em obras de reforma geral, porém devido a problemas com verba a obra foi “congelada”. Pouco tempo antes do início da parte prática do projeto (julho/2015) a obra foi retomada e as condições para aulas práticas na escola, que já eram precárias, pioraram. Além de lidar com a falta de material, passamos a lidar com outras problemáticas, como a mudança de salas e de turmas, falta de água na maioria dos andares (dificultando inclusive a limpeza de materiais) e os grandes vilões da história: barulho e poeira. O espaço físico das salas, que já era comprometido devido à falta de manutenção por anos que a escola passou, ficou ainda pior. Pois as salas de aula ficaram com problemas

na ventilação e saída de energia atrapalhando o uso de equipamentos eletrônicos.

Inicialmente, somente as turmas 2007 e 2009 eram de regência nas aulas de Educação Artística/ Artes Visuais no C.E. Paulo de Frontin. Devido a alguns problemas internos as turmas 2009 e 2008, que por conta de transferências e matrículas canceladas estavam abaixo do número de alunos exigidos pela SEEDUC-RJ, se tornaram pequenas demais e tiveram que ser mescladas (as duas se fundiram em uma só) para evitar a separação dos alunos. Portanto o número de alunos contemplados passou a ser maior que na configuração anterior do projeto por alguns momentos.

5.4- EXPLORANDO NOVAS PERSPECTIVAS

Dando início à segunda etapa do projeto, dentro do eixo temático “*Arte, tecnologia e novas mídias*”, foi proposto aos alunos uma pesquisa sobre o processo criativo do artista Ron English, que não é brasileiro e não está diretamente ligado a cultura Africana ou Afro-brasileira. Porém, adaptando as ideias de seus trabalhos para a sociedade em que vivemos é que a temática passa a se encaixar nestas questões. Isto foi realizado a partir das falas e percepções dos alunos com mediação da professora.

Além da apresentação do tema do bimestre, a identificação da apropriação de elementos da *Indústria Cultural*⁴ para a produção de novos conteúdos pelo artista também foi problematizada. Como conteúdos iniciais para estas observações foram apontados: a relação entre arte, tecnologia e mídias; as obras do artista Ron English; a linguagem da Pop Art que o artista utiliza; elementos da cultura de massa e a relação entre estes trabalhos e a formação cultural dos alunos. Como recursos para a aula foram utilizados o catálogo da exposição *Do estúdio para a rua* (Caixa Cultural 2014) contendo imagens (imagens 4, 5, 6, 7 e 8) das obras do artista Ron English, papel A4, lápis, borracha, materiais para colorir e para colagem. Estes fornecidos pela professora, pela escola (recursos que haviam sobrado de outras atividades) e pelos próprios alunos.

Além da análise e fruição das obras através de debate, também houve a

⁴ Para Horkheimer e Adorno a Indústria Cultural influencia na formação de consciência de grupos e na opinião pública nas sociedades consideradas como massificadas. Ela está relacionada a uma padronização que se replicam de modo a construir uma estética ou ideia comum focada no consumismo.

proposta visual da criação de esboço de um produto a ser consumido pela cultura de massa. Produto este que deveria conter uma proposta de intervenção para causar mudanças na sociedade. Em sequência, numa segunda aula, cartazes seriam confeccionados a partir dos esboços criados pelos alunos na aula anterior e o debate antes iniciado teria a sua continuidade. Deste modo, a intencionalidade da proposta de aula é a de fornecer aos alunos uma vivência de problematização dos elementos visuais que nos cercam e os símbolos que eles podem carregar. Como avaliação foi estabelecido o método processual, partindo da participação da turma e do atendimento à proposta através das produções estéticas.

Durante a apresentação do tema do bimestre foi realizada uma triagem com os alunos para saber o que eles conheciam como componentes da Indústria Cultural. Ambas as turmas apontaram como elementos personagens de novelas, atores, cantores, músicas, grandes marcas de roupas e alimentos. A cada imagem analisada pela turma, com o auxílio da professora, a surpresa dos alunos crescia, pois foram identificando pouco a pouco elementos desta Indústria próximos a sua realidade. A partir disto começaram a entender o processo criativo de Ron English e como ele fez uso destes ícones misturados para realizar críticas e ironia.

Imagem 3



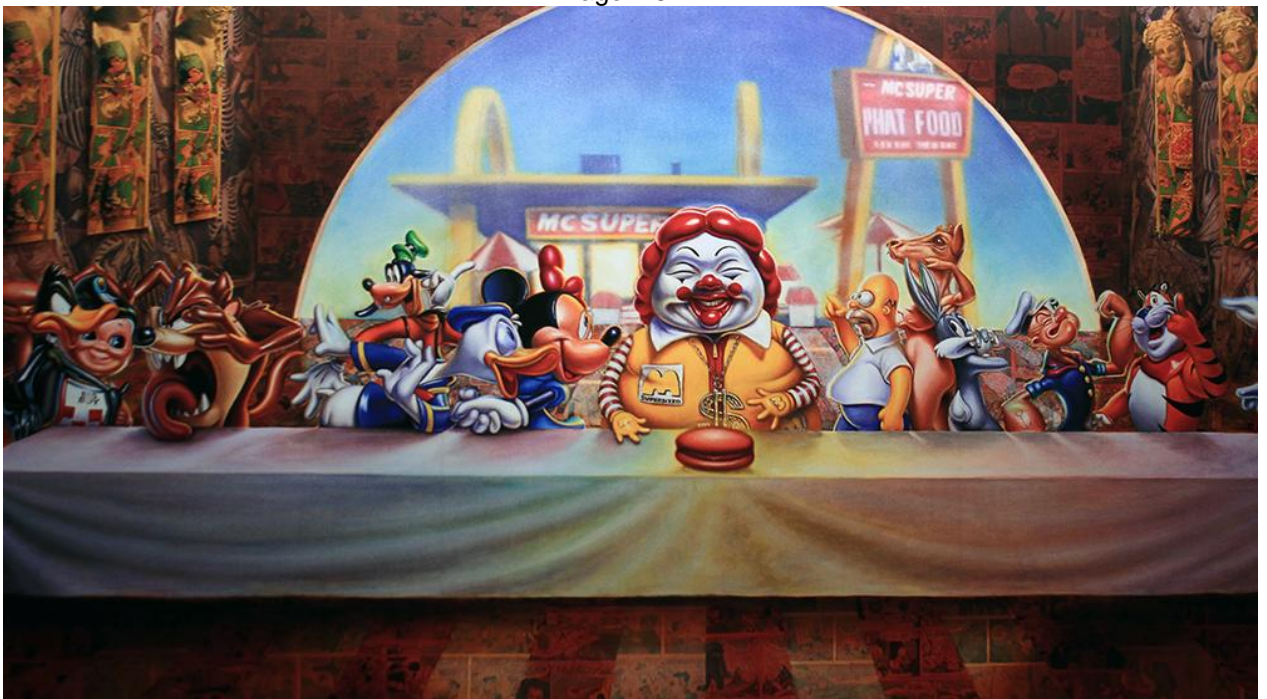
Fonte: Catálogo da exposição *Do estúdio para a rua* (Caixa Cultural 2014)

Imagem 4



Fonte: Catálogo da exposição *Do estúdio para a rua* (Caixa Cultural 2014)

Imagem 5



Fonte: Catálogo da exposição *Do estúdio para a rua* (Caixa Cultural 2014)

A releitura da Santa Ceia (imagem 5) foi aproveitada para fazer referência à pintura de Leonardo Da Vinci vista no bimestre anterior a estas práticas. Os alunos acharam interessante a maneira como os personagens foram retratados, a relação

entre figura e fundo e se lembraram da questão da perspectiva na imagem por eles já estudada. Também comentaram sobre o MC Donald's que é um dos grandes representantes de elementos da Indústria Cultural na atualidade e fizeram uma ligação entre arte e denúncia social de problemas de saúde por conta do personagem obeso no centro junto ao hambúrguer, personagem este que é símbolo desta empresa da indústria alimentícia.

Imagem 6



Fonte: Catálogo da exposição *Do estúdio para a rua* (Caixa Cultural 2014)

A polêmica que se tornou o auge no momento da análise de imagens surgiu a partir da apresentação da imagem 6. Durante sua exploração, os alunos claramente conseguiram identificar o elemento caveira como uma representação de um humano perdido, consumido e ressecado pela indústria/ cultura de massa. Segundo eles, as *“pessoas são seduzidas pela ostentação que a TV mostra, que os cantores mostram e aí todo mundo tem vontade de ter coisas caras e de comprar”* (aluna “A.B.”) também foi dito que *“muitas pessoas se vendem para chegar em algum lugar, para conseguir um carro, uma roupa bonita e essa caveira pode ter relação com isso... ela morre para as coisas boas”* (aluno “G”). Apesar de poucos terem identificado as palavras em inglês ao fundo elas também estão relacionadas ao tema da obra. Posteriormente, percebi que em uma próxima prática do gênero se faz interessante trazer a tradução destas palavras para discussão com os alunos de modo a enriquecer o repertório. Mesmo não tendo esse conteúdo todos os alunos

conseguiram identificar a estabelecer uma relação entre figura e fundo que, neste caso, faz referência a um encarte de loja ou supermercado.

Imagem 7



Fonte: Catálogo da exposição *Do estúdio para a rua* (Caixa Cultural 2014)

Ao se depararem com a imagem 7, em ambas as turmas, os alunos se chocaram. Figura esta que foi apresentada propositalmente em etapas para observar qual seria a reação deles. Todos os alunos tiveram um estranhamento enorme e as turmas em geral foram percebendo o todo da personagem central aos poucos. Demoraram um pouco a assimilar a figura como uma espécie de “híbrido” metade humano e metade bovino. Ao serem questionados quanto ao que achavam sobre a representação realizada artista muitos dispararam “*Que a mulher é uma vaca?*” “*Que a mulher está se vendendo?*” “*A mulher está sendo vista como carne, como objeto!*”. A partir destas falas debates acalorados sobre o tema ocorreram.

Na turma 2008/2009, por exemplo, as meninas se posicionaram contra a ideia de que o artista estaria xingando as mulheres de vacas e defenderam o fato de ele estar realizando uma crítica a objetificação do corpo feminino. Utilizaram como exemplo as assistentes de palco de vários programas que eles assistem na televisão, como *Domingão do Faustão* (Rede Globo), *Pânico na TV* (Rede

Bandeirantes), *Legendários* (Rede Record), *Ultimate Fighting Championship*⁵ (exibido na época pela Rede Globo), filmes, novelas e seriados, dentre outros exemplos. Alguns meninos concordaram com elas, outros tentaram levar o rumo do debate para uma intenção do artista provocar de fato um xingamento, todos tentando argumentar à sua maneira. Eu como mediadora da situação fiz algumas perguntas buscando um caminho para chegarmos a uma resposta coletivamente.

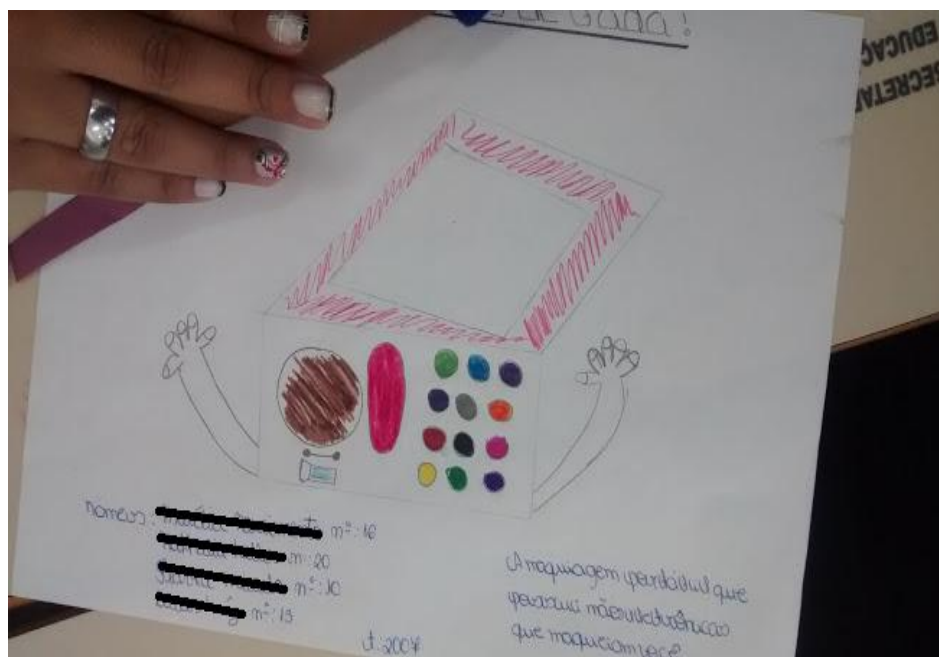
Um dos alunos defendeu o ponto de vista de que o artista intencionava mostrar que as mulheres estavam se vendendo como alguns apontaram e chegou a afirmar que “*É só um cara chegar com uma moto e chamar que elas vão*” (aluno “G”). Tornou-se um momento complicado, pois todos os alunos desejavam responder ao colega ao mesmo tempo, alguns concordando, outros discordando. O papel da mediação do debate foi o de propor que “G” e os colegas pensassem em uma situação contrária em que ele estivesse no lugar destas mulheres. Com os comentários complementares de alguns colegas da sala ele conseguiu perceber que seu posicionamento estava indo por uma via de pensamento machista e incerta. Que poderia até ser algo que acontecia com algumas pessoas, mas que não era uma regra, uma verdade absoluta.

Nas duas turmas o debate caminhou para um viés de corpo em ação, corpo criticado, corpo como espaço, ou seja, um corpo político. A partir disso, nas aulas seguintes, foi dada continuidade nas aulas seguintes um debate sobre padrão de beleza e comportamento, uma vez que dentre os comentários muitas vezes isto foi colocado como pauta e também a discussão sobre todos os corpos terem o mesmo direito em sociedade.

Foi solicitado aos alunos que se reunissem em grupos de até cinco pessoas para criarem um esboço de um produto a ser consumido pela cultura de massa, um produto que deveria ser uma intervenção que causaria mudanças na sociedade. Portanto estaria nas mãos deles esse papel de oportunidade proporem estratégias para se tornarem serem agentes de mudança.

⁵ Mais conhecido como UFC que é uma organização responsável por campeonatos de lutas entre competidores. Nessas lutas, as divisões de tempo/*rings* são anunciadas por mulheres conhecidas como *ring girls*, geralmente tidas como ícones de beleza e sensualidade.

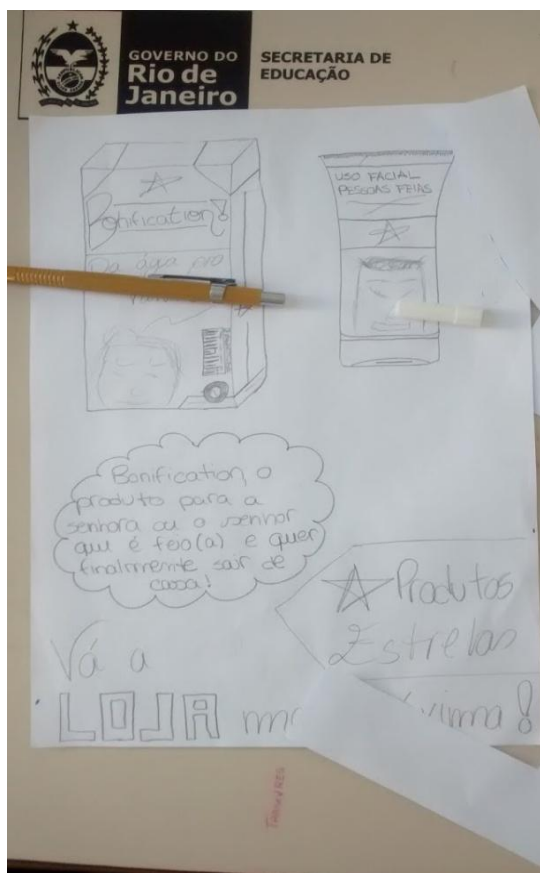
Imagem 8- Esboço do projeto de propaganda



“Make mãos de fada- A maquiagem portátil que possui mãos eletrônicas que maquiavam você.”

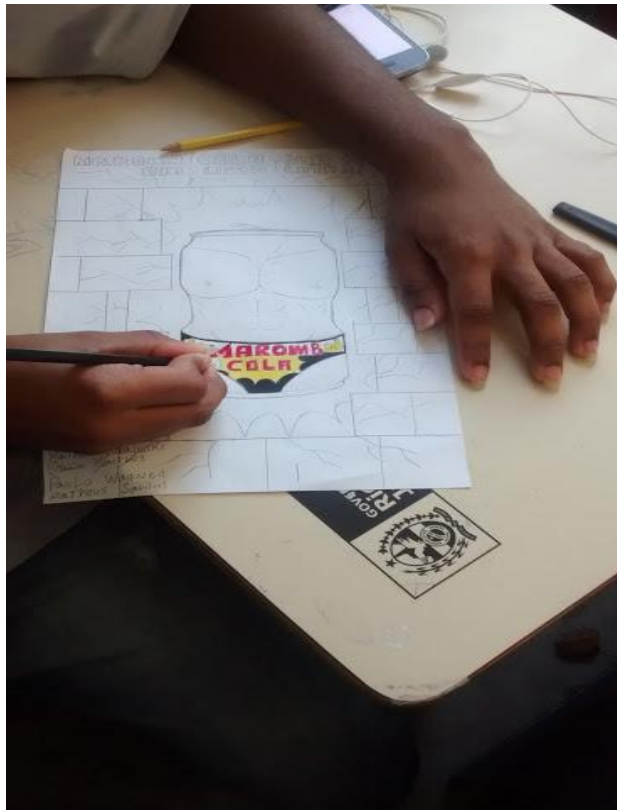
(Turma 2007)

Imagem 9- Esboço do projeto de propaganda



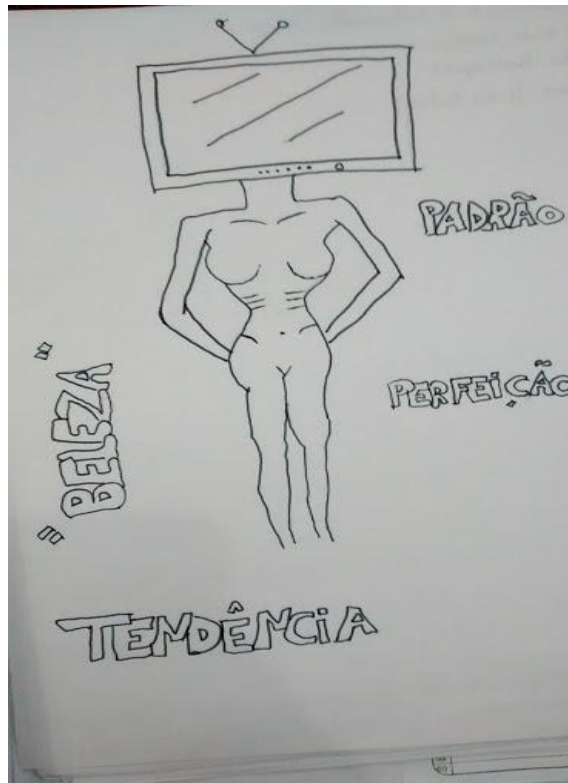
“Bonification: o produto para a senhora ou o senhor que é feio (a) e quer finalmente sair de casa! ” (Turma 2009)

Imagem 10- Esboço do projeto de propaganda



“Maromb Cola- Sua força em uma lata ” (Turma 2007)

Imagem 11- Esboço do projeto de propaganda



Sem título/ Crítica ao padrão de beleza. (Turma 2008)

Um grupo de alunas iniciou um projeto autônomo (imagem 11), com autorização da professora, pois o debate lhes despertou o desejo de realizar uma crítica à imagem da mulher que é “vendida” e apresentada na mídia. Justificaram apontando que as atrizes consideradas lindas são sempre magras, brancas e na maioria das vezes de olhos e cabelos claros, além de lisos. Que somente esta a imagem era a que aparecia dentre protagonistas (incluindo neste quesito também os homens) e que elas achavam errado, pois tudo o que fugia a este padrão era chamado de feio e não servia. Estas questões também foram direcionadas a ambas as turmas e o debate centrou-se em torno da falta de representatividade de minorias étnicas e grupos inferiorizados tanto por questões de gênero como comportamentais na mídia.

Imagens 12, 13, 14, 15 e 16 - Processo: Produção dos cartazes





Fonte: Registro de aula da autora

Imagens 17, 18, 19 e 20- Alguns Trabalhos Finalizados





Fonte: Registro de aula da autora

Neste sentido, explorar a possibilidade das imagens nas aulas de arte como ambiente de discussão e fruição se fez possível, pois a linguagem artística foi aproveitada como um meio diferente de ver o mundo e de se expressar quanto a ele. Deste modo,

Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da arte, mas se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/ aprendizagem

da Arte (...) A arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem. (BARBOSA, 2003, p. 17)

Com o intuito de discutir o padrão de beleza imposto pela Indústria Cultural, através de estudos de mídia impressa, foram analisadas imagens de revistas e também trazidas pelos alunos tendo a diversidade do brasileiro como tema. A proposta seguinte foi a de realizar uma produção visual com fragmentos de material reutilizável (jornais, revistas e imagens coletadas pelos alunos) para auxiliar na reflexão sobre a influência da mídia no entendimento do conceito de belo. Além disto, se torna observável, após a atividade prática, o padrão de beleza imposto pela mídia, incluindo a presença ou ausência de uma representação da multiculturalidade da realidade brasileira, na configuração do público componente das turmas participantes do projeto.

Após o debate gerado na proposição da análise das obras de Ron English, algumas questões que surgiram ficaram pairando sobre prática de sala de aula. Existiriam padrões estabelecidos sobre como deve ser um homem ou uma mulher? Este foi o ponto de partida para a proposição seguinte. Foi solicitado que os alunos, caso desejassem, levassem imagens de pessoas que considerassem bonitas. Partindo da proposição de que o conceito de belo é relativo para cada indivíduo, o estímulo ao respeito às opiniões dos alunos foi indicado durante toda a proposta pedagógica.

Antes de qualquer intervenção prática estética de produção visual foi executado um levantamento de dados no quadro da sala de aula, onde os alunos apontaram ao menos dez nomes de pessoas conhecidas na mídia que consideram bonitas (meio a meio entre homens e mulheres) e foi realizado um debate preliminar sobre as pessoas que foram destacadas pela turma a partir de suas semelhanças e diferenças. Pretendendo o aprofundamento na questão, foi realizada a pesquisa em mídia impressa já citada, em busca do padrão de beleza que os alunos conhecem.

É importante ressaltar que em momento algum foi estabelecido um padrão sobre qual o aluno deveria pesquisar, pois ao deixá-lo livre para pesquisar a beleza na mídia fez com que ele tivesse autonomia no processo e uma análise não contaminada no momento final da proposta. Como maneira de inteirar a turma e desenvolver um material que pudesse ser analisado por todos de uma só vez, foi proposta a confecção de cartaz coletivo juntando todas as imagens coletadas pelos

alunos. O cartaz por sua vez foi analisado posteriormente com o fim de observar e destacar os aspectos: idade, tipo físico, diferenças entre fotografias de homens e mulheres. Partindo das observações a problematização do cartaz foi realizada dando continuidade ao debate sobre os padrões que são impostos aos homens e mulheres sejam eles físicos e/ou sociais.

Depois da primeira aula envolvendo os temas do projeto foi perceptível que questões envolvendo o corpo tocavam de maneira incisiva aos alunos. Eles se mostraram claramente incomodados com as imposições que a sociedade faz quanto ao modo em que as pessoas devem se parecer e como isso influencia sua relação em diversos meios de convivência. Além de notarem também a influência em sua relação interpessoal, intrapessoal, autoestima e conhecimento.

Tomando estas questões como ponto de partida iniciamos um diálogo bastante raso ainda na aula anterior sobre pessoas bonitas. Os alunos se mostraram motivados pela curiosidade do que seria feito com relação às “pessoas bonitas” coletadas em imagens e a aula se iniciou justamente problematizando o que aquilo significava. Antes de revelar o motivo das imagens houve uma análise sobre o que seria beleza. Partindo do ideal de beleza platônico, artístico e chegando ao ideal imposto pela sociedade atualmente: padrão de beleza europeu hegemônico. As turmas fizeram colocações importantes e na mediação da situação houve o auxílio para pensar nos pontos que teriam influência em sua visão do que é ser belo. Incluindo a questão de o conceito de beleza ser algo relativo apesar das imposições que perpassam por este conceito.

A partir desta discussão, os alunos foram levados a refletir sobre o que os cerca. Pois, muitas vezes, eles mesmos reproduzem o padrão acima citado em detrimento de qualquer característica que foge dele, inclusive em si mesmos. Além disso, transferem este padrão do belo europeu para suas atitudes com os colegas e com obras de arte que temos analisado ao longo do ano letivo.

Na parte prática da atividade, houve o levantamento realizado no quadro da sala de aula, onde os alunos deveriam apontar um número de homens e mulheres que estavam conhecidas na mídia necessitou de um consenso entre os alunos. Junto a eles, em ambas as turmas, foram levantados dados sobre como eram as pessoas indicadas e a conclusão foi de que eram todas brancas.

No segundo momento, analisando coletivamente todas as figuras do cartaz (imagem 20) de forma a problematizar e destacar aspectos, os alunos concluíram

que nas revistas a imagem que mais encontraram foi a de mulheres, e tanto as imagens de mulheres quanto as de homens, refletiam um padrão branco de beleza. Nenhuma das pessoas era criança ou idosa e nenhuma pessoa acima do peso. A maioria de cabelos lisos/ alisados ou com poucas ondas e só havia a presença da imagem de uma pessoa negra. Foi realizado um debate problematizando o porquê deste resultado e esta discussão se tornou um “pontapé” para o trabalho da aula seguinte, como um dos referenciais que perpassam ao debate sobre a negritude no dia a dia.

Imagem 20- Exercício de colagem colaborativa realizado em sala de aula



Fonte: Registro de aula da autora

Esta experiência tornou perceptível que o mundo globalizado pode ser percebido como um ambiente de conexão entre os jovens por diversos meios de comunicação. Porém este mesmo mundo que os detém não os representa. Por muitas vezes valores excludentes são difundidos maneira tão alienante que os próprios não percebem e reproduzem estes pensamentos. Deste modo,

(...) a tendência em naturalizar as diferenças não desaparece; pelo contrário, ela assume outras formas, mas agora com a enorme desvantagem de servir para controlar não a relação com o distante, mas sim as relações no interior de uma mesma sociedade. (MEC 2006, p.192)

Dando continuidade às propostas anteriores, a necessidade de ampliar o repertório do aluno para as reflexões realizadas em sala de aula (e conseqüentemente em seu dia a dia) tornou-se latente. De modo a proporcionar um novo olhar através da aula externa, colocando-a como mais um espaço onde o aluno é o protagonista, assim como é no cotidiano. Desta maneira, expandindo seu conhecimento de mundo a partir de estímulos visuais e estéticos a partir da

apreciação de arte e da problematização cultural e étnica africana e de seus descendentes afro-brasileiros. Além disto, também da problematização de gênero e ocupação social proposta na nova experiência a ser vivida. Ao se propor uma saída da escola para se explorar as possibilidades que as imagens como símbolos e signos dotados de significado, já tendo experienciado algo do gênero ou não, os alunos vêm a vivenciar uma situação onde a pós-produção educativa se destaca:

(...) como uma oportunidade de alcançar novas situações e realidades a partir dos repertórios visuais com os que habitualmente nos relacionamos de maneira incidental ou provocada. (MIRANDA 2012, p. 75)

A partir de uma aula externa de Educação Artística, esta previamente planejada para atender a demanda das aulas, os alunos se tornam indivíduos ainda mais atuantes. Deste modo, trazendo perspectivas de suas realidades para uma experiência nova intentando a provocar uma mudança através da reflexão.

Nas exposições “*Rio Setecentista, quando o Rio virou capital*” e “*Tarsila e Mulheres Modernas no Rio*” (sitiadas no Museu de Arte do Rio endereçado a Praça Mauá nº 5, Rio de Janeiro), além da representação de uma grande favela unificada, produzida pelo Projeto Morrinho, os alunos puderam analisar obras de arte que dialogassem com questões ligadas a relações sociais, destacando a questão do negro na sociedade. Através disto, as relações sociais estabelecidas na sociedade brasileira por meio das obras expostas foram exploradas. Foi pesquisada também a relação do impacto das transformações na cidade do Rio de Janeiro na formação cultural que temos atualmente, partindo da observação do entorno do museu e questões ligadas ao lugar da cultura foram investigadas.

Diferente das aulas realizadas no espaço escolar, a saída com os alunos da escola se torna um desafio quando não se tem muitos recursos para auxílio neste feito. Tanto pela dificuldade de locomoção pela cidade, quanto pela responsabilidade que acarreta deslocar em transporte público uma turma de alunos, em sua maioria menores de idade, que desconheciam o local a ser visitado. Além dos obstáculos já relacionados, problemas com a parceria já fixada para o acompanhamento na visita surgiram e por pouco não findaram com a atividade antes mesmo que ela tivesse início. Fato este que se tornam desestimulantes tanto para o professor quanto para os alunos em se comprometer a programar e participar de uma atividade fora dos muros da escola. Por outro lado, principalmente quando se estabelece uma causa

quanto a um problema a ser combatido, isto se torna mais um estímulo para que o professor se lance em novas experiências desafiando-se em busca de um resultado transformador. Neste caso, a visita a um espaço fora da escola foi uma experiência nova para muitos dos alunos e para a professora tornou-se a sua primeira experiência dando aula fora da escola e se relacionando com as poéticas da cidade. Não fosse por isto, esta experiência muito provavelmente teria sido adiada.

Como uma saída da escola não é algo fácil de se conseguir e executar, toda forma de se extrair conhecimento no entorno do museu também se torna válida. A observação do caminho como componente da poética urbana, desde as transformações que estavam ocorrendo historicamente⁶ na região de seu entorno, no Centro, Praça Mauá e Região Portuária do Rio de Janeiro, que pode ser observada desde a descida do ônibus na Avenida Rio Branco (próximo da região onde fica a Igreja da Candelária) até a frente do museu, incluindo a análise da arquitetura dos prédios do MAR.

Como momento importante da ambientação dos alunos com o museu foi realizada uma roda de conversa sobre o que seria um espaço expositivo. Neste momento, o lugar da cultura também foi abordado de forma a problematizar questões como “cultura é só o que está no museu?”; “O que as regiões menos favorecidas pela sociedade produzem tem valor cultural?”, dentre outros pontos. A análise do trabalho do Projeto Morrinho foi proposta buscando reconhecimento de lugares, expressões, materiais e representações a partir do que foi retratado pela obra. Tudo isto em busca de um questionamento sobre o lugar da cultura, partindo da produção de obras feitas em favelas, representando esses locais dentro de um ambiente institucionalizado. E, conseqüentemente, de seus pares: os cidadãos daquele espaço representado, visto como um não-lugar em sociedade e dotado de indivíduos invisíveis socialmente e culturalmente (como destacado por eles nas dinâmicas anteriores de problematização nas fases da presente etapa do projeto).

O início da visita ao pavilhão expositivo se deu a partir da vista panorâmica da região central do Rio de Janeiro propondo uma análise da cidade e a

⁶ Atuais transformações realizadas pelo projeto Porto Maravilha, implementado pelo Excelentíssimo Senhor Eduardo Paes Prefeito do Município do Rio de Janeiro, incluindo a demolição da Perimetral, revitalização da Praça Mauá e entorno, dentre outros projetos para compor as realizações da Cidade Olímpica. Já as transformações mais antigas estão relacionadas ao “Bota Abaixo”, que é forma popular de nomeação para a reforma urbana implementada na gestão do então prefeito Pereira Passos que reconfigurou a região central da cidade do Rio de Janeiro reverberando em seu entorno.

problematização das influências da mudança estética da região nas relações estabelecidas em sociedade ao longo dos tempos. Deprendendo-se prioritariamente de que a região é contornada pelo território remanescente quilombola na Pedra do Sal, do antigo mercado de escravos, Cais do Valongo (antigo local de entrada dos escravos traficados para o Brasil), Morro da Providência (ocupado em sua criação por ex-combatentes e ex-escravos, atualmente por muitos de seus descendentes), dentre outros pontos, que transformam a região em um grande Centro Histórico Étnico-Afro que por muitos passa despercebido.

A aula externa no Museu de Arte do Rio foi um grande desafio em todas as instâncias possíveis. O contato com o MAR para o agendamento de visitas foi extremamente difícil, tanto pela internet quanto pelo telefone e após dois meses de tentativas sem êxito os dias oferecidos para visita guiada não eram compatíveis com os dias de aula em que as turmas poderiam se deslocar para lá.

Por considerar a visita como uma aula de extrema importância para auxiliar o aprendizado dos alunos, a iniciativa de fazer um curso para professores sobre a exposição Tarsila e Mulheres Modernas no Rio foi tomada para apreender e desenvolver questões interessantes a serem abordadas, em uma visita guiada ao museu, e a esta exposição para poder fazer a visita guiada por conta própria. Portanto, prova-se que

Conhecer em quais contextos gerais nos movemos atualmente com respeito às imagens visuais e à arte é uma condição fundamental de análise e reflexão para a educação artística e, especialmente, para as proposições teóricas e práticas dos educadores em seus respectivos entornos cotidianos. (MIRANDA, 2012, p. 76)

Para um trabalho produtivo em Educação Artística se faz necessário reconhecer o estudo das circunstâncias e composições entrelaçadas ao estudo de Arte, e as práticas pedagógicas relacionadas à visualidade.

A questão da visita mediada foi um empecilho totalmente contornável, porém não foi o único acontecimento que quase colocou esta experiência a se perder. A parceria realizada com outros professores para o auxílio na saída da escola com um número razoável de alunos (a com o professor de Língua Portuguesa e uma posterior com a professora de Geografia das turmas) também resultou em problemáticas que afetaram momentaneamente o que havia sido planejado. Ao chegar ao C.E. Paulo de Frontin para sair com os alunos, foi recebida a informação de que o professor de Língua Portuguesa que acompanharia a aula externa havia

informado recentemente sobre sua saída para licença estudantil e a professora de Geografia que também auxiliaria na visita não compareceu sem aviso prévio.

A busca por parceiros na escola se fez novamente necessária, uma vez que os trinta alunos que aguardavam para a visita ao MAR necessitavam de assistência para organização na ida de maneira que fosse dada mais segurança aos alunos. Devido à triagem realizada na biblioteca da escola de origem na fase diagnóstica do projeto as professoras do local já conheciam a ideia do projeto, fazendo com que uma delas colaborasse prontamente com a execução da proposição da aula substituindo os professores.

Durante o caminho a pé, no trecho onde o ônibus deixava até o museu, o grupo sofreu comentários preconceituosos que proferiam julgamentos de que ao invés de uma atividade pedagógica o grupo estaria fazendo um “arrastão” pelo simples fato de ser um grupo de cerca de trinta jovens, em sua maioria negros e estudantes da rede pública uniformizados. É impressionante como a presença de grupos que não costumam se fazer presentes em certos locais da cidade se torna incômoda a medida que vão a explorando e ocupando, pois ela também é devidamente sua. Isto é um ato político que não deve deixar de ser estimulado aos estudantes. Isto é também resultado de um afrontamento ao separatismo gerado em sociedade, observado pelos alunos durante as práticas anteriores.

Ao se depararem com a grande escultura do Projeto Morrinho, os alunos se mostraram curiosos. Andaram de um lado para o outro analisando o trabalho e procurando semelhanças com coisas que já conheciam. Reconheceram muitos lugares e muitos nomes de comunidades (Maré, Mangueira, Turano, Boréu, dentre outros), além da presença da Perimetral no trabalho (que foi realizado antes da demolição da mesma). Partindo deste ponto foi dado retorno à discussão que iniciada anteriormente sobre o lugar da cultura. Com questionamentos como “Quem está apto para produzir cultura?”, “De que lugar vem ela vem? ”, “Que tipo de produções podem ser consideradas arte? ”, “Quem ou o que define o que é cultura?” foi dada continuidade para problematização antes abordada.

Imagem 21- Tuma analisando a obra do Projeto Morrinho



Fonte: Registro de aula da autora

Esta linha de trabalho com os alunos foi adotada, pois, por muitas vezes, os alunos apontavam Arte, cultura e seu lugar como algo intangível e inalcançável, distante da realidade deles e das pessoas que os cercam. Para eles, qualquer produção cultural vinda de ambientes ou grupos similares ao que eles estão encaixados socialmente não tem o mesmo valor estético e importância social do que trabalhos (em diversas áreas das artes) produzidos por vanguardas artísticas clássicas, não periféricas que não são ditas como pobres e provenientes da favela.

Ao dar a oportunidade para que os estudantes vivenciassem algo fora do senso comum ao qual estavam habituados a receber, adotar e reproduzir (seja na escola, na TV, cinema ou círculo social) como uma verdade absoluta que de fato precisa ser desconstruída para dar espaço para novos saberes, as atividades do Produto Acadêmico Final pretendem expandir o conhecimento e a vivência deles para que os próprios consigam romper com os estereótipos e vivenciar a arte através da aplicabilidade da lei 10.639/03.

Imagem 22- Observando o entorno do museu



Fonte: Acervo da autora

Para o grupo tudo foi novidade, não apenas as questões abordadas, mas pela experiência de estar em um espaço destacado da escola a fim de problematizar questões e experimentar novas formas de produzir conhecimento. A vista panorâmica do museu permitiu que pudessemos observar a região central da cidade e debater pontos ligados ao período do “Bota Abaixo” e ao que vivemos na atualidade: através da ótica das transformações na cidade e como alteraram a história local, incluindo a cultura.

Na exposição *“Rio Setecentista, quando o Rio virou capital”* a abordagem foi realizada através de diversas obras, artefatos e artigos (alguns, poucos trabalhos contemporâneos que tinham relação com a época setecentista da cidade do Rio de Janeiro), mostrando que a cidade era uma região de grande produção comercial e cultural, porém que seu contexto social (tanto urbano quanto rural) não era igualitário para todos, e que continua reverberando na atualidade. Incluindo assim, a atual estética da cidade, que é colocada como uma das mais bonitas do país, seja no contexto urbano ou natural.

Exploramos significações e contextos através da exposição de diversos artifícios, incluindo a propaganda escravocrata, ponto que foi forte para a compreensão dos alunos. Muitos não acreditavam que pessoas eram anunciadas como mercadorias e conversar sobre o impacto que isso teve nas relações sociais se tornou mais uma oportunidade de discutir a temática. Com auxílio das obras pudemos estabelecer uma percepção sobre como a população negra cresceu e se

expandiu sendo sempre marginalizada e tendo a sua cultura colocada em segundo plano.

Na exposição seguinte, “*Tarsila e mulheres modernas no Rio*”, foi explorada a questão de gênero na cidade através da abordagem da construção da figura feminina explícita nas obras de arte expostas, incluindo a figura das artistas da exposição. Infelizmente registros fotográficos não foram autorizados no local. Iniciamos a visita vendo as ilustrações de Debret que mostravam a separação entre a presença feminina e a rua, além da diferença entre mulheres livres e cativas (as mulheres negras escravas). Vimos através de obras de diversas épocas, incluindo trabalhos de artistas mais contemporâneos aos nossos tempos, que mostravam como a mulher evoluiu na sociedade: conquistando direitos civis, se arriscando na área artística (e sendo julgadas por isso) e se impondo cada vez mais. Também pudemos problematizar a questão da mulher negra na sociedade, colocada por muito tempo como figura estereotipada, explorada e estigmatizada. Fato que reverbera até os dias de hoje, vide as análises anteriores realizadas pelos alunos.

Abordamos a mulher como figura libertadora e contestadora que mostra até os dias atuais que a cultura é para todos e que vem de todos os cantos e classes sociais. Seja assistindo instalações de videoarte que mostram figuras de um baile na favela, uma mulher transexual pedindo igualdade através da constituição ou mulheres negras importantes na música (Alcione e Jovelina Pérola Negra, por exemplo) tivemos diversos exemplos de como a presença de mulheres, em especial as negras, na produção de cultura pode ser contestadora e frutífera. Deste modo, foi possível observar que:

A construção da visualidade de época inclui as realizações artísticas em um lugar importante e privilegiado, especialmente em uma série de transações constantes com o restante de produções da cultura visual (MIRANDA, 2012, p. 77)

As observações, ações e experiências realizadas durante esta experiência buscaram aguçar o pensamento crítico dos alunos e ampliar do debate sobre temas destacados em sala. Onde, em práticas anteriores, foi possível notar que na Indústria Cultural/ midiática a presença do negro, da cultura produzida por ele e pelas regiões periféricas, favelas, dentre outros é tida como inferior e muitas vezes é apagada e silenciada. Fatos que fazem com que nós, em meio à sociedade, sejamos expostos a diversos acontecimentos deste gênero e por conta disto venhamos a internalizar estes fatores, ou seja, acabamos a reproduzir isto direta ou

indiretamente. Passamos a naturalizar as diferenças e a reproduzi-las. Dentro do conteúdo programático do 3º bimestre, a atividade se encaixa no Eixo Contextualizar do currículo mínimo da disciplina Educação Artística/Artes Visuais que propõe *“discutir cultura de massa, consumo, globalização e as tecnologias atuais na produção artística”* (CURRÍCULO MÍNIMO, 2013, p.17) quando observamos trabalhos de artistas de vanguarda e de artistas contemporâneos utilizando de diversas tecnologias e artifícios para expor suas propostas. Também temos encaixe no Eixo Apreciar que destaca a necessidade de *“observar obras de arte visual e comunicação, verificando as relações que estabelecem entre filosofia, indústria cultural e mídia”* (CURRÍCULO MÍNIMO, 2013, p.17), adequando a abordagem ao conteúdo filosófico, político e social da exposição e das propostas desenvolvidas para o Produto Acadêmico Final.

Imagem 23- Roda de conversa com o monitor do MAR na triagem de entrada no museu



Fonte: Registro de aula da autora

Imagem 24- Registro da vista panorâmica do museu



Fonte: Registro feito pela aluna "T.X."

Imagens 25 e 26- Registros de obras da exposição “Rio Setecentista, quando o Rio virou capital”



Fonte: Registros respectivamente feitos pelos alunos “R.” e “T.”

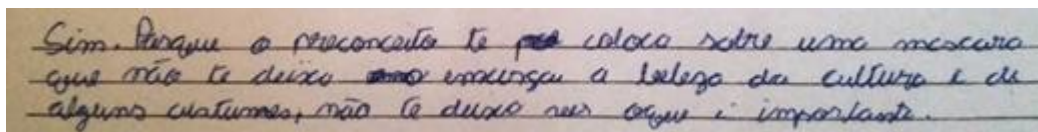
5.5- INVESTIGANDO VIVÊNCIAS

Buscando propor reflexões sobre cultura e representatividade negra para ampliar o repertório dos alunos, interligando os temas estudados ao longo do bimestre foi dada continuidade na problematização e reflexão junto aos estudantes. Partindo dos novos conhecimentos construídos nas práticas já realizadas nas aulas de Educação Artística a fim de ressignificar e solidificar com clareza a mudança nos constructos de opinião crítica a cerca da temática continuamos as atividades.

A aplicação de um segundo questionário, foi realizada de maneira diferenciada a partir de dois modelos, sendo eles de perguntas abertas sobre o projeto com diferença única de inclusão ou ausência de questões sobre a aula externa (modelos nos apêndices 2 e 3). A partir desta coleta de dados foi possível perceber uma reflexão por parte dos alunos quanto ao preconceito e suas imagens, seja ele estabelecido a um grupo étnico ou a suas produções.

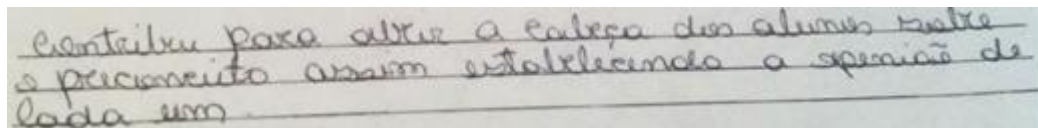
Ao serem questionados em *“Dentre as coisas que você ouviu, viu, aprendeu e vivenciou o que estava relacionado à cultura negra e/ou preconceito? Dê um exemplo do que chamou a sua atenção quanto a este tema.”*, muitos alunos apontaram percepções relacionadas à problematização realizada nas aulas de Educação Artística:

Imagem 27- Resposta do aluno ao segundo questionário



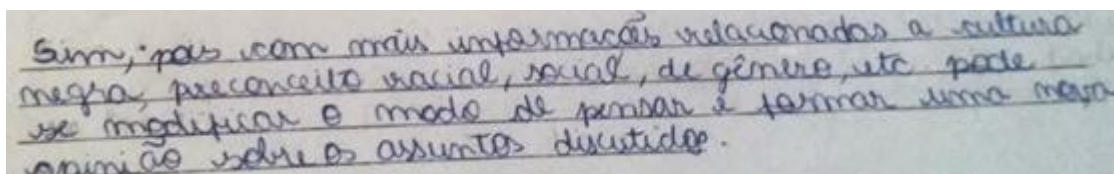
“Sim. Porque o preconceito te coloca sobre uma máscara que não te deixa enxergar a beleza da cultura e de alguns costumes, não te deixa ver o que é importante.” (Aluno “Y”)

Imagem 28- Resposta do aluno ao segundo questionário



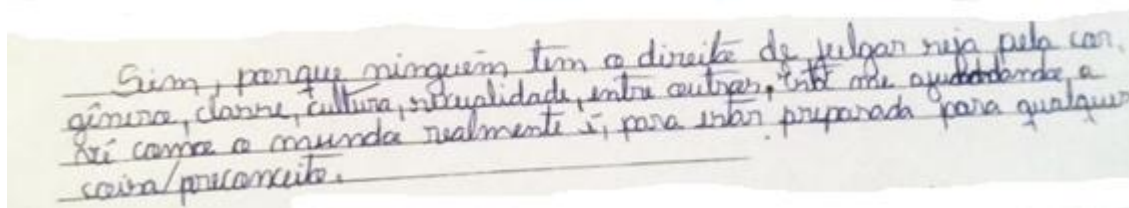
“Contribui para abrir a cabeça dos alunos sobre o preconceito assim estabelecendo a opinião de cada um” (Aluna “N.R.”)

Imagem 29- Resposta do aluno ao segundo questionário



“Sim, pois com mais informações relacionadas a cultura negra, preconceito racial, social, de gênero, etc. pode se modificar o modo de pensar e formar uma nova opinião sobre os assuntos discutidos.” (Aluna “A.C.”)

Imagem 30- Resposta do aluno ao segundo questionário



“Sim, porque ninguém tem o direito de julgar seja pela cor, gênero, classe, cultura, sexualidade, entre outros. Está me ajudando a ver como o mundo realmente é, para estar preparada para qualquer coisa/ preconceito” (Aluna “L”)

Na continuidade, materiais de Arte Sequencial⁷ foram analisados em sala de aula (quadrinhos, livros e fotonovela) que proporcionaram a execução de uma reflexão através da prática. Onde o aluno pode experienciar, problematizar e discutir

⁷ A Arte Sequencial é uma modalidade artística que aponta através de uma continuidade de imagens expostas em sequência uma história ou uma informação transmitida de maneira gráfica (símbolos, personagens, desenhos, colagens...), onde se pode fazer uma análise, leitura ou ter uma percepção a partir da sequência expressa quadro a quadro.

a reprodução de preconceito através de debate em sala e da atividade prática em formato de fotonovela utilizando o celular, onde se discutiria o lugar do negro na sociedade.

Trazendo estas discussões para a sala de aula tratamos não só da estética visual ou de elementos culturais, mas também de como a relação de inferiorização dos referenciais multiculturais reproduzida historicamente que interfere no cotidiano deles. Partindo de suas histórias, a estética do cotidiano pode ser representada de maneira a apresentar esteticamente elementos presentes na realidade dos alunos e as subjetividades ali entendidas. Como aponta Richter,

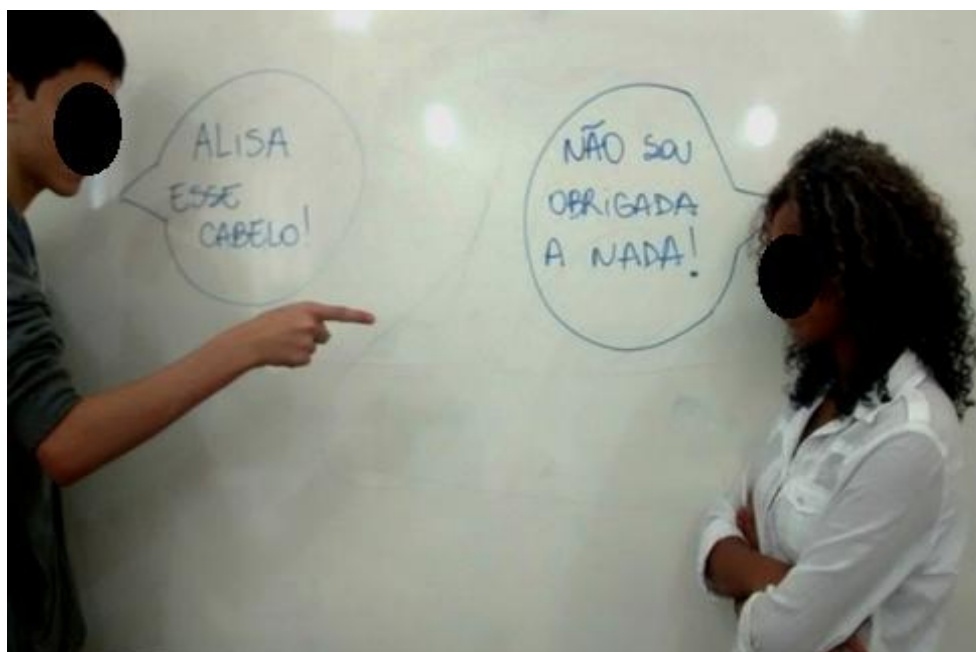
A estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente, a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação. (RICHTER, 2000, p.8)

Imagem 31- Fotonovela dos alunos/ exercício de fotografia



Reprodução de cena vivida pelos alunos e seus amigos sendo barrados nos lugares por conta de sua cor que, segundo eles subentende sofre com o discurso de estereótipo negativo relacionado ao negro na sociedade brasileira

Imagem 32- Fotonovela dos alunos/ exercício de fotografia



Reprodução de cena vivida por uma aluna, que relatou sofrer pressão social para alisar os cabelos e não usá-lo ao natural. Segundo ela devido ao preconceito as pessoas negras ficam privadas de serem como são e não como as pessoas obrigam.

Imagem 33- Fotonovela dos alunos/ exercício de fotografia



Reprodução partindo de comentários de alunos que informaram serem proibidos de frequentarem lugares devido a seus credos, cor, aparência geral e orientação sexual.

A avaliação, nas aulas do Ensino Médio, é colocada por muitas vezes como o

único processo importante dentre as modulações da aprendizagem devido à preparação para o vestibular. Deste modo, todos os processos de disciplina ligados a ela detêm uma “aura” de maior valor na visão dos estudantes e de muitos profissionais da área de educação. Neste sentido, o esforço a participar muitas vezes é constituído mais pela exigência da nota final do que pela vontade de aprender. Sendo assim,

Outro aspecto importante de ser destacado se relaciona à dificuldade de se articular a construção do conhecimento e prazer nesse nível de ensino. A aquisição/ construção do conhecimento estava em geral associada a um esforço árido e pouco prazeroso, para o qual a avaliação constituía o estímulo fundamental. (CANDAUI, 2002, p. 140)

Durante o projeto a avaliação processual foi estimulada. É ao longo do processo de ensino que a aprendizagem ocorre e não só um trabalho de conclusão para alcançar um coeficiente numérico. Alunos não são só números e não são números de notas que irão mensurar o resultado de todo um processo de trabalho. A preocupação da educação não deve ser esta.

De modo a estimular a autonomia e a expressão do aluno quanto ao que foi apreendido ao longo do bimestre nas aulas de Educação Artística, lhes foi proposta uma pesquisa em que eles deveriam se aprofundar em um tema relacionado ao legado da cultura Afro presente no Brasil (música, dança, culinária, dentre outros), apresentando e realizando uma produção artística baseada no que estudaram. Os estudantes se mostraram interessados em se aprofundar em suas temáticas devido à proposição da vivência dos temas através do estímulo a uma produção autoral.

Imagem 34- Desenho com colagem relacionado ao Jongo



Registro do trabalho de “T” e “F”- *Dança da Liberdade e Cura: Jongo*

Destacaram-se propostas relacionando questões de vivência pessoal, como o trabalho das alunas “T” e “F” que apresentaram a história do Jongo e sua definição.

Além disso, identificaram em toda a trajetória das aulas relações estabelecidas entre as análises, problematizações e debates propostos e seu tema de pesquisa, além de trazer seu repertório de vida para fazer parte da apresentação. Como produção visual, apresentaram uma discussão através de um desenho com colagem (imagem 34), onde expressaram o que extraíram da temática relacionando sua produção a questões ligadas à Arte.

Segundo as alunas, o Jongo trazia a liberdade ao corpo, curando-o de suas mazelas sociais e físicas. Assim como a Arte pode trazer a cura. Para elas não é preciso de nada além do corpo e da disposição e depreenderam das aulas de Educação Artística que também não é preciso ter materiais caros se com poucos recursos é possível criar uma grande significação para a expressão, no caso exemplificado por elas no uso do jornal reciclado.

Por outro lado, alunos que não mostravam identificação com as propostas das aulas de Educação Artística antes da ocorrência do projeto também começaram a apresentar melhora na participação e interesse nas aulas. Inclusive criando como proposta de apresentação de trabalho artístico uma versão em *Rap* de todo o contexto discutido a partir da paródia da música “Rezadeira” do cantor Projota. Assim, os alunos assumem também o papel de propositores de debate.

Imagem 35- Apresentação do Rap dos Alunos



Registro de aula feito pela turma

“ [1º] (Falar) A cultura negra surgiu no Brasil,
por meio dos escravos africanos, na época do
Brasil Colônia, que era muito discriminada
pela sociedade branca da época
[2º] (Cantar) Desde os tempos antigos

O país evoluiu
Mostrando que os Negros
Tem direitos no Brasil
Entre tantas chibatadas
Entre tantas chicotadas

A liberdade
Pode ser vangloriada
Mas seria sacanagem
Se eu não falasse a verdade
Que o preconceito rola
Por toda a cidade
Sentado no ônibus
Te julgam pela cor, e não pelo que é
Te chamam de
Neginho favelado de boné
Letra: “M. C.”
Intérpretes: “M”, “M.K.”, “M.C.” e “O”

Agora eu vou partir
Pra minha missão
Mas deixando um recado
Aqui pros meus irmãos
[3º] (Falar) Todos merecem respeito, pois independente de sua, raça, crença, sexo, tamanho ou idade todos somos iguais.
Pois como Bob Marley dizia
‘Enquanto a cor da pele, for mais importante que o brilho dos olhos, sempre haverá guerra’”

5.6- PROPOSIÇÕES FINAIS

Dando início ao fechamento do ano letivo e a última etapa deste estudo, foi proposta a análise de elementos audiovisuais proveniente do repertório periférico advindo de manifestações culturais Afro-brasileiras. Foi proposta a continuidade do debate das aulas anteriores através da letra do *Funk “Não foi Cabral”* de MC Carol e do videoclipe de *Rap* intitulado “*O homem que não tinha nada*” de Projota (letras disponíveis nos anexos 1 e 2) de maneira a remontar o cenário social e histórico da relações interpessoais e culturais, além do lugar que é colocada este grupo étnico em sociedade. O videoclipe auxilia na reflexão e problematização também através do recurso visual uma vez que perpassa um formato de “filme” curta-metragem que conta a história da música. Adequando-se ao tema “Cinema como Arte” do conteúdo programático destinado ao 4º bimestre.

A inclusão do Cine Debate como culminância das atividades se deu após estudos dos espaços do Colégio Paulo de Frontin não afetados pela obra, atestando a incompatibilidade com a execução do antigo projeto Abraçando a África. De maneira a ser uma última experiência do ano letivo na disciplina antes da semana de provas e, para os alunos aprovados, a última experiência em aulas de Educação Artística no Ensino Médio. O encerramento da disciplina foi proposto de maneira diferente das outras aulas realizadas. A diferença se deu no material de apoio, neste caso o filme brasileiro “5X FAVELA– Agora É Por Nós Mesmos” e o próprio corpo discente que já havia sido afetado por todas as ações realizadas nas aulas aqui descritas.

Através de uma reflexão coletiva e participativa onde os alunos e a professora debateram as questões culturais que envolvem a produção artística e as relações sociais envolvendo o negro, uma espécie de “revisão” de conteúdos foi realizada de maneira não convencional. Durante o filme vários alunos comentaram que já haviam feito ações das personagens, ou que conheciam alguém parecido, que moravam em lugares similares aos retratados, dentre outras coisas. Aos poucos foram percebendo na película artística a ligação entre a estética da Arte e a estética de seus cotidianos. Apesar da exibição do longa metragem não ter sido realizada nas melhores condições (sala lotada, equipamentos improvisados...) para os alunos foi uma experiência agradável, pois este tipo de iniciativa não é comum nesta escola justamente por conta das dificuldades estruturais que ela enfrenta.

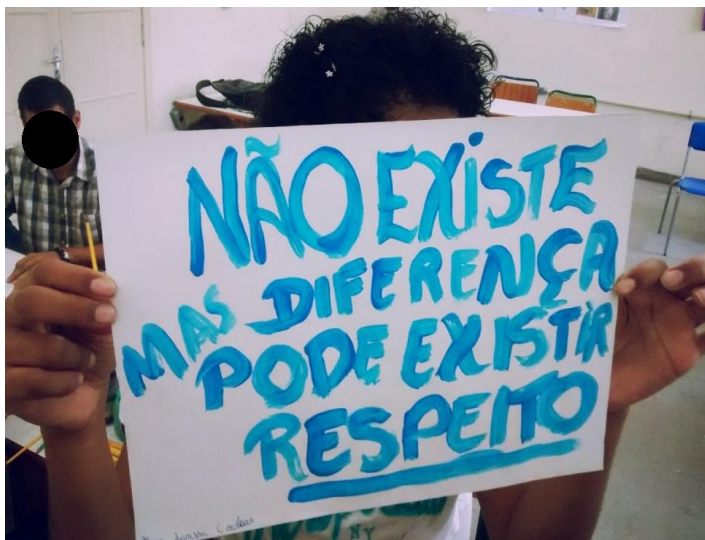
Imagem 36- Cine Debate (colagem de imagens)



Fonte: Acervo da autora

A experiência do projeto, em especial da culminância em sua totalidade, os atingiu de maneira tão profunda que eles se propuseram de maneira autônoma a produzir manifestos partindo do que sentiam com relação à provocação sensível de uma abordagem de tema através da linguagem artística. Manifestos estes que eram pessoais, pedindo por respeito, partindo da representatividade e em busca do combate ao racismo.

Imagens 37 e 38- Manifestos dos alunos



Fonte: Registro de aula feito pela autora

De maneira a conseguir atingir a todos os alunos frequentes durante a execução do projeto um exercício de autoavaliação foi inserido na avaliação final da disciplina. Propondo aos alunos uma reflexão:

Ao longo do ano tivemos muitas atividades diferentes lidando com diversas linguagens da arte (pintura, vídeo, música, cinema, dentre outras) em muitos formatos de aula. Analise a sua atuação nas aulas de arte e faça uma breve avaliação sobre seu empenho, coisas que achou interessante, etc. (Texto da proposta de autoavaliação escrito pela autora)

As respostas obtidas exprimiram não só o que o exercício de autoavaliação propunha, mas também uma avaliação da disciplina. Nos comentários dos alunos fica perceptível a empatia com a metodologia proposta para discussão do tema geral do projeto.

Handwritten text in blue ink on lined paper. The text reads: "Durante o ano e as aulas de arte foi possível expressar opiniões, criatividade e estar diante de um ambiente agradável como se nem estivesse na escola, o que resultou em aulas divertidas e que fez com que aprendêssemos assuntos nunca vistos antes."

"Durante o ano e as aulas de arte foi possível expressar opiniões, criatividade e estar diante de um ambiente agradável como se nem estivesse na escola, o que resultou em aulas divertidas e que fez com que aprendêssemos assuntos nunca vistos antes"

Aluna "A.C."

Handwritten text in blue ink on lined paper. The text reads: "Em todos esses anos que eu estudo esse ano foi o primeiro em que estudei artes e me diverti, tanto fazendo os trabalhos de desenho, pintura tanto nas horas sérias que tínhamos que ler. Aprendi muitas coisas novas e queria ter mais aulas com a senhora ano que vem. Continue assim, teacher. :)"

"Em todos esses anos que eu estudo esse ano foi o primeiro em que estudei artes e me diverti, tanto fazendo os trabalhos de desenho, pintura tanto nas horas sérias que tínhamos que ler. Aprendi muitas coisas novas e queria ter mais aulas com a senhora ano que vem. Continue assim, teacher. "

Aluno "M.K."

Handwritten text in blue ink on lined paper. The text reads: "Eu achei boa a minha atuação nas aulas de arte, e achei muito interessante todas as aulas por ser uma aula mais prática e menos teórica. A matéria que eu achei mais interessante foi a que discutimos sobre a 'ditadura da beleza', onde foi dito que faltam negros nas novelas, programas de tv e etc."

"Eu achei boa a minha atuação nas aulas de arte e achei muito interessante todas as aulas por ser uma aula mais prática e menos teórica. A matéria que eu achei mais interessante foi a de discutirmos 'a ditadura da beleza' onde foi dito que faltam negros nas novelas, programas de tv e etc."

Aluno "G.S."

6. RESULTADOS E CONCLUSÃO PARCIAL

A pesquisa realizada no Colégio Estadual Paulo de Frontin, proporcionou através da metodologia de trabalho desenvolvida uma busca por experimentação de práticas para levar os alunos a refletirem e discutirem questões relacionadas à identidade negra. Também foi provocada a ressignificação da relação antes

estabelecida entre os alunos e as aulas de Educação Artística da escola, conseguindo alcançar alguns fatores positivos ao fim das atividades propostas ao longo de seu processo. Durante a sua decorrência foi possível perceber o comprometimento e interesse dos alunos participantes aumentando conforme cada fase das etapas projetadas avançava.

Foi possível notar o desenvolvimento de uma relação interpessoal entre os alunos e a professora através das práticas das aulas de Arte, perceptível na aceitação das propostas, e do exercício de autonomia dos alunos crescendo ao longo do projeto. Destacando-se o interesse e participação nos debates, o levantamento das questões ligadas à solução do problema de pesquisa e aos objetivos propostos, cruzadas com elementos próximos a realidade dos alunos fez com que eles tivessem mais facilidade em compreender os fatores propostos.

Construir uma linha de raciocínio junto aos alunos para a discussão de uma temática, se mostrou mais eficaz do que a apresentação de obras de cultura Africana e Afro-brasileira, sem uma discussão preliminar, pois assim os alunos reproduziam apenas discursos preconceituosos baseados no desconhecimento, falta de problematização e tópicos arraigados do senso comum.

Também se pode atestar através de respostas ao segundo questionário aplicado que a percepção dos alunos quanto à importância dos estudos de questões ligadas à cultura negra e identidade puderam ser deslocados para uma resposta satisfatória de valorização e também de pertencimento.

Ao verem os seus depoimentos, opiniões e elementos de seu cotidiano trazidos para dentro da aula como tema e tendo seu espaço na motivação para a aula, os alunos passaram a estabelecer uma relação mais interessada e empenhada de maneira satisfatória. Assim, o espaço das aulas de Arte passou a ser tido como ambiente de troca de ideias e de construção coletiva. Onde, através de um ambiente diferenciado, se tornava possível desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de maneira agradável e estimulante a participação. Por fim, e não menos importante, a valorização da Arte como componente curricular em meio aos alunos e o reconhecimento dentre o corpo docente e a direção de que os esforços realizados ao longo do processo sendo vistos como promoção da aprendizagem escolar em prol dos alunos.

A sala de aula é um meio que pode ser dotado como um espaço para a interação de indivíduos com novos conteúdos e também entre si. Aplicando esta

proposição, foi possível constatar que ao analisar questões que poderiam estar sendo abordadas através de um viés raso ou baseado no senso comum e não na vivência e problematização junto aos alunos, o processo de ensino e aprendizagem se deu de maneira mais fluida, dotada de mais interesse e empenho por parte dos estudantes.

O levantamento bibliográfico sobre as questões que englobam a Lei 10639/03 fomentaram a criação das atividades geradoras desta pesquisa. Sem o aprofundamento e questionamento de sua intencionalidade a realização de atividades com os alunos provavelmente continuariam no lugar do senso comum, onde o trabalho com questões étnicas em Educação Artística passa apenas pelo âmbito da produção de atividades a serem exibidas por conta de um feriado e não por sua importância na formação crítica dos estudantes.

A análise do Currículo Mínimo também se mostrou fundamental, pois através dela foi vista a necessidade e possibilidade de adequação à temática proposta pelo problema de pesquisa. Os estudos referentes às questões ligadas a educação multicultural e sobre a possibilidade das imagens foram de extrema importância para a fundamentação de argumentos que levassem a um levantamento de fatores e de compreensão sobre como realizar um trabalho deste porte e também dos caminhos a prosseguir.

As mudanças objetivadas pela pesquisa não se fizeram apenas através de um relacionamento entre o que se pode consultar no Currículo Mínimo e a prática, mas sim pela exploração do Currículo Oculto e pela indicação de novas maneiras de trabalho ao se tornar as proposições curriculares maleáveis e adaptáveis dentro da necessidade que as atividades tinham. Ao ser estabelecido o desenvolvimento de uma metodologia de ensino para abordar a cultura negra como objetivo geral, foi aberta uma gama de possibilidades para que a professora pudesse experimentar novos procedimentos nas aulas, incluindo maneiras diferentes de problematização, experimentação, de exploração de conteúdo e de espaços.

Deste modo, não só a relação dos alunos com as aulas de Educação Artística se resignificaram, mas também a da professora, uma vez que para conseguisse executar as aulas teve de realizar uma série de ações e desdobramentos antes não explorados com este afincamento, como: a saída do espaço da escola, o protagonismo em criar novas ações em aula e a introdução de temáticas que poderiam gerar conflitos em sala incluindo as opiniões dos alunos, a fim de solucionar um problema geral.

Os objetivos específicos também foram alcançados, atestando-se através das respostas positivas dos alunos às ações estabelecidas e a sua mudança gradativa quanto à desvalorização da herança cultural das matrizes africanas e das aulas de Artes na influência de sua formação cultural e identitária. Além disto, o diálogo entre a turma e a professora se favoreceu neste período, assim como a frequência nas aulas e a adesão às propostas pedagógicas. Por reconhecerem temas provenientes de seu repertório recortados e relacionados junto aos conteúdos de Artes, os estudantes também passaram a se identificar com o espaço das aulas de Educação Artística como um lugar onde não só estariam para deter um conteúdo, mas que possibilitava a troca e projeção de ideias.

A dificuldade na articulação entre os parceiros iniciais do projeto e também a falta de material foram difíceis de driblar, mas proporcionaram a reflexão quanto a maneiras criativas e alternativas de lidar com as adversidades sem desistir de lutar por dar continuidade a uma ação que se fez importante para a reconfiguração das aulas de Educação Artística e também do olhar da professora.

A pesquisa de campo, realizada através da proposição da sequência didática na escola, ajudou de maneira a fazer com que a saída do lugar comum de seguir o Currículo Mínimo, como uma espécie de “receita de bolo”, sem adequá-lo às necessidades das turmas, fosse possível. A proposição da prática pedagógica adotada nas etapas estabelecidas no cronograma de atividades, proporcionaram:

- A *Integração de conteúdo* de modo que os conhecimentos provenientes do estudo da cultura Afro e suas reverberações foram utilizados para demonstrar questões do Currículo Mínimo adequadas à demanda da solução do problema de pesquisa;
- O *Processo de construção do conhecimento* se deu no momento em que as aulas partiram da adaptação de conteúdos ligados ao cotidiano dos alunos e sua linguagem, intencionando relacioná-los ao debate debruçado na desconstrução do problema de pesquisa através da mediação e proposta pedagógica da professora;
- A *Pedagogia da equidade* teve origem no ato da professora modificar seu modo de ação pedagógica visando melhorar a condição de visão crítica do aluno através da possibilidade das imagens e de um recorte de viés multicultural, fazendo uso de diferentes atividades e modos de problematizar questões;
- A *Redução do preconceito* proporcionada através das ações pedagógicas que encadeadas fizeram com que os alunos tivessem espaço para analisar, debater e considerar novos tipos de pensamentos e posicionamentos, como atestado nas

respostas do segundo questionário e ao longo das atividades;

-Uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos, pois o projeto se direcionou apenas a um grupo étnico, mas isso se tornou trampolim para a problematização de questões ligadas a gênero, identidade e sociedade, independente de o estudante estar diretamente relacionado ao grupo étnico abordado. Sendo assim, todos tiveram a oportunidade de expandir o olhar para o lugar que o outro ocupa e rever seus conceitos.

Deste modo, é possível concluir que o projeto de pesquisa teve um alcance positivo nas aulas de Educação Artística do Colégio Estadual Paulo de Frontin, despertando um novo repertório, que inclui: o reconhecimento da identidade (física e social) dos alunos; sua identificação social; o pertencimento nas aulas, na escola, na história/ cultura e na cidade; estimulando a autoestima; a escuta e a expressão autônoma.

7. REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas*. In: *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 113-156
- BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2003.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Artes. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF. 2000.
- _____. *Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais- Curso Gênero e Diversidade na Escola. Módulo IV: Relações Étnico-Raciais. Relações Étnico-Raciais. Unidade I-Texto I. Etnocentrismo, Racismo e Preconceito*. Ministério da Educação e Cultura, 2006.
- _____. *Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais- Curso Gênero e Diversidade na Escola. Módulo IV: Relações Étnico-Raciais. Relações Étnico-Raciais. Unidade III-Texto IV. As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Ministério da Educação e Cultura, 2006.
- _____. *Catálogo Do Estúdio Para a Rua*. Caixa Cultural. Rio de Janeiro. 2014
- _____. *Presidência da República da Casa Civil- Subchefia para assuntos jurídicos. Lei 10.639/03*. 2003.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação*. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79. Agosto/ 2002.
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*- 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo de Artes*. Artes Visuais. Ensino Médio. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2013
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*, 11ª edição. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.
- HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi. *EMPODERAMENTO: DEFINIÇÕES E APLICAÇÕES*. 30º Encontro Anual da ANPOCS-GT 18 -Poder Político e Controles Democráticos, 2006.
- MIRANDA, Fernando. *Culturas das imagens - Desafios para a arte e para a educação: Pós-produção educativa a possibilidade das imagens*. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2012.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*-2ª edição. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Universidade Feevale, 2013.
- RICHTER, Ivone Mender. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000.
- SANTOS, Ana Cláudia Gonçalves. *Sequência Didática*. In: Glossário Ceale UFMG <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>> Acesso em: 25/03/2016

8. APÊNDICES

• APÊNDICE I

“O meu pai era paulista, meu avô pernambucano, o meu bisavô mineiro, meu tataravô baiano...”

Chico Buarque

“Minha vida é andar por este país pra ver se um dia descanso feliz. Guardando as recordações das terras onde passei, andando pelos sertões e dos amigos que lá deixei...”

Luiz Gonzaga



Os Retirantes. Candido Portinari, 1944.

O autoconhecimento é muito importante na formação do indivíduo. Para se perceber membro de uma cultura, agente de uma história que ainda está em construção e em transformação é preciso reconhecer sua ancestralidade, seja através de valores próprios ou de sua vivência.

Pensando nestas questões, responda ao questionário abaixo após entrevistar seus familiares. Você levantará dados relevantes para uma futura discussão e compreensão da diversidade brasileira.

1. Onde você nasceu? Foi criado fora desta cidade?

2. Você conhece algum outro lugar sem ser a cidade onde você vive? Qual? Caso não conheça há algum lugar que tenha curiosidade? Por que?

3. Onde nasceram as pessoas da sua família?

Avô paterno_____Avô materno_____

Avó paterna_____Avó materna_____

Pai_____Mãe_____

Outros_____

4. Quem você entrevistou e qual o grau de parentesco com esta (s) pessoa (s)?

5. Na sua família há descendência de africanos, europeus, indígenas, asiáticos ou outros povos? Especifique quais e se possível diga de qual área.

6. Pensando na sua cor de pele, traços do seu rosto, tipo de cabelo e altura você acredita ter mais proximidade física com qual etnia?

7. Pergunte a parentes mais velhos de sua família uma história de quando eles tinham a sua idade e transcreva abaixo.

8. Pesquise comidas típicas, festejos, expressões (ou palavras) regionais, músicas, danças, artesanatos e brincadeiras que seus parentes aprenderam com os mais velhos e tomaram como costume ou repassaram aos mais jovens. Comente abaixo.

9. Qual a origem do seu nome e significado?

• APÊNDICE II

COLÉGIO ESTADUAL PAULO DE FRONTIN

Fundado em 25 de setembro de 1918

AVALIAÇÃO SOBRE A AULA EXTERNA NO MUSEU DE ARTE DO RIO (MAR) 3ºBI Prof. KIZZY CESÁRIO

ALUNO(A) : _____ Nº _____ Turma : _____

1. Você já havia ido a um museu ou a um centro cultural antes desta aula?
() Sim () Não
2. Você achou que a aula fora do espaço da escola contribuiu para seu aprendizado/ vivência cultural?
() Sim () Não

Justifique: _____

3. Gostou de algo nesta aula? O que achou de diferente?

4. Voltaria a visitar um espaço como este?
() Sim () Não () Talvez
5. Dentre as coisas que você ouviu, viu, aprendeu e vivenciou o que estava relacionado a cultura negra e/ou preconceito? Dê um exemplo do que chamou a sua atenção quanto a este tema.

Obrigada pela colaboração ☺

• **APÊNDICE III**

COLÉGIO ESTADUAL PAULO DE FRONTIN

Fundado em 25 de setembro de 1918

AVALIAÇÃO SOBRE AS AULAS DO 3ºBI Prof. KIZZY CESÁRIO

ALUNO(A) : _____ Nº _____ Turma : _____

1. Você acha importante discutir em sala de aula temas sobre cultura negra/africana, desigualdade social e preconceito?
() Sim () Não

Justifique: _____

2. Dentre as coisas que você ouviu, viu, aprendeu e vivenciou nas aulas de arte o que estava relacionado a cultura negra e/ou preconceito? Dê um exemplo do que chamou a sua atenção quanto a este tema.

Autoavaliação:

Considerando a sua experiência de vida você considera o estudo sobre a cultura negra, temas sobre preconceito (racial, social, de gênero, etc.) acha que as aulas que estamos tendo em sala de aula estão contribuindo para a sua formação de opinião? Em que ponto?

Caso deseje fazer um comentário ou sugestão para próximas discussões aproveite!

Obrigada pela colaboração ☺

9. ANEXOS

- ANEXO I

Não Foi Cabral- MC Carol



[1] Professora me desculpe

Mas agora vou falar

Esse ano na escola

As coisas vão mudar

[2] Nada contra ti

Não me leve a mal

Quem descobriu o Brasil

Não foi Cabral

[3] Pedro Álvares Cabral

Chegou 22 de abril

Depois colonizou

Chamando de Pau-Brasil

Ninguém trouxe família

Muito menos filho

Porque já sabia

Que ia matar vários índios

[4] Treze Caravelas

Trouxe muita morte

Um milhão de índio

Morreu de tuberculose

Falando de sofrimento

Dos tupis e guaranis

Lembrei do guerreiro

Quilombo Zumbi

[5] Zumbi dos Palmares

Vitima de uma emboscada

Se não fosse a Dandara

Eu levava chicotada

• ANEXO II

O homem que não tinha nada- Projota (part. Negra Li)

Compositor: José Tiago Pereira Sabino

O homem que não tinha nada acordou bem cedo

Com a luz do sol, já que não tem despertador

Ele não tinha nada então também não tinha medo

E foi pra luta, como faz um bom trabalhador

O homem que não tinha nada enfrenta um trem lotado

Às 7 horas da manhã com um sorriso no rosto

Se despediu de sua mulher com um beijo molhado

Pra provar do seu amor e pra marcar seu posto

O homem que não tinha nada tinha de tudo
Artrose, artrite, diabetes e o que mais tiver
Mas tinha dentro da sua alma muito conteúdo
E mesmo sem ter quase nada, ele ainda tinha fé

O homem que não tinha nada, tinha um trabalho
Com um esfregão limpando aquele chão sem fim

Mesmo que alguém sujasse de propósito o assoalho

Ele sorria alegremente e dizia assim

Refrão

O ser humano é falho

Hoje mesmo eu falhei

Ninguém nasce sabendo

Então me deixe tentar!

O homem que não tinha nada

Tinha Marisete, Maria Flor, Marina, Mário

Que era o seu menor

Um tinha 9, uma 12 e outra 17

A de 40 sempre foi o seu amor maior

O homem que não tinha nada tinha um problema

Um dia antes, mesmo, foi cortada a sua luz

Subiu no poste, experiente, fez o seu esquema

E mais à noite reforçou o pedido pra Jesus

O homem que não tinha nada seguiu sua trilha
Mesmo caminho, mesmo horário, mas foi diferente

Ligou pra casa pra dizer que amava sua família

Acho que ali já pressentiu o que vinha na frente

O homem que não tinha nada
Encontrou outro homem que não tinha nada
Mas esse tinha uma faca

Querida o pouco que ele tinha, ou seja, nada
Na paranoia, nóia, quem não ganha te ataca

O homem que não tinha nada agora já não tinha vida

Deixou pra trás três filhos e sua mulher

O povo queimou pneu, fechou avenida

E escreveu no asfalto: Saudade do Josué

Refrão

O ser humano é falho

Hoje mesmo eu falhei

Ninguém nasce sabendo

Então me deixe tentar!

Então me deixe tentar... Então me deixe tentar

Então me deixe tentar... Então me deixe tenta