



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JAKSLAINE SILVA DA PENHA

**NO ATELIÊ DA MEMÓRIA:
UMA ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO DE ARTES DE CARIACICA-ES
FUNDAMENTADA NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**VITÓRIA
2023**



**Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

JAKSLAINE SILVA DA PENHA

NO ATELIÊ DA MEMÓRIA:
UMA ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO DE ARTES DE CARIACICA-ES
FUNDAMENTADA NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial à obtenção do título de mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina de Araujo.

VITÓRIA

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAKSLAINE SILVA DA PENHA

NO ATELIÊ DA MEMÓRIA: UMA ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO DE ARTES DE CARIACICA-ES FUNDAMENTADA NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 23 de junho de 2023.

Professora Doutora Débora Cristina de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Robson Loureiro
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Alexandro Rodrigues
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Aline Maria Dias
Universidade Federal do do Espírito Santo

Professora Doutora Megg Rayara Gomes de Oliveira
Universidade Federal do Paraná

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

P399a Penha, Jakslaine Silva da, 1997-
No ateliê da memória: : uma análise sobre o currículo de artes de Cariacica-ES fundamentada na Educação das Relações Étnico-Raciais / Jakslaine Silva da Penha. - 2023.
126 f. : il.

Orientadora: Débora Cristina de Araujo.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. currículos. 2. autobiografia. 3. arte na educação. I. Araujo, Débora Cristina de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

a nós, estudantes, que nos últimos quatro anos nos dividimos entre nossas pesquisas e as ruas das cidades em defesa da vida, saúde e educação

Agradeço a Deus pela companhia diária e oportunidade de finalizar este ciclo.

A minha família por apoiar meus estudos desde dois mil e três.

À professora Débora Araujo por trilhar este caminho desconhecido comigo.

Às professoras Aline e Megg e aos professores Alexandro e Robson pelos saberes compartilhados.

Às professoras Priscila e Lílian pelo tempo dedicado na leitura deste trabalho.

À turma 35M, especialmente as pessoas queridas da linha Educação e Linguagens, por me ensinarem a encarar a vida com mais sorrisos.

Ao grupo *LitERÊtura*, especialmente Jamile e Rosângela, pelas alegrias e desafios vividos coletivamente.

Ao grupo *escrita em artes* por suportarem minhas reclamações e invenções cotidianas.

À Aline, Antônio (Toninho), Cristina, Diego, Jéssica, Joelma, Marcelo, Mayara, Patrícia, Sulamita, Thamiris e Yurie por todo apoio que vem desde as artes plásticas/visuais.

Aos servidores/as da secretaria do PPGE/Ufes por toda colaboração e atenção dispensada.

A Fapes por fomentar e possibilitar a existência desta pesquisa.

*Livros que um dia eu reli não leio mais
Versos que um tempo atrás cantei não canto mais
Falsas verdades que aprendi deixo na infância
E a liberdade que há em mim trago na mala da alma
Hoje não ando sem saber qual é o destino
De andarilho à padecer, sei o caminho
Dos falsos mestres que segui limpo a poeira
Sigo as pegadas que encontrei no chão da vida
[...]*

*(Felipe Valente,
Chão da vida, 2017)*

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado tem como objetivo principal investigar como os conteúdos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer), em especial o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, se fazem presentes no currículo de Artes das “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)”. A pesquisa se justifica por duas razões, sendo uma de ordem prática e outra subjetiva: primeiramente parte da percepção sobre a relevância que o ensino fundamental desempenha na formação social das pessoas que vivenciam o currículo de Artes no município de Cariacica. Como segundo argumento consta minha percepção pessoal que, outrora estudante da rede municipal de Cariacica, considero como motivação as experiências vividas no ambiente escolar. Foi principalmente esse argumento o responsável por conduzir a investigação por meio da pesquisa (auto)biográfica. Diante das proposições descritas, o estudo é caracterizado como uma pesquisa de abordagem qualitativa. O texto inicialmente recupera, em tom ensaístico, parte da minha trajetória escolar e a força do ensino de Arte nessa formação. Em seguida, na Introdução, contextualiza o tema de pesquisa e a proposta metodológica. Os demais capítulos são assim estruturados: o primeiro serve à revisão bibliográfica de natureza “Estado do conhecimento” sobre os campos que subsidiam a pesquisa: o ensino de Arte, Erer e currículo. O próximo é um ensaio sobre o currículo como um direito de educandos/as e educadores/as. Na sequência, dois capítulos se dedicam à apresentação da estrutura geral das “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)” e à análise desse documento. Dentre as principais referências que compõem o aporte conceitual da dissertação estão teóricos/as como Ana Mae Barbosa (2012), Nilma Lino Gomes (2012), Megg Rayara Gomes de Oliveira (2012), Miguel Arroyo (2013), e artistas como Ayrson Heráclito, Ione Reis, Maria Auxiliadora da Silva e Moisés Patrício. Os resultados da pesquisa, advindos da análise documental, indicam que o currículo de Artes de Cariacica trata de forma indireta o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de modo não intencional das Diretrizes Curriculares Nacionais de Erer.

Palavras-chave: Currículo de Artes. Ensino de Arte. Educação das Relações Étnico-Raciais. Cariacica. Pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

This master's research has as main objective to investigate how the contents related to the Education of Ethnic-Racial Relations (Erer), in especially the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, are present in the Arts curriculum of the “Curriculum Guidelines of the Municipality of Cariacica - Elementary School (6th to 9th grade)”. The research is justified for two reasons, one of a practical nature and the other subjective: firstly, it starts from the perception of the relevance that fundamental education plays in the social formation of people who experience the Arts curriculum in the city of Cariacica. As a second argument, my personal perception is that, once a student of the municipal network of Cariacica, I consider the experiences lived in the school environment as motivation. It was mainly this argument that was responsible for conducting the investigation through (auto)biographical research. Given the propositions described, the study is characterized as a research with a qualitative approach. The text initially recovers, in an essayistic tone, part of my school trajectory and the strength of teaching Arts in this formation. Then, in the Introduction, it contextualizes the research topic and the methodological proposal. The other chapters are structured as follows: the first serves as a bibliographical review of a “State of knowledge” about the fields that subsidize the research: the teaching of Arts, Erer and curriculum. The next is an essay on the curriculum as a right of students and educators. Next, two chapters are dedicated to the presentation of the general structure of the “Curriculum Guidelines of the Municipality of Cariacica - Elementary School (6th to 9th grade)” and to the analysis of this document. Among the main references that make up the conceptual contribution of the dissertation are theorists such as Ana Mae Barbosa (2012), Nilma Lino Gomes (2012), Megg Rayara Gomes de Oliveira (2012), Miguel Arroyo (2013), and artists such as Ayrson Heráclito, Ione Reis, Maria Auxiliadora da Silva and Moisés Patrício. The research results, arising from the documental analysis, indicate that the Cariacica Arts curriculum deals indirectly with the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture and unintentionally with the National Curriculum Guidelines of Erer.

Keywords: Arts Curriculum. Teaching of Art. Education of Ethnic-Racial Relations. Cariacica. (Auto)biographical research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Desenho.....	14
Quadro 1 - Estudos do levantamento da revisão bibliográfica.....	29
Quadro 2 - Principais referências teóricas.....	32
Gráfico 1 - Distribuição de trabalhos por região.....	33
Figura 2 - Pôr do sol no Moxuara.....	34
Figura 3 - “Aceita?”, Moisés Patrício (2014-atual).....	47
Figura 4 - “Aceita?”, Moisés Patrício (2014-atual).....	48
Figura 5 - “Vomitar o branco”, Josélia Andrade (2019).....	53
Figura 6 - Cariacica e monte Moxuara.....	57
Figura 7 - Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).....	62
Figura 8 - “Bar com gafeira”, Maria Auxiliadora da Silva (1973).....	70
Figura 9 - “Representação da rainha angolana Nzinga Mbandi”, Ione Reis (2018).....	72
Figura 10 - “Humano urbano”, Fredone Fone (s/d).....	75
Figura 11 - “Serra colonial”, Walter Assis (2003).....	76
Figura 12 - Currículo de Artes de Cariacica.....	76
Figura 13 - Detalhe do currículo de Artes.....	80
Quadro 3 - Eixo Temático Cultura Local.....	81
Figura 14 - “Manto da Apresentação”, Arthur Bispo do Rosário (1985).....	83
Figura 15 - “Manto da Apresentação”, Arthur Bispo do Rosário (1985).....	84
Figura 16 - Registro de Arthur Bispo do Rosário, (1985).....	85
Figura 17 - Carnaval de Congo de Máscaras de Roda D’água, Claudio Postay (2023)	88
Figura 18 - Carnaval de Congo de Máscaras de Roda D’água, Claudio Postay (2023)	89
Quadro 4 - Eixo Temático Diversidade.....	90
Figura 19 - “Buruburu”, Ayrson Heráclito (2010).....	92

Figura 20 - “Buruburu”, Ayrson Heráclito (2010).....	93
Figura 21 - “Buruburu”, Ayrson Heráclito (2010).....	93
Figura 22 - “Relembre-se de quando conversamos sobre nosso reencontro”, Castiel Vitorino Brasileiro (2022).....	94
Figura 23 - “Bastidores”, Rosana Paulino (1997).....	97
Quadro 5 - Eixo Temático Novas Tecnologias.....	99
Quadro 6 - Eixo Temático História da Arte.....	101
Quadro 7 - Eixo Temático Indústria Cultural.....	104
Quadro 8 - Conteúdo Básico Comum de Arte para o Ensino Fundamental - 9º ano.....	106
Figura 24 - “Bandeiras”, Frente 3 de Fevereiro (2006-atual).....	108

LISTA DE SIGLAS

Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNERER	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
Erer	- Educação das Relações Étnico-Raciais
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
Pmec	- Plano de Educação de Cariacica
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPS	- Partido Popular Socialista
PT	- Partido dos Trabalhadores
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
Seme	- Secretaria Municipal de Ensino de Cariacica
SME	- Sistema Municipal de Ensino de Cariacica
Ufes	- Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

PRÓLOGO	13
INTRODUÇÃO	18
1 ESTADO DO CONHECIMENTO	28
1.1 O chão de uma discussão entre ensino de Arte e Erer	34
2 ENTRE A SALA E A RUA	43
2.1 O caminho para o saber de si	49
2.2 O direito a saber de si	51
3 ENTRE ERER E CARIACICA: O QUE HÁ?	56
3.1 Normativas educacionais de Cariacica	57
3.2 Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica	62
3.3 Considerações sobre “Diversidade e inclusão na sociedade”	67
4 O CURRÍCULO DE ARTES DE CARIACICA	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	117

Tem

hora

que

revolto-me.

depois

de mim-me.

PRÓLOGO¹

Como se começa um prólogo? - Perguntaria isso se não soubesse como escrever. Mas, na verdade, eu não sabia até começar a escrever “O que eu gostaria de ser quando crescer”. Eu gostaria de ser bióloga, professora, artista e até astronauta! “O que eu gostaria de ser quando crescer” também era o nome de uma atividade que a professora Tânia, da aula de Arte, havia passado no começo do ano letivo de 2006. Naquela época eu desejava ser como a professora Perina², e por isso fiz um desenho: me representei na sala de aula como quem se dedica a ensinar.

Meu desenho é cheio de linhas pocadas³ e emendadas, mas tem mais coisa que isso. Uma boa descrição seria assim: o desenho é composto por elementos geométricos tendo em primeiro plano, quase ao centro da imagem, uma mesa e uma cadeira na cor marrom com detalhes em azul e preto. O chão de cor bege foi feito na tentativa de simular perspectiva. À direita, uma forma pequena na cor cinza representa uma lixeira. Em segundo plano estão três formas: uma moldura branca que simboliza a parede, um retângulo verde representando um quadro escolar e uma figura humana, vestida com saia azul, blusa rosa e calçados vermelhos, ocupando o lado esquerdo da imagem. Trata-se de uma menina de cabelo liso com a pele empalidecida (Figura 1).

As circunstâncias que me levaram a desenhar uma figura que em nada se parecia comigo, cabelo liso e pele clara, são as mesmas que levam crianças negras ainda hoje a terem tal atitude. Ainda é comum em aulas de Arte a utilização do lápis bege (ou rosa claro) para representar/pintar a pele de figuras humanas de modo generalizado.

Considerando especificamente as aulas de Arte, isso pode sinalizar um problema que é ignorar a diversidade étnico-racial do país ao sugerir o uso de uma cor (bege ou rosa claro), padronizando assim um tom pele para o povo brasileiro. Tal como aconteceu comigo, essa

¹ Esta seção é inspirada no prólogo presente na tese de doutorado de Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017).

² Profissional da educação básica que marcou minha trajetória escolar por ter contribuído com meu processo de letramento.

³ Advém do verbo “pocar”, uma expressão popular do Espírito Santo.

sugestão pode repercutir na formação social dos/as sujeitos/as⁴ implicando na não identificação do seu pertencimento étnico-racial.

Figura 1 - Desenho



Fonte: arquivo da autora.

Mas, embora o desenho indicasse a docência na minha vida, não fiz minha primeira graduação em licenciatura, antes optei pelo bacharelado em Artes Plásticas. No decorrer da minha formação acadêmica as maiores inquietações que vivenciei estavam relacionadas à dificuldade de me perceber como artista e de entender o meu pertencimento étnico-racial.

⁴ Cabe aqui duas explicações. 1) é referente a “sujeito”, termo que não possui variação de gênero nas regras da Língua Portuguesa. Conforme argumenta Grada Kilomba (2019) a redução de gêneros em apenas um, o masculino, pode ser entendida como um silenciamento de identidades das pessoas falantes desse idioma; também, segundo a autora a redução ao masculino revela as relações de poder e violência que ocorrem dentro e a partir da Língua Portuguesa. Dessa forma, pautada em Kilomba (2019), neste texto opto por variar o termo “sujeito” para o feminino não no sentido de romper com a linguagem, e sim com o intuito de demarcar meu questionamento frente a forma de tratamento hegemônica de resumir todos os gêneros ao masculino. Também ressalto que a escolha por grafar “sujeitos/as” é uma das maneiras possíveis de questionar. 2) a fim de focalizar o perfil do grupo estudado nesta pesquisa, sinalizo que quando menciono “os/as sujeitos/as”, estou me referindo a educadores/as, educandos/as, crianças e/ou adolescentes, bem como quando for abordado sobre grupos minoritários (historicamente silenciados) e diversidade de gênero estarei me referindo a população negra, mulheres, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT).

Com o tempo, identifiquei que o dilema de ser artista estava relacionado ao fato de ter estagiado numa galeria de Artes que com frequência abria as portas para artistas já reconhecidos/as e/ou jovens com a carreira em ascensão. Por vezes presenciava as falas sobre como esses sujeitos, em sua maioria brancos e de classe média e alta, haviam batalhado para conquistar a valorização e o reconhecimento social.

O discurso meritocrático parecia não corresponder com a realidade de vida desses/as artistas, dado que contavam com o investimento privado (de empresas e familiares) em suas carreiras, isso quando não recebiam incentivo público⁵. Sem ter muitas referências críticas naquele espaço de fomento à cultura e de formação educacional, durante a graduação desenvolvi o desprezo por meus trabalhos ao me comparar com esses/as artistas de renome.

Esse pensamento ilusório começou a ser desfeito em 2017 quando comecei a participar do grupo de estudos “Escrita em Artes”⁶ coordenado pela professora Aline Dias e pelo professor Diego Rayck, docentes do Departamento de Artes Visuais/Ufes. Nos encontros do grupo começamos reciprocamente, entre educandos/as e educador/a, a ter contato com uma literatura antirracista ao mesmo tempo que nos dedicávamos à investigação de nossas poéticas visuais.

As leituras, debates e escutas dos textos de bell hooks, Grada Kilomba, Angela Davis, Audre Lorde, Conceição Evaristo, Renata Felinto, Carolina Maria de Jesus, entre outras autoras, bem como as partilhas de experiências dos/as integrantes do Escrita em Artes, repercutiam no meu processo de entendimento como artista e mulher negra.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana expressam que “[...] ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política [...]” (BRASIL, 2004a, p. 15). Por isso, e considerando também que ao/a pesquisador/a possa ser necessário assumir uma agenda ativista para o desenvolvimento de sua investigação científica,

⁵ Não há, nesta reflexão, qualquer oposição ao uso de investimentos públicos para a difusão das artes. O que questiono aqui é a priorização, em certa medida, de alguns segmentos mais do que outros de acessarem tais investimentos.

⁶ Vinculado à Proex/Ufes, o projeto de extensão “escrita em artes” é dedicado à produção textual no campo artístico e tem como objetivo principal experimentar e partilhar a leitura e a escrita na área de Artes Visuais. O projeto “escrita em artes” configura-se como um desdobramento dos projetos de ensino realizados no âmbito PIAA/PROGRAD, 2017-2020.

como artista e pesquisadora entendo que declarar minha negritude é expressar uma agenda política-ativista.

Para além disso, acredito que ser uma artista e pesquisadora na Educação e nas Artes Visuais é como exerço parte do meu trabalho. Pesquisar, para mim, é um meio de resistir à discriminação racial e sexista; e é uma forma de reivindicar (e preparar) o espaço acadêmico para que mais crianças negras o ocupem futuramente. Assim, prossigo guiada pelas palavras de bell hooks (2017, p. 58): “Idealmente o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender - de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo”.

Len

INTRODUÇÃO

Há algum tempo quando buscava respostas para as ausências de artistas negros/as em minha formação percebi que precisava conhecer a área da educação. Nas primeiras tentativas de estudar sobre a educação achei que devia me aproximar o máximo possível do começo das teorias clássicas. Não é um pensamento errado, porém certamente também não é o único caminho. Conhecer essa área é uma ideia ampla ao mesmo tempo que é vaga. O que devia fazer era escolher de onde partir, por isso minha “implicância” com o ensino de Arte no Brasil (sempre tão eurocêntrico) pareceu sensata.

Desde a homologação da Lei 10.639/2003, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas, o ensino de Arte vem sendo apontado como protagonista, já que possui um destaque especial:

Art. 26A [...]

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Inclusive, em certa medida desse protagonismo, o efeito colateral foi a interpretação de que as demais disciplinas do currículo escolar estavam desobrigadas da responsabilidade de incluir conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira. Por outro lado, mesmo com tal ênfase, os desafios que se apresentam ao ensino de Arte⁷ articulado aos princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) continuam a existir.

A educação nacional, que foi, desde o seu início, marcada por regime de exclusão, teve como ponto inicial a educação criada pela Companhia de Jesus. No ensino dos padres jesuítas eram impostos conteúdos europeus, tais como a arte desenvolvida na Idade Média, a qual dispunha de uma forte influência da igreja católica. Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, o governo de Marquês de Pombal promoveu uma reforma parcial na educação, mas que, conforme reflete Megg Rayara Gomes de Oliveira (2012), não implicou numa transformação significativa para o ensino já que o modelo de educação jesuíta permaneceu influenciando o ensino no Brasil.

⁷ O termo Arte(s) será utilizado em maiúsculo quando me referir à disciplina. Também, sempre que possível, utilizarei esse termo mesmo quando a nomenclatura da época a que se referir tratar a disciplina como “Educação Artística”.

Uma fase de mudança para o ensino de Arte ocorreu com a chegada Missão Artística Francesa, em 1816, quando as artes plásticas passaram a promover exercícios de cópias baseados nas estéticas da pintura europeia, “[...] procurando estimular a oposição ao estilo barroco brasileiro, influenciado pela estética e cultura africana e afro-brasileira [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 87). Nesse contexto, artistas como Jean-Baptiste Debret e Nicolas-Antoine Taunay integraram o ensino de Arte e posteriormente a História da Arte brasileira. Por outro lado, artistas negros/as também atuavam já na condição de professores. Manuel Dias de Oliveira (1763-1837), pintor negro brasileiro, é identificado como o primeiro professor de Desenho do Brasil e o primeiro a ministrar o ensino do nu, em pleno regime escravista. Entretanto, “[...] por determinação do imperador D. Pedro I, Manuel Dias foi proibido de dar aulas por competir diretamente com a recém-criada Academia Imperial de Belas Artes [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 89).

No período da República as aulas de Artes ofertavam conteúdos concernentes ao desenho geométrico porque o governo planejava “[...] o desenvolvimento de um pensamento científico [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 88). Seguindo essa lógica, no século XX as necessidades mercadológicas geradas pela industrialização estimularam cada vez mais o viés tecnicista, pois demandava também que o ensino possibilitasse o aprimoramento das técnicas manuais dos/as estudantes.

A partir da LDB nº 5.692 de 1971 os conteúdos polivalentes passam a integrar as práticas dos/as professores/as de Artes. Importa ressaltar que nesse período o curso de formação em nível superior para a docência de Artes estava em desenvolvimento. Posteriormente, a LDB nº 9.394/1996, em suas disposições gerais, estabelece no Art. 26, parágrafo 2º: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996). Assim, é possível observar que a consolidação das Artes como disciplina curricular é recente embora historicamente seu ensino não apenas advém de uma cultura europeia como também legitima epistemologias do colonizador.

O resultado disso é observado na enfática abordagem que a História da Arte dá aos conteúdos europeus no currículo da disciplina e, como consequência, esse ensino (em âmbito nacional) apresenta, com frequência, as produções de artistas homens e brancos, em sua maioria europeus, diferentemente das produções de artistas, em especial as negras, cujos raros espaços no currículo são pontuais e secundários.

Mas esse limite não se aplica apenas ao contexto brasileiro e isso fica evidente, por exemplo, por ações do grupo de ativistas feministas Guerrilla Girls, que vem atuando, desde 1985, na denúncia da invisibilidade de mulheres na área da arte. Seus protestos versam sobre o domínio masculino na História da Arte, nas exposições e acervos de museus em contraposição à pouca oportunidade que mulheres têm nessa mesma história. Além das questões de gênero, o grupo de ativistas também questiona o eurocentrismo, a supremacia e o privilégio branco. Assim sendo, quando situo o predomínio masculino e branco na arte, percebo um agravamento desse cenário quando se trata de artistas negras e negros e outros grupos que também sofrem com exclusão social.

Nesse cenário, compreendendo que o ensino de Arte é problemático quanto à abordagem ou silenciamento⁸ de artistas negros/as, busco o embasamento teórico na Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer). Conforme definiu Débora Cristina de Araujo (2015, p. 127) a Erer pode ser compreendida como

[...] o conjunto de documentos produzidos em âmbito legal relacionados ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Trata-se não apenas das alterações realizadas pelas Leis 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação, e da Lei 11.645/2008, que propôs alterações na primeira Lei, incluindo o ensino de história e cultura indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Refere-se, também, às alterações que ocorreram em outras esferas da educação nacional, como, por exemplo, no Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, bem como o Plano Nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b) e diretrizes, decretos e outras leis em nível estadual e municipal.

Renata Felinto (2019) questiona que as produções de artistas negras e negros no contexto educacional e cultural foram (e são) apresentadas separadas das demais manifestações da História da Arte. Ela também argumenta que a Lei 10.639/2003 deve resultar num ensino que trate da arte afro-brasileira com o mesmo zelo com que os demais conteúdos artísticos são explorados nas aulas de Arte. A partir destas observações primárias nasce o tema da pesquisa:

⁸ O termo silenciamento foi utilizado por Oliveira (2012), na ocasião de sua pesquisa de mestrado, para problematizar e denunciar a abordagem esporádica ou silenciamento de artistas negros e negras nas Diretrizes Curriculares de Artes e no Livro Didático para o ensino médio, ambos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo de Artes para o ensino fundamental do município de Cariacica-ES.

Nos termos da referida Lei e da LDB 9.394/1996 o currículo escolar deve abordar sobre História e Cultura Afro-Brasileira, porém, a partir da leitura dos estudos que compõem a revisão bibliográfica de natureza estado de conhecimento (Capítulo 1), observo que a aplicação desse conteúdo tem ocorrido de maneira esporádica nas escolas brasileiras, sendo o ensino de Arte também afetado por essa realidade. Assim, proponho a seguinte pergunta para esta pesquisa: Como o currículo de Artes do município de Cariacica-ES tem abordado a Educação das Relações Étnico-Raciais?

A partir da ERER, direciono a investigação para o ensino fundamental de Cariacica⁹, cidade localizada na região metropolitana de Vitória¹⁰. A definição do município de Cariacica como *locus* de investigação se inscreve na ordem da pessoalidade, uma vez que parte da minha formação escolar básica se deu por essa rede municipal de educação. Enquanto criança/adolescente negra e estudante vivenciei a ausência de representatividade e diversidade cultural do povo negro e da cultura afro-brasileira.

O ensino fundamental, dividido entre cinco anos iniciais e quatro anos finais, é a etapa que mais investe tempo na formação básica do/a educando/a. Os nove anos desse ensino, que transita entre a infância e a adolescência, é um período de suma relevância para o processo de ensino-aprendizagem e para a construção social de valores culturais, identitários, étnico-racial e de gênero. É dessa observação, como também da ausência da diversidade cultural sentida e originada na minha infância, que encontro a justificativa da pesquisa direcionando o foco para a investigação do currículo de Artes especificamente os anos finais¹¹ do ensino fundamental de Cariacica.

⁹ A Secretaria Municipal de Ensino (Seme) do município de Cariacica é a responsável por supervisionar a educação no âmbito municipal, ou seja, coordenar as etapas da educação infantil e do ensino fundamental (anos iniciais e finais), e também pelas modalidades da Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

¹⁰ Segundo dados de uma pesquisa realizada em 2021 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Cariacica ocupa a terceira colocação na lista de cidades mais populosas do Espírito Santo, tendo a estimativa de 386.495 habitantes. Na dissertação, adotei por estratégia apresentar Cariacica de modo mais vagaroso, por isso, em função desta escolha, minhas memórias sobre a cidade e outros aspectos sobre o município serão contextualizados no decorrer dos capítulos.

¹¹ Mediante a ausência de Diretrizes Curriculares próprias para os anos iniciais do ensino fundamental no município de Cariacica (seguindo, portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa fase), irei analisar apenas o documento produzido pela Seme para os anos finais, isto é, as “Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano de Cariacica”.

O objetivo geral desta pesquisa de mestrado é investigar como os conteúdos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, em especial o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, se fazem presentes no currículo da disciplina de Arte que compõem as “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)”.

Os objetivos específicos são:

- Analisar as “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)” e outras normativas municipais concernentes às relações étnico-raciais, cultura e educação (Lei 4.373/2006 e Lei 5.465/2015);
- Verificar se há consonância entre os princípios estabelecidos pela Lei 10.639/2003, Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004¹² e os documentos legais de Cariacica, acerca do ensino de Arte;
- Estabelecer diálogo entre artes visuais e educação através da produção artística/acadêmica de artistas negros/as.

Diante das proposições descritas, este estudo é caracterizado como uma pesquisa de abordagem qualitativa que envolve a análise de fontes diversificadas como documentos e obras de arte. E é, sobretudo, em função das minhas motivações/ausências que perdura desde a infância que opto pela metodologia (auto)biográfica, definida como uma “[...] área frutífera de investigação [...]” no qual o narrar “la historia de nuestra vida, es una autointerpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de la narración” (Antonio BOLÍVAR¹³, 2018, p. 11-15).

Segundo Christine Delory-Momberger (2012, p. 524), a (auto)biografia consiste em investigar “[...] a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência”. Um recurso fundamental nessa metodologia é o discurso “[...] narrativo, [que] pelas suas características específicas, é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal

¹² Ainda que outros documentos, relacionados à História e Cultura Indígena componham a legislação de Erer (ARAUJO, 2015), esta pesquisa aborda as relações étnico-raciais sob a perspectiva afro-brasileira e africana em contraposição a um currículo eurocêntrico que marca o ensino de Arte no Brasil.

¹³ Tal como propõe Débora Araujo (2010, p. 14) sempre que for mencionado algum/a autor/a pela primeira vez na forma de referência bibliográfica, transcrevo o nome completo para identificar o gênero e “[...] consequentemente, para proporcionar maior visibilidade às pesquisadoras e estudiosas”.

da existência e da experiência humana” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525). Pela sua dimensão pessoal a (auto)biografia permite usar como recurso metodológico o que Delory-Momberger (2012) nomeia como materiais biográficos, isto é, fontes que funcionam como uma espécie de coordenadas para a investigação e escrita. Nesta pesquisa usei como materiais um desenho encontrado no meu caderno de desenho escolar de 2006, uma fotografia que fiz do monte Moxuara e por último anotações em folhas soltas, cadernos e diário de pesquisa (esses suportes de escrita foram usados para organizar meus pensamentos e a pesquisa em si, por isso não necessariamente estão visíveis na dissertação).

Para além disso, refletindo sobre as possibilidades de trabalho com essa metodologia e interessada em narrar memórias da época de escola, na escrita da dissertação busquei compreender a (auto)biografia como um instrumento para ser usado na busca por essas memórias. O conceito de memória foi tratado na filosofia por autores como Henri Bergson no século XX e na arte, mais recentemente, trabalhos de cinema de Aline Motta situam uma sensível memória familiar através de documentos que revelam a relação da artista com seus antepassados. Na intenção de transpor neste texto uma definição do conceito, volto-me para David Lapoujade (2017, p. 26) que, enquanto estudioso de Bergson, sinaliza uma concepção de memória na qual existe um paralelo das noções de tempo (passado e presente). Essas noções são chamadas de memória-espírito, isto é “[...] a memória daquilo que somos e nunca deixamos de ser, mesmo que não tivéssemos conhecimento disso. É ela que imagina o tempo, que abre ou fecha o futuro [...]”. Partindo ligeiramente dessa ideia e tentando criar algum sentido para mim, começo a idealizar metaforicamente a memória como um espaço de ateliê onde estão guardadas as lembranças saudosas e adversas, as teorias aprendidas ao longo da vida, a hermenêutica sobre a vida de outrem, entre outras informações que nem lembro, mas que quando preciso as encontro (ou não). No ateliê eu me assento no chão frio para desenhar ou me levanto para, em frente ao cavalete, pintar minhas telas e me debruçar sobre a mesa para escrever esta dissertação.

Ao lado da escolha metodológica está a forma de escrita que defini para compor esta dissertação. Trata-se do gênero literário ensaio, entendido por Jorge Larrosa (2003) como um gênero híbrido, uma forma de escrita historicamente abandonada pela academia em detrimento de outros gêneros literários que com o tempo foram elevados ao patamar de formas ideais para a produção científica. Nas palavras de Larrosa (2003, p. 103), “[...] o triunfo da filosofia sistemática (o triunfo da forma sistemática de fazer filosofia) e o triunfo da razão técnico-

científica [...] derrota[ra]m outras formas de escrita, que tiveram grande importância durante o Renascimento e o Barroco”, sendo que dentre essas formas se encontra o ensaio.

Em defesa do gênero, Larrosa (2003, p. 106) argumenta que “[...] o ensaio se dá uma liberdade temática e formal”, confundindo os limites fronteiraços do saber sistematizado ao mesmo tempo que questiona/amplia modos outros do fazer-escrever que não são os hegemônicos. A seguir, apresento algumas características do gênero que estão concentradas na figura de quem escreve e que por isso intento articular no meu escrever-dissertar: 1) O ato de ler-escrever partindo do entendimento que a leitura-escrita é, propriamente, investigação científica, a qual, por sua vez, será acrescida do ato de problematizar enquanto se lê e/ou escreve; 2) O/a ensaísta se permite e se afeta por sentimentos de amor e ódio pelo que lê e, a partir disso, o “[...] seu ensaio, a sua escrita ensaística, não apaga riso nem o enfado, nem suas emoções e evocações” (LARROSA, 2003, p. 110); 3) E uma última característica que me parece cara ao processo de escrita está contida na seguinte citação de Larrosa (2003, p. 112): “[...] o ensaísta prefere o caminho sinuoso, o que se adapta aos acidentes do terreno”, pois o/a ensaísta encontra o que busca (o que deseja expressar) na medida em que caminha, isto é, em que ensaia.

Penso que dissertar-ensaisticamente me permite desenvolver a investigação científica narrando com e/ou a partir das minhas memórias e dos materiais biográficos, versando com os escritos de autores/as e por meio do diálogo com artistas. Assim, através do conselho de Nêgo Bispo (“é desmanchando que se aprende”¹⁴), penso que desmanchar-escrever algumas recordações do meu percurso escolar é uma maneira de aprender com os meus questionamentos e um modo de pesquisar nos campos que se apresentam nesta investigação.

A partir disso, isto é, dos meus materiais biográficos e da vivência no ateliê da memória, organizei a dissertação em quatro capítulos dialogando com autores/as e artistas e com algumas memórias do que vivi, do que li e do que decidi contar. Assim, no primeiro capítulo explico a revisão bibliográfica de natureza “Estado do conhecimento” feita a partir de pesquisas acadêmicas desenvolvidas nos campos de interesse deste estudo (ensino de Arte, Erer e

¹⁴ “Eu fui um camarada que aprendeu muita coisa desmanchando as coisas. Eu desmanchava uma esteira pelas bordas e refazia a esteira. Todas as coisas que nossos mais velhos não precisavam mais, eles mandavam que nós desmanchássemos e refizéssemos. Porque **é também desmanchando que a gente aprende a fazer**. Meus mestres e minhas mestras me ensinaram assim. Mas desmanchamos uma coisa que já está pronta. O que não está pronto, não desmanchamos: a gente impede de fazer. Nós compreendemos que só desmanchamos o que está pronto” (BISPO, 2019, s/p, grifo meu).

Currículo) e analiso especificamente três dissertações que demonstraram possibilidades de articulação entre o ensino de Arte e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

No segundo capítulo, “Entre a sala e a rua”, apresento uma abordagem sobre currículo a partir de Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011), bell hooks¹⁵ (2017), Nilma Lino Gomes (2012) e Miguel Arroyo (2013), desenvolvendo algumas propostas conceituais no intuito de discutir o currículo como um direito dos/as educandos/as e educadores/as. Numa estratégia de oportunizar visibilidade a artistas negros/as, recorro aos trabalhos de Moisés Patrício e Josélia Andrade.

Em “Entre Erer e Cariacica: o que há?” consta a análise documental de algumas leis municipais e da estrutura geral das “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)”¹⁶. Mediante à leitura, e sempre que identificado alguma lacuna conceitual, busquei corresponder com um aporte teórico-artístico mais diverso, sobretudo de referências negras como Oyèrónké Oyèwùmí (2021) e das artistas Maria Auxiliadora da Silva e Ione Reis.

E no último capítulo, “O currículo de Artes de Cariacica”, discorro sobre a análise do componente Artes das “Diretrizes Curriculares de Cariacica”. Tal como feito nos capítulos anteriores, neste também foquei em um referencial mais plural. Assim, para lidar com as questões que se destacaram durante a análise, dialoguei com o trabalho de Arthur Bispo do Rosário, Ayrson Heráclito, Castiel Vitorino Brasileiro e Rosana Paulino.

Passada a contextualização dos capítulos e para que se entenda o movimento realizado ao longo da dissertação, direciono minhas palavras para algo que necessita de detalhamento e que decorre da escolha metodológica. Ao estudar a (auto)biografia, percebi que existe uma produção de pesquisa sobre ela consolidada¹⁷ e, dos muitos artigos produzidos, pautei em Delory-Momberger (2012) a explicação do que é a metodologia. Para além disso, percebi que a (auto)biografia me permite (ou me direciona) a optar por autores/as de algum campo ou área de

¹⁵ Gloria Jean Watkins respondia publicamente pelo nome bell hooks, uma homenagem para sua bisavó Bell Blair Hooks. Além disso, conforme exigia a autora, a escrita do seu nome com letras minúsculas tem por efeito generosamente evidenciar o conteúdo dos seus textos ao invés de envaidecer a sua autoria.

¹⁶ No decorrer deste texto também utilizarei a expressão abreviada “Diretrizes Curriculares de Cariacica”.

¹⁷ O campo de pesquisa (auto)biográfica no Brasil ganhou força a partir dos anos 1990 e ao longo de três décadas produziu publicações coletivas confluindo escritos de pesquisadores/as de diferentes áreas do conhecimento. Sua presença é também demonstrada na criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, em 2008, situando a expressividade que as pesquisas (auto)biográficas passaram a ter na área da educação.

meu interesse a fim de evocar constantemente no decorrer do texto e que não necessariamente seja a referência um/a especialista da metodologia em questão.

Se de alguma forma sou direcionada a fazer algo em função de uma metodologia, me dou a liberdade de fazer isso, talvez, por uma via diferente do que seja esperado pela academia: fundamento minha opção metodológica pautada na literatura, mais especificamente em Carolina Maria de Jesus (2020), uma vez que entendo a escrita do seu diário como um intenso fazer (auto)biográfico. E se faço uma escolha diferente também me permito referenciar Carolina de modo que sua presença seja evidenciada.

Contorno conscientemente a regra das aspas e dos colchetes que devem figurar antes e depois da citação quando essa, porventura, é extraída do meio de um parágrafo do teórico ou teórica de referência. E escrevo, com minha letra cursiva usando lápis de cor vermelho-amarronzado, atravessando, entre um capítulo e outro, a dissertação com palavras isoladas que, ao final, formam a seguinte frase de Carolina Maria de Jesus (2020, p. 28): “Tem hora que revolto-me. Depois domino-me”. Escolhi essas palavras de Carolina e as fragmentei/evidenciei na dissertação porque de algum modo elas sintetizam o percurso desta pesquisa: encontrar respostas, perder essas certezas e enfim encontrar o equilíbrio. Para além disso, ao realizar esse movimento, evoco também a crítica ao antagonismo entre “escrita formal x outras possibilidades de escrita” (FERRAÇO, 2003, p. 169). Assim, e num sentido larrossiano, encaro a escrita desta dissertação como um espaço único, possível de aportar ambas (ou várias) possibilidades textuais, sem divisões entre o poético/acadêmico.

hora

1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Escrever nunca é um processo fácil. A verdade é que “se aprende a escrever escrevendo”, disseram Marília Morosini, Priscila Santos e Zoraia Bittencourt (2021, p. 80), três autoras de um livro sobre metodologia de pesquisa. Na realidade, me surpreendi ao encontrar palavras sensíveis como essas em um texto dessa natureza.

Começo a dissertação por este capítulo de revisão bibliográfica para demarcar que a produção de conhecimento científico (que nos chega por meio de artigos, teses ou dissertações) contém dados que não se encerram no ponto final do texto acadêmico. Ao contrário, elas podem continuar reverberando em outros lugares-estudos.

Conhecimento que reverbera em outros lugares-estudos é o que Morosini, Santos e Bittencourt (2021) definem como “Estado do conhecimento”: uma metodologia entendida como uma matéria formativa e instrumental guiada por algumas fases e etapas, as quais utilizei para fazer a revisão bibliográfica desta pesquisa. São consideradas fases: a definição do objetivo do que se quer conhecer, definição do tipo de publicação que se quer pesquisar (tese, dissertação e artigo), definição da base de dados em que vai ser realizada a busca e a definição dos descritores. A seguir, explico como procedi com as fases.

Defini, primeiro, o objetivo da busca e os tipos de trabalhos: encontrar teses, dissertações e artigos que abordassem o ensino de Arte com relação à Erer, bem como a Erer em relação ao currículo. Depois estabeleci como bases de dados o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Portal de Periódicos da Capes e o repositório de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes).

Nos bancos da Capes os descritores utilizados foram: currículo AND artes; Lei 10.639/2003 AND currículo; Educação das Relações Étnico-Raciais AND currículo de artes; afro-brasileiros AND currículo. Posto que a Lei 10.639/2003 auxilia o campo de investigação desta pesquisa, para as buscas realizadas nesses portais, defini o recorte temporal entre o ano de promulgação dessa Lei até o ano em que foi realizado o levantamento, ou seja, de 2003 a 2021.

Diferentemente do banco e do portal da Capes, são raros os repositórios de PPG que oferecem a possibilidade de busca com descritores e isso ocorreu no PPGE/Ufes. O procedimento

utilizado nesse ambiente virtual foi de identificar, a partir do título e resumo, teses e dissertações realizadas entre os anos de 2003 a 2021 relacionadas ao campo da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Feito isso, iniciei a primeira etapa do Estado do conhecimento, a “Bibliografia Anotada”, que auxilia na organização do *corpus* dos estudos selecionados para leitura e análise do referencial teórico. Essa etapa compreendeu a “leitura flutuante”, isto é, a leitura de reconhecimento dos conteúdos¹⁸ dos textos encontrados nos bancos de dados. Na segunda etapa, “Bibliografia Sistematizada”, realizei o detalhamento de informações como metodologia, ano e tipo de publicação, sendo permitido descartar os trabalhos que, ao serem lidos com mais atenção, não corresponderam ao objetivo da revisão. A terceira etapa, “Bibliografia Categorizada”, foi direcionada para criação de conjuntos ou categorias por meio da associação das temáticas ou campos identificados nos trabalhos. A quarta e última etapa, chamada de “Bibliografia Propositiva”, serviu para identificar os resultados e/ou apontamentos demonstrados nos estudos selecionados¹⁹. Após empreendidas essas etapas metodológicas organizei os estudos em três categorias considerando o objetivo da revisão e os descritores usados nas buscas: 1) ensino de Arte, 2) Educação das Relações Étnico-Raciais e 3) Currículo, sendo as duas primeiras compostas por uma tese e dissertações do banco da Capes e do repositório do PPGE/Ufes e a última categoria por artigos advindos do portal de periódicos da Capes. Ao todo, compõem a revisão bibliográfica uma tese, quatro dissertações e 14 artigos (Quadro 1).

Quadro 1 – Estudos do levantamento da revisão bibliográfica

Autores/as	Título	Meio de publicação
1) Ensino de Arte		
Juliana Oliveira Gonçalves dos Santos	Lei 10.639/2003: revendo paradigmas na arte/educação.	Dissertação (2017)

continua...

¹⁸ Morosini e Cleoni Fernandes (2014) sinalizam que a leitura flutuante do *corpus* de análise tem por funcionalidade identificar os textos e delinear a construção do referencial bibliográfico.

¹⁹ É importante ressaltar que todas essas etapas são elaboradas em formato de quadros técnicos para organização, depuração, categorização prévia e observação dos resultados dos trabalhos encontrados. Não apresentei os quadros produzidos neste texto por entendê-los como partes preliminares da construção da revisão de Estado do conhecimento.

continuação...

Thaynara Silva Oliveira	Relações étnico-raciais e educação: políticas antirracistas no município de Cariacica.	Dissertação (2019)
Karyna Barbosa Novais	Educação étnico-racial no ensino de artes visuais.	Dissertação (2019)
2) Educação das Relações Étnico-Raciais		
Anete Julia Kornowski Sberse	A Lei 10.639/03 e as políticas educacionais: debates e tendências.	Dissertação (2012)
Gustavo Henrique Araújo Forde	“Vozes negras” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002).	Tese (2016)
3) Currículo		
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.	Artigo (2007)
Ana Lúcia Silva Souza	Um olhar sobre a reeducação das relações étnico-raciais.	Artigo (2010)
Henrique Lima Assis	O que vocês gostariam que um currículo de arte contemplasse? experiências vividas, a reorientação curricular do estado de Goiás.	Artigo (2012)
Eugenia Portela Siqueira Marques; Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni	Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar.	Artigo (2016)
Marco Antonio Bettine de Almeida; Livia Pizauro Sanchez	Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social.	Artigo (2017)
Kátia Regis; Guilherme Basílio	Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte.	Artigo (2018)
Aline Almeida; Helder Henriques	Educação infantil e multiculturalismo no Brasil: a pertinência de um diálogo.	Artigo (2018)
Denise Andrade De Freitas Freitas; Maria Aparecida Augusto Satto Vilela	A proposta da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Arte.	Artigo (2019)
Luiz Fernandes Dourado; Romilson Martins Siqueira	A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo.	Artigo (2019)
Gianne Cristina dos Reis	O estado da Arte - implementação das leis nº 10.639-03 e nº 11.645-08.	Artigo (2019)
Etelvina de Queiroz Santos; Núbia Regina Moreira	Recontextualização da política curricular para a educação das relações étnico-raciais.	Artigo (2019)
Débora Ribeiro	A Lei 10.639/03 como potencial decolonizadora do currículo: tessituras e impasses.	Artigo (2019)

continua...

conclusão...

Fernanda Maria Santos Albuquerque; Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles	Currículo e Arte: perspectivas e (im)possibilidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Artigo (2020)
Maria Aparecida Costa Oliveira; Carmen Tereza Velanga	Organização curricular: pós-colonialismo e a cultura afro-brasileira.	Artigo (2021)

Fonte: Organização da autora.

Embora a continuidade do Estado do conhecimento seja efetivamente a apresentação desses trabalhos um a um (pelas categorias anteriormente citadas) correndo o risco de transformar o texto em uma longa repetição de estruturas/verificação de fatos, decidi contornar o método. Considero que mais importante do que descrever cada pesquisa é partilhar o que diz a análise do conjunto dos estudos e, no subcapítulo posterior, abordar especificamente três pesquisas de mestrado em que o ensino de Arte e Erer foram articuladas.

O essencial da análise demonstra algumas características das categorias criadas/estudadas. Os trabalhos pertinentes ao “Ensino de Arte” indicaram a temática antirracismo como possibilidade de mudança para a educação. Nos trabalhos concernentes a “Educação das Relações Étnico-Raciais” houve mais enfaticamente a abordagem histórica ao Movimento Negro e a Lei 10.639/2003. E na categoria do “Currículo” teve destaque a busca dos/as autores/as pelos termos descolonial, decolonial e pós-colonial. Embora o currículo não tenha sido explorado como objetivo dos estudos que compõem as categorias 1 e 2, destaco que aquelas pesquisas direcionaram críticas para esse campo.

Concernente ao aporte bibliográfico, elaborei um quadro com as principais referências teóricas dos trabalhos analisados. A partir disso, busquei identificar se essas referências transitavam entre pesquisas. Para tanto, considerei como critério a frequência desses/as autores/as em, pelo menos, mais de um estudo. Assim, observei que a maioria dos/as autores/as mais citados estão dentro desse critério. As exceções são: quatro autores/as que variam entre três e quatro pesquisas e duas autoras que têm um número maior de referência. Tal síntese desses números auxiliam a observar, por exemplo, a recorrência de Kabengele Munanga como base teórica em quatro estudos, e Nilma Lino Gomes como base teórica em oito publicações.

Quadro 2 – Principais referências teóricas

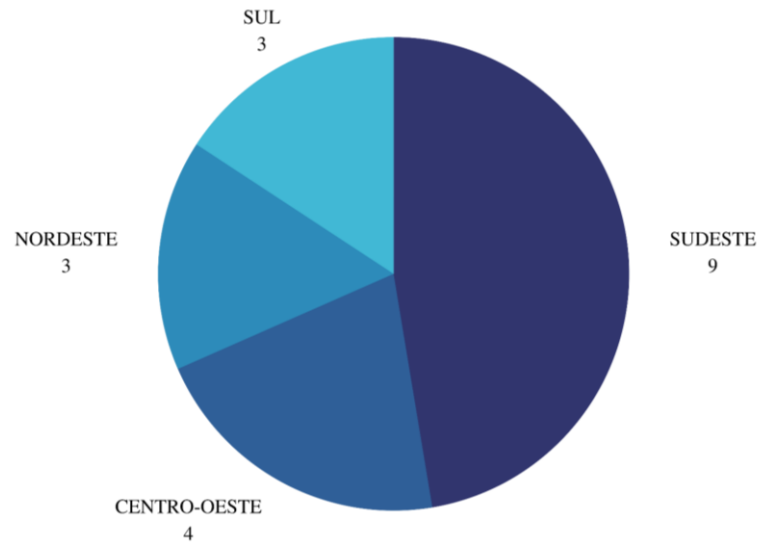
Autor/a	Recorrência nos estudos
Ana Mae Barbosa	5
Catharine Walsh	2
Carlos Ginzburg	2
Eliane Cavalleiro	2
Elizabeth Macedo	2
Homi Bhabha	2
Jorge Larrosa Bondía	2
Jurjo Torres Santomé	3
Kabengele Munanga	4
Maria Aparecida Silva Bento	2
Nelson Maldonado-Torres	2
Nilma Lino Gomes	8
Rosana Batista Monteiro	2
Stuart Hall	3
Tomaz Tadeu da Silva	4

Fonte: Organização da autora.

No que se refere às características geopolíticas as investigações que compõem este levantamento foram desenvolvidas nos âmbitos municipal, estadual e federal, sendo na categoria “Ensino de Arte” em nível municipal; na categoria “Educação das Relações Étnico-Raciais” em nível estadual e federal; já na categoria “Currículo” os três níveis foram contemplados. Além disso, identifiquei a concentração de pesquisas desenvolvidas na região

Sudeste, seguidas das regiões Centro-Oeste, Sul e Nordeste. No presente levantamento não houve estudos advindos da região Norte²⁰.

Gráfico 1 – Distribuição de trabalhos por região



Fonte: Organização da autora.

Por fim, o que ficou demonstrado nos trabalhos analisados foi a recorrência da temática antirracismo e a preferência pelas abordagens decolonial, descolonial e pós-colonial²¹, fundamentados/as predominantemente em autores e autoras falantes de idiomas latinos.

Diante desses resultados, ciente sobretudo da ausência de teses e dissertações que abordem especificamente o ensino de Arte em articulação com a Erer direcionando o foco para as discussões sobre currículo, considero que o estado de conhecimento aqui apresentado afirma a importância e a contribuição desta pesquisa para o ensino de Arte.

Durante o processo de revisão bibliográfica ficou perceptível a pequena quantidade de pesquisas desenvolvidas entre a Erer e o ensino de Arte, sendo que os três estudos identificados foram realizados no âmbito do mestrado. Esse dado denota o pouco investimento em pesquisas de doutorado e de certa forma reafirma a relevância desta pesquisa que se baseia nesses campos. Das poucas pesquisas presentes no levantamento que articulam a Educação das Relações

²⁰ Todas as características citadas neste parágrafo foram baseadas na observação da localização geográfica, isto é, em quais estados/regiões esses/as pesquisadores/as investigaram e produziram dados. Tais análises auxiliaram também na averiguação da concentração de pesquisas desenvolvidas por região.

²¹ Reforço que este é um dado aferido na revisão bibliográfica. Ao mencionar o exposto não tenho por intenção me apropriar desses temas na pesquisa.

Étnico-Raciais e ensino de Arte em consonância à Lei 10.639/2003 apresento elas no próximo subcapítulo.

1.1 O chão de uma discussão entre ensino de Arte e Erer

Foi no ano de 2003 que pude enfim conhecer esse lugar chamado escola que as crianças da vizinhança tanto falavam e tanto iam. Ingressei na escola, no último ano do antigo Jardim de infância, quando o ano letivo já havia começado. Antes disso, desprendia meu tempo inventando moda com a terra do quintal de casa ou então ficávamos eu e minha avó Maria do Carmo sentadas na calçada com os pés no chão da rua, lado a lado, olhando o sol se pôr no Moxuara em Cariacica-ES. A fotografia a seguir é um registro feito por mim no começo da década passada. A imagem de alto contraste mostra em primeiro plano a silhueta do conjunto de rochas que compõem o vale Moxuara (estando ele, Moxuara, localizado ao centro da imagem). Atrás dos relevos, à esquerda, a fotografia capta a presença fugaz do sol se pondo na companhia de nuvens baixas com um céu mesclado em tons alaranjados do sol para o azul do prelúdio da noite.

Figura 2 - Pôr do sol no Moxuara



Fonte: Arquivo da autora.

Naquela época eu ainda não tinha noção, mas junto ao meu início de vida escolar dois acontecimentos históricos marcaram essa paisagem que chamamos de Brasil. Uma foi a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o primeiro político oriundo da classe operária a governar o país. O outro marco histórico foi o sancionamento da Lei 10.639 em 9 de janeiro de 2003, essa que foi inclusive uma das primeiras leis sancionadas pelo presidente Lula.

Algumas informações históricas auxiliam a contar como e porque essa Lei é fruto das ações do Movimento Negro, agente importante e imprescindível na luta por políticas educacionais emancipatórias. O Movimento Negro sempre reivindicou ações que reconhecessem e enfrentassem as desigualdades sociais que afetaram a população negra ao longo da história do Brasil. A atuação desse agente, intensificada nas décadas finais do século XX, promoveu a criação de políticas voltadas para a população negra ao mesmo tempo que manteve o vínculo com outras “[...] políticas de cunho universalistas igualitárias” (MARQUES; CALDERONI, 2016, p. 307).

A década de 1990 produziu diversas mobilizações. Em nível regional, por exemplo, o III Encontro de Negros das Regiões Sul e Sudeste (2004), e em nível nacional a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada no dia 20 de novembro de 1995²², em Brasília (a qual teve a participação de mais de 30 mil pessoas). Nessa ocasião, o racismo foi denunciado por lideranças do Movimento Negro e foi entregue ao governo brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Sobre esse momento histórico, Richard dos Santos e Grace Sousa (2012) destacam que:

[...] contexto que se seguiu terminou por servir como preparação do Brasil para participar da Conferência de Durban contra o Racismo, a Xenofobia e Discriminações Correlatas, realizada no ano de 2001 na África do Sul, em que o Estado brasileiro reconheceu a persistência do racismo no país e se comprometeu a tomar medidas no sentido de erradicá-lo (SANTOS; SOUSA, 2012, p. 187).

Dessas intensas movimentações a Lei 10.639/2003 foi sancionada, alterando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996. Eugenia Portela Marques e Valéria Calderoni (2016, p. 301) argumentam que a rigorosa observância “[...] epistêmica de matriz colonial [da educação brasileira] por muito tempo reforça apenas o discurso da igualdade, deixando de lado as

²² Data da morte de Zumbi dos Palmares, assassinado no ano de 1695. Zumbi foi “considerado general das armas” e líder do quilombo de Palmares.

diferenças e todas as consequências herdadas do passado colonizado de opressão [...]”, o que, por sua vez, mascara processos ideológicos²³ que tentam simular uma suposta convivência democrática entre os grupos raciais no Brasil.

Ainda que com limites (ARAUJO, 2015), a aprovação da Lei 10.639/2003 constituiu um importante passo que rompe com as epistemologias hegemônicas estabelecidas nas políticas educacionais brasileiras. Essa Lei fortalece a Educação das Relações Étnico-Raciais porque problematiza os currículos e provoca “[...] um deslocamento epistêmico²⁴ na lógica hegemônica de uma cultura comum de base ocidental [...]” (MARQUES; CALDERONI, 2016, p. 302).

Durante duas décadas, a Lei 10.639/2003 foi base e/ou foi abordada em diversos estudos no país, tal como os que identifiquei na revisão bibliográfica desta pesquisa em que cada pesquisador/a discutiu à sua maneira a partir da perspectiva teórica escolhida e das diferentes áreas de conhecimento.

Da revisão do estado de conhecimento me interesse por destacar três estudos de professoras de Arte que versaram com essa Lei. Mas para melhor direcionar minha abordagem a tais pesquisas, parto de um questionamento comum: Como é possível articular o ensino de Arte com a Erer?

Para contextualizar, o primeiro estudo que abordo é o de Juliana Oliveira Gonçalves dos Santos (2017), que investigou a área educacional e o campo cultural tendo como objetivo principal analisar se a Lei 10.639/2003 promoveu alguma ruptura no ensino de Arte.

²³ Digo isso rememorando duas concepções de ideologia. A primeira está em Marilena Chauí (2008) que discutiu o conceito fundamentada na filosofia marxista. Para essa autora “A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados” (2008, p. 79). Já a segunda é fruto da análise feita por John B. Thompson (1995) acerca das mudanças que o conceito passou no decorrer do tempo entre os séculos XVIII e XX. Em sua interpretação a ideologia é um fenômeno social e possui um sentido negativo, ou seja, opera como um instrumento para estabelecer relações de dominação entre grupos sociais díspares.

²⁴ Marques e Calderoni (2016) utilizaram a expressão “deslocamento epistêmico” para argumentar que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (que alterou a LDB 9394/1996 incluindo o ensino de história e cultura indígena) geraram mudanças na educação brasileira pois questionam as estruturas monoculturais dos currículos de vieses eurocêntricos. Mas como as autoras não apresentaram uma definição do termo “deslocamento epistêmico”, proponho a seguinte compreensão conceitual para o termo: deslocamentos epistêmicos são ações práticas e/ou teóricas que desestabilizam vieses eurocêntricos presentes na educação.

O que faz a pesquisa de Santos (2017) interessante para a resposta que procuro foi a realização de um ciclo de formação ministrado por ela, como arte/educadora do Museu Afro Brasil²⁵, para professores/as e gestores/as da rede Municipal de Ensino da prefeitura de São Paulo. Suas ações pedagógicas se iniciavam com o acolhimento e palestra introdutória que depois era intercalado com a visita ao acervo do museu reverberando no que ela considerou como um reencontro com as memórias e história do povo negro.

Na visita ao acervo do museu, em meio às leituras coletivas das obras, os/as professores/as apresentavam as suas experiências, dúvidas e dificuldades a partir do que vivenciavam nas escolas, por exemplo, o preconceito contra religiões de matriz africanas já que muitas obras da arte afro-brasileira lidam diretamente com elementos de religiosidade.

Santos (2017, p. 113) destaca ainda a reação dos/as docentes de Artes em entrar em contato com os temas da História e Cultura Afro-Brasileira:

Identificamos que abordar educação étnico-racial em conteúdos históricos, antropológicos e sociológicos não gerava tanto incômodo como quando apresentados com foco na disciplina de artes. Quando propúnhamos leitura e interpretação de peças de arte africana ou relacionadas às religiosidades afro-brasileiras recebíamos muitas vezes comentários carregados de estereótipos e valores depreciativos com ou sem intenção por parte dos docentes.

Para a autora esse desconhecimento era em parte fundamentado na ausência histórica de artistas negros/as, arte e cultura afro-brasileira e africana nos currículos que os/as formaram. Por fim, entre diálogos e demonstrações de “[...] risos, xingamentos, euforia, estranhamento, pertença, concentração, paixão, escárnio, alegria, medo, identificação, encantamento, auto percepção e repulsão em meio as aproximadamente seis mil obras, iconografias e cultura material” afro-brasileira (SANTOS, 2019, p. 114), a autora conclui que uma possibilidade de ruptura promovida pela Lei 10.639/2003 no ensino de Arte pode ocorrer através de ações pedagógicas como a formação de professores tratando dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira para a prática educativa.

Já o estudo de Thaynara Silva Oliveira (2019), que abordou a Lei 10.639/2003 no contexto da educação básica, indicou a valorização das relações étnico-raciais, a História e Cultura Afro-

²⁵ O Museu Afro Brasil, fundado pelo artista Emanuel Araujo, é “[...] uma das poucas instituições de artes do país dedicada à história brasileira pela perspectiva afro-brasileira” (SANTOS, 2017, p. 104).

Brasileira e Africana como premissas de sua pesquisa, por meio da análise de algumas leis do município de Cariacica-ES.

Mas além de apresentar a análise documental, Oliveira (2019) também partilhou da sua experiência em sala de aula resgatando lembranças da sua infância com relação ao preconceito racial. Para a autora, o racismo foi se tornando perceptível à medida que algumas experiências com estudantes de 6 e 7 anos começaram a lhe intrigar.

Para lidar com essas questões, Oliveira (2019) relatou sua proposta de atividade com o desenho de observação, sendo ela a referência a ser desenhada pelas crianças. Sua avaliação foi de que ocorreram experiências positivas em termos da técnica, porém a cor da sua pele (negra) e seus cabelos cacheados não foram reproduzidos pelas crianças. A partir disso o que se seguiu foi uma conversa sobre suas características fenotípicas e a revelação do seu pertencimento racial às crianças:

Quando afirmei pela primeira vez na sala que eu sou negra, muitos deles se sentiram espantados, até que um dos alunos olhou para mim e disse: ‘não, professora, a senhora é morena escuro, a senhora é bonita’. Nesse momento, a partir do meu diálogo com os alunos, percebi que eles tentavam me poupar do que para eles representava ser algo muito negativo: ser negra. Essa experiência me fez recordar daquilo que vivi quando criança, da minha busca pelo ‘branqueamento’ aos 12 anos, quando na busca de me sentir normal e aceitável, mudei o meu cabelo (OLIVEIRA, 2019, p. 22).

Foi dessa experiência que a professora relata ter sido motivada a introduzir em suas aulas discussões sobre aceitação do pertencimento racial, racismo na sociedade brasileira, além dos estudos sobre alguns povos africanos e a diversidade cultural deles. Tais ações repercutiram em indagações quanto ao porquê das escolhas temáticas, questionamentos esses que foram respondidos com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Desse modo, observo em Oliveira (2019) que houve a articulação entre Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de Arte pela busca de incluir em sua prática de sala de aula as temáticas da cultura e história afro-brasileira recorrendo a leis que respaldam as políticas de diversidade étnico-racial para a educação.

Outro estudo aqui considerado foi produzido pela educadora Karyna Barbosa Novais (2019), que realizou sua ação com estudantes do 8º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Uberlândia-MG. Sua pesquisa de mestrado se desdobrou em atividades voltadas para os

conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo realizado previamente a explanação teórica de conceitos que iriam ser abordados nas atividades práticas.

Novaes (2019) relatou que o interesse e as investigações sobre a Erer geraram mudanças em sua didática de sala de aula, sinalizando, conforme ela descreveu, a observância da Lei 10.639/2003 como um agregador e não apenas uma obrigação. Assim, avaliando justamente sua própria prática, a autora compreendeu que ações educativas voltadas para a prática antirracistas podem provocar mudanças positivas no ensino de Arte.

Através dos relatos das professoras ficou notório que a articulação entre o ensino de Arte e Erer pode acontecer quando são acionadas ações formativas e pedagógicas tratando dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. É o caso, por exemplo, do meu estudo que, conforme será possível observar no decorrer deste texto, realizei uma abordagem fundamentalmente teórica para analisar o componente Artes das “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)” em consonância com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (DCNERER), que tiveram como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), importante personalidade da educação e do Movimento Negro.

Dado que o objetivo geral da minha investigação menciona a história e cultura africana e não unicamente a arte afro-brasileira, é oportuno referenciar o que são as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” ainda no espaço deste capítulo.

Aprovadas por meio do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, as DCNERER visam regulamentar as alterações na LDB 9394/1996 geradas pela Lei 10.639/2003 e se somam aos preceitos de constituições estaduais, leis orgânicas e ordinárias (pertinentes aos Art. 26 e 26A da LDB). As Diretrizes também ampliaram de forma sistêmica, da educação infantil ao ensino superior, a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Posto que a Lei 10.639/2003 focaliza na História e Cultura Afro-Brasileira, ficou a cargo das DCNERER incluir a valorização da história e cultura africana:

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (BRASIL, 2004a, p. 9).

O processo de educar e aprender as relações étnico-raciais é iniciado com a mudança na forma de tratamento/interação entre sujeitos/as de diferentes pertencimentos étnico-raciais. Na interpretação de Silva (2007, p. 490), a Erer

[...] persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Atualmente minhas percepções acerca dos acontecimentos históricos são outras. Nos últimos quatro anos vi o país ser conduzido por um governo conservador, de extrema-direita, com tendências fascistas. Um período intenso de políticas de retrocesso, “terraplanismo”, negação da ciência, má gestão da pandemia²⁶ de Covid-19, desmonte do Sistema Único de Saúde e do Ministério da Educação, extinção do Ministério da Cultura, entre muitas outras ações que sintetizam o caos governamental do qual somos sobreviventes²⁷.

Passados 20 anos do sancionamento da Lei 10.639/2003 os desafios correlatos as lutas do movimento negro para a existência de políticas de inclusão e diversidade (não apenas na educação, mas em variados setores da sociedade) tomaram maiores proporções devido ao período nefasto promovido pelo governo reacionário que durou de 2019 a 2022. Por isso, o retorno democrático do presidente Lula em 2023 ao governo federal representa, em uma única palavra, esperança. Esperança não apenas para os/as brasileiros/as que depositaram sua

²⁶ A pandemia de Covid-19 começou no final de 2019 em Wuhan (China). O SARS-CoV-2 é um vírus transmitido pelo ar e no contato entre seres humanos ou entre seres humanos e qualquer superfície contaminada que causa doença respiratória aguda grave podendo agravar outros quadros clínicos. No Brasil, a pandemia foi tratada com descaso pela gestão Bolsonaro, sendo marcada pela demora em adquirir imunizantes para a população, trocas de quatro ministros da saúde, promoção de *fake news* sobre a produção científica e a eficácia das vacinas e principalmente, as mais 600.000 vidas perdidas no decorrer de 2020 e 2022.

²⁷ São vários os estudos realizados nos últimos anos que analisaram e continuam analisando os impactos nefastos deste governo (gestão 2019-2022) para a sociedade brasileira. Por não ser este o foco, não me adentrarei em cada tema, assim como não exemplificarei os muitos estudos, pois considero que eles são de fácil acesso para quem ler esta pesquisa no futuro.

confiança em Lula nas urnas em 30 de outubro de 2022, e sim esperança para toda essa paisagem chamada Brasil²⁸.

No capítulo seguinte delinheio uma discussão teórica acerca das intenções curriculares, isto é, os documentos de currículo, como um direito dos/as sujeitos/as que vivenciam, vivenciaram e vivenciarão o currículo.

²⁸ Para além disso, a retomada da prática da civilidade, ou melhor, a reconstrução desse país requer a luta sistemática dos movimentos sociais contra o bolsonarismo, a sequela direta deixada pelo governo de 2019-2022.

que

2 ENTRE A SALA E A RUA

Várias seriam as propostas para iniciar este capítulo, destinado a pensar o currículo. Algumas perguntas, inclusive, poderiam ser utilizadas como mote. A exemplo: “[...] como, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?” (Tomaz Tadeu da SILVA, 2022, p. 14). Não por acaso, Silva (2022) alerta que a busca pela definição desse campo revela mais sobre o que determinada(s) teoria(s) discute(m) a respeito do currículo, do que ele “propriamente” é.

Seguindo esse alerta, entendo que meu interesse não está, a priori, em buscar necessariamente respostas a tal questão e sim aos desafios que se apresentam a esta pesquisa que se engaja em analisar os princípios e fundamentos, isto é, as intenções curriculares de uma cidade cuja ação foi de produzir diretrizes curriculares próprias. Então, as perguntas das quais mais me interessa encontrar resposta são: Como o município de Cariacica define currículo? A História e Cultura Afro-Brasileira foi inserida nas Diretrizes Curriculares do município?

Em um exercício ensaístico busquei captar de pensadoras e pensadores do currículo elementos que ajudassem a encontrar respostas para esta indagação e, me permitindo no processo, lançar outras questões sobre o currículo.

Começo efetivamente esta discussão teórica recorrendo a Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011). Para essas pensadoras, muitas definições têm caminhado para o entendimento do currículo como organização de experiências concentradas no cotidiano escolar por meio de aulas, programas, disciplinas, etc. Para ambas, currículo representa:

[...] uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Sobre relações de poder, Alexsandro Rodrigues (2018) acrescenta que, além de ser “[...] um conhecimento particular, endereçado e representativo”, o currículo e as redes culturais nas quais circulamos pelos currículos produzem “[...] modos de agenciamentos e endereçamentos [...] e,

em algum momento, por algum tempo podem nos capturar nos transformando nisso e naquilo” (RODRIGUES, 2018, p. 31).

Portanto, currículo é, também, um território em disputa. Ele reúne “[...] conhecimentos eleitos como universais, por um determinado grupo, [que] estão sendo atravessados, constituídos e instituídos por relações de poder” (RODRIGUES, 2018, p. 31) e, por isso mesmo, “[t]odos querem dele participar e serem representados, uma vez que cada vez mais compreendemos que a educação e os currículos não são elementos neutros” (RODRIGUES, 2018, p. 31).

Mas o que significa o currículo como um território em disputa? E mais: como essa disputa ocorre já que vozes hegemônicas o dominam? Antes de respondê-las, é pertinente refletir, mesmo que brevemente, sobre o sentido e a finalidade da expressão “território”.

Termos como “campo” e “território” estão mais culturalmente vinculados à área da Geografia, os considerando como categorias geográficas que funcionam para designar um conjunto de aspectos físicos e políticos que interagem entre si. Por isso, em meu entender, quando um/a pesquisador/a decide usar tais termos, está se apropriando também de uma carga semântica de ordem política, que será desenvolvida em sua teoria (explícita ou implicitamente).

Ao utilizar “território”, fundamentada em estudiosos/as como Silva, Lopes e Macedo, Rodrigues e Arroyo, reconheço que se trata de uma escolha analítica. Trata-se de “análise” e não mera analogia de um conceito geográfico sendo articulado para a área da educação porque nessa abordagem de território estou me referindo a situações, condições e representações sociais reais de personagens de classe, raça e gênero diferentes.

Retomando as perguntas (“o que significa um território em disputa?” e “como essa disputa ocorre já que vozes hegemônicas o dominam?”), Arroyo (2013) define disputa como conflitos entre a legitimação e ocultação de saberes dos/as sujeitos/as participantes do currículo. Do lado dos/as discentes, é como se seus saberes, advindos da rua, ao chegarem à escola, entrassem em conflito com os saberes da sala de aula²⁹. Para o autor tal disputa assume a postura filosófica do questionamento: a alternativa para esses/as sujeitos/as é questionar e confrontar (a escola, as disciplinas, o que estão aprendendo e como estão aprendendo, etc.). Ele também demonstra que

²⁹ Entendo a rua como o local de onde nascem as experiências da vida cotidiana desses/as sujeitos/as; enquanto a palavra “sala” é uma menção direta à sala de aula.

essa disputa acontece não apenas entre o saber hegemônico contra o saber (muitas vezes considerado periférico) dos/as educandos/as, mas também entre os saberes da docência.

Assim, concordando com Rodrigues, por parte de quem pensa e planeja “[...] as escolas do alto, de fora e de longe”, há uma desqualificação da experiência externa aos muros da escola como “[...] elemento formador de subjetividades e identidades (RODRIGUES, 2018, p. 32). E essa desqualificação das “[...] redes de saberes e fazeres de professores e alunos tem permitido e fomentado a materialização de políticas de governo, que ainda, em nome de uma racionalidade funcionalista e técnica, desconsideram os sujeitos em prática” (RODRIGUES, 2018, p. 32).

Portanto, uma definição de território em disputa está fundamentada na percepção de que o currículo é o núcleo (centro) da função da escola porque é um “território” repleto de normas (institucionalizadas/hegemônicas). Esse território político é afetado constantemente por alterações e novas formulações curriculares, que, se assim desejarem e “[...] se bem arquitetado, planejado, testado [podem eliminar] todas as variáveis da vida cotidiana, suas singularidades e complexidades [...]” (RODRIGUES, 2018, p. 28).

Por isso, não considero a disputa como vencida. Ao contrário, pressuponho o currículo como um território cotidiano de troca. Nessa ideia, o currículo (como um território em disputa e de troca) assim se constitui porque é mantido pelas trocas que educandos/as e educadores/as, com seus pertencimentos sociais-culturais diversos, estabelecem entre a vivência da rua e a vivência da sala de aula. É como reflete Gomes (2012, p. 99): “[...] as reflexões internas à ciência e as questões colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas ao campo educacional” são componentes do currículo pois:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias (GOMES, 2012, p. 99).

Concordo, nesse sentido, com a assertiva de Nilda Alves, Carlos Ferrazo e Marco Antonio Gomes (2019, p. 1031):

Contrariamente ao que propõem as atuais políticas de diminuição da vida que se alastram pelo mundo, é preciso que se defenda, cada vez com mais ênfase, que a

potência da vida não está na redução da multiplicidade e da diferença à uma dada identidade nacional, superior, transcendental, a um comum idealizado, mas no reconhecimento e na valorização dos diferentes modos de existência que coabitam o mundo.

No desejo de explorar mais potência de vida, não apenas acerca do currículo, mas da educação de modo geral, é que pensei o título deste capítulo, “Entre a sala e a rua”, como uma metáfora, primeiramente compreendendo e sugerindo que o par “rua” e “sala de aula” partilham o sentido coeso de ambos serem potenciais locais de formação/aprendizagem.

Tal observação está embasada na leitura das experiências que nascem da rua como as aprendizagens e questionamentos de vida que o artista paulistano Moisés Patrício (1984-) narra na obra intitulada “Aceita?” (2014-atual), um diário fotográfico em que ele registra uma de suas mãos ora segurando algum objeto encontrado na rua tendo ao fundo o chão de asfalto, calçada, mato, etc, ora fazendo uma composição mais teatral com os elementos aparentemente mais ensaiados. A série é uma reflexão originada do seu deslocamento por São Paulo, especificamente intrigado em entender a presença/recepção dele na cidade. Além disso, quando Patrício elege a sua mão como protagonista da obra ele o faz com a intenção de criticar a relação histórica do/a negro/a com o trabalho braçal no Brasil, uma herança da escravidão. Considerando que o artista possui uma vasta produção dessas fotografias, selecionei algumas dessas imagens e (re)criei uma espécie de grade em que elas são expostas uma ao lado da outra, a fim de remeter ao suporte midiático que o artista utiliza para visibilizar seu trabalho. Nessas imagens dou destaque as composições em que Patrício joga com a potencialidade da escrita tanto através da apropriação que faz de embalagens ou recortes de palavras, como também escrevendo em sua mão, em todos os casos formando frases que provocam o pensamento acerca da sociedade brasileira (Figuras 3 e 4).

Enfim, com a inspiração na obra de Patrício, neste capítulo busco provocar a reflexão, elencando alguns saberes que existem entre a sala e a rua: jogos, brincadeiras, samba, aprendizagens sobre Ciências, Artes, Geografia, etc.; há também correria, desespero, fome, violências, discriminação racial e de gênero, diferenças de classes sociais... todo esse emaranhado de processos, atravessamentos e demonstrações da vida que em sua máxima expressão compõe o currículo.

Figura 3 - “Aceita?”, Moisés Patrício (2014-atual)



Fonte: Disponível em: <<https://moisespatricio.weebly.com/aceita.html>>. Acesso em 3 dez. 2022.

Figura 4 - “Aceita?”, Moisés Patrício (2014-Atual)



Fonte: Disponível em: <<https://moisespatricio.weebly.com/aceita.html>>. Acesso em 3 dez. 2022.

2.1 O caminho para o saber de si

A partir desta discussão inicial sobre percepções de currículo é que buscarei desdobrar algumas questões importantes para análise do currículo de Artes de Cariacica (Capítulo 3). Agora, trata-se de observar como uma espécie de “sacralização” do currículo interfere negativamente no que Arroyo (2013) chama de “direito a saber-se”. Mas antes de avançar, é preciso explicar que tipo de sacralização é essa. Segundo Arroyo (2013, p. 17):

Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas.

A partir dessa posição, o sagrado que simboliza o currículo hegemônico é tido ou deve ser tido como algo intocável. Em contrapartida, o exercício de profanação tem a função de auxiliar educadores/as e educandos/as a lutar contra a ideia fixa de conteúdos hegemônicos presente no currículo, de modo a contestá-lo, provocá-lo e questioná-lo. Se vale o reforço, onde há um território sacralizado, há também a chance de profanações dos saberes legitimados no currículo. Por isso a “dúvida” (princípio da disputa e da profanação) tensiona a sacralidade do currículo. Esse questionamento ou suspeita é o ponto inicial sobre o entendimento do currículo como território ainda em disputa e, portanto, passível de resistência:

[...] reconhecendo que a dimensão do nosso conhecimento é resultado aberto de relações de poder/saber e que tudo pode ser apenas mais um ponto de vista, mais um discurso, mais um texto, mais uma prática, a curiosidade e o suspeitar da aparente ordem das coisas, tornou-se parceria constante (RODRIGUES, 2018, p. 104).

Dada a explicação sucinta e objetiva do par (sagrado e profano), prossigo com Arroyo para tecer o pensamento sobre o “direito a saber-se”. O autor argumenta que parte fundamental para desenvolver essa discussão é observar modos de saberes da docência, uma vez que, segundo ele, existe um desconhecimento mútuo entre docentes e estudantes acerca de quem eles/as são. Embora convivam semanalmente, esses/as sujeitos/as podem não estar estabelecendo trocas entre vivências cotidianas (ou seja, não experienciando o currículo como território de trocas),

reforçando a ideia de disputa como um conflito³⁰, já que, concordando com bell hooks (2017, p. 56):

Muitos professores universitários me confessaram seu sentimento de que a sala de aula deve ser um lugar ‘seguro’; traduzindo, isso em geral significa que o professor dá aula a um grupo de estudantes silenciosos que só respondem quando são estimulados. A experiência dos professores universitários que educam para a consciência crítica indica que muitos alunos, especialmente os de cor, não se sentem ‘seguros’ de modo algum nesse ambiente aparentemente neutro. É a ausência do sentimento de segurança que, muitas vezes, promove o silêncio prolongado ou a falta de envolvimento dos alunos.

E ainda que a autora esteja se dirigindo especificamente ao ensino superior, é possível reconhecer que essa tônica também se faz presente na educação básica quando o saber docente é entendido apenas como um emaranhado de conhecimentos técnicos dos quais somente o/a professor/a sabe manejar.

Relacionando docentes e discentes como sujeitos/as que não têm a chance de conhecer-se e reconhecer-se em sua própria história, Arroyo (2013, p. 71) acrescenta:

Os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os apreendem. O curioso é que tanto os mestres quanto os educandos têm propiciado um acúmulo riquíssimo de vivências e estudos, de conhecimentos, teses, narrativas e histórias do magistério, da infância, da adolescência e da juventude. Sujeitos de história, mas sem direito a conhecer sua história.

Diante de tudo isso, e pensando na necessária profanação de um currículo hegemônico, é válido perguntar: o que mudaria se houvesse trocas entre esses/as sujeitos/as? Se são os educadores e as educadoras que fazem o primeiro movimento com o currículo que é “traduzir” normas e sugestões em conteúdos e experiência na sala de aula, então, o que significaria a adoção de mais modos de pensar a relação de ensino e aprendizagem? E a resposta, vinda de Rodrigues (2018) e inspirada em Paulo Freire, parte do reconhecimento de falibilidade e de humanidade docente:

Na ânsia do querer conhecer, vou aprendendo na condição de professor que a produção de ‘novos’ conhecimentos só se é possível quando nos abrimos à aventura da incerteza, suspeitando e duvidando das coisas que achamos conhecer como sendo

³⁰ Também a partir dessa discussão sobre saberes da docência, inferimos que Arroyo (2013) utiliza a expressão “disputa” em sentidos diferentes dependendo do contexto da sua análise: há momentos que disputa caracteriza conflito/confronto no sentido negativo para sinalizar que não existe uma linha de diálogo, como por exemplo no desconhecimento mútuo entre docentes e discentes. Mas, por outro lado, igualmente, quando o autor defende que os/as docentes devem disputar espaço no currículo, aqui podemos entender que “disputar” foi empregado num sentido positivo, como um ato benéfico para um bem maior.

a verdade. Duvidar, lançando mão dos limites da razão, ou de uma certa racionalidade, não é condimento suficiente para a produção do conhecimento que se busca do tipo novo, mas se torna primordial para o enfrentamento de nossas crises *dodiscentes* (RODRIGUES, 2018, p. 104, grifo do autor).

A dúvida, o trabalho de tradução ou, nas palavras de hooks, a compreensão de tomada de “[...] posse do conhecimento como se fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar” (hooks, 2017, p. 26) são elementos que, para o saber docente, se somam aos seus saberes da rua acumulados que podem ser compartilhados com os/as educandos/as na construção do “direito a saber de si”.

2.2 O direito a saber de si

É fato que os/as educandos/as e educadores/as estão produzindo conhecimento fora da escola. Por isso, a partir de Arroyo (2013) é possível questionar: esses saberes estão sendo trabalhados no currículo ou estão sendo desconsiderados? O direito a saber-se não é apenas incluir seus saberes de rua no currículo, mas, principalmente, discutir/interpretar os valores sociais, políticos e culturais (de estudantes e professores/as). O direito a saber-se é, sobretudo, a busca destes/as sujeitos/as pelo direito a reconhecer-se e descobrir-se.

A possibilidade de articulação entre os saberes acumulados pelos/as educandos/as e educadores/as com os saberes que os currículos propõem-impõem conflui para com a discussão sobre o saber-se. Quando esses/as sujeitos/as são estimulados/as a refletir sobre seu pertencimento étnico-racial, sua classe social, sua identidade de gênero, por exemplo, seus saberes podem ser introduzidos na escola.

Confrontar o saber hegemônico com e pela história social é também um exercício de investigar como ela própria (história social) legitima saberes de um grupo hegemônico e oculta os saberes dos coletivos discriminados. Como ressalta Jurjo Torres Santomé (2011, p. 157):

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Basta retornar à história do Brasil para encontrarmos fatos que coadunam com a afirmação de Arroyo e Santomé. A exemplo, o projeto de branqueamento do Brasil que foi construído no século XIX com o propósito apagar/exterminar a população negra brasileira. Também a ideia do país como uma democracia racial é outro demonstrativo do quão incômoda era (são) a presença de pessoas negras na sociedade brasileira. O mito da democracia racial ecoa simbolicamente no filme “Quanto vale ou é por quilo?”³¹, dirigido por Sérgio Bianchi (2005), mostrando a desigualdade social/racial do país através da comparação entre o trabalho desempenhado por escravizados/as³² no século XIX em relação ao marketing no século XXI que explora a miséria das periferias. Uma obra de ficção cinematográfica que se confunde/mistura com os limites da sobrevivência de pessoas no mundo real.

É bem verdade que essa população ocultada não foi ignorada de pronto. Foi justamente sua presença “incômoda” que levou ao silenciamento intencional. Considerando que o preconceito racial, conforme exposto em um texto publicado em 1954 por Oracy Nogueira (2006, p. 292), é “[...] uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece”, em minha interpretação, em todos esses processos pessoas negras foram compreendidas pela branquitude dentro dessa lógica racista para serem desumanizadas através da escravização. Por que as estruturas e culturas segregadoras não são alteradas? A resposta reencontra o caminho do projeto político de nação brasileira ideal (branca, heteronormativa e capitalista).

É nesse sentido que Josélia Andrade (1995-), artista baiana que trabalha com performance e investiga também a produção de mulheres negras, externaliza uma pesada crítica em sua vídeo-

³¹ Essas formas de exploração são apresentadas alternadamente em duas narrativas distantes temporalmente, sendo uma no período escravagista e outra nos anos iniciais do século XXI. O ritmo que o filme estabelece, isto é, mostrar as mesmas personagens no passado e na atualidade, permite interpretar como essas personagens viveram e revivem uma determinada posição/condição social que paralelamente se mantém. Em outras palavras, a mulher branca sempre apresenta uma condição privilegiada (como dona de escravizados/as e de uma chácara), enquanto a mulher negra no passado está na condição de escravizada e atualmente é uma trabalhadora assalariada.

³² Neste texto grafo o vocábulo “escravizado”, e não “escravo”, pois (atualmente) é a concepção semântica mais adequada que diz respeito à situação social de negros/as no período da escravidão e a responsabilização pelo regime escravocrata no Brasil. Conforme assinala Elizabeth Harkot-de-La-Taille e Adriano Rodrigues dos Santos, o termo “Escravo conduz ao efeito de sentido de naturalização e de acomodação psicológica e social à situação [de servidão] [...]. Enquanto o termo escravo reduz o ser humano à mera condição de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida, ou seja, age passivamente e em estado de submissão, o vocábulo escravizado modifica a carga semântica e denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores” (HARKOT-DE-LA-TAILLE; SANTOS, 2012, s/p). Por fim acrescento também que “escravizado” não é sinônimo para “escravo”.

performance “Vomitar o branco” de 5min37s. Posicionada ao centro da imagem e vestida com roupas na cor preta, a artista segura em suas mãos uma longa fita branca de 10 metros, que se embola no chão, com a frase “primeiro vomitar o branco” escrita repetidas vezes. Ela rapidamente começa engolir essa fita e após 1min30s passa a puxar de sua boca o bolo de fita branca (Figura 5). O trabalho de Andrade é construído com base na sua caminhada acadêmica marcada pelo seu embate com o racismo e também por um (re)encontro consigo mesma, um descobrir a si.

Figura 5 - “Vomitar o branco”, Josélia Andrade (2019)



Fonte: Disponível em: <<https://youtu.be/Sw16Dctcvts>>. Acesso em 4 dez. 2022.

Arroyo (2013) demonstra que o saber de si pode ser um passo em direção ao confronto. Um exemplo para demonstrar esse tipo de embate é um velho questionamento: por que os livros

didáticos ou em datas comemorativas a escola insistentemente apresentava imagens de pessoas negras escravizadas representadas trabalhando (desumanizadas)? Como esperar de pessoas negras reconhecimento e orgulho de si se não há demonstrativos positivos de suas histórias, memórias e legados na escola? “O percurso escolar será para eles um lugar de confronto entre o como se pensam e o como são pensados nos saberes curriculares e nas perversas representações sociais” (ARROYO, 2013, p. 268). Não é à toa que muitas crianças não se veem como pertencentes ao espaço escola.

Assim, reiterando o currículo como um território em disputa, entendo que ele está diretamente imbricado com a transformação social por meio do acesso, à sociedade, de conhecimentos que podem alterar o foco narrativo da história oficial. É dele que poderá fomenta-se o “direito de saber de si”, o direito de conhecer-se. Contudo, para que isso ocorra será imprescindível que a sociedade avalie como essa história está sendo narrada no currículo, sob pena de, concordando com Gomes (2012), como uma “novidade” ao currículo:

[...] o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com ‘novos conteúdos escolares a serem inseridos’ ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (GOMES, 2012, p. 106).

Mas neste capítulo que iniciei com duas perguntas centrais, ainda sem respostas (Como o município de Cariacica define currículo? A História e Cultura Afro-Brasileira foi inserida nas Diretrizes Curriculares do município?) e no caminho lancei outras das quais algumas das respostas foram aqui elaboradas, encerro propondo mais uma reflexão: Quais saberes de si o/a educando/a irá aprender tendo como condicionamento os fatores da segregação, marginalização e dos preconceitos?

Em meio a tantas perguntas compreendo que profanar a sacralidade de um currículo que oculta as histórias, memórias e culturas ditas marginais (e que oculta as vivências e experiências desses/as sujeitos/as) é uma forma de manter-se, permanecer, sobreviver. A partir dessas questões, desloco a atenção para a análise das “Diretrizes Curriculares de Cariacica”.

risolto - me.

3 ENTRE ERER E CARIACICA: O QUE HÁ?

*“Cari, Cariacica um novo amanhecer.
Cari, Cariacica de braços abertos para você”.*
(autoria não identificada)

Quem foi criança em Cariacica na época do prefeito Helder Salomão (PT), possivelmente reconhece a frase que inicia este capítulo. Trata-se, na verdade, de um *jingle* do governo municipal que era tocado em carros de som da prefeitura, fazendo parte da infância de muitas crianças cariaticuenses.

A canção otimista revela: essa é uma cidade de pessoas alegres, trabalhadoras e solidárias. Cariacica pode ser conhecida pela paisagem moldada por um conjunto de encostas rochosas onde domina o monte Moxuara, uma imponente pedra de granito com mais de 700 metros de altura, tombado como patrimônio natural da cidade na década de 1990, pertencendo a uma área de preservação ambiental.

Cariacica também é conhecida por seu Carnaval de Congo de Máscaras de Roda D’água. A congada que acontece no dia de Nossa Senhora da Penha, a padroeira do Espírito Santo, define a festa como uma celebração religiosa e histórica. Segundo contam os/as mais velhos/as e mestres congueiros, o ato de se vestir de João Bananeira é uma tradição passada entre gerações há mais de 100 anos³³.

E Cariacica também pode ser conhecida por suas similitudes com outros lugares do país. Aportando a vivência urbana e rural, de maneira semelhante a diversas cidades brasileiras cortadas por estradas, Cariacica cresce em torno de uma rodovia federal (BR 262). Isso faz com que a cidade, predominantemente de área rural (com estimativa populacional de aproximadamente 386.495 mil habitantes, conforme dados de 2021 do IBGE), tenha a taxa de 96,8% de pessoas concentradas na área urbana (expandindo-se em torno da BR 262), enquanto a área rural tem uma taxa populacional de 3,2%, conforme verificado em dados do censo de 2010 do IBGE.

³³ Tratarei mais sobre esse assunto no Capítulo posterior na discussão sobre o eixo temático “cultura local” do currículo de Artes.

Figura 6 - Cariacica e monte Moxuara



Fonte: Disponível em: <<https://www.cariacica.es.gov.br/cultura>>. Acesso em 5 dez. 2022.

3.1 Normativas educacionais de Cariacica

Neste subcapítulo apresentarei dois documentos importantes para o funcionamento da educação na rede municipal de ensino de Cariacica: trata-se do Sistema Municipal de Ensino de Cariacica (SME) e do Plano Municipal de Educação de Cariacica (Pmec).

O Sistema Municipal de Ensino de Cariacica foi instituído por meio da Lei municipal nº 4373/2006. Com base na Constituição Federal e Estadual, na Lei Orgânica de Cariacica nº 01/1990 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996 (considerando também outras Leis municipais, estaduais e federais aplicáveis), o SME está sob a observância da administração municipal, sendo a sua responsabilidade:

I - coordenar a política Municipal de Educação e a gestão da educação básica, integrando-as às políticas e aos planos educacionais da União e do Estado; II - assegurar e monitorizar o ensino obrigatório; III - exercer a função normativa e redistributiva em relação as suas unidades de ensino; IV - criar, aprovar, ampliar, aprimorar e sustentar as unidades escolares da rede de ensino municipal; V - autorizar, credenciar, reconhecer e supervisionar o funcionamento das instituições de educação infantil mantidas pela iniciativa privada; VI - promover a educação cidadã, assegurando a universalização do ensino fundamental; VII - formular, aprovar e

executar os planos municipais de educação; VIII - incentivar a participação popular voluntária e ordenada nas ações de ensino (CARIACICA, 2006).

Observando que essa Lei busca alinhar os princípios da educação nacional³⁴ à educação municipal, sinalizo, agora, os artigos, parágrafos e incisos que se referem a arte, cultura, ensino fundamental e currículo (temas caros a esta pesquisa). O primeiro destaque que faço é o Art. 3º no qual nota-se a compreensão de que a educação se conecta com os “[...] processos formativos a se desenvolverem” nos “movimentos sociais e organizações civil e nas manifestações culturais multifacetadas” (CARIACICA, 2006).

Outros pontos de destaque dos princípios do SME sobre a educação do município de Cariacica são notados no Art. 7º principalmente nos incisos: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; IV - respeito à liberdade e cultivo à tolerância; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (CARIACICA, 2006).

Analisando a construção do período sintático do inciso II suponho que, ao iniciar com o substantivo “liberdade”, a expressão conduz o/a leitor/a ao entendimento de que o texto se refere à liberdade de aprender, liberdade de ensinar, liberdade de pesquisar. De maneira semelhante o inciso continua com o verbo “divulgar” e “cultura, pensamento, arte e o saber”, ou seja, a interpretação é a de se divulgar todas essas esferas na educação municipal.

Em relação ao inciso IV é possível especular que ele se refere à liberdade de pensamentos. Os incisos X e XI abordam sobre o conhecimento de mundo e vivência pessoal do/a educando/a, ou seja, os saberes da rua. Dada as sugestões presentes nesse artigo, considero que seus incisos constituem (e são) currículos.

³⁴ São princípios da LDB nº 9394/1996: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013); XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018); XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)” (BRASIL, 1996).

Durante a leitura dessa Lei identifiquei o direcionamento ao currículo nos Art. 26, Art. 28, Art. 39 e Art. 47³⁵. No Art. 26, inciso II, consta que é dever do município “[...] estabelecer competência e diretrizes para a educação infantil e ensino fundamental que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, assegurados a formação básica comum” (CARIACICA, 2006). A partir desse artigo posso inferir e destacar a demonstração de interesse do município em criar suas próprias diretrizes curriculares.

Tratando sobre o currículo no ensino fundamental, o Art. 28 indica que o município deve seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, prezando pela diversificação e inserção da cultura regional e local (cultura capixaba e cariaciquense).

Outros aspectos do ensino fundamental são descritos no Art. 35 do SME. Inicialmente expressa a duração “mínima de oito anos podendo ser estendido para nove anos obrigatório e gratuito na escola pública” (CARIACICA, 2006)³⁶. O inciso II desse mesmo artigo tem o direcionamento para alguns temas, dentre os quais constam as artes, sinalizando o incentivo à “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (CARIACICA, 2006). Sobre esse inciso é oportuno observar que as artes compartilham espaço com assuntos diversos como ambiente natural e tecnologia. Por um lado, sua colocação junto com esses temas tem fundamento porque a arte pode ser considerada como uma área interdisciplinar, mas, por outro lado, ao tratar deles num mesmo espaço de texto, a dimensão do que cada assunto possui parece ser condensada.

O SME também prevê a criação de planos municipais de educação (inciso VII do Art. 1º e o inciso II do Art. 26 dessa Lei). Por ser uma obrigatoriedade, em 2015 foi sancionado o Plano Municipal de Educação de Cariacica (Pmec) por meio da Lei municipal nº 5.465/2015 com vigência entre o período de 2015 a 2025. O documento estabelece as seguintes diretrizes:

Art. 2º I – Erradicação do analfabetismo; II – Universalização do atendimento escolar; III – Superação das desigualdades educacionais respeitando a base familiar; IV – Melhoria da qualidade da educação; V – Formação para o trabalho e para a cidadania;

³⁵ Como o Art. 39 e o Art. 47 são referentes à EJA e à Educação Especial, modalidades que não estudo nesta pesquisa, opto por não os abordar aqui.

³⁶ A Lei Federal nº 11.274/2006 altera o Art. 32 da LDB nº 9394/1996, tornando o ensino fundamental com duração de 9 anos obrigatório nas escolas brasileiras. Observando/comparando que essa alteração promovida pela Lei Federal foi sancionada em 6 de fevereiro de 2006 e a Lei municipal de Cariacica nº 4373/2006 (SME) havia sido sancionada em 10 de janeiro do mesmo ano (cerca de um mês antes) é compreensível o desencontro de informações a respeito da duração exata do ensino fundamental no município cariaciquense.

VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica no âmbito Municipal; VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação de forma a assegurar o atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – Valorização dos (as) profissionais da educação em todos os níveis; X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental (CARIACICA, 2015).

São 20 as Metas e Estratégias para serem desenvolvidas em 10 anos. Por se tratar de um documento propositivo que abrange vários assuntos da educação, opto por destacar as metas 1, 2, 3 e 7, nas quais foi possível identificar assuntos pertinentes à discussão da pesquisa: currículo, ensino fundamental e o conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira.

Em relação ao currículo, o Pmec apresenta metas e estratégias diversas para o assunto. A primeira menção direta a ele é feita na meta de nº 1, em que é demonstrada a intenção de se articular formação profissional com a “elaboração de currículos e propostas pedagógicas” (CARIACICA, 2015).

A meta nº 2 tem como objetivo universalizar o ensino fundamental para a população de 6 a 14 anos, estipulando que até o ano de 2025 um total de 95% dos/as estudantes matriculados/as na rede municipal conclua essa etapa.

Já a meta nº 3 intenciona a articulação do município e o Estado com fins a reforma do ensino médio. Nesse discurso, o currículo (dentre outros fatores como avaliação etc.) seria uma peça fundamental para a reforma.

A meta nº 7 planeja fomentar uma educação de qualidade no município, a fim de promover e alcançar a melhoria do “fluxo e da aprendizagem” (CARIACICA, 2015)³⁷. As estratégias apresentadas nessa meta são um conjunto de políticas que circundam os temas do ensino, aprendizagem, avaliação escolar, além de conteúdos considerados pelo Pmec como essenciais para a melhoria qualitativa da educação municipal. Dessa meta, destaco especificamente a estratégia 7.19, em que é mencionada a implementação da Lei 10.639/2003. Segue redação do texto:

³⁷ Nota-se que não há uma explicação para o que seria esse fluxo, mas uma vez que o documento apresenta uma tabela com a projeção dos percentuais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que se planejavam alcançar entre os anos de 2015 e 2021, pressuponho que esse fluxo está associado ao nível (qualitativo) de aprendizagem dos/as educandos/as dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígena e implementar ações educacionais, nos termos das **Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais**, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (CARIACICA, 2015, grifo meu).

Acredito que o destaque dado pela Lei 5.465/2015 sinaliza a observância da administração educacional do município de Cariacica para com a referida Lei Federal. Além disso, sobre o trecho destacado, fica notório que o Pmec demonstra ter ciência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), ainda que não as mencione por extenso.

Ao apresentar essas Leis, documentos centrais para a educação municipal de Cariacica, posso tecer algumas considerações acerca delas. Dos aspectos ressaltados na análise sobre o SME uma possível crítica é o agrupamento de informações distintas em uma mesma frase (conforme observado no inciso II do Art. 35). Já em relação aos aspectos positivos, resalto os princípios que asseguram os direitos políticos, igualitários de acesso, permanência, liberdade, tolerância e pluralidade de ideias na educação municipal.

Quanto ao Pmec tenho como tensionamento a referência superficial a área da arte³⁸. Já como aspecto positivo está a abordagem aos conteúdos previstos nas DCNERER. Com essas menções, ainda que pouco exploradas pelo Pmec, a expectativa é de que a Lei 10.639/2003 e princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana estejam presentes em outros documentos pertinentes à educação do município.

Penso que abordar essas Leis (SME e Pmec) serve como preparação para a análise³⁹ das “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)”, como também auxilia a compreender que entre Erer e Cariacica existem lacunas sendo preenchidas.

³⁸ Conforme observado na estratégia 7.14: “Assegurar, a todas as escolas públicas de educação básica, acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade; acessibilidade a pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; acesso a bens culturais e à arte; e equipamentos e laboratórios de ciências dentre outros.” (CARIACICA, 2015).

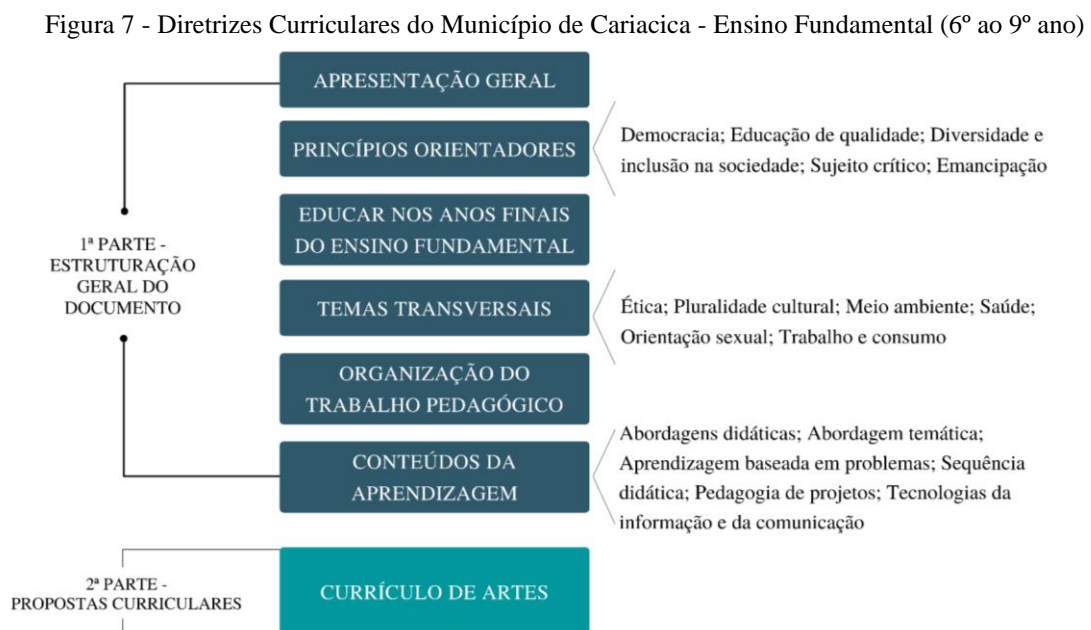
³⁹ Esta análise não tem a intenção de desqualificar o documento que foi criado. Na verdade, trata-se de trazer alguns tensionamentos e responder, na medida do possível, com um repertório mais plural de autores/as e artistas.

3.2 Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica

Em 2022 as “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)” completaram dez anos de existência. Sua formulação transcorreu pelos anos de 2005 e 2012⁴⁰, sendo realizada predominantemente na gestão do prefeito Helder Salomão, do Partido dos Trabalhadores (PT), e publicada no mandato do prefeito Júnior (Juninho) Geraldo Luzia, do Partido Popular Socialista (PPS).

O documento apresenta a noção de educação cidadã como o fundamento da prática educativa em Cariacica. Essa educação cidadã tem por base três pressupostos: ético-políticos, epistemológicos e político-pedagógicos.

As “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)”⁴¹ foram organizadas em duas partes. A primeira parte é a estruturação geral do documento, sendo composto pelos seguintes assuntos: “Apresentação geral”; “Princípios orientadores”; “Educar nos anos finais do ensino fundamental”; “Temas transversais” e “Organização do trabalho pedagógico”. A segunda parte apresenta as propostas curriculares (do 6º ao 9º ano) para cada área de conhecimento do ensino fundamental. A seguir apresento um organograma que elaborei para melhor exemplificação:



Fonte: Organização da autora a partir de Cariacica (2012).

⁴⁰ O documento contou com a colaboração de docentes da rede municipal de Cariacica e professores de Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado.

⁴¹ Passarei a escrever também na forma abreviada “Diretrizes Curriculares de Cariacica”.

Mas, antes de analisar o currículo de Artes para o ensino fundamental em Cariacica é necessário deter a atenção sobre o que são e o que dizem as “Diretrizes Curriculares de Cariacica”. Começo identificando a resposta para a pergunta feita no segundo capítulo desta dissertação: “Como o município de Cariacica define currículo?”, no seguinte trecho do documento:

Em se tratando de currículo, importante **entendê-lo sem restringi-lo a uma relação de disciplinas e conteúdos**, nem muito menos ao espaço escolar, **mas como um conjunto de políticas e relações que interferem, propõem e buscam passar uma visão de mundo**. Para Silva (2003, p.27) ‘o currículo está centralmente envolvido naquilo que **somos**, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos.’, sendo assim, a estrutura curricular da escola exerce influência sobre a construção da identidade dos sujeitos, identidade essa que se constitui a partir de uma relação que compreende as capacidades de o indivíduo se reconhecer e a possibilidade de ser reconhecido pelo outro (CARIACICA, 2012, p. 11-12, grifos meus).

Logo a definição fornecida no documento é de um currículo atento às relações sociais que a pessoa integra. Mas, além disso, conforme expresso em sua redação, posso defini-las como um documento que fornece orientações para o desenvolvimento curricular das práticas escolares no processo de ensino e aprendizagem entre educadores/as e educandos/as.

Inicialmente chama a atenção a definição de currículo informada na “**Apresentação geral**”. Os trechos destacados auxiliam a construir o raciocínio: mesmo que haja a ressalva para que não se reduza o entendimento sobre currículo como meramente um amontoado de disciplinas e conteúdos, a formulação/ensino de uma visão de mundo é algo possível de ser questionado. Qual visão seria ideal a ser ensinada para crianças/adolescentes? E por que apenas uma visão de mundo, se existem tantas formas de senti-lo? A redação do texto parece produzir como efeito uma noção reducionista de pluralidade, já que restringe as possibilidades de interpretação do mundo em apenas uma forma.

Essa observação encontra fundamento em Oyèronke Oyëwùmí (2021) quando critica o termo “cosmovisão” empregado pela lógica ocidental para usar a expressão “visão” como um determinante para resumir a sociedade. O termo “cosmopercepção”, articulado pela autora para descrever/mencionar diferentes culturas que concebem o mundo pela ordem dos sentidos, endossa a crítica ao uso semântico do verbo “ver” (que também remete à função biológica). Nesse sentido, a ideia de um currículo que ultrapassa a noção de conteúdo e disciplina voltando-se para o autoconhecimento e a valorização do/a sujeito/a pode esconder um discurso que se relaciona com a cosmovisão de mundo ocidental-hegemônica:

A razão pela qual o corpo tem tanta presença no Ocidente é que o mundo é percebido principalmente pela visão. A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao “ver”. O olhar é um convite para diferenciar. Diferentes abordagens para compreender a realidade, então, sugerem diferenças epistemológicas entre as sociedades. [...] O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais [...] que podem privilegiar sentidos que não sejam [apenas] o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos (OYÉWUMÍ, 2021, p. 28-29).

O segundo assunto abordado pelas “Diretrizes Curriculares de Cariacica” são os “**Princípios orientadores**”: Democracia; Educação de qualidade; Diversidade e inclusão na sociedade⁴²; Sujeito crítico e Emancipação, os quais descrevo nos próximos parágrafos. Começando por **Democracia**, esse princípio é

[...] considerado como fundamental nessa discussão das diretrizes curriculares. Nas últimas décadas muito tem se falado e discutido sobre currículo, na busca do entendimento e solução dos vários problemas que tem acompanhado a reflexão acerca da educação. Por exemplo, na perspectiva de Domingues (1986 apud PINTO, 2011), um dos paradigmas do currículo, o dialógico, não pode desconsiderar o contexto histórico e cultural do estudante, focalizando somente a aprendizagem de conteúdo (CARIACICA, 2012, p. 15).

Ao observar o trecho anteriormente citado, percebo que o documento, na tentativa de alinhar o currículo à noção de democracia, não apresenta uma definição do termo e também foge do tema, abordando problemas da área educacional.

Outro princípio que compõe as “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)” é a **Educação de qualidade**, identificado no seguinte trecho: “A priori trata-se de perguntar qual a natureza da educação que se deseja, para quem será direcionada essa educação e qual sua finalidade. Esses três condicionantes devem acompanhar a busca por uma educação de qualidade” (CARIACICA, 2012, p. 16). Aqui é possível observar que as “Diretrizes Curriculares de Cariacica” sustentam a ideia de que a gestão educacional deve questionar qual o tipo de educação deseja construir para o município, para quem será essa educação e qual a finalidade dela.

⁴² O tema **Diversidade e inclusão na sociedade** será tratado em subcapítulo posterior.

Os princípios orientadores **Sujeito crítico** e **Emancipação** possuem similitudes por fazer associação aos/às discentes. O primeiro objetiva formar uma pessoa ou um “[...] sujeito crítico, responsável e consciente de seu papel na transformação social, cujo engajamento crítico será determinado no processo educacional” (CARIACICA, 2012, p. 17) e no outro princípio é enfatizado que para alcançar a emancipação no currículo:

[...] faz-se necessário que práticas significativas, que envolvam os sujeitos-alunos, tenham um caráter sócio-histórico, crítico e contextualizado. Permitir uma sala de aula dialógica, onde os espaços são livres, provoca ao mesmo tempo uma tomada de postura necessária ao crescimento pessoal e uma tomada de decisão. São práticas como essas que, no universo do conhecimento, promovem a autonomia e a emancipação (CARIACICA, 2012, p. 17-18).

Nesses dois princípios interessa notar uma espécie de consenso nas definições já que ambos intencionam incentivar a reflexão e a criticidade dos/as educandos/as para alcançar o melhor desenvolvimento do seu percurso escolar. Por último, segundo as “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)” esses princípios foram selecionados para efetivar a construção de uma identidade⁴³ dos/as educandos/as.

O terceiro assunto abordado pelo documento, **“Educar nos anos finais do ensino fundamental”**, trata sobre a importância da escola na formação social do/a sujeito/a, bem como a possibilidade desses/as sujeitos/as de transformar a escola com seus conhecimentos de vida. Nesse assunto é sinalizado o ambiente escolar como um lugar de trocas, ou seja, um lugar de desenvolvimento das relações humanas. As “Diretrizes Curriculares de Cariacica” enfatizam que esse educar deve ser pautado num processo de ensino e aprendizagem em que docentes e estudantes partilhem seus conhecimentos de mundo.

⁴³ Mencionado algumas vezes no documento, a concepção apresentada pelas “Diretrizes Curriculares de Cariacica” acerca do tema (e que coaduna com os princípios delas) é que a identidade se forma através do autorreconhecimento dos/as educandos/as da sua existência no mundo, e também pela possibilidade de ser identificado/a por outras pessoas. Essa tratativa conflui com a colocação de Gomes (2007, p. 22) quando expressa que “nenhuma identidade é construída no isolamento [...] ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros”. Seguindo a ordem do social, concordando com tal posicionamento, está Stuart Hall (2006, p. 13) que observou a identidade sendo definida “[...] historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. Considerando essas colaborações, talvez seja possível indicar que tal concepção do documento se aproxima do entendimento da identidade como uma construção social, cultural e política que ocorre dentro de contextos históricos.

Os “**Temas transversais**” das “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)” têm como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que dizem respeito à sociedade, os direitos sociais e o compromisso cidadão para com a vida individual, coletiva e ambiental. Tendo essa base, são considerados como temas transversais: Ética; Pluralidade cultural; Meio ambiente; Saúde; Orientação sexual⁴⁴ e o Trabalho e consumo. Nota-se que as “Diretrizes Curriculares de Cariacica” reservam parágrafos, que variam entre quatro e nove linhas, para apresentar cada um desses temas. Resumidamente: a **Ética** é relacionada a costumes, comportamentos e responsabilidades morais e cívicas e tem o objetivo de contribuir para o senso de autonomia do/a estudante; em **Pluralidade cultural** é apresentado o conceito de pluriculturalidade como argumento para a promoção de uma educação baseada no respeito e valorização das culturas que fundamentam a sociedade cariaciquense, capixaba e brasileira; a noção de **Meio ambiente** expressada pelas “Diretrizes Curriculares de Cariacica” está centrada no ser humano e no que ele entende e estabelece como relações sociais, econômicas e culturais, e focaliza-se em uma educação que busque ensinar os valores ambientais, a relação entre humanos e o respeito ao meio natural; o tema **Trabalho e consumo** busca orientar os/as sujeitos/as sobre a liberdade de escolha profissional, à capacitação para o mundo do trabalho e orientação para o consumo consciente.

No assunto “**Organização do trabalho pedagógico**” é enfatizada a necessidade de discussão sobre o desenvolvimento do trabalho docente na sala de aula, defendendo o argumento de que é nesse ambiente escolar que o currículo de fato acontece. Aqui, as “Diretrizes Curriculares de Cariacica” dão destaque para três momentos possíveis de trabalho em sala de aula: o coletivo, o individual e o grupal.

O último assunto da primeira parte das “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)” apresenta em “**Conteúdos da aprendizagem**” abordagens didáticas (práticas e metodologias de ensino) e avaliação que podem ser apropriadas pelos/as docentes. Não abordarei especificamente elas aqui, contudo indico que são: Abordagens didáticas, Abordagem temática, Aprendizagem baseada em problemas, Sequência didática, Pedagogia de projetos, Tecnologias da Informação e da Comunicação. Dada esta breve análise acerca da primeira parte das “Diretrizes Curriculares de Cariacica”, considero válido destacar a seguir um princípio que apresenta temas pertinentes à Erer.

⁴⁴ O tema “Orientação sexual” será abordado junto ao princípio “Diversidade e inclusão na sociedade” no próximo subcapítulo.

3.3 Considerações sobre “Diversidade e inclusão na sociedade”

De todos os princípios orientadores mencionados, destaco o da **Diversidade e inclusão na sociedade**, por identificar que tal princípio apresenta alguns temas caros a esta investigação. Indicando estar baseado na educação inclusiva, o documento explicita a inclusão dos temas “gênero, raça, etnia, orientação sexual [...]” (CARIACICA, 2012, p. 16) intencionando, a partir dessa seleção, assegurar uma educação de qualidade para os/as estudantes.

Conforme expresso nas “Diretrizes Curriculares de Cariacica”, os currículos do município devem abranger esses temas, de modo que “[...] relacione teoria/prática; planejamento/ação, que reconheça a diversidade como construção histórica, cultural, social e política das diferenças” (CARIACICA, 2012, p. 16).

No princípio da “Diversidade e inclusão na sociedade”, no que concerne à Educação das Relações Étnico-Raciais, é explicitado o sancionamento da Lei 10.639/2003 como resposta a um processo histórico de reivindicação pela inserção das temáticas da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo:

No que tange a orientação da temática afro-brasileira e indígena no currículo escolar, é necessário atentar ao processo histórico de implementação legal, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996 com a Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008. Através dos diversos níveis e modalidades de ensino, é preciso que enfrentemos os desafios cotidianos, transformando a escola em um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças. **Essa discussão amplia o debate acerca das diversidades e formula novas propostas que convergem para a desconstrução de imagens racistas, sexistas, assumindo a pluralidade cultural e as múltiplas identidades** dos sujeitos que vivenciam a ação educativa (CARIACICA, 2012, p. 16, grifo meu).

Analisando o conteúdo anteriormente citado, compreendo que o reconhecimento dessa Lei nas “Diretrizes Curriculares de Cariacica” é indiretamente uma abordagem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), já que não há menção direta a tais diretrizes. Outro aspecto para destacar nessa citação é a intenção do município em promover o debate de respeito às diferenças. Nesse sentido, conforme negrito no trecho anterior, é interessante notar que houve a opção de introduzir a pauta da Educação das Relações Étnico-Raciais para, a partir dela, debater sobre sexismo.

O trecho seguinte das “Diretrizes Curriculares de Cariacica” continua esse raciocínio atrelando os assuntos (gênero e diversidade sexual) à relevância dos movimentos sociais. O texto também indica a necessidade de se fazer um trabalho pedagógico de combate à discriminação e ao preconceito:

No que perpassam as questões de gênero e da diversidade sexual, seguindo a política de trabalho estabelecida na CONAE e também por outros movimentos (políticos e sociais) organizados envolvidos nesse debate, se faz importante promover ações/reflexões que visem o enfrentamento ao preconceito e à discriminação, educando os sujeitos para o respeito e a valorização da diversidade (CARIACICA, 2012, p. 16).

A partir desse trecho, algo que pode ser problematizado é a menção genérica aos movimentos sociais e a ausência do delineamento de quem são as pessoas da diversidade para as “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)”. Primeiro, ao abordar objetivamente “movimentos sociais e políticos”, o documento não refere quais movimentos sociais contribuem para a pauta tematizada, deixando de mencionar referências como os movimentos negro, feminista e LGBT, todos atuantes no cenário nacional que lutam por diversas pautas políticas incluindo gênero e diversidade.

Quanto ao segundo aspecto, embora tal documento assertivamente sinalize a preocupação com ensinar os/as educandos/as da rede municipal a respeitar a diversidade, o texto parece ignorar a diversidade dos/as próprios educandos/as e profissionais pois deixa em suspenso quem são esses/as sujeitos/as da diversidade. Mas afinal, o que fundamentalmente pode ser dito sobre a diversidade?

Ao abordar tal conceito numa concepção ampla, Gomes (2007) conduz a compreensão sobre diversidade como sendo uma construção histórica das diferenças. Isto é, ultrapassando aspectos biológicos, a diversidade é formada pelo desenvolvimento cultural (permeado por linguagens, saberes, produções artísticas, etc) da humanidade. Para a autora, a diversidade “[...] pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexas vão se tornando as sociedades” (GOMES, 2007, p. 19).

Já a partir de Silva (2022), se pensada como uma discussão sobre identidade sexual, a diversidade caminha para os questionamentos acerca da norma dominante (ou seja, a

heterossexualidade). O autor comenta que pensar a identidade sexual vai além de uma concepção pelo viés da natureza: trata-se de “[...] uma viagem entre fronteiras” (SILVA, 2022, p. 107). Assim ele busca traduzir que esse conceito não é fixo. Gomes e Silva partem de um ponto comum que é a diversidade dada pela construção social e cultural, se intensificando ao passo que as sociedades mudam e alteram o comodismo de definições supostamente perenes.

Nas discussões sobre gênero, mais adiante, quando as “Diretrizes Curriculares de Cariacica” trata dos “**Temas transversais**” e abre espaço para mencionar “orientação sexual”, o documento apresenta uma noção que parece ser equivocada pois leva ao entendimento de que o tema está relacionado ao quadro clínico que, por sua vez, apresenta uma concepção datada, ignorando a atualização do termo “doenças” para “infecções”:

Esse tema é de grande importância e deve ser abordado nos projetos pedagógicos das escolas. Por ser um assunto que **prepara, esclarece e alerta os alunos para se prevenirem contra doenças sexualmente transmissíveis**; esclarecê-los quanto ao uso correto de métodos contraceptivos, quanto aos mitos e verdades e ensiná-los a se portar em determinadas situações, para que estes não cometam atos de injustiça e discriminação. Debates e pesquisas por meio de um diálogo aberto e franco na sala de aula ajudarão o desenvolvimento desse tema (CARIACICA, 2012, p. 21, grifo meu).

Ainda assim cabe uma ressalva sobre o fato da mudança nas nomenclaturas (de doenças sexualmente transmissíveis – DST – para “infecções sexualmente transmissíveis” – IST) vem se consolidando no uso cotidiano nos últimos cinco anos.

A última observação que faço para finalizar este subcapítulo é referente à apresentação dos temas de gênero, raça e etnia sem seus significados. Tal falta de direcionamento das “Diretrizes Curriculares de Cariacica” poderia ser interpretada como uma maneira de atenuar possíveis discussões sobre. O silenciamento nesse contexto me impossibilita acessar certas camadas de análise, por exemplo: qual a concepção de gênero, raça e etnia para o documento?

Em resposta a essas ausências, considero oportuno esboçar algumas falas sobre os temas, a começar por gênero. Conforme estudado/criticado por Oyèwùmí (2021), o conceito ocidental de gênero é pensado a partir da concepção euro-americana de família nuclear em que o homem é o chamado chefe da casa e a mulher, automaticamente associada ao gênero feminino, é aquela responsável pelos cuidados da família e da casa. Nessa lógica, o gênero acaba sendo definido por uma relação binária de homem/mulher, masculino/feminino.

Fazendo uma apropriação da crítica de Oyěwùmí (2021), associo a discussão sobre gênero à obra de Maria Auxiliadora da Silva (1935-1974), artista mineira que desenvolveu sua própria técnica de pintura utilizando massa plástica e fios de seus cabelos para criar relevo nas telas. Essa artista também inovou ao trabalhar um conjunto de temas que vão da sua vivência religiosa no candomblé e umbanda à vida pessoal, sempre com expressiva riqueza de detalhes. Na leitura da obra de Auxiliadora é inegável que a artista trabalhava com o par binário homem/mulher, contudo rompendo com a expectativa ocidental euro-americanizada ao fazer representações de mulheres em contextos diversos como em bares, festas e reuniões particulares entre mulheres e não as associando exclusivamente à função doméstica nas décadas de 1960 e 1970. A obra “Bar com gafeira” (1973), a qual escreverei adiante, certamente concentra essas observações.

Figura 8 - “Bar com gafeira”, Maria Auxiliadora da Silva (1973)



Fonte: Disponível em: <<https://masp.org.br/exposicoes/maria-auxiliadora-da-silva-vi-da-cotidiana-pintura-e-resistencia>>. Acesso em 12 dez. 2022.

Auxiliadora representou, da lateral direita ao centro da pintura, homens e mulheres negros/as e brancos/as dançando e à esquerda três mulheres atendendo o balcão do bar. Ao redor do balcão, uma mulher se inclina para mexer no seu calçado enquanto conversa com um homem sentado

à sua frente. Já na parte superior do quadro, a artista inseriu os/as sambistas laureados/as por uma cortina azul estampada com motivos florais em vermelho e branco. As personagens, inseridas sobre um chão de cor preta em relevo e fundo ocre, aparecem com roupas coloridas e repletas de detalhes em estampas com flores e/ou linhas tracejadas.

Pensando a partir das discussões sobre gênero, ainda que o feminino seja atribuído à mulher, a composição traz o questionamento do papel que foi projetado para a mulher na sociedade de base de família nuclear comentado por Oyěwùmí.

Quanto aos conceitos de raça e etnia, me parece mais proveitoso começar com uma explicação objetiva de Silva (2022, p. 100): “Em geral, reserva-se o termo ‘raça’ para identificações baseadas em caracteres físicos como a cor da pele, por exemplo, e o termo ‘etnia’ para identificações baseadas em características supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua etc.”

Importa salientar que esses termos não são sinônimos ou equivalentes, como por vezes são confundidos nas conversas corriqueiras da vida. De acordo com a teoria social contemporânea, eles não são “[...] constructos culturais fixos, dados, definitivamente estabelecidos” (SILVA, 2022, p. 101), afinal, estão sujeitos à mudança por meio de processos discursivos.

Ainda sobre essa discussão, Stuart Hall (2006, p. 62) é categórico ao expressar que “[...] a raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica”, dado esse que ajuda a refutar o conceito cunhado no século XVIII e que fez uso da ciência para promover o racismo.

Hall considera a categorização advinda no sentido discursivo. Para ele, raça “[...] é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente ponto específico, de diferenças em termos de características físicas” (HALL, 2006, p. 63).

Mas além dessas noções, reflito que também através da arte o conceito de raça pode se manifestar. Nesse sentido, penso que a obra de Ione Reis (1997-), uma jovem artista baiana, transpõe um potente discurso racial. Para elucidar a minha colocação tomo por base a série “Retratos negros”, elaborada por Reis para contrapor os retratos falados (policiais) em que

figuravam, sobretudo, a face de pessoas negras. Ao criar seus desenhos e pinturas coloridas em tons vibrantes, a ideia da artista é transmitir uma imagem positiva de pessoas negras, dissociando-as do estereótipo de criminalidade passado pelos retratos policiais. A seguir descrevo um desenho da série produzido durante a pesquisa acadêmica da artista.

“Representação da rainha angolana Nzinga Mbandi” (2018) é um desenho feito com giz carvão sobre papel que traz a face dessa personalidade, uma rainha guerreira angolana do século XVII, sob um fundo aquarelado nas cores vermelha e amarela. Ela tem seu olhar direcionado para a lateral esquerda da imagem e possui alguns adereços em si (um colar, brincos e uma coroa). Em minha apropriação epistemológica, considero que o discurso racial presente na obra de Reis é uma (outra) maneira de apreensão ou de desdobrar o conceito por meio da arte.

Figura 9 - “Representação da rainha angolana Nzinga Mbandi”, Ione Reis (2018)



Fonte: Ione Reis (2021).

Finalizo esta análise relativa à estruturação geral das “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)” pincelando algumas conceituações possíveis para esses temas que foram mencionados no documento. No capítulo seguinte, analiso efetivamente o componente curricular Artes de Cariacica.

Heperis

4 O CURRÍCULO DE ARTES DE CARIACICA

*“Nos trilhos do futuro eu vou
Levar teu nome onde for
E o comércio impulsionando a economia
E os caminhos que Deus abençoou
É um anjo a me guiar,
Vai nos mostrar que o samba é arte, educação
Vida te quero verde, mata a minha sede
Hoje a minha estrela vai brilhar”.*
(Independentes de Boa Vista, 2006)

Tenho guardado em minha memória a imagem da professora Maria distribuindo pequenas cópias dessa música durante sua aula. Conforme ela entregava as folhas e as crianças identificavam que a música era da escola de samba, um murmurinho começava a se formar porque as crianças não estavam habituadas àquele tipo de música. Acontece que à medida em que a professora lia e explicava, contextualizando cada linha, eu ia percebendo que a canção falava com esperança sobre Cariacica. Talvez naquele dia eu tenha começado a entender a importância de respeitar as manifestações culturais que eu desconhecia.

Na esteira das mudanças de percepção, ou melhor, seguindo as aprendizagens da vida iniciadas na infância é que neste capítulo desenvolvo a análise sobre as intenções curriculares do componente Artes das “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)” ancorada em referências artísticas e em autores/as dos campos que subsidiam a pesquisa.

O currículo de Artes para os anos finais do ensino fundamental integra a área de Linguagens das “Diretrizes Curriculares de Cariacica”, juntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. A área de Linguagens está alinhada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entendendo-as como construções sócio-históricas fundamentais para o estabelecimento das relações sociais. As “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)” apresentam a seguinte definição para área de Linguagens:

Pelo fato de se pensar que o conceito de linguagem envolve indivíduo, história, cultura e sociedade em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção, compreende-se a linguagem como o espaço da interlocução da atividade sócio interacional e possibilita reafirmar as práticas sociais de linguagem constituídas pela/na inter e transdisciplinaridade (CARIACICA, 2012, p. 36).

Além disso, o documento afirma que os/as profissionais envolvidos/as na elaboração dos currículos dessa área fundamentaram-se “[...] na perspectiva histórico-crítica [procurando] apresentar conceitos, propostas e ideias [...] em que a base teórica escolhida entende que o processo educativo é um meio de potencializar a formação de um sujeito crítico e atuante na sociedade” (CARIACICA, 2012, p. 35).

O texto ressalta que a contribuição das linguagens consiste num potencial transformador e provocador para questionamentos acerca das sociedades e culturas do mundo. Por fim, na sintetização sobre a área de Linguagens é destacado que elas desenvolvem o conhecimento corporal, musical, além das noções de espacialidade dos/as sujeitos/as.

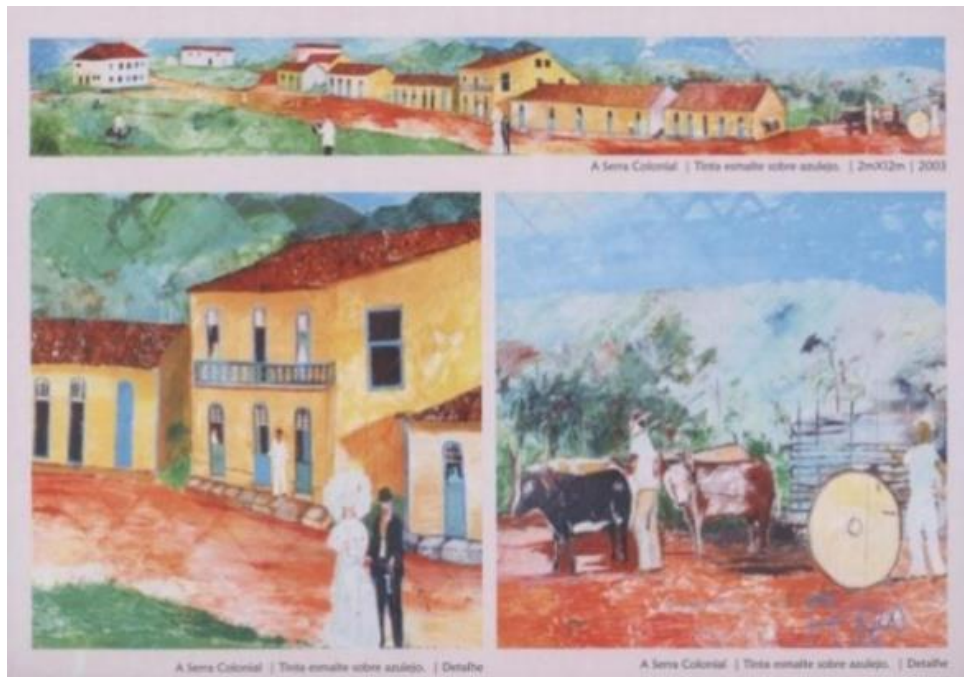
O componente curricular Artes das “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)” tem em sua página introdutória imagens de obras de dois artistas negros naturais do município de Serra-ES. Trata-se de um grafite no espaço urbano de Fredone Fone e um conjunto de pinturas de paisagem de Walter Assis. Essas inserções, acredito, servem como demonstração de uma atenção para com a produção artística capixaba.

Figura 10 - “Humano urbano”, Fredone fone (s/d)



Fonte: Cariacica (2012, p. 55).

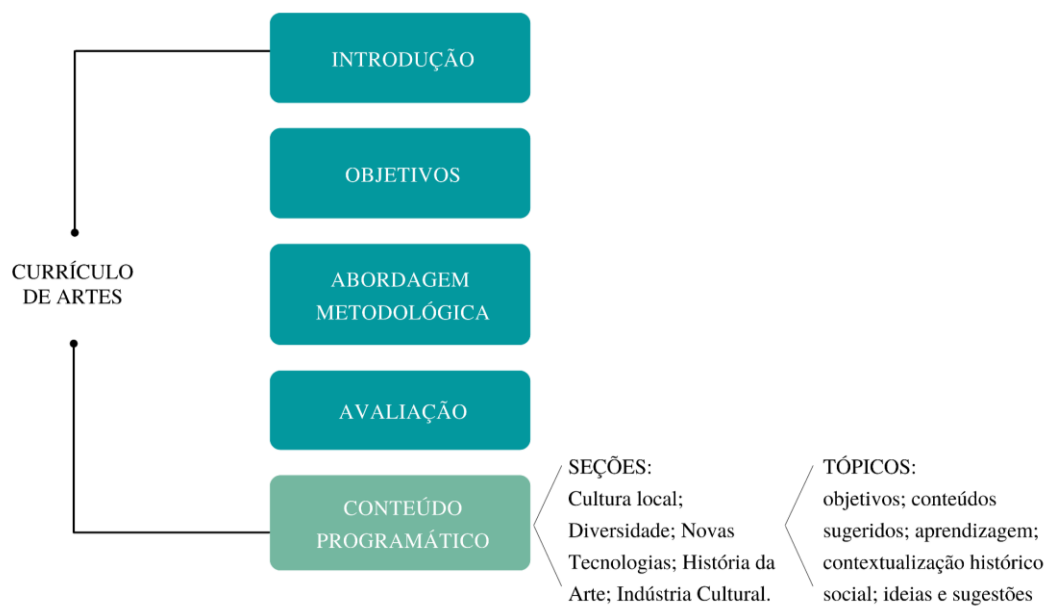
Figura 11 - “Serra colonial”, Walter Assis (2003)



Fonte: Cariacica (2012, p. 55).

O currículo de Artes para os anos finais do ensino fundamental de Cariacica é estruturado em: **“Introdução”, “Objetivos”, “Abordagem Metodológica”, “Avaliação” e “Conteúdo programático”** (composto por 5 eixos temáticos que identificarei como seções no decorrer deste texto).

Figura 12 - Currículo de Artes de Cariacica



Fonte: Organização da autora a partir de Cariacica (2012).

Na “**Introdução**” é feito um retorno à História da Arte a partir da idade média, comentando a relação entre mestres e aprendizes que exerciam o trabalho de criação e reprodução de obras. Interessa notar que, ao começar pelos mestres pintores medievais, o texto introdutório desconsidera alguns séculos de História da Arte, como, por exemplo, o antigo Egito e o desenvolvimento artístico dessa civilização.

O texto prossegue destacando que a partir do século XIX começam a ser feitas pesquisas que observam e estudam o desenho infantil. Nesse sentido, em minha percepção, dois motivos podem ser apreendidos da redação das Diretrizes, começando por entender que essa informação foi apresentada (e repetida depois em relação ao século XX) primeiramente para fazer uma correlação com o movimento expressionista (no qual artistas buscavam romper com os ideais da modernidade, em troca de uma espécie de liberdade artística) e, em segundo lugar, para contestar a ideia de que ensinar sobre História da Arte, apresentando e contextualizando obras variadas, poderia interferir na produção infantil.

Ao fim da leitura da introdução do currículo de Artes foi, para mim, inevitável a sensação de que o texto se constitui a partir de momentos específicos da História da Arte e ensino de Arte, dando exemplos da Idade Média, Renascimento Cultural, Modernidade e Pós-Modernidade. Tão logo, constato que a introdução segue uma concepção hegemônica de arte, legitimando informações com uma abordagem enfática da arte na Europa e pesquisas de arte-educação, deixando de fora a própria História da Arte no Brasil.

O “**Objetivo**” principal do currículo de Artes de Cariacica é “[...] proporcionar aos/as alunos/as o diálogo com diferentes produções culturais, estimulando o fazer artístico, o conhecimento crítico e histórico sobre a arte, a sociedade e sobre si mesmo” (CARIACICA, 2012, p. 58). Os objetivos específicos demonstraram-se pertinentes, e condizentes, com os ideais citados na apresentação geral das “Diretrizes Curriculares de Cariacica”. São esses:

Relacionar as suas produções artísticas com a história da arte, com o contexto histórico, social, político e filosófico e com as produções imagéticas do cotidiano; Entender a importância da cultura local; Valorizar a cultura local, identificando e investigando as formas de Arte produzidas na região; Exercitar a imaginação e a criatividade através do contato com diferentes técnicas e linguagens artísticas; Olhar e analisar a sociedade e o mundo a partir de um ponto de vista crítico e questionador; Perceber a união da expressão criativa, da história da arte e do contexto histórico vivido; Desenvolver a percepção, a imaginação e a criatividade através da produção

artística em diferentes técnicas: pintura, desenho, colagem, encenação, vídeo, ilustração, animação, gravura, fotografia, instalação, improvisações musicais e teatrais etc.; Construir uma visão crítica sobre sua realidade, através da leitura de diversificadas produções artísticas, reconhecendo as estratégias utilizadas pela Indústria Cultural para persuadir o indivíduo a se tornar um consumidor passivo; Desenvolver o conhecimento sobre Arte apoiado na ideia de diversidade cultural e de gênero; Compreender as criações artísticas que envolvam a tecnologia, visto que essa está sendo absorvida pelas produções artísticas contemporâneas e também integram o seu cotidiano; Expressar-se por meio de diferentes linguagens artísticas; Respeitar as produções artísticas de seus colegas como produções individuais e subjetivas (CARIACICA, 2012, p. 58).

Desses objetivos específicos, destaco somente o que trata da História da Arte: “Relacionar as suas produções artísticas com a história da arte, com o contexto histórico, social, político e filosófico e com as produções imagéticas do cotidiano” (CARIACICA, 2012, p. 58). Ressalto esse objetivo porque reconheço nele dois aspectos diferentes. Se por um lado, visa possibilitar ao/a educando/a realizar diálogos entre sua aprendizagem artística com a História da Arte (o que contribui para a construção do repertório artístico-científico do/a educando/a), por outro é necessário atenção para que não se estabeleça relações de poder, apresentando referências dentro do padrão hegemônico e silenciando, por exemplo, as produções de artistas negros/as.

Mas além disso, cabe uma pergunta: que produções imagéticas do cotidiano são essas mencionadas no texto? Elas têm a ver com as imagens do jornalismo e das redes sociais como as cenas que revelam violência contra pessoas negras escritas pelo artista Natanael Souza (2020)⁴⁵? Que tipo de cotidiano é esse? Seria da sociologia de Michel de Certeau (1998), em que o cotidiano é compreendido como uma prática? Ou uma estrutura que acontece no espaço/tempo dada pelos modos de produção, conforme pensou Agnes Heller (1970)?

Seja com Natanael Souza (2020, p. 9), descrevendo ações e “[...] questões políticas ligadas à violência e a exclusão, marginalização da população negra e pobre das periferias da capital do Espírito Santo”, seja com Certeau (1998), expressando o conceito por meio de práticas corriqueiras do dia-a-dia, como cuidar das plantas e retirar a poeira dos móveis, ou ainda em Heller (1970, p. 17), argumentando que a vida cotidiana é vivida por todos/as “[...] sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico”, as

⁴⁵ Essas cenas estão presentes em “CORTA PARA”, um roteiro que se apresenta como o trabalho de conclusão de curso de Natanael realizado na graduação em Artes Visuais-Ufes sob orientação da professora Aline Dias. Como o autor define, esse é um trabalho escrito em formato de roteiro, excluindo assim qualquer dúvida de que seja uma monografia que discorre sobre roteiro (SOUZA, 2020). Por seu caráter poético inseri tal texto acadêmico na dissertação porque o compreendo como uma obra tanto por seu potencial artístico quanto por situar questões conceituais como o cotidiano, a arte, as relações étnico-raciais, etc. na perspectiva de um professor-artista-negro.

produções imagéticas do cotidiano estão centradas no/a sujeito/a da vida cotidiana na periferia ou nos grandes centros urbanos.

Continuando a análise das seções, em **“Abordagem metodológica”** é dado destaque à importância de o currículo ter uma metodologia que contemple tanto aspectos práticos como teóricos. Em razão disso, o texto indicou a Abordagem Triangular como possível articuladora entre métodos e procedimentos: “[...] a opção de utilizar uma proposta de ensino da Arte que envolva ações [...] e o conhecimento do contexto das produções artísticas permitirá a ampliação e o acesso a todos os aspectos das novas tendências para o ensino da arte” (CARIACICA, 2012, p. 58).

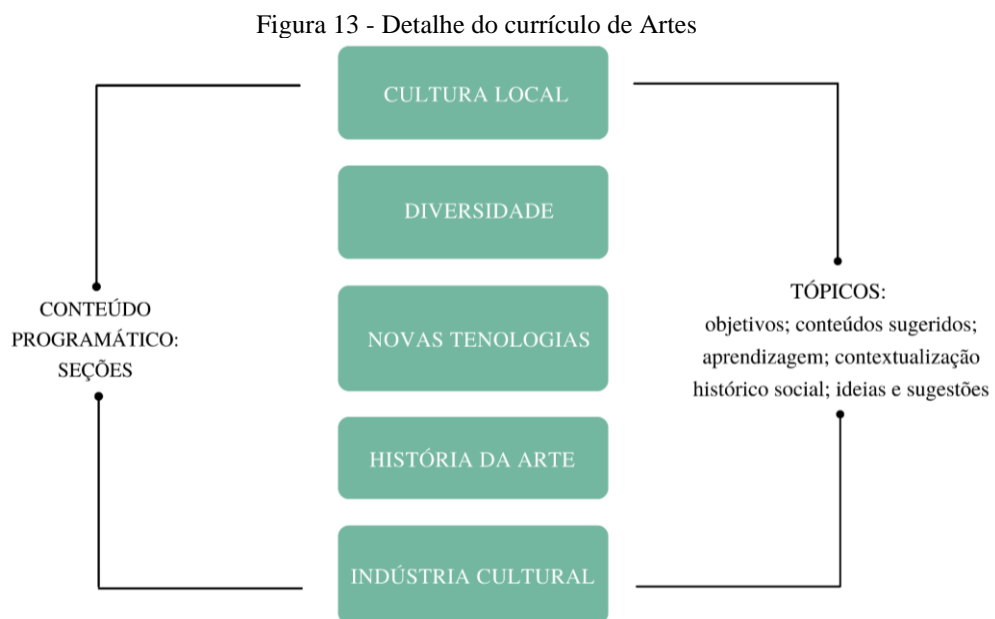
A Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, parte do hibridismo de áreas (como por exemplo a Arte em diálogo com a História ou a Arte e Educação) e rejeita o tecnicismo (noção que atribuía ao ensino de Arte a ideia de desempenhar apenas atividades de ordem manual). Diferentemente das concepções mais próximas à industrialização, a Abordagem Triangular foi criada com o intuito de conectar, alternadamente, ações “[...] dentro de uma mesma proposta, trabalhando a estética, a produção, a leitura e a crítica, além da reflexão [...]” (Maurício SILVA, 2016, p. 65-66).

Essa abordagem é, portanto, articulada pelas seguintes ações: “[...] criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização” (BARBOSA, 1998, p. 33). Em síntese, a Abordagem Triangular tem seu interesse voltado no desenvolvimento da prática artística, o pensamento crítico e a possível relação entre arte com outras áreas do saber. Silva (2016, p. 66) contextualiza que esse trio de ações “[...] se alternam e se articulam de diferentes maneiras, pois não há a indicação metodológica de uma sequência [...]” que determine por qual ação começar ou terminar.

Uma vez observado que na redação desse currículo figura a expressão “metodologia”, é importante ressaltar que esse termo não foi originalmente pensado por Barbosa (1998; 2012); ao contrário, a autora evita tal nomenclatura por considerar que metodologia tem um caráter mais fechado-rígido, e a sua intenção é que a abordagem esteja para auxiliar professores/as em sala de aula.

Mesmo com a distinção conceitual, enfatizando a Abordagem Triangular como sua base metodológica, na seção “**Avaliação**” o currículo de Artes sugere que esse processo acontecerá no “[...] decorrer de um semestre, de um bimestre, ou de um projeto anual como procedimentos avaliativos para a disciplina a elaboração de portfólios” (CARIACICA, 2012, p. 61). Conforme redação do documento, essa avaliação pode considerar não apenas o produto final (portfólio sugerido), mas também a participação de estudantes em ações culturais, como peças de teatro, musicais, exposições de arte ou mesmo rodas de conversa em sala de aula.

A última seção do currículo de Artes para os anos finais do ensino fundamental de Cariacica é designada como “**Conteúdo programático**”. Nela estão concentrados os cinco eixos temáticos que compõem o currículo: Cultura Local; Diversidade; Novas Tecnologias; História da Arte e Indústria Cultural. Esses, por sua vez, estão organizados em tópicos (objetivos, conteúdos sugeridos, aprendizagem, contextualização histórico social e, por fim, ideias e sugestões).



Fonte: Organização da autora a partir de Cariacica (2012).

Cultura Local

A Cultura Local é o primeiro eixo temático abordado no currículo de Artes. A colocação desse tema no início da seção “Conteúdo programático” sinaliza a construção do currículo partindo de um sentido micro (cultura cariaciquense e capixaba) para o macro (cultura brasileira e outras culturas do mundo).

Um aspecto a ser destacado propriamente desse eixo temático é a ideia de relacionar a educação ao cotidiano do/a educando/a, ou seja, da vivência comunitária (onde esses/as sujeitos/as estão inseridos/as) para a sala de aula, tal como propõe a Abordagem Triangular quando no momento de “contextualização” se espera que o/a educando/a possa contextualizar a História da Arte a partir do seu conhecimento de mundo. No quadro a seguir, apresento de maneira sistematizada esse eixo temático para depois destacar alguns itens:

Quadro 3 - Eixo Temático Cultura Local

Objetivos	“Relacionar as produções artísticas da comunidade local com a história da arte, com o contexto social e com outras produções do cotidiano; Construir um olhar crítico em relação à arte local; Entender a importância da cultura local; Exercitar a imaginação e a criatividade através do contato com diferentes técnicas e linguagens artísticas; Olhar e analisar a sociedade e o mundo a partir de um ponto de vista crítico e questionador” (CARIACICA, 2012, p. 61).
Conteúdos sugeridos	“Produções de artistas plásticos locais; Produções teatrais e de dança do estado; Produções artísticas e folclóricas específicas da comunidade ou do bairro” (CARIACICA, 2012, p. 61).
Sobre a aprendizagem	“Entende-se que ao aproximar as produções artísticas que integram a cultura local na qual o aluno está inserido, cria-se a oportunidade de construir um olhar crítico em relação à arte local, possibilitando assim que os alunos se vejam e se reconheçam nessas produções” (CARIACICA, 2012, p. 62).
Contextualização histórico social	“A arte é um conjunto diversificado de várias práticas sem distinção entre o erudito e o popular. As diferentes formas de manifestações artísticas como a cerâmica, a marcenaria, o bordado e a costura, devem ser contempladas, discutidas e analisadas nas aulas de arte. No entanto, deve-se estar atento para não transformar as aulas de artes em aulas de artesanato. Pode-se envolver técnicas artísticas desde que elas estejam em diálogo com os conteúdos trabalhados em sala, com as questões conceituais que o professor pretenda trabalhar com os alunos” (CARIACICA, 2012, p. 62).
Ideias e sugestões	“Se existe na comunidade uma bordadeira com uma produção interessante, é possível envolvê-la nas aulas de arte, colocando algumas questões: como será a composição de cores da bordadeira? E a forma? Simplificada como as obras de Matisse? Ou buscam a cópia do real como a arte acadêmica? Em seus bordados encontramos temas da nossa comunidade ou temas universais? É possível pensar também em manifestações regionais como o Congo (produção de máscaras, dança e música), Ticumbi (dança, música e figurino), Folia de Reis etc. Muitos artistas contemporâneos se apropriaram dessas manifestações culturais para criar seus trabalhos, essas relações entre Arte Contemporânea e as manifestações culturais também podem ser apresentadas aos alunos. Isso quer dizer que é possível partir da cultura local para compreender a Arte, indo além do fazer artesanal, sem desvalorizá-lo” (CARIACICA, 2012, p. 62).

Fonte: Cariacica (2012, p. 61-62).

Numa primeira leitura, parece interessante a proposição de relacionar a arte produzida nas comunidades com a História da Arte, dado que é uma ação que aumenta o vocabulário dos/as educandos/as. Todavia, num município como Cariacica em que a população é

predominantemente negra, como é possível que educandos/as relacionem uma concepção de arte estrangeira e que não representa os valores e cultura brasileira? Como o/a educando/a poderá saber de si tendo como parâmetro uma História da Arte branca e euro-estadunidense?

Dando continuidade à análise, o tópico “Sobre aprendizagem” tem certa aproximação com as questões desta pesquisa, pois nele se pensa apresentar obras de artistas locais no intuito de o/a educando/a se reconhecer nessas produções artísticas (uma demonstração da ideia de saber de si, proposta por Arroyo). Aqui, também é válido indicar que tal sugestão converge com a apresentação dos artistas capixabas Fredone Fone e Walter Assis no começo do currículo de Artes.

No tópico posterior, “Contextualização Histórico Social”, o texto afirma não haver separação entre a arte erudita da arte popular. O que chama a atenção na sequência desse trecho é a aparente tentativa de sinalizar que existem diferenças entre arte e artesanato, isso porque os exemplos oferecidos no texto sobre artesanato (cerâmica, costura, marcenaria) eram os mesmos que em linhas anteriores haviam sido considerados como arte.

No tópico “Ideias e Sugestões” algo necessário para se fazer uma crítica é acerca da menção as bordadeiras no trecho: “Se existe na comunidade uma bordadeira com uma produção interessante, é possível envolvê-la nas aulas de arte, colocando algumas questões: como será a composição de cores da bordadeira? E a forma? [...]” (CARIACICA, 2012, p. 62). Ainda que tal inserção do exemplo seja na intenção de incentivar e valorizar a arte produzida em comunidades locais, não deixo de pensar que a associação do trabalho de bordar ao gênero feminino contém vestígios de um pensamento conservador-ocidentalizado, lembrando a concepção ocidental de gênero na perspectiva de família-nuclear na qual a mulher figura em tipos específicos de trabalho (já mencionada no subcapítulo 3.3).

Mas afinal, só mulheres fazem bordado? Prontamente a resposta é não. Na produção contemporânea brasileira Arthur Bispo do Rosário (1909-1989) é um nome que não passa despercebido com suas obras que versam com o bordado, seja como técnica, criando elementos figurativos, e/ou sendo utilizado como um recurso de escrita. A fim de contrapor a associação do bordado às mulheres e considerando minha intenção de evidenciar o trabalho de artistas negros/as, destaco a seguir uma obra de Bispo do Rosário.

A obra de Arthur Bispo do Rosário está estritamente ligada a um acontecimento que mudou a sua vida em 1938: sergipano que havia migrado para o Rio de Janeiro na década anterior, numa madrugada daquele ano, após receber uma espécie de revelação divina que o impulsionou a caminhar até o “Mosteiro de São Bento” no Centro do Rio, Bispo do Rosário anunciou aos frades: “Eu vim julgar os vivos e os mortos” (DENIZART, 1984). Essa fala, interpretada como um delírio, foi a justificativa para os frades imporem a reclusão psiquiátrica dele. Após anos de internação, em 1964, Bispo do Rosário começa a produzir os seus mantos: roupas construídas com o reaproveitamento de materiais que ele conseguia dentro da Colônia Juliano Moreira.

O “Manto da Apresentação” talvez seja umas das peças mais enfáticas do gesto minucioso do artista em que se destaca na parte externa da peça pequenas e diversas palavras, números romanos, entre outros inúmeros elementos coloridos bordados sob um cobertor marrom. Sobrepõe aos bordados várias cordas coloridas que pendem de um braço ao outro. E na parte interna da peça, ele bordou de forma sequenciada diversos nomes em azul, sendo cada um contornado por linhas, criando um ritmo para a imagem. Além da gola vermelha, no ombro e ao redor de toda a peça, Bispo do Rosário costurou franjas, um detalhe similar de tapeçaria.

Figura 14 - “Manto da Apresentação”, Arthur Bispo do Rosário (1985)



Figura 15 - “Manto da Apresentação”, Arthur Bispo do Rosário (1985)



Fonte: Disponível em: <<https://museubispodorosario.com/acervo-2/manto/>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

A peça tem o título atribuído de “Manto da Apresentação” porque essa vestimenta seria usada por Bispo do Rosário como “[...] forma de ser reconhecido como o escolhido de Deus” (Ana de ALMEIDA, 2021, p. 31) após sua morte⁴⁶. Nessas conversações com o divino, ele conseguiu criar um contexto muito singular em que a sua obra possui uma dimensão religiosa que o interessava bem mais do que qualquer título de artista. A imagem a seguir mostra Bispo do Rosário posando para o registro fotográfico trajado por seu manto nos últimos anos de sua vida. Ele está de braços abertos, com o rosto voltado para o lado direito, tendo atrás de si uma planta com folhas pontiagudas que parecem formar um arco em torno dele.

⁴⁶ Segundo Tania Rivera (2019, p. 89) “O reconhecimento da obra de Bispo do Rosário dá-se no início dos anos 1980, inscrevendo-se nos momentos iniciais do movimento de luta antimanicomial no Brasil”. Bispo faleceu em 1989, após passar 50 anos na Colônia Juliano Moreira, Rio de Janeiro.

Figura 16 - Registro de Arthur Bispo do Rosário, (1985)



Fonte: Disponível em: <<https://museubispodorosario.com/arthur-bispo-do-rosario/>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

Sua produção marcou não só a história da arte brasileira, mas também da psiquiatria que, com casos como de Bispo do Rosário, um homem negro, artista, nordestino e confinado durante quase toda a sua vida na Colônia Juliano Moreira, ratificava-se o quanto o racismo era o pano de fundo para o confinamento massivo da população negra e socialmente vulnerável. Como lembra Maria Aparecida Silva Bento (2016, p. 40):

[...] os hospitais psiquiátricos no Brasil, desde o começo do século, são lugares de exclusão, de confinamento e, principalmente, de extermínio, com uma taxa de mortalidade em torno de 80% a 90%. [...] Patto (1997) vai mostrar que a Liga Brasileira de Higiene Mental, formada por psiquiatras no Rio de Janeiro, defendia a esterilização dos degenerados, entre os quais estavam incluídos os negros alcoólatras, os tuberculosos, os sífilíticos, os loucos e os infratores.

Passada essas reflexões balizadas em Bispo do Rosário para demonstrar que arte do/com o bordado não se resume em um gênero, prossigo na análise do tópico “Ideias e Sugestões” porque além da questão do bordado, existe outro assunto importante para a discussão: trata-se da inserção, diga-se de passagem, positiva de vários conteúdos reconhecidos na cultura local. Conforme sugerido nas “Diretrizes Curriculares de Cariacica”, os festejos que ocorrem em Cariacica (Congo, Ticumbi e Folia de Reis) podem ser trabalhados tanto na forma de manifestações culturais (sendo algumas inclusive declaradas patrimônios imateriais do

município) como também podem ser tematizadas nas produções de artistas. Mas, ainda que haja várias sugestões nesse tópico, a ausência da única escola de samba da cidade, a Independentes de Boa Vista, não passa despercebido. Ciente da sua presença na cultura local, contextualizo a seguir, algumas informações históricas sobre ela.

Conforme disserta Cristina Gonçalves dos Santos (2019), o Grêmio Recreativo Escola de Samba Independentes de Boa Vista surgiu em 1975 como um bloco de carnaval (na época nomeado como Mocidade Unida de Boa Vista) formado por moradores/as dos bairros Jardim América, Expedito e Alto Boa Vista. Desde 1978 a escola apresenta como símbolo a águia “furiosa” e as cores azul, branco e vermelho. Somente em 1984 a Boa Vista (como é popularmente chamada) desfilou pela primeira vez no carnaval de Vitória.

Ao longo de sua trajetória a agremiação criou diversos sambas-enredos conferindo ênfase à cultura, tradição, personalidades e história, principalmente, de Cariacica. Como foi o caso do primeiro enredo campeão da escola, “Nem tudo que reluz é ouro, nem tudo que balança cai” (2006), que revisita a história do Brasil passando pelo tráfico negreiro e a resistência dos/as escravizados/as, chegando à atualidade.

Mas além do notório fato da Boa Vista ser campeã com um samba que homenageia o homem e a mulher africano/a, há os enredos em que são exaltados à beleza natural da cidade e também enredos feitos em homenagens a personalidades, como o foi para Elisa Lucinda, atriz nascida em Cariacica e criada em Itaquari, bairro onde está localizada a quadra da escola.

Nem tudo que reluz é ouro, nem tudo que balança cai

Vem do Oriente, reluzente
A minha Escola hoje mostra a arte milenar
Ciganos com seus balangandãs, da África proteção
Cruzando os mares, aportaram na Bahia
Com mistérios e magias
Fez o meu Brasil se enfeitar

Negro que bate tambor clama por paz e amor
Negro que quebra corrente tem sua fé, Nagô
Minha jóia rara, comunidade, brilha felicidade
[...]
(INDEPENDENTES DE BOA VISTA, 2010)

Vida em Poesia... A Lira que é Lucinda

Nas cores do meu pavilhão
A lua saiu e o céu se enfeitou
Para ver a minha Boa Vista mais linda

Poema de amor Elisa Lucinda!

Abram-se as cortinas
 É noite de festa, o show vai começar
 Nasceu sob a luz do divino
 E a proteção de Iemanjá
 Foi criança no quintal da poesia
 Brincou com os versos, descobriu a melodia
 Sua alma de artista despertou
 “Filina” que tanto a ensinou
 O sonho do teatro se realizou
 Literatura, expressão de um grande amor
 [...]
 (INDEPENDENTES DE BOA VISTA, 2012)

Entre os depoimentos de integrantes da escola que foram registrados por Santos (2019, p. 51), destaco a fala de Emerson Xumbrega⁴⁷ sobre as composições: “[...] é uma característica da Escola relacioná-los a sua comunidade, pois só quando a comunidade se sente representada é que as coisas acontecem de forma leve e melhor. Os trabalhos fluem”.

Ainda no tópico “Ideias e Sugestões”, há assertivamente a inserção do congo como possibilidade de estudo. Ciente da relevância do carnaval de congo de Roda D’água não apenas para a cidade Cariacica, mas também para o Estado, apresento algumas informações sobre essa manifestação religiosa.

No Espírito Santo, o congo de Roda D’água, que acontece na região rural de Cariacica, é considerado como um festejo singular justamente pela presença dos mascarados de João Bananeira. E quem é João Bananeira? Trata-se de uma personagem criada por negros/as escravizados/as para participar da festa de Nossa Senhora da Penha sem serem reconhecidos/as. A caracterização com máscaras escondendo o rosto e no corpo folhas secas de bananeiras foi a forma (criativa e subversiva) desenvolvida por negros/as escravizados/as para ocupar espaços que eram negados e também celebrar e professar uma crença religiosa:

A figura do João Bananeira insurge da relação cultura popular-contexto rural de um Brasil ainda escravocrata, singularizando a expressão do congo de Cariacica [...]. Há, nos contos sobre o João Bananeira, condições de restrições e negações rompidas sorrateiramente pelo uso da fantasia. As máscaras, no passado, escamoteavam identidades e abriam espaços para liberdades momentâneas. Rompendo com as determinações dos lugares impostos, a lógica do lúdico foi estabelecendo novas possibilidades (Nathália Procópio da SILVA, 2018, p. 66-67).

⁴⁷ Sambista capixaba nascido em 1978, Xumbrega é cantor, compositor, intérprete oficial e atual presidente da Escola Independentes de Boa Vista.

A tradicional roupa da personagem é composta por uma máscara colorida feita de papel acrescido do tecido de chita que é afixado na parte de trás da máscara. Também blusas de manga longa e meias colocadas nas mãos são itens indispensáveis da caracterização e que ajudam a esconder a identidade do/a mascarado/a. E por último a saia de folhas secas de bananeira são amarradas por uma corda que passa nos ombros dos/as intérpretes.

A imagem a seguir reúne um grupo de intérpretes durante a festividade em 2023. Da direita para a esquerda, o/a primeiro/a João Bananeira gesticula com os braços vestindo uma blusa e meia preta e usa uma máscara com faixas de cores vermelha, branca, marrom e branca novamente. Ao lado, o/a segundo/a intérprete da personagem aparece inclinando o corpo para a lateral direita e está com uma máscara amarela pontilhada com pequenos círculos brancos; o tecido pendente da máscara cobre seus ombros e braços. O/a último/a João Bananeira aparenta fazer um gesto mais imóvel com corpo e está usando uma máscara vermelha com pequenos círculos pretos. Embora não seja possível identificar na imagem, os tecidos também cobrem a parte de trás das saias de folhas secas dos/as João Bananeira.

Figura 17 - Carnaval de Congo de Máscaras de Roda D'água, Claudio Postay (2023)



Fonte: Disponível em: <<https://www.cariacica.es.gov.br/noticias/72007/carnaval-de-congo-de-mascaras-de-roda-dagua-celebrou-a-cultura-cariaciquense-nesta-segunda-feira-17>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

Tamanha é a relevância dessa figura histórica para Cariacica que a Lei Municipal de Incentivo Financeiro à Cultura nº 5477/2015 foi nomeada de João Bananeira como forma de homenageá-

lo. Posteriormente João Bananeira foi registrado como patrimônio imaterial de Cariacica, por meio do Decreto nº 118, de 3 de julho de 2020.

Atualmente o Carnaval de Congo de Máscaras de Roda D'água “[...] não apresenta mais as mesmas características do passado, adquirindo o formato de concentração das bandas. A festividade se transformou em uma das maiores comemorações populares do Espírito Santo, e acontece [...] oito dias após o Domingo de Páscoa” (CARIACICA, 2022).

A próxima imagem também é um registro da festividade realizada em 2023. Nela, membros/as da banda de congo “São Sebastião de Taquaruçu”, vestidos/as com roupas em tons de amarelo caminham numa estrada asfaltada, numa paisagem de vegetação, com seus estandartes ao lado de João Bananeira, quase ao centro da imagem. É possível ver, mais ao fundo, membros/as de outra banda com um estandarte que leva o nome “Unidos de Boa Vista”. Demais participantes da festa estão presentes acompanhando o desfile.

Figura 18 - Carnaval de Congo de Máscaras de Roda D'água, Claudio Postay (2023)



Fonte: Disponível em: <<https://www.cariacica.es.gov.br/noticias/72007/carnaval-de-congo-de-mascaras-de-roda-dagua-celebrou-a-cultura-cariaciquense-nesta-segunda-feira-17>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

Observando todas essas informações, é inegável o esforço do município para preservar e promover a tradição do congo e sua célebre e importante personagem, João Bananeira. As ações do poder público municipal, ao reconhecer a dedicação e devoção dos/as moradores/as de Roda D'água, auxiliam a manter viva essa festa.

Diversidade

A Diversidade é o segundo eixo temático apresentado pelo currículo de Artes. Diferentemente do princípio “Diversidade e inclusão na sociedade”, tematizado no capítulo anterior, o presente eixo (apresentado a seguir em formato de quadro) aborda o tema em relação à cultura:

Quadro 4 - Eixo Temático Diversidade

Objetivos	“Ampliar o repertório de imagens e produções artísticas relacionadas à diversidade cultural; Construir um olhar crítico e consciente sobre o mundo e sobre as diferentes culturas; Reconhecer a importância das diferenças culturais; Conhecer a arte erudita e ter acesso aos códigos de outras culturas” (CARIACICA, 2012, p. 62).
Conteúdos sugeridos	“Arte indígena: pintura corporal, cestarias e cerâmicas; Arte afro-brasileira: máscaras, esculturas, pinturas, penteados, músicas e danças; Arte oriental: pintura, desenho e arte contemporânea; Questões de gênero: arte produzida por mulheres; Arte Urbana: grafite e performances contemporâneas” (CARIACICA, 2012, p. 62).
Sobre a aprendizagem	“O trabalho em sala de aula com esse eixo temático gera indivíduos mais conscientes do seu espaço e conscientes da importância das diferenças. Os alunos devem conhecer a arte erudita, pois estes são os códigos da cultura do poder. Portanto, é preciso entendê-los, mas, ao mesmo tempo, ter acesso aos códigos de outras culturas. Dessa forma, o aluno que faz parte desta irá se identificar e os que não fazem irão ampliar seu repertório de imagens e seu conhecimento em relação à outras produções. Estas atitudes geram indivíduos mais conscientes do seu espaço e conscientes da importância das diferenças” (CARIACICA, 2012, p. 62).
Contextualização histórico social	“A variedade de códigos culturais existentes no mundo e na própria comunidade é enorme, por este motivo, é interessante apresentar aos alunos produções artísticas oriundas de diferentes esferas culturais, étnicas e de gênero. Oportuniza-se assim o contato com obras que não fazem parte do cânone, podendo ser oriundas de classes desfavorecidas ou de minorias que permanecem ignoradas e segregadas” (CARIACICA, 2012, p. 63).
Ideias e sugestões	“Sendo assim, deve-se sempre questionar: quais produções artísticas são levadas para sala de aula? A cultura dos povos africanos, dos índios, dos orientais está sendo contemplada nessa seleção? As produções criadas por mulheres também fazem parte do repertório escolhido para ser levado para a sala de aula? Essas são questões importantes que podem mudar o percurso do ensino da arte nas escolas. Nesse eixo temático pode-se fazer uma leitura de imagens comparativa entre a arte rupestre e a arte urbana, procurando destacar seus aspectos estéticos, sociais e históricos. Para finalizar pode-se programar um percurso fotográfico pelas ruas do bairro para fotografar os grafites encontrados. Alguns alunos podem até conhecer alguns grafiteiros que produzem naquele local. Uma visita desse artista na escola pode estimular a produção artística dos alunos e as discussões que envolvem a arte urbana” (CARIACICA, 2012, p. 63).

Fonte: Cariacica (2012, p. 62-63).

Retomando alguns “Objetivos” desse eixo temático é possível perceber que a ideia de diversidade está associada ao conhecer e/ou reconhecer a existência de culturas (eruditas ou diversas). O tópico “Sobre aprendizagem” apresenta um argumento coeso para o ensino dessa

arte erudita. Entende-se que o ensino da arte erudita deve ser oferecido para que os/as educandos/as possam conhecer os códigos culturais dominantes. O texto prossegue sinalizando a ampliação do repertório cultural e social que o/a sujeito/a irá desenvolver ao conhecer outras (novas) culturas.

Já no tópico sobre “Conteúdos sugeridos” são citadas artes da cultura indígena, afro-brasileira e oriental, além do foco na produção artística de mulheres e arte urbana. Por serem alguns desses conteúdos mencionados caros à pesquisa, darei uma atenção especial. Primeiramente, em sentido positivo, esse trecho menciona indiretamente a Lei 10.639/2003, ao sugerir o conteúdo da arte afro-brasileira no currículo. Também é positivo observar a inserção de temas como penteados e danças, dado concernente à diversidade de práticas culturais, estéticas e religiosas do povo brasileiro em sua pluralidade. Entretanto, ainda que seja pertinente ter esses temas sendo discutidos no currículo, também é preocupante resumir uma vasta cultura, como é a arte afro-brasileira (e africana), em apenas alguns temas.

Para Kabengele Munanga (2019), a arte afro-brasileira nasce da prática artística de escravizados e escravizadas envolvendo, fundamentalmente, três características: a religião, a comunidade e a funcionalidade do objeto. No século XX, artistas passaram a utilizar as linguagens da pintura, escultura e desenho expandindo a iconografia da arte afro-brasileira para além dos três aspectos citados pelo autor.

Uma concepção para a arte afro-brasileira mais afinada com a arte contemporânea dada por Janaina Barros Silva Viana (2018, p. 116), considera que o “[...] termo hoje se encontra em seu aspecto formal e conceitual numa multiplicidade de visualidades e narrativas, que imprimem um território político quando sinaliza e visibiliza a cor de pele de autoras negras e autores negros numa história hegemônica [...]”. Nesse sentido, se soma a esse aspecto formal e conceitual o uso de linguagens artísticas contemporâneas como a vídeo arte, a performance, a instalação, a arte digital, entre outras.

A partir dessas colocações me parece interessante apresentar, ainda que brevemente, algumas referências artísticas que no meu entendimento se configuram dentro de uma arte afro-brasileira contemporânea. Começo apresentando o artista baiano Ayrson Heráclito (1968-) que trabalha com um variado repertório linguístico, caminhando entre pinturas, instalações, performances, entre outras linguagens, em que ele conduz processos ritualísticos de cura. Quando iniciou sua

pesquisa em 1990, o artista deliberou utilizar em suas obras o açúcar, a carne de charque e o azeite de dendê, materiais orgânicos escolhidos por remeter ao trabalho desempenhado por africanos/as escravizados/as no cultivo desses alimentos. Com o tempo, o artista foi ampliando esse repertório de materiais lançando mão de outros elementos como, por exemplo, a pipoca e o sangue.

No vídeo “Buruburu” (2010) Heráclito apresenta uma tela dividida entre um plano tomado por pipoca e um homem negro, de meio corpo para cima, em frente a um fundo escuro. A imagem do lado esquerdo, em que está o aglomerado de pipocas, mostra alguns caroços de milho estourando. Já no lado direito, lentamente, sob a cabeça do homem começam a cair as pipocas. À medida que o banho de pipoca se intensifica, o performer ergue a cabeça e levanta os braços. Buruburu, que significa “pipoca” (ou flor de Obaluaê⁴⁸), é utilizada para simbolizar o ritual de limpeza promovido por esse alimento.

Figura 19 - “Buruburu”, Ayrson Heráclito (2010)



Fonte: Disponível em: <<https://www.premiopipa.com/pag/ayrson-heraclito/>>. Acesso em 22 dez. 2022.

⁴⁸ Segundo Samuel Novaes Guimarães (2017) existem algumas versões acerca da origem de Obaluaê. A versão que quero destacar envolve a ligação dessa divindade com a flor e a cura: “Obaluaê era um menino muito desobediente, uma característica bem recorrente nas suas narrativas, e pisou propositalmente nas flores. Quase que instantaneamente Obaluaê viu seu corpo se encher de pústulas e bolhas horríveis. O orixá, com muito medo, gritou à sua mãe pedindo que ela o livrasse dessa peste e a mãe dele disse que isso aconteceu porque ele havia desobedecido as suas ordens, mas que ela o iria ajudar. A mãe de Obaluaê, então, pegou um punhado de pipoca, que aparece aqui pela primeira vez, e já de maneira muito positiva na mitologia desse orixá, e jogou no seu corpo, fazendo com que as feridas desaparecessem e Obaluaê ficasse são” (GUIMARÃES, 2017, p. 7). Guimarães (2017, p. 8) acredita que o fato de algumas histórias de origem de Obaluaê envolverem a pipoca, pode explicar o motivo delas “[...] serem uma das principais oferendas para este orixá”. Mas independentemente da versão escolhida, é certo que Obaluaê ficou conhecido como a divindade da cura que está sempre acompanhado do seu Xaxará, um objeto “[...] feito com as nervuras das folhas das palmeiras e é enfeitado com pequenas cabaças que representam a contenção dos remédios e das curas. Além disso, é ornamentado com miçangas e búzios. O Xaxará serve para Obaluaê espalhar e limpar as doenças do mundo” (GUIMARÃES, 2017, p. 7).

Figura 20 - “Buruburu”, Ayrson Heráclito (2010)



Fonte: Disponível em: <<https://www.premiopia.com/pag/ayrson-heraclito/>>. Acesso em 22 dez. 2022.

Figura 21 - “Buruburu”, Ayrson Heráclito (2010)



Fonte: Disponível em: <<https://site.videobrasil.org.br/acervo/obras/obra/1349363>>. Acesso em 22 dez. 2022.

Outra referência contemporânea para essa temática é a artista capixaba Castiel Vitorino Brasileiro (1996-). Castiel é uma mulher trans, mestra em Psicologia Clínica, que em seu processo artístico “[...] pesquisa formas de curar traumas através da psicologia e de conhecimentos ancestrais” (Aline da Conceição PEREIRA, 2021, p. 63).

Na instalação “Relembre-se de quando conversamos sobre nosso reencontro” (2022), que dá nome à exposição realizada em 2022, Castiel cria um caminho volumoso de terra numa forma irregular dentro do espaço expositivo da galeria. Esse caminho é atravessado pela presença de

dois estandartes grandes coloridos pendurados por suportes de metal. Nas paredes, ao redor da instalação, é possível identificar outras obras da artista em pintura e fotografia.

Figura 22 - “Relembre-se de quando conversamos sobre nosso reencontro”, Castiel Vitorino Brasileiro (2022)



Fonte: Disponível em: <<https://castielvitorinobrasileiro.com/Rememberwhentalkedaboutmeeting-again>>. Acesso em 21 dez. 2022.

Com essa breve contextualização situando algumas referências artísticas e retornando ao texto sobre o currículo de Artes de Cariacica, penso que a “arte afro-brasileira” foi apresentada no documento de forma sucinta. É apenas em contextualização que se percebe nuances das possibilidades para o trabalho com culturas afro-brasileira e africana quando o currículo questiona o cânone da arte. Nesse tópico há a indicação da hegemonia artística de culturas europeia e estadunidense, afirmando a importância de se apresentar obras que não integram o cânone da arte, ou seja, obras produzidas pelos grupos minoritários. Por fim, esse eixo temático apresenta em “Ideias e sugestões” questões que também faço especificamente sobre o ensinamento das artes e culturas africanas e afro-brasileiras: “[...] quais produções artísticas são levadas para sala de aula? A cultura dos povos africanos, dos índios, dos orientais está sendo contemplada nessa seleção? As produções criadas por mulheres também fazem parte do repertório escolhido para ser levado para a sala de aula?” (CARIACICA, 2012, p. 62-63).

Passando para outra discussão, o último assunto a ser destacado nesse eixo é a menção às “questões de gênero” sendo relacionadas às mulheres. Uma vez que o texto do currículo não explicita quais são essas questões, mas demonstra a necessidade de tornar conhecido a arte de mulheres, aproveito para propor uma reflexão: em que medida a atenção à “arte produzida por mulheres” pode estar relacionada à ideia de que mulheres “[...] ainda não atingiram nada de excepcional significância nas artes visuais” (Linda NOCLIHN, 2016, p. 3) por uma questão de genialidade, quando na verdade se trata de desigualdade de gênero e de raça?

Interessada em estudar esse cenário de desigualdades entre gêneros no cenário artístico, bell hooks (2019, p. 238) pesquisou biografias e autobiografias de artistas homens brancos, apurando o seguinte: “Na maior parte, suas biografias e autobiografias revelam que esses homens não precisavam passar por uma quantidade significativa de horas justificando sua necessidade de contemplação, de tempo solitário, de devanear na quietude e trabalhar sem perturbação”. Na interpretação da autora, enquanto esses sujeitos contavam com a compreensão de que seu tempo de criação podia ser inquestionavelmente dedicado para sua produção artística (literatura também), mulheres artistas se sobrecarregavam com diferentes trabalhos na vida cotidiana.

hooks (2019), ao expor seu pensamento sobre o desejo de se dedicar exclusivamente para sua produção escrita, acena para a discussão sobre desigualdade entre homens e mulheres em relação ao trabalho: “A maior parte das artistas mulheres, incluindo eu mesma, também são trabalhadoras assalariadas em áreas que não estão diretamente relacionadas à sua arte. Ainda sonho com o dia em que poderei parar de lecionar para devotar meu tempo à escrita e à arte [...]” (hooks, 2019, p. 238-239). Assim, a autora sinaliza que historicamente mulheres artistas estiveram e ainda estão em desvantagem por precisar se dividir entre o trabalho artístico que na maioria das vezes não é valorizado economicamente e a necessidade de ter um emprego como forma de subsistência. Logo, até mesmo a ideia reminiscente da genialidade do homem artista pode ser questionada quando se entende que condições favoráveis foram propagadas e mantidas por uma sociedade fundada no pensamento patriarcal.

A partir da crítica feita por bell hooks (2019), acerca da desigualdade de gênero dada entre a apreensão do tempo para o homem em diferença do tempo da mulher, vale acrescentar que: “Historicamente as mulheres têm aparecido como modelos, sendo retratadas nas obras de arte, e não como protagonistas dos fazeres artistas [...]” (Fabiana Lopes de SOUZA; Maristani

Polidori ZAMPERETTI, 2017, p. 149). Nesse sentido, as lutas feministas nas artes foram marcadas pelo questionamento do lugar da mulher na sociedade, pela reivindicação da presença de artistas mulheres em museus e galerias contestando a predominância masculina nos espaços das artes como fizeram as Guerrilla Girls (já mencionadas na introdução desta dissertação).

Para avançar um pouco mais nessa discussão é preciso destacar o que teóricas e artistas negras já vem discutindo sobre uma diferença existente dentro do movimento feminista. Trata-se da compreensão de que as pautas em termos de classe e equidade de gênero são compartilhadas no interior do movimento para/por todas, porém a discussão sobre desigualdade racial correntemente é debatida, sobretudo, pelas mulheres negras. Essa leitura equivocada, frente ao preconceito racial que perdura desde a colonização do país, cria a falsa interpretação de que a busca por igualdade racial em vários âmbitos da sociedade é uma luta a ser desempenhada exclusivamente por pessoas negras. Do ponto de vista sociológico, isso pode ser respondido com a tese defendida por Cida Bento (2022, p. 18-19) acerca do pacto narciso:

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco horas da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o ‘universal’. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. Tal fenômeno evidencia a urgência de incidir na relação de dominação de raça e gênero que ocorre nas organizações, cercada de silêncio. Nesse processo, é fundamental reconhecer, explicitar e transformar alianças e acordos não verbalizados que acabam por atender a interesses grupais, e que mostra uma das características do pacto narcísico da branquitude.

Ainda que as mulheres brancas estejam em desvantagens em relação aos homens brancos, essa diferença tende a ser ignorada em um momento específico, conforme a seguinte explicação: na lógica mantenedora do pacto da branquitude (no qual homens brancos héteros conservadores ocupam lugares de poder) uma pessoa branca (mulher ou homem) é compreendida como aliada, enquanto outra pessoa étnico-racialmente diferente dela (negra e indígena) é lida como inimiga ou ameaça. Assim, mulheres brancas quando lidas ao lado de mulheres negras (involuntariamente) possuem algum privilégio social porque são assimiladas dentro da relação de cumplicidade sustentada pelo pacto narcísico da branquitude. Essa contextualização também faz sentido quando aplicada ao silenciamento histórico que artistas negras vivenciaram (e ainda vivenciam) no contexto artístico. Isso coaduna com os apontamentos de Verônica Pacheco de Oliveira Azeredo, Ive Oliveira Campolina Azeredo e Maria Lúcia Silva Brandão (2019, p. 61):

[A] [...] teoria feminista acabou incorporando o discurso de exclusão e silenciamento das mulheres negras, estruturando o discurso das mulheres brancas como dominante [...] a invisibilidade atribuída à mulher negra dentro da pauta feminista faz com que ela não tenha seus problemas sequer nomeados.

Em reação a essa carga de silenciamento em espaços da arte, algumas artistas negras começaram a apresentar em suas obras discussões sobre padrões de beleza e comportamento ditos como ideais para mulheres “[...] com objetivo de discutir estereótipos e padrões impostos pelas mídias (revistas femininas e programas televisivos)” (PEREIRA, 2021, p. 27). Outras artistas vão explorar essa crítica de uma forma mais direta, como é o caso de Rosana Paulino (1967-) que tem seu trabalho voltado para a discussão sobre “[...] a posição da mulher negra na sociedade brasileira e os diversos tipos de violência sofridos por esta população decorrente do racismo e das marcas deixadas pela escravidão” (PAULINO, 2023, s/p). Adiante, descrevo a série “Bastidores” (1997) no qual a artista recorre a um elemento do universo da costura: a moldura de bordado (bastidor) que dá nome a série. A série é composta por fotografias em preto e branco (p/b) de mulheres negras impressas sobre tecido branco e fixadas, cada retrato, em bastidores diferentes. A artista intervém nos retratos inserindo linha preta sobre os olhos, bocas e gargantas das figuras. A costura com contornos irregulares e o acúmulo de linhas criado pela repetição do gesto em direções diferentes provoca a sensação de um gesto oposto ao que é delicado, mas sim brusco, violento. E é sobre isso que reside a intenção da artista: “[...] ela buscou representar o forte silenciamento que as mulheres negras sofrem na sociedade brasileira e a privação histórica de seus direitos” (PEREIRA, 2021, p. 36).

Figura 23 - “Bastidores”, Rosana Paulino (1997)



Fonte: Disponível em: <<https://rosanapaulino.com.br/multimedia/>>. Acesso em 21 abr. 2023.

Concretamente, a pouca representatividade de artistas negras em exposições e a presença reduzida em acervos e coleções pode ser constatada em dados de pesquisa. À luz do estudo de

Renata Felinto, Pereira (2021) ressalta que até meados de 2018 (período que Felinto finalizou sua tese) das cinco galerias mais expressivas da maior metrópole brasileira, apenas duas possuíam obras de artistas negros em seu acervo (sendo que todos eram homens).

Mas, será que algo pode ter mudado? É possível observar que nos últimos anos tem ocorrido no Brasil exposições com um caráter racialmente mais diverso em relação aos/as artistas. Mostras individuais e coletivas, como: “Madalena Santos Reinbolt: uma cabeça cheia de planetas”⁴⁹, com obras do espólio da artista baiana negra que dá nome à exposição; “Abdias Nascimento: um artista panameficano”⁵⁰, também com o espólio do artista; sala de vídeo “Aline Motta” e “Histórias brasileiras”. São exposições realizadas entre 2022-2023 no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) com maior inserção de mulheres negras (e aqui abro um parêntese para incluir homens negros), que, de certo modo, cumprem um papel social importante no debate sobre equidade de gênero e igualdade racial. Contudo, ao chegar nesse ponto da discussão que enfim parece haver um frutífero movimento de mudança, sinto ser importante alertar sobre eventuais tentativas de deslegitimar toda a discussão e conquistas sobre o problema da desigualdade de gênero e raça nas artes. Para isso, recorro novamente à bell hooks (2019), concordando com a seguinte colocação: “A ‘mercantilização’ da diferença pode levar à falsa conclusão de que trabalhos de pessoas não brancas e mulheres brancas marginalizadas estão ‘na moda’ no momento, sendo reconhecidos e premiados merecendo ou não isso” (hooks, 2019, p. 242). Ou seja, o argumento da autora está voltado para a necessidade de entender que a visibilidade que artistas (mulheres e negras) passaram a ter não deve ser confundida com uma tendência de mercado ou mérito, mas, acrescento, como fruto de reivindicações de movimentos sociais. Afinal, enquanto artistas negras de gerações passadas permanecem desconhecidas na história da arte, outras mais contemporâneas seguem sem ocupar espaços culturais como museus e galerias.

⁴⁹ Essa foi “[...] a primeira exposição individual dedicada à obra de Madalena Santos Reinbolt (Vitória da Conquista, BA, 1919 – Rio de Janeiro, RJ, 1977). Embora tenha trabalhado também em pintura, a artista é reconhecida por seus complexos bordados construídos com centenas de vibrantes linhas de cores — os chamados ‘quadros de lã’. Neles, Reinbolt representou a vida cotidiana no campo e na cidade, repleta de personagens negros: encontros, festas, celebrações, religiosidades, refeições coletivas” (MASP, 2022).

⁵⁰ “Esta é a maior exposição dedicada ao trabalho visual do artista, ativista, escritor, dramaturgo, ator, diretor de teatro, poeta, jornalista e professor universitário Abdias Nascimento (Franca, SP, 1914 – Rio de Janeiro, 2011), uma figura fundamental na vida política e cultural brasileira recente. Além de intelectual, Nascimento foi deputado federal e senador pelo Rio de Janeiro, e um prolífico pintor. Em seus quadros figuram personagens, iconografias, insígnias e temas de religiosidades afro-brasileiras, elaborados em diálogo com a tradição da abstração geométrica e na representação dos símbolos africanos, como os adinkras” (MASP, 2022).

Certamente existem outras maneiras de abordar o tema “questões de gênero”, inclusive com o foco em outros/as sujeitos/as ou em suas sexualidades e identidades, contudo foi uma escolha conduzir essa discussão situando a complexidade de apenas um dos possíveis prismas sobre o gênero com escopo na desigualdade entre homens e mulheres artistas. Nesse caso, a tônica foi sobre como o pacto narcísico afeta de sobremodo artistas negras, reverberando no silenciamento delas no contexto das artes.

Novas tecnologias

O eixo Novas Tecnologias tem por intuito propor o envolvimento dos/as educandos/as com diferentes mídias em articulação as produções artísticas que fazem uso de tecnologia digital. A seguir apresento o quadro com as informações presentes no currículo sobre o eixo.

Quadro 5 - Eixo Temático Novas Tecnologias

Objetivos	“Compreender os diferentes recursos tecnológicos como o computador, a fotografia digital, o vídeo, a internet como ferramentas capazes de ampliar o conhecimento de si, do outro e do mundo; Interagir com os recursos e conceitos tecnológicos encontrados nas produções artísticas contemporâneas; Relacionar a arte que utiliza tecnologias com outras manifestações artísticas reconhecendo as interações, transformações, fluxos e os processos entre elas” (CARIACICA, 2012, p. 63).
Conteúdos sugeridos	“Arte Contemporânea: vídeo arte e performances; Fotografia; Documentários, clipes e filmes; Internet; Música e tecnologia a partir de programas específicos; Cenários cênicos e o recurso tecnológico; Blogs” (CARIACICA, 2012, p. 63).
Sobre a aprendizagem	“O contato com a tecnologia permite o conhecimento de dois aspectos presentes no mundo contemporâneo: a interatividade e a conectividade. O computador, a fotografia, o vídeo, a internet se tornam um meio de ampliar o campo perceptivo dos alunos. Estes recursos e conceitos tecnológicos são também encontrados nas produções contemporâneas que oferecem a possibilidade de ação para o receptor ou utilizam estes meios como suporte de suas produções. Sendo assim, a arte que utiliza tecnologias é uma arte da interação, participação e partilha, enfatizando aspectos como a transformação, a metamorfose, o fluxo, o processo” (CARIACICA, 2012, p. 63).
Contextualização histórico social	“A partir da segunda metade do século XX, os artistas passam a trabalhar com uma diversidade de meios e técnicas como fotografias, cópias xerografadas, offsets, vídeos e filmes que não havia anteriormente. Este fato permite efetivar uma de suas prerrogativas iniciais para a construção de imagens na contemporaneidade, que é a quebra com a aura da obra de arte. A reproduzibilidade dos trabalhos oferecida pela utilização dessas tecnologias permite que a arte atinja um número maior de pessoas” (CARIACICA, 2012, p. 64).
Ideias e sugestões	“Pode-se propor aos alunos a elaboração de clipes, que envolverão os aspectos: visual, textual, cênico e musical. A elaboração de músicas usando programas de mixagem e de edição, a projeção de cenários para teatro utilizando projetores de imagens, etc. Contudo, essas propostas estão relacionadas à formação e vivência de cada professor de arte. Como a área de Arte contempla várias linguagens como a dança, a música, artes visuais e teatro é preciso considerar que a formação do professor de Arte ocorre normalmente em uma dessas áreas. Porém, é possível que o professor potencialize o diálogo com as outras linguagens. Um professor de Arte formado em música pode

continua...

conclusão...

	<p>propor projetos que enfatizem a linguagem musical, mas que estabeleça também um diálogo com as artes cênicas, por exemplo, ao propor a criação e montagem de um musical que envolve tanto a música quanto a representação teatral. Para que o projeto estabeleça um diálogo com as artes plásticas, o professor pode estimular a pesquisa em pinturas e esculturas para a criação da cenografia e das roupas dos personagens. Além disso, os alunos podem criar blogs e sites que colaborem com a divulgação dos conteúdos estudados de modos diversificados” (CARIACICA, 2012, p. 64).</p>
--	--

Fonte: Cariacica (2012, p. 63-64).

No tópico, “Conteúdos sugeridos”, são mencionadas linguagens artísticas, recursos instrumentais e ferramentas em circulação na sociedade contemporânea, seguido do tópico “Sobre aprendizagem”, no qual há a observação de que mídias podem ser usadas como meio de produção de arte, bem como o fato de a produção artística criada com recursos tecnológicos possui um caráter de interatividade.

Em “Contextualização histórico social”, é feito um breve relato histórico da apropriação de artistas sobre meios tecnológicos, associando a versatilidade do aparato tecnológico à questão da reprodutibilidade técnica e da perda da “aura”. Tal concepção certamente está balizada no autor desse conceito, Walter Benjamin (1987), que compreendeu a reprodução da obra de arte como uma forma de popularizar o acesso à obra, concretizando assim a chamada “perda da aura”⁵¹.

Essa compreensão da reprodução técnica e imagens parece possuir um sentido positivo pelo fato de oportunizar um maior alcance popular à arte e dialogando com a intenção do último tópico do presente eixo, reservado para as “Ideias e sugestões”, no qual são feitas proposições para a criação artística dos/as estudantes com aparatos técnicos para elaboração, por exemplo, de trabalhos em diálogo com linguagens canônicas como a pintura.

Findada a leitura dos tópicos é perceptível que o eixo não tem o objetivo de propor vinculação com a Erer. Contudo não deixa de ser oportuno ponderar que o eixo abre possibilidade de ampliação e diálogo com outras vertentes de arte, como, por exemplo, o diálogo com a arte afro-brasileira e/ou de artistas negro/as.

⁵¹ Para o autor, antes da reprodução em grande quantidade de imagens, a obra possuía uma significância por suas propriedades materiais, culturais e sociais, isto é a aura. Quando a obra é reproduzida em larga escala, ela é despossuída do seu valor sociocultural, ou seja, ela perde a sua aura, resultando assim na popularização da obra de arte. Ou seja, a perda da aura é positiva por tornar conhecida a existência ou o acesso à obra.

História da Arte

Como tem sido notado no decorrer deste texto, a História da Arte é tida como um dos principais assuntos de críticas por seu histórico de hierarquizações entre um grupo dominante e minorias e silenciamentos de artistas e culturas diversas, como a arte afro-brasileira. A seguir apresento e depois analiso as propostas das “Diretrizes Curriculares de Cariacica” para esse eixo.

Quadro 6 - Eixo Temático História da Arte

Objetivos	“Conhecer a história da arte relacionando-a com as produções artísticas encontradas em seu cotidiano; Reconhecer-se como sujeito capaz de compreender e preservar as diversas manifestações artísticas que compõem a história da arte; Compreender a diversidade de técnicas e linguagens artísticas por meio do fazer” (CARIACICA, 2012, p. 64).
Conteúdos sugeridos	“Pré-história; Egito, Grécia, Roma; Idade Média, Renascimento, Barroco, Neoclássico, Romantismo, Realismo, Impressionismo, Pós-impressionismo; Arte Moderna e Arte Contemporânea e as relações com as linguagens artísticas: a música, o teatro e a dança” (CARIACICA, 2012, p. 64).
Sobre a aprendizagem	“Ao entrar em contato com a História da Arte o aluno amplia o seu conhecimento de si, do outro e do mundo por meio do contato com a diversidade de técnicas e linguagens criadas pelo homem em sua trajetória histórica. Muitas vezes considera-se mais fácil propor somente desenho ou pintura, no entanto as possibilidades são inúmeras. O professor deve buscar novos procedimentos aproveitando seus interesses pessoais ou sua experiência artística para envolver os alunos em atividades diversificadas” (CARIACICA, 2012, p. 64).
Contextualização histórico social	“As pinturas, as esculturas, o artesanato, o teatro, a dança folclórica, os quadrinhos, as fotografias, os vídeos, as músicas etc. podem possuir aspectos estéticos, sociais, históricos de grande importância para o mundo, para o país ou para a comunidade em que os alunos estão inseridos. E através dessas produções devemos buscar formas de problematizar, questionar e analisar o contexto das obras, relacionando com o contexto dos alunos (CARIACICA, 2012, p. 64-65).
Ideias e sugestões	“Pode-se falar da linguagem e da técnica fotográfica, fazer leituras de imagens de importantes fotógrafos para preparar os alunos na produção de um portfólio de fotos na qual eles retratariam sua rua ou seu bairro. E através das apresentações e leituras das imagens produzidas pelos alunos, discutir em sala de aula a questão do espaço urbano, seus problemas e soluções. A partir dessas discussões, os alunos poderiam elaborar roteiros teatrais que apresentassem histórias que teriam como pano de fundo a cidade” (CARIACICA, 2012, p. 65).

Fonte: Cariacica (2012, p. 64-65).

Com a leitura do eixo temático sobre História da Arte é possível observar que os “Objetivos” se mostram coesos às ações da Abordagem Triangular⁵², indicada como a abordagem para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Na indicação de conteúdos, há a preocupação em

⁵² Para lembrar: contextualização, leitura e prática.

ensinar variados períodos artísticos da História da Arte, de modo que os/as educandos/as possam relacionar o conhecimento de obras e movimentos artísticos ao cotidiano.

Em “Aprendizagem” é perceptível o esforço em incentivar o/a docente a buscar por outras linguagens artísticas (como fotografia e vídeo arte) para se trabalhar em sala, a fim de ampliar o conhecimento dos/as educandos/as acerca das possibilidades artísticas. Essa busca é motivada pela percepção de que o desenho e a pintura são em demasia usados como recurso pedagógico, o que de certa forma evita o contato com outras facetas linguísticas da arte. Ainda nesse tópico, o texto demonstra a possibilidade de escolha do/a docente ao sugerir duas opções: partir dos seus interesses pessoais para escolher quais temáticas trabalhar em sala ou usar sua experiência artística para trabalhar com os/as estudantes.

Em “Conteúdos sugeridos”, foi apresentado um conjunto extenso de temáticas que dizem respeito às primeiras civilizações e aos períodos e movimentos históricos que fundamentam a História da Arte. À priori, a escolha de citar especificamente os períodos e movimentos históricos parece coesa porque possibilita que o/a docente tenha liberdade para decidir quais conteúdos abordar na gama de temas da História da Arte. Contudo, penso que essa abertura também pode ser uma espécie de brecha para que o/a docente acabe por escolher temas (do seu interesse) já conhecidos, reforçando o ensino de uma arte europeia e dos movimentos culturais estadunidenses. Além disso, embora seja feita a opção de citar períodos e movimentos históricos, percebe-se que a História e Cultura Afro-Brasileira e a Africana não se fazem presentes num dos eixos centrais do currículo, o que me conduz ao seguinte questionamento: que conceito de arte seria esse tratado no documento? Se considerar por resposta livros de antigos conhecidos das aulas de história da arte, teremos respostas abertas como as de Horst Waldemar Janson (1996, p. 6): “O que é a arte? Por que o homem cria? Poucas perguntas são capazes de provocar um debate tão caloroso e resultar em tão poucas respostas satisfatórias. Mas se não conseguimos chegar a uma conclusão definitiva, há, no entanto, muitas coisas que podemos dizer [...]” e “A arte tem sido considerada um diálogo visual, pois expressa a imaginação de seu criador tão claramente como se ele estivesse falando conosco [...]”. E de Ernst Gombrich (2012, p. 15): “Nada existe realmente a que se possa dar o nome Arte. Existem somente artistas [...]”. Não continuo mencionando as palavras dos autores porque eles prosseguem apresentando suas análises da história da arte concentrada na Europa e nos Estados Unidos. O que é necessário de ser destacado é o posicionamento receoso dos autores para definir o que é a arte e por isso penso que existe nesse receio em demasia uma lição: ao sugerirem

noções (como “pode ser”), eles evitam de confinar a arte em uma definição como ideal. O que, por outro lado, num sentido que expõe Arthur Danto (2020), poderia ser entendido como uma prática de negação vigente desde meados do século passado que se pautava numa dita impossibilidade de definição de conceitos, tal como o de arte. Alcançando situar uma definição de arte que não esteja confinada em uma matriz cultural específica, dado que a arte permeia diferentes sociedades, e talvez, correndo o risco de integrar o grupo das “[...] poucas respostas satisfatórias” (JANSON, 1996, p. 6) e ao mesmo para não integrar o grupo dos que negam possibilidades de definições se esquivando de conceituar arte, proponho um conceito de arte a partir do que tenho pensado faz algum tempo: a arte é a expressão humana materializada em objeto criado, isto é obra(s), a partir das intenções do/a artista e que é recepcionada pelo/a espectador/a de modos diferentes, posto que cada sujeito/a a lê parte de suas trajetórias sociais, culturais e políticas.

No tópico final desse eixo considero positiva a sugestão de se propor trabalhos nos quais os/as estudantes utilizem linguagens artísticas, como a fotografia, fazendo diálogo com a vivência no bairro ou na cidade em que moram. É importante, para o aprendizado dos/as sujeitos/as, reconhecerem-se nas ações escolares, pois trabalhos como esses lhes permitem a compreensão de que integram uma comunidade dotada de valores culturais e políticos, o que contribui para o desenvolvimento de educandos/as conscientes e críticos/as. Dado que poderia supor certa afinidade com a proposta de Arroyo (2013) acerca do saber de si, isto é, possibilitar que através dos conteúdos (propostos nos documentos curriculares) o/a educando/a possa se perceber, se reconhecer, se questionar, além de criar e questionar o mundo também.

Indústria cultural

A Indústria Cultural, em sua gênese, revela o espanto de Theodor W. Adorno ao ter contato com a cultura estadunidense. Adorno e Max Horkheimer (1985) fundamentaram o termo quando observaram o funcionamento das forças hegemônicas do capital, a *priori* percebida na indústria cinematográfica hollywoodiana. Escrita em alemão como uma única palavra, *Kulturindustrie*, a Indústria Cultural foi pensada dessa forma porque os autores tinham como objetivo crítico evidenciar a transformação da cultura em indústria, a banalização do conceito de cultura e a criação de uma cultura sem profundidade filosófica, tal como a iniciada por Hollywood. Para Adorno e Horkheimer, os termos “indústria” e “cultura” são distintos em suas essências e significados, por isso quando juntos, transformados em *Kulturindustrie*, sinalizam

que existe uma incoerência. A discussão sobre Indústria Cultural⁵³ também compõe as “Diretrizes Curriculares de Cariacica”, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 7 - Eixo Temático Indústria Cultural

Objetivos	“Desenvolver o senso crítico do aluno para que diante das produções da indústria cultural eles não sejam manipulados; Conhecer as estratégias utilizadas pela Indústria Cultural para persuadir o indivíduo a se tornar um consumidor passivo; Ler de modo crítico as imagens da publicidade, os desenhos animados, os filmes, os “jingles” publicitários realçando os aspectos estéticos e conceituais dessas produções; Identificar as produções criadas pela Indústria Cultural diferenciando-os das manifestações artísticas verdadeiras” (CARIACICA, 2012, p. 65).
Conteúdos sugeridos	“Diferentes mídias; Produtos da Indústria Cultural; Esses conteúdos podem ser trabalhados a partir da análise de diferentes mídias, imagens e produtos da Indústria Cultural tais como capas de revistas, vídeos e campanhas publicitárias, desenhos animados, sites, filmes, imagens urbanas como outdoors, placas, letreiros de lojas, além de jingles publicitários, trilhas sonoras de filmes e novelas” (CARIACICA, 2012, p. 65).
Sobre a aprendizagem	“O professor precisa estimular o senso crítico dos alunos a partir de atividades dinâmicas e variadas que contribuam com a crítica das produções da Indústria Cultural. Assim, os alunos ao entrarem em contato com essas produções saberão reconhecer as estratégias que elas utilizam para persuadir as pessoas ao consumo. Ao propor leituras críticas de imagens da publicidade, de desenhos animados e de filmes que os alunos conhecem, admiram e consomem, o professor estará trabalhando com os aspectos estéticos, formais e conceituais dessas produções, contribuindo para que as estratégias utilizadas para a manipulação sejam percebidas e recusadas” (CARIACICA, 2012, p. 65).
Contextualização histórico social	“O mundo contemporâneo é um mundo composto por inúmeras linguagens artísticas que povoam nosso cotidiano através de diferentes meios: revistas, televisão, internet, outdoors, etc. A todo momento essas produções estão nos fazendo aprender, agir e pensar. Se não tivermos capacidade para ler essas linguagens, não teremos condições de transformar a nossa realidade. É preciso incentivar esse aspecto crítico nos alunos para que diante das produções eles não sejam manipulados” (CARIACICA, 2012, p. 65).
Ideias e sugestões	“Através de leitura de imagens pode-se questionar sobre a composição, as cores e as formas, relacionando com as ideias e as mensagens encontradas nessas produções da indústria cultural e com a sociedade. A partir desses questionamentos, os alunos podem elaborar cartazes publicitários utilizando imagens da história da arte, ou seja, um exercício interessante de desconstrução e reconstrução da imagem artística” (CARIACICA, 2012, p. 66).

Fonte: Cariacica (2012, p. 65-66).

⁵³ Ou seria mais apropriado Indústria Cultural 4.0? O conceito tem recebido novas camadas críticas em decorrência do fluxo dos acontecimentos contemporâneos, principalmente aqueles relacionados às mídias digitais e suas estratégias de manipulação (uso dos algoritmos, por exemplo, para direcionar o tipo de publicidade para cada usuário na rede de internet). Para Bruna Della Torre (2021, s/p) “Num mundo de precariedade econômica e social que nos coloca num estado permanente de ansiedade, as redes sociais se apresentam como um bálsamo para o sofrimento. Elas ocupam os muitos espaços vazios, de espera e prometem nos livrar de nosso sofrimento a cada mensagem, ‘meme’, vídeo, etc. Também assim elas garantem maior engajamento que qualquer programa político-partidário.” O acréscimo do numeral “4.0” é uma menção ao momento histórico da indústria mundial na atualidade, a chamada quarta revolução industrial, isto é, a tecnologia da era digital conectada aos meios de produção.

Os “Objetivos” desse eixo temático demonstram um ensino de Arte atento às questões de manipulação e alienação dos/as sujeitos/as através das produções da Indústria Cultural. Assim, há a intenção de que os/as educandos/as possam realizar leituras críticas sobre filmes ou produções publicitárias, por exemplo, fazendo a distinção entre arte e produto cultural.

Nessa linha de raciocínio, no tópico sobre aprendizagem, é destacado que trabalhar com signos (produtos da Indústria Cultural) já absorvidos pelos/as estudantes é uma forma de fazer com que esses/as sujeitos/as entendam (em sua vivência cotidiana) como os produtos culturais, como filmes do universo Star Wars, da Marvel ou filmes infantis da Disney, influenciam (manipulam) os desejos de consumo por mais produtos. Sendo assim, a intenção é que os/as estudantes reconheçam essas estratégias de manipulação e pratiquem um consumo consciente.

Em “Conteúdos sugeridos”, o documento sintetiza algumas possibilidades para serem exploradas, reforçando, por exemplo, o trabalho com filmes da indústria cinematográfica. Além desses conteúdos, um tema que poderia compor esse eixo são as *fake news*. Embora as discussões sobre *fake news* da forma que se entende hoje sejam posteriores à publicação das “Diretrizes Curriculares de Cariacica”, em 2012, no contexto atual é impreterível desenvolver essa discussão em sala.

Por que tratar de *fake news* no ensino fundamental e no contexto da aula de Artes? Cada vez mais crianças e adolescentes estão acessando plataformas e redes sociais, de modo in/controlado. E, nesses acessos, eles/as tanto podem produzir e reproduzir imagens, quanto podem receber informações diversas vindas de todo lugar do mundo. Nesse sentido, Robson Loureiro e Emerson Gonçalves (2021) alertam que a

[...] produção, reprodução e o consumo de *fake news*, em especial por meio das redes sociais *online* da internet, podem ser concebidos com uma busca de adequação à realidade exterior. Ainda que com olhos e ouvidos abertos, as pessoas estão entorpecidas e carecem de uma educação dos sentidos (LOUREIRO; GONÇALVES, 2021, p. 3, grifos dos autores).

Considerando a proposição desenvolvida por esse eixo temático sobre a precisão de se formar sujeitos/as críticos/as e atentos/as aos estímulos de consumo da cultura banal, finalizo a contextualização do eixo refletindo sobre a relevância que a conscientização sobre o tema das *fake news* passou a ter, sobretudo, nos últimos anos em decorrência de um contexto político abalado pela produção massiva de desinformação. Por isso, ainda que seja um tema abrangente

(escapando a especificidade desta pesquisa) penso que numa possível revisão desse documento será indispensável incluir o debate sobre a propagação de notícias falsas dado que permeiam a vida cotidiana de docentes e educandos/as.

Ao final da fundamentação teórica do currículo de Artes, as “Diretrizes Curriculares de Cariacica” apresentam em quadros o “Conteúdo Básico Comum de Arte para o Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano”, fornecendo de forma sucinta os objetivos e conteúdos do 5º ano ao 9º ano do ensino fundamental. Uma vez que todos os cinco quadros são iguais, inseri apenas um neste texto como demonstrativo:

Quadro 8 - Conteúdo Básico Comum de Arte para o Ensino Fundamental - 9º ano

Ano	Objetivos	Conteúdos
9º ano	<p>“Relacionar as produções artísticas dos alunos com a história da arte, com o contexto histórico, social, político e filosófico e com as produções imagéticas do cotidiano; Perceber a união da expressão criativa, da história da arte e do contexto histórico vivido; Valorizar a cultura local, identificando e investigando as formas de Arte produzidas na região em que os alunos vivem; Exercitar a imaginação e a criatividade através do contato com diferentes técnicas e linguagens artísticas; Olhar, analisar e relacionar a sociedade e o mundo a partir de um ponto de vista crítico e questionador; Construir uma visão crítica sobre sua realidade, através da leitura de diversificadas produções artísticas, reconhecendo as estratégias utilizadas pela Indústria Cultural para persuadir o indivíduo a se tornar um consumidor passivo; Desenvolver a percepção, a imaginação e a criatividade através da produção artística em diferentes técnicas: pintura, desenho, colagem, encenação, vídeo, ilustração, animação, gravura, fotografia, instalação, improvisações musicais e teatrais etc.; Desenvolver o conhecimento sobre Arte apoiado na ideia de diversidade cultural e de gênero; Compreender as criações artísticas que envolvam a tecnologia, visto que essa está sendo absorvida pelas produções artísticas contemporâneas e também integram o seu cotidiano; Respeitar as produções artísticas de seus colegas como produções individuais e subjetivas” (CARIACICA, 2012, p. 69-70).</p>	<p>“Conhecimento da Cultura Local; Diversidade Cultural e de Gênero; Novas Tecnologias; História da Arte; Crítica à Indústria Cultural; Criações artísticas e reinvenções estéticas com a utilização de diferentes materiais, ferramentas e suportes; Leituras de produções artísticas elaboradas por artistas e pelos alunos” (CARIACICA, 2012, p. 69-70).</p>

Fonte: Cariacica (2012, p. 69-70).

Após percorrer todo esse caminho analisando as intenções curriculares do componente Artes das “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)”, considero ter reunido elementos necessários para articular o objetivo geral da pesquisa, isso é responder, nas “Considerações finais”, como esse currículo abordou a Erer.

domino-me.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os questionamentos que me motivaram a desenvolver esta pesquisa de mestrado um deles foi suscitado por uma ação do coletivo Frente 3 de Fevereiro⁵⁴ que conheci anos atrás, durante a graduação. A ação marcante do grupo consiste em estender, durante partidas de futebol, em viadutos de centros urbanos ou em fachadas de prédios, uma enorme bandeira branca com a seguinte frase “ONDE ESTÃO OS NEGROS?” escrita na cor preta.

Figura 24 - “Bandeiras”, Frente 3 de Fevereiro (2006-atual)



Fonte: Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/sites/cidadegrafica/bandeiras.html>>. Acesso em 14 jan. 2023.

Com o tempo, passei a me perguntar: onde estão os/as negros/as na História da Arte e no ensino de Arte? Tão logo, constatei com Barbosa (2012) e Oliveira (2012) que a resposta para essa pergunta se encontra em um processo histórico de silenciamento de artistas negras e negros.

O ensino de Arte no Brasil teve, entre os séculos XVI e XIX, uma forte base europeia, sendo promovido no decorrer de quatro séculos por meio da pintura e desenho. No século XX a educação estadunidense, conhecida por associar o ensino a uma arte industrial, também passou a influenciar as políticas educacionais brasileiras.

⁵⁴ O grupo teve início em 2004 após o jovem negro Flávio Ferreira Sant’Ana, dentista de 28 anos, ser executado com dois tiros pela polícia militar de São Paulo no dia 3 de fevereiro daquele ano. Desde então, o grupo vem discutindo o racismo policial na maior metrópole brasileira.

Partindo desse contexto histórico penso que o campo pode ser compreendido, metaforicamente, através de duas situações marcantes que nomeio de “deslocamento” e “bifurcação”. O primeiro se refere à observação que faço acerca da pintura e do desenho como um instrumento pedagógico utilizado em consonância aos interesses da monarquia e posteriormente da república. Assim, o “deslocamento” é marcado pela substituição desse instrumento pedagógico (pintura e desenho) por novas estratégias à medida em que a legislação educacional, sob influência da educação estadunidense, propunha reformulações e, também, em reação ao Movimento de Arte/Educação⁵⁵, que discutia o “lugar” da arte na escola e a conscientização dos/as professores/as acerca da necessidade de cobrar do Estado o investimento em políticas públicas voltadas para o ensino de Arte (Célia Aparecida SOARES, 2016).

Considerando essa característica, a “bifurcação” serve para simbolizar a delicada situação que o ensino de Arte se encontrou após sua inclusão na LDB nº 5.692/1971, isto é, de um lado positivamente houve a instituição da arte como componente curricular, porém de outro não se notou tanto desvelo quanto aos conteúdos a serem trabalhados. Se havia a

[...] expectativa que a regulamentação do ensino de Arte pudesse provocar mudanças em relação aos temas a serem ensinados, a interpretação da bifurcação revela a manutenção ideológica de vieses europeus e estadunidenses, demonstrada pela permanência da influência e aplicação de conteúdos dessas duas matrizes culturais, marcando o silenciamento de artistas, obras de arte e da história e cultura afro-brasileira e africana (ARAUJO; PENHA, 2022, p. 237).

De maneira geral, o ensino de Arte predominantemente branco, eurocêntrico e estadunidense (com seu longo percurso na história da educação nacional) é marcado pela confluência de interesses, conflitos e silenciamentos das histórias e narrativas de vida de artistas, professores/as e estudantes negros/as.

Dado que o ensino de Arte não necessariamente problematiza a opressão do silenciamento exercido sobre artistas negros/as (porque de certa forma ele gera esse processo), recorri, então, aos princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) por entender que ela, ao mesmo tempo em que auxilia propondo os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana,

⁵⁵ Sob influência do pensamento de John Dewey (ideia de livre expressão na arte) esse movimento teve suas primeiras contribuições no Brasil com Anita Malfati e Mário de Andrade na Semana de Arte Moderna em 1922. Na década de 1980 o movimento se volta à prática docente em relação ao ensino do fazer artístico (SOARES, 2016).

também questiona esse campo por privilegiar conteúdos hegemonicamente instituídos (BRASIL, 2004a; 2004b).

Num processo de retorno aos questionamentos da infância, somadas às indagações que permaneceram na fase adulta, defini como objeto de estudo as “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)”, porque além de sua proximidade com esse período da infância, identifiquei tal documento como uma fonte que ainda não havia sido tratada academicamente.

Sendo a dúvida e a curiosidade princípios motivadores para esta pesquisa, propus a seguinte pergunta para orientar minha investigação: Como o currículo de Artes do município de Cariacica-ES tem abordado a Educação das Relações Étnico-Raciais?

Neste caminho de idas e vindas, encontros e desencontros, optei como a principal base metodológica a (auto)biografia. Considerando, principalmente, que a “[...] escolha da metodologia [(auto)biográfica] encerra um conjunto de fios visíveis e invisíveis, os quais costumam histórias de vida [...], itinerâncias da academia e a natureza e configurações do objeto da pesquisa” (PINHO; RIBEIRO, 2018, p. 127). Apropriando-me dessa metodologia, recorri aos materiais biográficos (DELORY-MOMBERGER, 2012) que nesta pesquisa foram um desenho antigo, uma fotografia e anotações em suportes de escrita (folhas, cadernos e diário de pesquisa) acionados como recursos metodológicos para auxiliar na construção dos capítulos. Aos poucos entendi a (auto)biografia como uma ferramenta para ser usada no que chamei de ateliê da memória, um espaço imagético onde estão as lembranças e a partir do qual narrei-desmanchei alguns relatos da infância nos capítulos. Junto com a escolha metodológica, optei por desenvolver a dissertação moldada em uma escrita ensaística no desejo de narrar minhas memórias da infância ao mesmo tempo em que dialogava com outros/as sujeitos/as (autores/as e artistas) a partir de “[...] uma citação, um acontecimento, uma paisagem, uma sensação, algo que [...] [fosse] expressivo e sintomático”, para evocar as palavras de Larrosa (2003, p. 111).

A partir dessas escolhas, situada no ateliê, organizei a dissertação em quatro capítulos. Para compreender em que lugar se encontrava minha pesquisa, no capítulo 1 realizei a revisão bibliográfica (de natureza Estado do Conhecimento) para análise de estudos publicados por meio de artigos, teses e dissertações desenvolvidos nos campos de interesse desta investigação (ensino de Arte, Erer e currículo). Ao analisar os estudos, e constatando a pouca quantidade de

trabalhos encontrados (considerando o objetivo da minha busca de articular os três campos), pude reconhecer a relevância desta pesquisa. A outra parte desse capítulo foi pensada para investigar as possibilidades de articulação entre o ensino de Arte e Erer.

Após fundamentar esses dois campos, e como forma de anteceder o diálogo da análise sobre as intenções curriculares do componente Artes das “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)”, no capítulo “Entre a sala e a rua” recorri à Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011), bell hooks (2017), Nilma Lino Gomes (2012) e Miguel Arroyo (2013) para pensarmos, juntas e juntos, o currículo como um direito dos/as educandos/as e educadores/as. Nele desenvolvi propostas conceituais sobre a designação do currículo como um território conflituoso e de trocas, sendo disputado pelos “saberes da rua” *versus* “saberes da sala de aula” de discentes e docentes. Somando a essa disputa, situei a ideia de sacralidade *versus* profanação, considerando que a sacralidade se refere à legitimação que conteúdos hegemônicos receberam nos currículos e a profanação (por meio dos saberes de rua dos/as sujeitos/as) é entendida como uma maneira de enfrentamento a essa hegemonia curricular. Assim, nesse contexto, a ideia de profanar pode ser usada por educandos/as e educadores/as para articular o direito ao saber de si. Também neste capítulo estão as primeiras referências artísticas, sendo o trabalho “Aceita?”, de Moisés Patrício, para conceituar rua, e “Vomitar o branco”, de Josélia Andrade, para endossar a crítica à forma como pessoas negras foram inseridas na história social.

O capítulo “Entre Erer e Cariacica: o que há?” foi escrito considerando o primeiro objetivo específico⁵⁶ pensado para compreender o funcionamento legal do ensino em Cariacica através de alguns documentos do município e principalmente estudar a estrutura geral das “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)”. Sugerindo estar fundamentado na pedagogia progressista e na pedagogia histórico-crítica, no documento ficou perceptível o esforço por criar um texto que demonstrasse a atenção à vida, principalmente o respeito ao/a educando/a. Contudo, num documento com esse volume de informação é totalmente possível que haja algumas falhas. Por essa razão, durante a análise das “Diretrizes Curriculares de Cariacica”, sempre que indaguei algo tentei oferecer respostas para essas lacunas. Assim, em consonância a um referencial teórico/artístico racialmente diversificado,

⁵⁶ O qual era: analisar as “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)” e outras normativas municipais concernentes às relações étnico-raciais, cultura e educação (Lei 4.373/2006 e Lei 5.465/2015).

pontuei o conceito de gênero, com Oyèrónké Oyèwùmí e com o trabalho da artista Maria Auxiliadora da Silva e o conceito de raça, a partir de Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva e da artista Ione Reis.

E no último capítulo, “O currículo de Artes de Cariacica”, desenvolvi a análise do componente Artes das “Diretrizes Curriculares de Cariacica” (considerando o segundo objetivo específico da pesquisa⁵⁷), a partir do qual pude identificar que houve menção à Lei 10.639/2003 e a inserção da arte afro-brasileira unicamente no eixo temático “Diversidade” do currículo. Além desses trechos, também é possível observar certa consonância do currículo de Artes com alguns tópicos do princípio “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminação”, presente na legislação da Erer (BRASIL, 2004a) quando no currículo de Artes foi sugerido a dança, como parte integrante da arte afro-brasileira⁵⁸, e a inclusão de festejos culturais e religiosos originados por povos africanos, como foi o caso do congo de Roda D’Água⁵⁹.

Entretanto, por mais que a abordagem à arte afro-brasileira demarque um diálogo das “Diretrizes Curriculares de Cariacica” com conteúdos relacionados à Lei 10.693/2003, a forma sucinta com que foi apresentada não deixa de demonstrar uma compreensão resumida dessa arte abordando determinados temas, ao passo que ignora outros, como, por exemplo, a religiosidade, dado recorrente no trabalho de artistas que versam com a arte afro-brasileira.

Por isso, nesse capítulo, também realizei algumas inserções artísticas conceituais. Indo ao encontro da discussão sobre cultura local desenvolvi algumas informações sobre o Grêmio Recreativo Independentes de Boa vista e o congo de Roda D’água (personagens do carnaval cariaciquense). E quando no currículo houve a menção à arte afro-brasileira, oportunamente inseri como referências Ayrson Heráclito e Castiel Vitorino Brasileiro, nomes que figuram no cenário da arte brasileira com uma produção conceitual que, em minha interpretação, converge com a arte afro-brasileira contemporânea.

⁵⁷ Para lembrar: verificar se há consonância entre os princípios estabelecidos pela Lei 10.639/2003, Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004 e os documentos legais de Cariacica, acerca do ensino de Arte.

⁵⁸ Demonstra consonância com a: “[...] valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (BRASIL, 2004a, p. 20).

⁵⁹ Conecta-se ao trecho: “O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras [...] que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade” (BRASIL, 2004a, p. 21).

A ideia de apresentar artistas negros/as como referência não apenas para a área da arte, mas também como forma de discutir temas outros suscitados na leitura da estrutura geral das “Diretrizes Curriculares de Cariacica” e no currículo de Artes foi pautada sob o último objetivo específico, situado na Introdução⁶⁰, e teve como embasamento as próprias DCNERER, principalmente no que tange à pesquisa, acerca da divulgação e valorização da produção científica e artística de brasileiros/as e africanos/as. Partindo dessa ideia, procurei por obras que tivessem características que remetessem aos temas abordados. Assim, de uma forma mais objetiva foi a inserção da obra de Josélia Andrade, Ayrson Heráclito, Castiel Vitorino Brasileiro, Bispo do Rosário e Rosana Paulino, artistas que apresentavam proximidade teórica com este trabalho. Já as articulações artísticas com Maria Auxiliadora da Silva e Ione Reis ocorreram por uma via um pouco diferente. Observando que as obras dessas artistas não tratavam necessariamente dos temas que eu buscava (gênero e raça), mas que em meu entender possuíam elementos profícuos para a discussão, dialoguei com as obras realizando uma espécie de apropriação epistemológica.

Frente a tudo o que foi exposto, e como resposta ao objetivo geral da investigação⁶¹, entendo que o currículo de Artes de Cariacica trata de forma indireta o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de modo não intencional as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. A preocupação pela maneira resumida com que os conteúdos de Erer foram apresentados no currículo de Artes de Cariacica está prevista nas DCNERER que alertam sobre:

[...] estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares [e] acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (BRASIL, 2004a, p. 18).

Além disso, a não tratativa dos conteúdos relacionados à contribuição social, cultural e política de africanos/as escravizados/as no componente Artes das “Diretrizes Curriculares de Cariacica” conduz à interpretação de que tal currículo analisado desconhece o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004 (ou seja, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a

⁶⁰ Meu terceiro objetivo específico consistiu em estabelecer diálogo entre artes visuais e educação através da produção artística/acadêmica de artistas negros/as.

⁶¹ Relembrando: Investigar como os conteúdos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, em especial o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, se fazem presentes no currículo da disciplina de Artes que compõem as “Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)”.

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”). Estendo esta observação para todas as minhas inferências suscitadas quando, durante a análise, identifiquei que o currículo abordou, mencionou e tratou “indiretamente” de algum conteúdo/princípio das DCNERER. Por isso, uso o verbo “desconhecer” para sinalizar que não há no referido currículo, explicitamente, a menção ao Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004.

Findada a análise do currículo de Artes de Cariacica, é inevitável reconhecer a menção à Lei 10.639/2003 e a arte afro-brasileira como uma ação positiva, pois, como afirmo anteriormente, o documento trata de modo indireto (e por vezes equivocado ou sucinto) do tema. Todavia, é igualmente necessário refletir que tal componente (com a inserção mínima de um tema da Erer) acaba por reproduzir o legado eurocêntrico da tradição curricular do ensino de Arte no Brasil. Por isso, sobressaem as impressões de que, em uma eventual revisão, o documento demandará a inclusão mais atenciosa do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como também da inclusão de artistas negros/as brasileiros/as em suas mais variadas vertentes.

Para além das críticas surgidas em decorrência da minha intenção de análise, acredito que a investigação teórica realizada no âmbito desta dissertação é uma forma de somar esforços à implementação da Lei 10.639/2003 e à revisão do currículo de Artes brasileiro.

(Antes de finalizar este texto considero oportuno externalizar certas respostas, que precisam ser escritas ainda neste espaço-tempo, das quais fui provocada a pensar e explicitar após a defesa da dissertação. Para redigir tal resposta, ponderei se deveria realizar algo similar ao que fez Marilene Felinto (2019), que formulou uma “lista de sete erros” que ela afirma ter cometido na escrita de sua dissertação de mestrado. Todavia, como não pretendo criar uma lista e enumerar como erros o que entendo como escolhas, me aproprio/inspiro na franqueza de Felinto (2019) e retorno imageticamente ao ateliê da memória a fim de elucidar, de modo mais objetivo, a opção de análise que fiz.

O ateliê é o espaço onde desenvolvo meu processo criativo e é também onde reflito sobre os possíveis limites das minhas decisões de pesquisa. Ciente de que “toda escolha é a negação de tantas outras”, nesta pesquisa não intencionei envolver narrativas de sujeitos/as que participaram da elaboração das “Diretrizes Curriculares de Cariacica” porque optei por concentrar a pesquisa na análise documental. Ainda que isso possa ser considerado por alguns

como um limite, a seguir desejo contextualizar sobre um aspecto do campo da Erer que penso confluir com minha escolha.

Considerando que a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) se mantém e afirma a sua presença na área da educação (reverberando em outras dimensões sócio-políticas) ao construir investigações que se dedicam a analisar intenções curriculares que aos poucos silenciam (ou podem silenciar) as contribuições históricas, políticas e culturais da população negra⁶², nesta dissertação seguirei esse movimento: analiso o currículo de artes de Cariacica acionando o conhecimento apreendido ao longo da minha formação escolar/acadêmica e, principalmente, assegurada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ao mesmo tempo, faço esta escolha (envolta por um sentimento de contribuir com a Erer) consciente de que essas são as únicas diretrizes do município de Cariacica fruto do trabalho coletivo de professores/as e demais docentes especialistas nas áreas que integram o texto. Por isso, considerando o profundo respeito que conservo desde a infância pela profissão docente, desenvolvo tal análise sem a pretensão de performar um tom acusatório daqueles/as que desconhecem o cotidiano escolar. Antes, como uma artista-pesquisadora que aos poucos inicio minha prática docente, estudo o componente curricular em função do meu objetivo geral e se em algum momento a crítica surge, não hesito em desenhar um caminho através da Erer ou quando em outros assuntos que minha formação permite dialogar elaboro alguma ponderação.

Também aproveito este parêntese para retomar brevemente ao gênero literário que utilizei a fim de situar uma característica que ele possui e que converge com minha intenção de escrita. Conforme expõe Larrosa (2003, p. 115), ocorre de no meio acadêmico o uso do ensaio encantar ao ponto de criar “um novo tipo de intelectual e um novo tipo de aristocracia intelectual”, isto é, “nós, os melhores, os que sempre sabemos o que é pensar de verdade” e os da “aristocracia espiritual [que] pode construir-se de outro modo: [...] nós, os que transgredimos as normas”. Ao mencionar as palavras do autor, espero, com a minha escolha, não ter assumido o lugar da prepotência ou da mera transgressão acadêmica, mas ter tornado sensível a leitura desta

⁶² Uma referência, já mencionada, é a dissertação de Oliveira (2012). Apenas para lembrar, a autora analisou as Diretrizes Curriculares de Artes e o Livro Didático para o ensino médio, ambos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a fim de averiguar se as culturas afro-brasileira e africana estavam silenciadas nessas publicações.

dissertação que se fez comprometida com pesquisa, principalmente, com a análise documental realizada e com a Educação das Relações Étnico-Raciais).

Encerro, de fato, esta dissertação mencionando, mais uma vez, Carolina Maria de Jesus (2020, p. 28), porque passado os desafios e dúvidas, acredito que as respostas encontradas sobre a análise do currículo de Artes de Cariacica em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais dizem algo sobre o campo (ensino de Arte), mas também dizem algo a partir de mim, de nós, pesquisadores/as negros/as: “Tem hora que revolto-me. Depois domino-me”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 2 ed. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALINE MOTTA. **Sobre a artista**. Disponível em: <<https://cargocollective.com/alinemotta>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

ALBUQUERQUE, Fernanda Maria Santos; SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de. Currículo e Arte: perspectivas e (im)possibilidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 473-49. 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9695>>. Acesso em: 29 out. 2021.

ALMEIDA, Aline; HENRIQUES, Helder. Educação infantil e multiculturalismo no Brasil: a pertinência de um diálogo. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 25, p. 128-153. 2018. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2989>>. Acesso em: 29 out. 2021.

ALMEIDA, Ana de. A Reminiscência em Arthur Bispo do Rosário. **Revista Farol**, Vitória, v. 15, n. 21, p. 25–33. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/30840>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Proposições**, v. 28, n. 1, p. 55-80, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvjnZDChYypd/?lang=pt>>. Acesso em: 29 out. 2021.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, Alexandre; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Nilda Alves: praticapensante de cotidianos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ALVES, Nilda Guimarães; FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio Oliva. Os cotidianos – espaços e tempos de resistência e criação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1026-1038, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/alves-ferraco-gomes.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2022.

ANDRADE, Josélia. **VideoPerformance Vomitar o branco**. 2019. Disponível em: <<https://youtu.be/Sw16Dctcvts>>. Acesso em 4 dez. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 374p.

ARAUJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

ARAUJO, Débora Cristina de. A Educação das Relações Étnico-Raciais: histórico, interfaces e desafios. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS, v. 21,

n. 41, p. 127-145, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2335/1416>>. Acesso em: 12 out. 2021.

ARAUJO, Débora Cristina de; PENHA, Jakslaine Silva da. Contribuições da abordagem triangular para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em Artes. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 5, n. 16, jan./abr. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/253427/41139>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

ASSIS, Henrique Lima. O que vocês gostariam que um currículo de arte contemplasse? experiências vividas, a reorientação curricular do estado de Goiás. **Itinerarius Reflectionis**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 1-14. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/22348>>. Acesso em: 29 out. 2021.

ASSOCIAÇÃO CULTURAL VIDEOBRASIL. **Buruburu, Ayrson Heráclito**. Disponível em: <<https://site.videobrasil.org.br/acervo/obras/obra/1349363>>. Acesso em 22 dez. 2022.

AZEREDO, Verônica Pacheco de Oliveira; AZEREDO, Ive Oliveira Campolina; BRANDÃO, Maria Lúcia Silva. Ângela Davis: dor e opressão da mulher em suas resistências e lutas históricas. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 2, n. 7, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/242947>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e realidades futuras. **Estudos avançados**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 170-182. 1989. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J/?lang=pt>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

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

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2012. 136p.

BARBOSA, Ana Mae. Aos leitores da primeira edição. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação** [livro eletrônico]: leitura no subsolo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 7-12.

BASÍLIO, Guilherme; REGIS, Kátia. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 33-60, maio/jun. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57229>>. Acesso em: 13 set. 2021.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad.: Sergio Paulo Rouanet. 3.ed. São Paulo: editora brasiliense, 1987. p.165-196.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOLÍVAR, Antonio. Investigación (auto)biográfica y narrativa: contar, decir y leer. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas (Org.). **Pesquisa autobiográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018.

BLOG BOITEMPO. **A nova “organização”**: Adorno, indústria cultural (digital) e a extrema-direita hoje, por Bruna Della Torre. Disponível em:

<<https://blogdaboitempo.com.br/2021/06/24/a-nova-organizacao-adorno-industria-cultural-digital-e-a-extrema-direita-hoje/>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024/1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.692/1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Parecer 03/2004.** Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, MEC, 2004.

CÂMARA DE VEREADORES DE CARIACICA. **Lei nº. 4.373/2006.** Institui o sistema municipal de ensino de Cariacica e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/es/c/cariacica/lei-ordinaria/2006/437/4373/lei-ordinaria-n-4373-2006-institui-o-sistema-municipal-de-ensino-de-cariacica-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CÂMARA DE VEREADORES DE CARIACICA. **Lei nº. 4.586/2008.** Autoriza a inclusão no currículo de ensino infantil da rede pública municipal de ensino, nos programas das disciplinas de história e geografia, a história dos negros, índios, do folclore e tradições do povo cariaticuense e capixaba. Disponível em: <<http://www3.camaracariacica.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L45862008.htm>>. Acesso em: 13 set. 2021.

CÂMARA DE VEREADORES DE CARIACICA. **Lei nº. 5465/2015.** Dispõe sobre a aprovação do plano municipal de educação de Cariacica – P MEC e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads/2017/10/Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-20151.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs). **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2016.

CASTIEL VITORINO BRASILEIRO. **Remember when we talked about meeting again**. Disponível em: <<https://castielvitorinobrasileiro.com/Rememberwhenwetalkedaboutmeeting-again>>. Acesso em 21 dez. 2022.

CERTEAU, Michel de. **Invenção do cotidiano**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

DANTO, Arthur. **O que é a arte**. Tradução: Rachel Cecília de Oliveira; Debora Pazetto. Belo Horizonte: Relicário, 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set/dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 4 abr. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>>. Acesso em: 29 out. 2021.

FELINTO, Marilene. **Autobiografia de uma escrita de ficção**. 2019. 120 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FELINTO, Renata. A pálida história das artes visuais no Brasil. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 341-368. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/94288/53218>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **“Vozes negras” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FREITAS, Denise Andrade de Freitas; VILELA, Maria Aparecida Augusto Satto. A proposta da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Arte. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, v. 3, n. 3, p. 177-187, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463.2019.v3.n3.p177-187>>. Acesso em: 29 out. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr. 2012. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod_resource/content/1/%C3%89tnico-racial%202.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios.

Educação e sociedade, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/>>. Acesso em: 29 jan. 2023.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da arte**. 16. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUIMARÃES, Samuel Novaes. **Obaluaê, o médico entre os orixás**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Humanas – Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, Adriano Rodrigues dos. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. In: **Anais do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade: Dilemas e desafios na contemporaneidade**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/>>. Acesso em: 29 jan. 2023.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. Tradução: Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970.

hooks, bell. Artistas mulheres: o processo criativo. Tradução: Lígia Azevedo. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (Org). **Histórias das mulheres, histórias feministas**: Antologia. São Paulo: MASP, 2019, p. 236-243.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017. 283p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama Cariacica**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/cariacica/panorama>>. Acesso em: 06 mar. 2022.

ITAÚ CULTURAL. **Frente 3 de fevereiro, bandeiras**. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/sites/cidadegrafica/bandeiras.html>>. Acesso em 14 jan. 2023.

JANSON, Horst Waldemar. **Iniciação à História da arte**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LARROSA, Jorge. O Ensaio e a Escrita Acadêmica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 28, n. 2. p. 101-115. 2003. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

LEAL, Priscilla Cruz. Mulheres artistas: há desigualdade de gênero no mercado das artes plásticas no século xxi?. In: **VIII ENECULT**: encontro de estudos multidisciplinares em cultura. Salvador, 2012. Disponível em: <<http://cult.ufba.br/wordpress/wp-content/uploads/Mulheres-Artistas-revisado-2.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LOUREIRO, Robson; GONÇALVES, Emerson Campos. (Semi)formação no contexto das fake news e da pós-verdade na sociedade excitada - de Adorno a Türcke. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/bp9CLznRjtN6GCPchwCR86M/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 255p.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. **OPSIS (On-line)**, Catalão, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/37081>>. Acesso em: 17 set. 2021.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas; VILELA, Maria Aparecida Augusto Satto. A proposta da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Arte. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, [S. l.], v. 3, n. 3. p. 177-187. 2019. Disponível em: <<https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463.2019.v3.n3>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>>. Acesso em 20 dez. 2021.

MOROSINI, Marília Costa; SANTOS, Priscila Kohls; BITTENCOURT, Zoraia (Orgs). **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021. 174p.

MOISÉS PATRÍCIO. **Aceita?**. Disponível em: <<https://moisespatricio.weebly.com/aceita.html>>. Acesso em 3 dez. 2022.

MOISÉS PATRÍCIO. **Aceita?**. Disponível em: <<https://www.instagram.com/moisespatricio/>>. Acesso em 3 dez. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é afinal?. **PARALAXE**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 5-23, 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/view/46601>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

MUSEU BISPO DO ROSÁRIO. **Arthur Bispo do Rosário**. Disponível em: <<https://museubispodorosario.com/arthur-bispo-do-rosario/>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MUSEU BISPO DO ROSÁRIO. **Manto da apresentação**. Disponível em: <<https://museubispodorosario.com/acervo-2/manto/>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND. **Exposições de 2022**. Disponível em: <<https://masp.org.br/exposicoes#anteriores>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND. **Guerilla Girls: Gráfica, 1985-2017**. Disponível em: <<https://masp.org.br/exposicoes/guerrilla-girls-grafica-1985-2017>>. Acesso em: 27 set. 2021.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND. **Maria Auxiliadora da Silva: vida cotidiana, pintura e resistência.** Disponível em: <<https://masp.org.br/exposicoes/maria-auxiliadora-da-silva-vida-cotidiana-pintura-e-resistencia>>. Acesso em 12 dez. 2022.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?**. Tradução: Julia Vacaro. 2.ed. São Paulo: edições Aurora/Publication Studio SP, 2016.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12545>>. Acesso em: 20 maio 2023.

NOVAIS, Karyna Barbosa. **Educação étnico-racial no ensino de artes visuais.** 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

O prisioneiro da passagem. Direção: Hugo Denizart. Produção: CNPI. Brasil, 1982. DVD (30min.), son., color.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Costa; VELANGA, Carmen Tereza. Organização curricular: pós-colonialismo e a cultura afro-brasileira. **Laplage em Revista**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 70-81. 2021. Disponível em: <<https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/146>>. Acesso em: 29 out. 2021.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **Arte e silêncio: a arte africana e afro-brasileira nas diretrizes curriculares estaduais e no livro didático público de arte do Paraná.** 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2012.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.** 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2017.

OLIVEIRA, Thaynara Silva. **Relações étnico-raciais e educação: políticas antirracistas no município de Cariacica.** 2019. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero.** Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; RIBEIRO, Neurilene Martins. A pesquisa (auto)biográfica: algumas aproximações teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas. **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos.** Curitiba: CRV, 2018. p. 127-138.

PEREIRA, Aline da Conceição. **A mulher negra e sua representatividade nas Artes Visuais: A conquista de espaço na Contemporaneidade?.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Artes Visuais – Licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA. **Carnaval de Congo de Máscaras de Roda D'Água está de volta com muita tradição e cultura no Dia de Nossa Senhora da Penha.** Disponível em: <<https://www.cariacica.es.gov.br/noticias/70675/carnaval-de-congo-de-mascaras-de-roda-dagua-esta-de-volta-com-muita-tradicao-e-cultura-no-dia-de-nossa-senhora-da-penha>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA. **Carnaval de Congo de Máscaras de Roda D'Água celebrou a cultura cariaticuense nesta segunda-feira (17).** Disponível em: <<https://www.cariacica.es.gov.br/noticias/72007/carnaval-de-congo-de-mascaras-de-roda-dagua-celebrou-a-cultura-cariaticuense-nesta-segunda-feira-17>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA. **Patrimônio Cultural.** Disponível em: <<https://www.cariacica.es.gov.br/cultura>>. Acesso em 5 dez. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA. **Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica/ES - Ensino Fundamental (6o ao 9o Ano).** Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, 2012. Disponível em: <<https://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/DIRETRIZES-FINAL-6%C2%BA-AO-9%C2%BA-ANO.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Monumentos.** Disponível em: <<https://m.vitoria.es.gov.br/cidade/monumentos-culturais>>. Acesso em 21 dez. 2022.

PRÊMIO PIPA. **Ayrson Heráclito.** Disponível em: <<https://www.premiopipa.com/pag/ayrson-heraclito/>>. Acesso em 22 dez. 2022.

QUANTO vale ou é por quilo?. Direção: Sérgio Bianchi. Produção: Patrick Leblanc e Luís Alberto Pereira. Brasil: Agravo Produções Cinematográficas S/C Ltda, 2005. DVD (104min), son., color.

REIS, Gianne Cristina dos. O estado da Arte - implementação das leis nº 10.639-03 e nº 11.645-08. **Em Tese**, Florianópolis, v. 16, n. 01, p. 196-213, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2019v16n1p196>>. Acesso em: 29 out. 2021.

REIS, Ione. **Retratos Negros: uma poética sobre pretitudes e representatividade.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Artes Plásticas – Bacharelado da Universidade Federal do Espírito Santo.

RIBEIRO, Débora. A Lei 10.639/03 como potencial decolonizadora do currículo: tessituras e impasses. **Educação Unisinos**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 301-315, abr./jun. 2019. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.07>>. Acesso em: 29 out. 2021.

RIBEIRO, Márcia Cristina Mazocco. **Entre fios, nós e educações ambientais: narrativas ecologistas de mulheres de Cariacica.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

RIVERA, Tania Cristina. Da loucura ao delírio como força política: Arthur Bispo do Rosário. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 37. 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/23225>>. Acesso em: 30 abr. 2023.

RODRIGUES, Alexsandro. Conversas com professores: o cotidiano escolar, a sexualidade e o currículo como potências educativas. In: RODRIGUES, Alexsandro (Org). **Currículo na formação de professores** [recurso eletrônico]: diálogos possíveis. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2018, p. 100-110. Disponível em: <[http://ldi.ufes.br/arquivos/livro-digital/Curriculo na formacao de professores.pdf](http://ldi.ufes.br/arquivos/livro-digital/Curriculo%20na%20formacao%20de%20professores.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2022.

RODRIGUES, Alexsandro. Conversas introdutórias sobre um estudo de currículo em questão. In: RODRIGUES, Alexsandro (Org). **Currículo na formação de professores** [recurso eletrônico]: diálogos possíveis. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2018, p. 23-39. Disponível em: <[http://ldi.ufes.br/arquivos/livro-digital/Curriculo na formacao de professores.pdf](http://ldi.ufes.br/arquivos/livro-digital/Curriculo%20na%20formacao%20de%20professores.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2022.

ROSANA PAULINO. **Bastidores**. Disponível em: <<https://rosanapaulino.com.br/multimidia/bastidor-i/>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Alienígenas na sala de aula**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, Antônio Bispo dos. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. In: OLIVA, Anderson Ribeiro (Org.). **Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Cristina Gonçalves dos. **A plasticidade do enredo do Grêmio Recreativo Escola de Samba Independentes de Boa Vista**: como o desfile traduz o texto em imagem. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SANTOS, Etelvina Queiroz; MOREIRA, Núbia Regina. Recontextualização da política curricular para a educação das relações étnico-raciais. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 28-42. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2019.v28.n54.p28-42>>. Acesso em: 29 out. 2021.

SANTOS, Juliana Oliveira Gonçalves dos. **Lei 10.639/2003**: revendo paradigmas na arte/educação. 2017. 231 f. Dissertação (Mestrado em Arte/Educação) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

SECRETARIA DA CULTURA. **Carnaval de Congo de Máscaras de Roda D'Água, em Cariacica, acontece na próxima segunda-feira (29)**. Disponível em: <<https://secult.es.gov.br/Not%C3%ADcia/carnaval-de-congo-de-mascaras-de-roda-d-agua-em-cariacica-acontece-na-proxima-segunda-feira-29>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SILVA, Maurício da. **A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, Nathalia Brunet Procópio da. **“Quem vai organizar?... Ainda não entrou na minha cabeça!”**: Etnografando o Carnaval de Congo de Máscaras de Roda D’água/Cariacica (ES). 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Espírito Santo.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 3, 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrio.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>>. Acesso em: 29 out. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. 156p.

SOARES, Célia Aparecida. **O ensino de arte na escola brasileira**: fundamentos e tendências. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Um olhar sobre a reeducação das relações étnico-raciais. **Via Atlântica**, [S. l.], n. 18, p. 125-132. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50749>>. Acesso em: 29 out. 2021.

SOUZA, Fabiana Lopes de; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Visualidades, arte e gênero – um estudo a partir de artistas mulheres. In: **Anais do I Seminário Internacional de pesquisa sobre Arte e dispositivos e artefatos de cultura visual, narrativas e mediações**. Montevideo, 2017. Disponível em: <<https://seminarioculturavisual.enba.edu.uy/archivos/Acta2017-SeminarioCulturaVisual-Uruguay.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SOUZA, Natanael Wallace Pereira de. **CORTA PARA**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Artes Visuais – Licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo.

SBERSE, Anete Julia Kornowski. **A Lei 10.639/03 e as políticas educacionais**: debates e tendências. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.

STUART, Hall. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIANA, Janaina Barros Silva. **A invisível luz que projeta a sombra do agora**: gênero, artefato e epistemologias na arte contemporânea brasileira de autoria negra. 2008. Tese (Doutorado em Estética e História da Arte) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.