



## O CURRÍCULO DE ARTE E AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS NA ESCOLA: REVELANDO AS MEMÓRIAS SILENCIADAS DE ALUNOS NEGROS NA CIDADE DE MACAPÁ-AP

Bruno Marcelo de S. Costa. UFPA

**RESUMO:** Neste texto apresento algumas discussões que estou desenvolvendo para minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará – PPGArtes. Meu trabalho intitulado “O Currículo de Arte e as Relações Étnicorraciais na Escola: Revelando memórias silenciadas de alunos negros em Macapá-AP” busca discutir a correlação entre o currículo de Arte e as relações étnicorraciais na escola pública numa perspectiva teórico-prática, enfatizando a lei 10.693/03 e as políticas educacionais voltadas para questões de raça no espaço escolar. Neste sentido, compreendo que os processos educativos devem ser vistos com uma lente cultural nos quais a diversidade e a diferença étnica possam conviver dentro do espaço escolar de maneira equilibrada e respeitosa.

**Palavras-chave:** Currículo de Arte. Relações Étnicorraciais e memórias.

**ABSTRACT:** *In this paper I present some discussions that I am developing for my dissertation in the Graduate Program in Arts of the Federal University of Pará - PPGArtes. My work entitled "The Art Curriculum and School Relations Étnicorraciais: Revealing silenced memories of black students in Macapa-AP" discusses the correlation between the curriculum of Art and relations étnicorraciais public school in theoretical-practical perspective, emphasizing the law 10.693/03 and educational policies aimed at race issues in the school. In this sense, I understand that educational processes should be viewed with a lens in which cultural diversity and ethnic difference can live within the school space in a balanced and respectful.*

**Key words:** *Art curriculum. Étnicorraciais relationships and memories.*

### Introdução: primeiras ideias e percursos

O desejo de desenvolver um trabalho de pesquisa que abordasse a temática das relações étnicorraciais e o processo educativo partiu primeiramente de minha experiência de quase 10 anos como professor de arte em uma escola de educação básica. Foi nessa experiência que pude constatar, por exemplo, muitas atitudes discriminatórias e excludentes para com alunos negros: xingamentos, comparações desagradáveis, apelidos, dentre outras manifestações condenáveis, tanto do ponto de vista legal, quanto do moral, o que me causou um certo incomodo e uma certa sensação de impotência, tendo em vista que tinha consciência do meu

papel social e político como professor, mas, ao mesmo tempo sentia-me incapaz de agir e modificar aquela situação.

Constatei ainda que, apesar de muitas mudanças ocorridas na escola relativas às ideias pedagógicas, à modernização do material escolar, ao relacionamento professor/aluno, às leis educacionais aprovadas, entre outros, a problemática da discriminação racial estava presente e quase intocável, no contexto educacional, conservando padrões e estereótipos seculares que oprimem e estigmatizam os alunos negros.

Em nossa sociedade, a discriminação contra o negro se dá de forma exacerbada, criando-se uma figura caricatural do negro, repleta de estereótipos estigmatizadores. Segundo Pereira (2005, p. 182), essa representação do negro:

[...] é feita à base de estereótipos impregnados de alusão à sua estética: feio, macaco, tição; ou ligados a sua descategorização social e à sua “frouxidão de costumes”: malandro, rufião, delinqüente, maloqueiro, amasiado, bêbado, vagabundo, mandingueiro, pernóstico, servil; ou ainda, relacionados com qualidades positivas, como o seu talento para a música, a sua astúcia e a sua ingenuidade: ou então, são estilizações piegas decalcadas em tipos consagrados pela nossa tradição paternalista, como preto velho bondoso, a meiga mãe-preta ou o humilde e fiel servidor do homem branco.

Em contraponto a essa discriminação existente em nosso país, em especial nos espaços escolares, vivemos uma época de várias discussões relativas a essa temática, discussões estas lideradas pelos movimentos da comunidade civil afrobrasileira. A partir disso, dentre os ganhos políticos advindos de tais alterações, podemos citar: a política de cotas nas universidades públicas, o estatuto da igualdade racial e a lei 10.693/2003. Esses instrumentos jurídicos possuem um caráter de reparação e baseiam-se no reconhecimento da importância do grupo étnico afrobrasileiro na construção do país e na formação da nossa sociedade.

Mesmo com todos esses “avanços” no campo político para se estabelecer uma igualdade entre as raças do nosso país, sempre é necessária a participação dos diversos setores de nossa sociedade. Um desses setores é o educacional, pois se entende que é com a educação que conseguiremos tornar nossa sociedade mais igualitária, livre de preconceitos e exclusões sociais. Nesse sentido entendemos como papel da escola o seguinte:

Ainda que a escola sozinha não seja capaz de reverter anos de desqualificação da população negra e supervalorização da população branca, a longo prazo ela pode desempenhar um importante papel na construção de uma nova cultura, de novas relações que vão além do respeito às diferenças. Possibilitando que todas as vozes possam ecoar no espaço escolar, chegar-se-à consciência de que é na diversidade que se constrói algo novo. (CAVALLEIRO, 2001, p. 102)

Ainda justificando a seleção da temática, é importante enfatizar aqui a lei federal 10.693/03, que torna obrigatória o ensino de História e Cultura Afrobrasileira nas escolas de ensino básico, estabelecendo mecanismos mais sólidos para se combater política e pedagogicamente os graves problemas enfrentados na escola com relação a processos discriminatórios e excludentes, apesar de sabermos que sua aplicabilidade ainda não seja satisfatória, pois muitos professores a desconhecem ou simplesmente não sabem como implementá-la. Com isso, preferem permanecer com um currículo que silencia e/ou invisibiliza as vozes afrobrasileiras. Vejamos o que preconiza a lei:

*Art.26-A-* Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e Cultura Afro- Brasileira.

§1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

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

*Art.79-B* – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Dessa forma, faz-se necessário também um “refeltir” sobre a formação docente, pois é ela a mediadora desse processo educativo. Sobre a atuação docente, Cavalleiro (2001, p. 66-67), nos expõe:

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relação

entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não-percepção interfere na sua própria conduta. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais. Assim, o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar.

Corroborando com as ideias de Cavalleiro, Gonçalves (2006) acrescenta:

O educador poderá ser um mediador dos estereótipos caso sua formação se pautar em uma visão acrítica das instituições com viés tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão. Por outro lado, a questão ligada à pluralidade cultural e étnica pode despertar neste educador uma postura crítica acerca dos instrumentos pedagógicos em voga no interior das escolas possibilitando-lhes a desconstrução de mitos, paradigmas e preconceitos historicamente veiculados na cultura escolar. Contudo, esse processo não se efetiva de uma forma linear e determinista, uma vez que a mediação da ação humana, realizada através das experiências do cotidiano, das práticas culturais dos grupos subordinados, possibilita a apreensão da contradição, a re-elaboração e a resistência às ideologias do recálque das diferenças étnico-raciais. Nesse sentido, o papel do educador é determinante no processo de reapropriação e reinvenção do conhecimento. Através da análise crítica dos textos, de questionamentos das ilustrações, da comparação do que se lê com o que se vê, e da comparação do que se lê nos textos oficiais com o seu cotidiano, suas experiências e sua cultura pode-se desconstruir estigmas relacionados a questões raciais e étnicas.

Minha inquietação aumentou quando comecei a pensar como docente da disciplina de Arte; iniciei então a refletir como poderia ministrar minhas aulas tomando como um dos focos principais as relações étnicorraciais. Um dos primeiros pontos seria repensar o currículo de Arte proposto pela escola ou pela secretaria de educação do Estado do Amapá; outro ponto importante seria pensar o território marginal que a Arte ocupa na escola, pois apesar dos avanços da disciplina, muitas pessoas dentro e fora da escola ainda enxergam a arte como algo menor, secundário e sem metodologias ou conteúdos próprios.

Apesar de saber que “vivemos numa sociedade com perdedores e vencedores identificáveis”, como nos afirma Apple (1995:86), não penso ser fácil declará-los em relação à disputa entre Arte e outras áreas ditas “acadêmicas” no currículo da escola. A hierarquia do conhecimento escolar – explícita e implícita – ainda mantém o ensino de Arte num escalão inferior da estrutura curricular; porém, felizmente, não decreta seu falecimento. Isso não significa que não tenham ocorrido mudanças na maneira de conceber e realizar o ensino de Arte ( quando ele existe) na escola. Também não significa que estas mudanças tenham ocorrido unicamente ou principalmente da vontade e compreensão do governo federal sobre o que seja o conhecimento em Arte e as suas funções na educação. (TOURINHO, 2008, p. 27-28)

Pude observar ainda que após a promulgação da lei 10.693/03 e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais, a disciplina de Arte ganha força, pois a mesma é citada na lei como componente curricular importante para solidificar o combate contra a discriminação racial. A partir disso, resolvi unir esses dois temas, antes marginalizados e silenciados, e propor um estudo que tivesse como principal objetivo refletir sobre o currículo de Arte e suas problemáticas no que se refere às relações étnicorraciais na escola.

Diante disso, elenquei como problemática de pesquisa o seguinte: o que os professores de Arte sabem sobre a lei federal e seus desdobramentos? Que visibilidade é dada na aula de Arte para a cultura e a Arte negra? Como o aluno(a) negro(a) se vê refletido na escola e na sociedade? A escola tem possibilitado aos alunos e professores negros as condições adequadas à construção de uma imagem positiva de si mesmo, do povo negro, da descendência africana, da estética, da corporeidade, enfim, do conjunto cultural do negro?

### **Algumas referências que me cercam e me influenciam**

Para me subsidiar teoricamente sobre o tema proposto na pesquisa, utilizarei, em princípio, por se tratar de uma pesquisa em andamento, autores de três áreas distintas, mas que, em muitos momentos dialogam entre si. Apresento aqui a valorosa contribuição de intelectuais já mencionados no corpo do texto, mas agora dando ênfase em suas abordagens e discussões: Eliane Cavalleiro (2000 e 2001), Munanga Kabengele (1998 e 2000), Nilma Gomes (2012), Piedade Videira (2009 e 2010), e Wilma Baia (2010) que vêm desenvolvendo pesquisas voltadas para as questões étnicorraciais na escola; Ana Mae Barbosa (1998 e 2008), e Ivone Mendes (2008) que são ícones na discussão do ensino e currículo de arte e Roberto Conduru (2007) e Emanuel Araujo (2010) na área de arte afrobrasileira.

É importante dizer também que para interpretar minha pesquisa de campo utilizarei como suporte teórico autores da área de memórias (Maurice Halbwachs) e também autores da área dos estudos culturais como Frantz Fanon e Stuart Hall.

Fazendo um breve diálogo com os autores que discutem a temática das relações étnicorraciais e educação no Brasil constatei o recorrente diagnóstico de que os negros são penalizados na educação por meio da exclusão do sistema formal de ensino como também nas outras esferas da vida social. Nesse sentido é necessário reconhecer o racismo presente na escola para destruí-lo não só na escola como também nos outros setores de nossa sociedade (Cavalleiro 2001); precisamos ouvir as vozes de pais, alunos e alunas que vivem diretamente o problema da discriminação racial para que, assim, possamos desconstruir discursos hegemônicos e preconceitos acerca da inferioridade a partir da cor da pele ou da identidade étnica.

Munanga (2000) e Gomes (2012) também abordam e reforçam essas questões, o professor Kabengele Munanga, no livro *Superando o Racismo na Escola* (2000), no qual foi organizador, nos traz uma série de reflexões à luz de vários pesquisadores brasileiros, dentre os quais destaco Maria Jose Lopes da Silva com o artigo “As Artes e a Diversidade Étnico Cultural na Escola Básica” em que a autora problematiza e propõe um ensino de arte que evidencie a cultura negra e a arte influenciada pelos negros que para cá vieram. Esse ensino se mostra como mais uma tentativa de dar voz às falas silenciadas e fazer com que os alunos negros se reconheçam no currículo escolar e que os outros alunos resignifiquem o olhar para o negro na história da arte brasileira e nas manifestações culturais brasileiras. Mas infelizmente percebemos um contraponto na contemporaneidade:

No entanto, nos dias atuais, o preconceito dominante ainda vê o artista negro brasileiro como “primitivo” e “naif” (ingênuo); é grande a barreira que o artista negro encontra para impor-se no mercado brasileiro. Cabe aos professores de artes, então, uma cuidadosa reflexão sobre a forma de estabelecer a ponte entre a cultura do educando e a cultura autodenominada “universal” (a cultura ocidental imposta). O aluno já vem para a escola com um potencial criativo; a escola não precisa induzi-lo, sua função é trabalhá-lo. (SILVA, 2000, p.121)

Dentro das questões de currículo, é importante entender qual o lugar das relações étnicorraciais no currículo, em especial no currículo de Arte. Assim trataremos então à tona a ideia discutida por Nilma Gomes (2012) em seu artigo intitulado “Relações Etnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos”. Nesse artigo a autora toma emprestado os pensamentos de Santoni (1995, p. 163) que diz:

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 à 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 continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Em face disso, no atual processo de refinamento da reflexão curricular da política de promoção da igualdade, em que se projeta a transformação da lógica de funcionamento da escola, Gomes (2008), propõe a descolonização dos currículos escolares. Refere esta autora à ruptura de paradigmas de conhecimento, ruptura com o paradigma hegemônico que pressupõe a hierarquia de culturas e grupos étnicorraciais, propondo uma inovação curricular, realizando a formação de professores e professoras reflexivos que considerem as culturas silenciadas e negadas nos currículos.

De acordo com esse argumento, precisamos estar sempre alertas na hora de elencar o que seria incluído ou não no currículo de arte, tendo em vista que essa escolha também é um ato político e de poder e que são capazes de silenciar vozes minoritárias politicamente, não podemos também encarar o currículo como simplesmente uma lista de conteúdos a serem repassados aos alunos como algo pronto e acabado, o currículo tem uma perspectiva muito maior. Sobre essa problemática Gomes (2012) questiona:

Esse processo atinge os currículos que, cada vez mais são inquiridos a mudar. Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se as avaliações *standartizadas* nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade?

O currículo escolar é uma prática social complexa, construída historicamente, vinculada às relações sociais, políticas, econômicas e culturais. A sua análise, por conseguinte, não se restringe às questões internas das instituições

educacionais, visto que as aprendizagens realizadas nesses espaços não ocorrem no vazio.

O entendimento do currículo como uma práxis implica a compreensão de que diversos tipos de ações interferem em sua configuração, adquirindo sentido em um contexto real. Esse processo se dá imerso em determinadas condições concretas, inseridas em um mundo de interações culturais e sociais. Uma concepção processual de currículo entende o seu significado e importância real como resultado dos diferentes âmbitos aos quais está submetido.

Dando continuidade ao processo de construção do meu referencial teórico resolvi trazer pensadores mais próximos de meu contexto amazônico, a saber: Piedade Lino Videira e Wilma Baia, ambas doutoras em educação e já com uma boa produção sobre o tema que me proponho a discutir. Piedade Videira é amapaense, militante do movimento negro, dançadeira de marabaixo (dança e/ou ritual religioso-profano levado pelos negros escravizados para o estado do Amapá), estuda danças afrodescendentes no contexto escolar, arte educação e diversidade étnica, cultura negra e ações afirmativas; Wilma Baia é pesquisadora da Universidade Federal do Pará, coordena o grupo Gera (Núcleo de estudos e pesquisa sobre formação de professores e Relações Étnico Raciais) e atua na área de formação de professores para a educação das relações étnicorraciais, publicou vários trabalhos, dentre os quais destaco “A Cor Ausente” e “Educação para a Diversidade”, em que a pesquisadora apresenta discussões sobre a diversidade cultural e o modo como as questões étnicorraciais mostram-se no cenário brasileiro e em especial no Pará.

Para dar conta de outro eixo teórico de minha pesquisa que tratara do currículo de Arte e o lugar do ensino de Arte na escola utilizarei os pensamentos de Ana Mae Barbosa que há algum tempo milita nessa área problematizando os mais diversos temas que se referem ao ensino de Arte (determinantes histórico-sociais no ensino de arte, metodologia do ensino de arte, poéticas no ensino de arte, leis educacionais e o ensino de arte, cultural visual etc.), mas especificamente farei uso de sua bibliografia para apresentar a história marginalizada do ensino de Arte no Brasil e seus desdobramentos e as repercussões políticas ocasionadas pelas leis educacionais que afetaram e afetam diretamente o ensino de Arte.



A luz de Ivone Mendes (2008), trago como proposta entender o ensino de Arte numa perspectiva multicultural e interdisciplinar, tomando o cuidado necessário para não criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar a decodificação de outras culturas. Sobre essa problemática a autora nos expõe:

Os educadores devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus alunos nos diferentes códigos culturais, e conduzam a compreensão genérica dos processos culturais básicos e ao reconhecimento do contexto macrocultural em que a escola e a família estão imersas. (RICHTER, 2008, p.88)

Destaco ainda, como possível referencial teórico para minha pesquisa os conceitos e as discussões de Roberto Conduru e Emanuel Araujo sobre arte afro-brasileira, de certo, é um termo ainda em construção devido à grande variedade de designações e/ou categorizações que procuram seu espaço para definir uma possível arte feita por negros ou afrodescendentes. Conduru (2007) problematiza justamente essa questão do termo e também aborda a influencia da arte africana na arte brasileira.

Já Araujo é artista, negro, historiador, discute o campo da historiografia de uma possível arte afro aqui no Brasil, em seu livro *A Mão Afro-Brasileira – significado da contribuição artística e histórica* (2010) - faz um levantamento sobre essa produção artística contemporânea afrobrasileira ou afrodescendente. Nesse trabalho, Araujo traça um percurso histórico social do negro, passando pelo período da escravidão, pelas produções barrocas em que, segundo o autor, é visível a influência africana, principalmente nas esculturas, pelo negro na Academia Imperial de Belas artes, até chegar em artistas mais contemporâneos, como é o caso de Rubem Valetim, citado como artista emblemático por produzir obras que representam um tipo específico de processamento da ancestralidade, o que o artista define como uma busca pela “riscadura brasileira”; uma arte profundamente ancorada em raízes nacionais afrobrasileiras mas articulada segundo uma sintaxe internacional inteligível.

Por fim, para uma análise mais minuciosa e crítica de quem fala de um país colonizado e conseqüentemente com uma educação também colonizada, precisaríamos de um decodificador cultural como Frantz Fanon para nos analisar, pois só alguém como ele, psicanalista, antropólogo e anticolonialista, daria conta de

nossa conturbada personalidade colonizada. Penso ser de extrema relevância sua contribuição, tento em vista a pretensão de se trabalhar com memórias de alunos negros, com a perspectiva de entendimento de que esse aluno negro muitas vezes sofre do que Fanon chama de “pretensão complexo de dependência do colonizado”, abordado em seu livro *Pele Negra Máscaras Brancas* (2008). Nesse livro, Fanon tenta elaborar uma compreensão da relação entre o negro e o branco, buscando determinar as tendências desse duplo narcisismo e as motivações que ele implica.

Com a finalidade de estabelecer um suporte maior em minha pesquisa e de analisar alguns termos problemáticos nesse contexto utilizarei os pensamentos daquele que foi considerado o pai dos estudos culturais - Stuart Hall (2003) - em sua abordagem sobre a “Questão Multicultural” e “Que Negro é esse na Cultura Negra?” ambas temáticas trabalhadas em seu livro *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*, a discussão desses dois temas visa dialogar acerca de como os alunos negros das escolas pesquisadas se sentem pertencentes a um grupo étnico e suas relações com os outros grupos étnicos.

### **Procedimentos Metodológicos**

Este estudo tem como base uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, visando alcançar os objetivos que foram propostos.

Inicialmente será feita uma revisão bibliográfica que aborde o tema em questão, afim de que eu possa subsidiar os dados coletados sobre o currículo de arte e as relações étnicorraciais na escola. A revisão bibliográfica será feita mediante uma leitura sistemática, com fichamento de cada obra, de modo a destacar os pontos pertinentes ao tema.

A pesquisa de campo será realizada em duas escolas públicas da rede Estadual de Ensino da cidade de Macapá, no segundo semestre letivo do ano de 2013, a saber: Escolas Estadual General Azevedo Costa, existente há mais de 50 anos localizada em frente ao complexo arquitetônico do Centro de Cultura Negra do Amapá – UNA, bairro de classe media da cidade. Seu espaço físico é utilizado para hospedar as comunidades negras rurais no período de realização da Semana Amapaense de Cultura Negra e Encontro dos Tambores, realizados anualmente no mês de novembro e, por isso as aulas, nessa instituição, são suspensas. Por ser a

maior escola do bairro do Laguinho, é promotora de inúmeros projetos culturais e mostras de arte durante todo o ano letivo. A escola atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A outra escola selecionada é a Maria Neuza do Carmo e Sousa, situada na rodovia do Curiau, bairro periférico da cidade de Macapá, a escola atende alunos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Essa escolha se deu por conta dos quase 10 anos de trabalho docente por mim prestado a esse estabelecimento de ensino, o que me motivou ainda mais a contribuir como professor-pesquisador com aquela comunidade, na qual trabalhei como professor efetivo de arte.

A escolha desses dois lugares com perfis distintos deu-se por conta da possibilidade de uma comparação de como o currículo de arte vem sendo trabalhado e de como os alunos negros resignificam suas afrodescendências em dois ambientes diferentes.

Para dar conta do que me proponho na pesquisa, tentarei seguir as seguintes etapas de investigação científica: no primeiro momento, uma observação minuciosa do ambiente da escola; logo em seguida, uma consulta nos documentos oficiais da escola que se relacionem ao ensino de arte (planos de aula e de curso, projetos, PPP, etc.). No segundo momento, entrevistas com os professores de arte das escolas e também com os supervisores ou técnicos educacionais das mesmas (perguntas fechadas e abertas ainda não definidas). E, por último, a realização de uma oficina com dois grupos de alunos negros do ensino médio, que terá como principal objetivo captar o que estou chamando aqui de “memórias coletivas educacionais” (HALBWACHS,2003), entendo como memórias coletivas educacionais os pontos in comuns de lembranças e histórias acontecidas dentro do ambiente escolar, ao qual esses alunos pertenceram. Serão realizadas atividades individuais e coletivas (a definir) com o propósito de a partir das informações coletadas, analisar de forma mais real, que tipo de exclusões esses alunos vivenciaram ao longo de suas trajetórias educacionais.

Os instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados serão: os questionários, formulários (questões abertas e fechadas) e as entrevistas,

lembrando que os mesmos só serão aplicados após a observação e o reconhecimento do local pesquisado, como formas de registro serão utilizados: fotografias, gravador e diário de campo.

A pesquisa terá o enfoque qualitativo e seus principais sujeitos de pesquisa serão os professores de arte e alguns alunos negros das escolas citadas. A pesquisa encontra-se ainda em andamento, sujeita ainda a alterações no seu percurso metodológico, terminamos esse texto reafirmando a importância de se refletir sobre essa temática e o impacto positivo que a pesquisa pretende causar no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Emanuel [org.]. **A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica**. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2010.

BAIA, Wilma de Nazaré e MAGALHÃES, Ana Del Tabor [orgs]. **Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico raciais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

BAIA, Wilma de Nazaré. **A Cor Ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Para, 1970-1989**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009

BARBOSA, Ana Mae. [Org.] **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Temas Utopicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane [Org]. **Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

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

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. [Trad.] Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS**. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Educação das Relações Étnico-Raciais: O Desafio da Formação Docente**. Secretaria Municipal de Educação – Ituiutaba UNIPAC – Tupaciguara NEAB / UFU – Uberlândia, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Ed. Centauro- SP, 2003.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução Adelaine La Guardiã Resende... [et. al]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira**. Boletim 20: outubro, 2006.

MUNANGA, Kabengele, (1988). **A criação artística negro-africana: uma arte situada na fronteira entre a contemplação e a utilidade prática**. *África Negra*. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador/Fundação Gregório de Mattos/Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 11 de maio a 26 de junho.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na Escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural: Novos Itinerários para a Educação**. Ed Cortez: São Paulo, 2004.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Os tambores estão frios**: herança cultural e sincretismo religioso no ritual do candombe. Juiz de Fora: Funalfa Edições, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e Interdisciplinariedade. In: Ana Mae Barbosa. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Maria Jose Lopes. As Artes e a Diversidade Étnico Cultural na Escola Básica. In: Kabengele Munanga. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: ministério da educação, 2000.

TOURINHO. Irene. Transformações no ensino de arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: Ana Mae Barbosa. (Org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

VIDEIRA, Piedade Lino. Marabaixo e Batuque; práticas pedagógicas com saberes quilombolas no cotidiano escolar em Macapá. In: Márcia Ângela Aguiar. (Org.) **Educação e Diversidade: estudos e pesquisas**. Recife-PE: Gráfica J. Luiz Vanconcelos Ed., 2009, v. 02, p. 9-321.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente: Significando a identidade étnica do negro amapaense**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

### **Bruno Marcelo de Souza Costa**

Professor Efetivo de Arte das redes Estadual e Municipal de ensino do Estado do Amapá; Licenciado Pleno em Educação Artística; Especialista em Arte Educação; Especialista em História das Culturas Afrobrasileira e Indígena e Mestrando em Artes pelo ICA/UFPA.