

## O currículo de arte na educação de jovens e adultos á luz das leis 10.639/03 e 11.645/08

**RESUMO:** Com o advento da lei 10.639/2003, e posteriormente da lei 11.645/2008, a junção Arte e etnia sai da condição de uma possibilidade tornando-se uma obrigatoriedade, o que propõe um novo olhar sobre o currículo de Arte. A Educação de Jovens e Adultos tem se afirmado como uma modalidade específica de ensino. Por serem sujeitos que possuem marcas de exclusão, os alunos da EJA trazem para sala de aula questões étnico-raciais. Dessa forma, esse estudo irá apresentar autores que pensaram o currículo escolar, a EJA e o ensino de Artes, criando conexões com a temática étnico-racial.

Palavras-Chaves: Currículo, EJA, Arte, Educação.

**Abstract:** With the advent of the Brazilian Federal Law 10.639/2003, and later, Law 11.645/2008, the union of Art Education and ethnic issues instead of being a possibility, became compulsory, which proposes a new look at the Art Education curriculum. The Education of young people and adults (EJA) has established itself as a specific teaching way. Since the EJA students have gone through processes of social exclusion, they bring into classroom ethnic-racial issues. Therefore, this study presents authors who think the school curriculum, the EJA and the teaching of Arts, creating connections with the ethnic-racial themes.

Keywords: curriculum, EJA, Art, Education.

### Introdução

Um marco legal para propagação da igualdade étnico-racial no Brasil é dada pela Lei 10.639/2003, que altera a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Essa conquista histórica é fruto de reivindicações dos movimentos negros e da sociedade civil contra as diversas formas de preconceito e discriminações, acreditando no caráter formativo da educação, que estimula valores, hábitos e comportamentos, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Devido à formação étnica do povo brasileiro<sup>1</sup>, apesar do avanço legal que ela representa, permanecia uma dívida histórica, sanada somente em 2008, com a Lei 11.645 que incluía a obrigatoriedade de ensino da História e Cultura Indígena além da Afro-brasileira. Assim negros, índios e seus descendentes teriam sua identidade, cultura e história resgatadas e valorizadas no processo educacional. Segundo Nelson Olokofá Inocencio, “esta é uma condição *sine qua non* para que possamos lidar de fato com a nossa diversidade brasileira tão celebrada, mas paradoxalmente, conhecida de modo tão superficial, condição que a torna pouco respeitada e mal compreendida” (2008, p.14).

Nessa superficialidade fundam-se equívocos, conceitos deturpados, oriundos do regime escravista e de uma visão histórica eurocêntrica, que necessita ser reparada. Muito se fala sobre a diversidade brasileira, motivo até de orgulho, que traz maquiada a crença na democracia racial. Aprendemos que o Brasil é um país onde não existe preconceitos ou discriminação de cor ou raça, ao contrário de outros países onde o racismo e a discriminação foram

institucionalizados, o que conhecemos como *Apartheid*, nosso país encontrou uma forma harmônica e cordial, com envolvimento afetivos e sexuais, de conviver com as diferenças. Porém, estudos revelaram que mesmo mediadas por relações de proximidade e cordialidade, há atitudes de preconceitos. Além dos dados sobre emprego, renda, educação e criminalidade, retirados de censos oficiais, mostrarem a clara divisão étnico-racial. Negros, índios e seus descendentes estão nos chamados “subempregos”, possuem baixa renda em relação aos demais, nível de escolaridade menor, estão envolvidos com a criminalidade.

De igual forma acontece nos padrões culturais. Mesmo impregnando de forma riquíssima nossa cultura, nos ritmos, sons, gostos culinários, modos de vestir, falar, nas manifestações folclóricas, religiosas e etc., as heranças culturais indígenas e africanas passaram despercebidas no currículo escolar ou ocupando lugares subalternos. Conforme Rosane de Almeida Pires (2006), a exclusão se dá de forma material e de forma simbólica, se suprimirmos as contribuições do negro, sua presença, história e cultura, que aqui se inclui as diversas tribos indígenas, produzimos uma exclusão simbólica. E com intuito de reparar esses danos, nascem políticas voltadas à educação dos negros, índios e seus descendentes, afim de oferecer garantias de acesso, permanência e valorização do patrimônio histórico-cultural dessas etnias. Bem mais do que incluir novos conteúdos, as novas leis, exigem que se repensem relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas.

Ambas as leis, marcam sua obrigatoriedade em todo ensino fundamental e médio, destacando que esses conteúdos devem ser ministrados ao longo de todo currículo escolar e em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes:

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. (1998, pág. 19)

Como uma área de conhecimento que reúne diversas formas de expressão, com um amplo patrimônio material e simbólico da humanidade, a arte é fundamental para nossa memória e identidade. Tanto a nível individual, de se reconhecer como portador de uma história capaz de criar, se expressar e se colocar diante da realidade, quanto no sentido coletivo, na busca por nossa identidade nacional. Abrindo espaços para representação das mais variadas culturas, a arte fomenta o respeito à diversidade.

Dessa forma, este estudo pretende apresentar a importância da inclusão das questões étnico-raciais no currículo de Arte na Educação de Jovens e Adultos. Tendo em vista que o público da EJA é composto por esses sujeitos excluídos materialmente e simbolicamente, cujo sua história, cultura e até a sua arte, permaneceu longe dos saberes escolares ou ocupando espaços de menores prestígios e reconhecimento. E que agora, amparadas por um poder legal, emergem novas formas de suscitar questionamentos artísticos, poéticos, históricos e sociais.

## Repensando currículo

Entendendo a escola como um lugar de formação necessário para o desenvolvimento integral do ser humano, o currículo escolar cumpre um papel de extrema importância. Para além de disciplinas, conteúdos, carga horária..., o currículo escolar não só organiza os conhecimentos a serem transmitidos, mas auxilia na formação e na construção de identidades individuais e sociais dentro da estrutura escolar e para além dela.

A escola surge da necessidade de organização, controle e normatização, com a expansão das cidades. Antes de sua invenção, a aprendizagem se constituía de um modo informal. Com a escola, cria-se um espaço ordenado e fechado, tempo regular, princípios e normas. Não estando somente ligada a propagação de saberes, a escola se torna um elemento fundamental na nossa estrutura social.

O saber legitimado e transmitido pela instituição escolar não engloba toda gama de conhecimento existente no mundo. Vários autores e autoras se interessaram em estudar o currículo escolar como uma forma de compreender como é selecionado, estruturado e transmitido saberes dentro da escola e como esses irão interferir nas relações fora do seu ambiente.

Segundo Silva (2010), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo”. As teorias de currículos tentam, de certa maneira, explicar e justificar a seleção e a organização desses conhecimentos a serem transmitidos. Nos estudos desse autor, as teorias foram divididas em três grupos distintos: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas de currículo.

As teorias tradicionais restringem suas discussões a questões técnicas: como transmitir o conhecimento escolar, e nas formas de organização e elaboração da estrutura curricular. Sem, no entanto, se preocupar com o saber a ser ensinado, a quem pertence esses conhecimentos, e quais efeitos gerarão em nosso meio social.

Ao contrário, as teorias críticas, aqui representadas por autores que as defendem como Apple (1982), Giroux (1987), Freire (2005) influenciadas pelos princípios marxistas, refletem sobre esses saberes dentro da sociedade, concentrando-se na relação de currículo, poder e classe social. Entende-se que o conteúdo é transmitido pela escola como parte de uma cultura dominante, um saber particular que reflete os interesses de uma classe. A seleção e a forma como são transmitidos os conhecimentos, assim, não é neutra, está repleta de intencionalidade, que pode estar explicitamente registrada nos documentos curriculares e em seus conteúdos, mas também estar ocultos nas relações sociais dentro do ambiente escolar, em atitudes e posturas. É resultado de um contexto, vinculado a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação, sendo um artefato social, cultural e histórico. E tudo isso pode servir tanto para manutenção, para o controle,

A teorização pós-crítica do currículo, como apresenta Tomas Tadeu e outros teóricos, alerta que nas teorias críticas as relações de poder se

restringiam à classe social. Que há outras desigualdades manifestadas na estrutura de nossa sociedade, na educação e no currículo, como mencionada:

(...) a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais na classe social, nos tinha anteriormente fornecido. A concepção da identidade cultural e social desenvolvidas pelas teorias pós-críticas nos tem permitido entender nossa concepção de política para muito além do seu sentido tradicional – focalizado nas atividades ao redor do Estado. (p. 146)

Percebeu-se que o currículo não somente veiculava os conhecimentos de uma classe dominante, mas que também expressava visões do mundo masculino, heterossexual e europeu. E essas diferenças são discursivamente produzidas, baseadas em formas textuais, na linguagem e de significação, o que amplia e torna mais complexo as relações de dominação e poder. Levantam incertezas e indeterminações em relação ao conhecimento, não entendendo o significado como pré-existente, mas como uma produção social e cultural. Questionam o sujeito racional, autônomo, centrado que é o núcleo do pensamento crítico em conhecimento e linguagem, e evidentemente de educação e currículo. Argumentando sobre o pós-estruturalismo, uma vertente da teorização pós-crítica, Tomas Tadeu afirma: “para o pós-estruturalismo, tal como para o estruturalismo, esse sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária.” (p. 146) Interrogando sobre a capacidade emancipatória ligada desse sujeito em algumas teorias críticas. As teorias pós-críticas mostram que a questão do poder é multiforme, está espalhado por toda rede social. Não se limitando situações econômicas do capitalismo e sua divisão em classe, os processos de dominação se estendem para outras dinâmicas.

As análises das teorias críticas e pós-críticas possibilitam perceber uma extrema relação entre o que ensinado dentro do universo escolar e as relações de poder que se estabelecem no meio social. A manutenção de um currículo escolar centrado em certa cultura irá legitimar esse saber, o diferenciando dos demais, o valorizando em detrimento de outros. Compreender isso é fundamental para reconhecer a importância do amparo legal mencionado nessa pesquisa, pois ele altera a estrutura curricular vigente, dando visibilidade à saberes outrora desprezados ou pouco reconhecidos.

### **Contribuições de Paulo Freire no campo curricular da EJA**

A Educação de Jovens e Adultos se constitui como uma modalidade de ensino específica, com características próprias que a distinguem do ensino regular. A transposição acelerada do conteúdo voltado para crianças e adolescente, o caráter de ensino supletivo, há muito tempo passou a ser combatida nas teorias de currículo da EJA, porém ainda utilizada. A busca por um currículo que possa abranger a realidade do alunado da EJA move pesquisa, assim como autores e autoras que tratam esse tema.

No Brasil, a obra do educador Paulo Freire é referência para o pensamento da EJA. Formado em Direito, se encontrou na prática pedagógica, escreveu vários livros sobre o assunto, e foi a sua experiência com alfabetização de adultos que revolucionou campo pedagógico, na busca por

uma sociedade mais justa e por uma reforma educacional. No projeto de alfabetização de Angicos, em 1963, junto com sua equipe, foram alfabetizadas 300 pessoas em um mês. Não acreditava ter criado um método, mas sim proporcionado uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo não desenvolvendo uma teoria específica sobre o currículo, suas obras são marcadas por questões da teoria crítica e apresentam temas relacionados ao campo curricular.

Para ele o ser humano é um ser inconcluso, que é criado e recriado historicamente. Da mesma forma não compreende o conhecimento como algo pronto e acabado, é um processo contínuo e coletivo, realizado dinamicamente na relação com os outros.

Em *Pedagogia do Oprimido*, defende uma educação libertadora. Para ele somente os oprimidos são capazes de resgatar a humanidade. Humanização e desumanização, como realidade histórica, não atinge somente os desfavorecidos, mas também os próprios opressores. A força necessária para libertação dessa desumanização só poderá vir dos oprimidos, pois a classe dominante mergulhada em sua busca por poder, não podem retirar dela a força necessária para sua libertação. Dessa forma, a prática pedagógica deve ampliar a leitura de mundo dos educandos, aumentar o seu poder de análise social e engajamento político para transformação da realidade.

Com esta visão Freire lança uma pedagogia voltada aos interesses da classe oprimida. Critica a concepção bancária da educação, onde são depositados conhecimentos nos alunos. Nela “o “saber” é sempre uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão” (2005, p.67).

Freire propõe uma educação dialógica, onde educador e educandos possam construir juntos saberes. Como mencionado, para ele o conhecimento é algo inacabado, um processo contínuo e coletivo. Por isso, docentes e discentes juntos irão construir e reconstruir saberes. O que não acontece na educação bancária, já que os alunos “não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador” (Idem, p. 79). Não mais o reconhecendo como apenas receptor, mas possibilitando uma visão do aluno como sujeito desse processo.

Outro aspecto que merece destaque, da educação dialógica, é a prática pedagógica que parte dos conhecimentos e das experiências dos alunos. O educando não é um ser nulo, sem conhecimentos, ele traz sua experiência de vida para sala de aula, e trabalhar e valorizar o saber do aluno torna o processo ensino-aprendizagem mais rico e repleto de significados. Isso é extremamente valioso em toda a educação, mais especialmente na EJA, onde o sujeito possui uma experiência de vida maior e uma marca de exclusão do sistema educacional. O aluno ejiano precisa reconhecer a importância desses conhecimentos na sua vida, como também se reconhecer nesses próprios conhecimentos. Senão serão conhecimentos vagos, que não poderão ser re-significados pelos alunos.

Colocando os oprimidos como principais agentes na busca por uma humanização, os estudos de Paulo Freire reforçam a necessidade de inserirmos questões étnico-raciais no currículo da EJA. Isso porque parte da

realidade de seus sujeitos, são em sua maioria negros, indígenas, provenientes de regiões pobres e do interior, que trazem consigo marcas de exclusão, discriminação e preconceitos. O Conselho Nacional de Educação, através do parecer CEB No. 11/2000, apresenta o número de analfabetos apontado pelo IBGE em 1996, onde destaca o perfil do público da EJA, “é de se notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros”. Continuando a análise dessa situação, o parecer aponta que:

Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resultou caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova e as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação dessa realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade.

Um currículo para EJA que englobe suas particularidades precisa incluir essas questões, pois esta é a realidade dos seus agentes. Afastá-los desse direito seria excluí-los novamente. Sujeitos que tiveram a história de seu povo afastada, distorcida, ou pouco valorizadas no currículo escolar, são impossibilitados de se reconhecer na construção histórica de seu país. Uma educação que parte do princípio que o educador e educando são responsáveis pela construção do conhecimento precisa abrir caminhos para esse reconhecimento. Mesmo porque, o aluno da EJA traz consigo diversos tipos de experiências, saberes e histórias de vida onde perpassam esse debate. Ser reconhecido nos conteúdos escolares é essencial na formação do jovem e do adulto, pois este articula sua experiência de vida aos saberes transmitidos pela escola, o resignificando, construindo novos conhecimentos, valores e posturas.

### **A Arte na EJA**

A Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos – 2º. Segmento do Ensino Fundamental, no tocante a construção de um currículo aponta:

Garantida pela Constituição como um direito do aluno, a EJA deve propiciar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; desse modo o curso deve ser pensado e planejado de forma a possibilitar o acesso e a permanência do aluno, o que implica necessariamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem suas experiências e seus conhecimentos prévios e considerem o vínculo entre educação, trabalho e práticas sociais e culturais. (BRASIL, 2002, p.80)

Nesse sentido, a Arte se coloca como um campo favorável. Conforme Ferraz e Fusari, sua vinculação com a educação é devido “à função

indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização” (1993, p. 16). A Arte no currículo escolar abre caminhos para o desenvolvimento integral do ser, estimulando potencialidades sensitivas, corporais, espaciais, visuais, perceptivas, entre várias outras, fazendo com que se criem modos diferenciados de sentir e perceber o mundo.

Influenciada pela Educação Libertadora de Paulo Freire, Ana Mae Barbosa (1991, 1998, 2003) nos apresenta uma metodologia onde a Arte deve desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas. Na proposta conhecida como “Metodologia Triangular”, o ensino de arte tem por base um trabalho pedagógico integrador de três facetas do conhecimento em arte: o fazer artístico, a análise de obras e a história da arte. O fazer estaria relacionado à experimentação e conhecimento dos códigos, materiais e procedimentos de cada linguagem artística. Apreciando obras consagradas pela humanidade, o aluno conheceria parte do nosso universo cultural e artístico, realizando leituras e interpretações. E através da contextualização teria acesso a informações históricas, faria reflexões sobre o momento histórico-social e conexões com sua realidade. Entendendo a Arte como um processo cognitivo, para a qual colaboram os afetos e os sentidos, Ana Mae resgata a formação do ser humano em sua totalidade, entendendo o conhecimento em Arte em sua amplitude.

Segundo a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos, “o que muda na área de Arte na EJA, é a forma como o ensino e o aprendizado dessa disciplina acontecem” (BRASIL, 2002, p. 135). Levantaremos alguns pontos desse documento, que estão em destaques, considerados importantes para o trabalho com Artes na EJA, visto que “os alunos jovens e adultos possuem características específicas, pois suas experiências pessoais, bem como sua participação social, não são iguais de uma criança.” (IDEM, p. 87)

“Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber.” (MARTINS, 1998, p. 13) A Arte na EJA, não é só uma legalidade, mas deve proporcionar o real direito ao conhecimento e a reflexão sobre ao patrimônio artístico e cultural. Sujeitos que tiveram tantos direitos usurpados, precisam se apropriar desses saberes, entendê-los como um bem cultural, impregnados de valores humanitários, que refletem e traduzem a trajetória humana sobre a terra.

O currículo de Arte deve propiciar um novo acesso aos bens artísticos e culturais e participação neles. Seja revalorizando a cultura desses jovens e adultos, ou trazendo conhecimentos da cultura erudita, da história da arte do Brasil e do mundo, as linguagens artísticas ampliam seu repertório e sua compreensão das relações humanas.

Conforme o Parecer 11/2000:

Muitos desses jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os repentistas, as festas populares, as festas

religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena.

Os jovens e adultos já possuem uma experiência estética, artística ou cultural em seu meio social que apenas precisam ser ressignificadas. Algumas das manifestações descritas acima se voltam para o mundo adulto, principalmente de herança nordestina, porém nossa juventude, que hoje muda o cenário da EJA, pois inúmeros jovens largam os cursos regulares e se inserem nos programas dessa modalidade, também possuem uma participação cultural ou artística, como o rap, o funk, e os grupos afros. Essas vivências e tradições devem ser valorizadas, reconhecidas como dotadas de significação. Para que os alunos se reconheçam no processo de construção da cultura, como sujeitos culturais e históricos. Sendo uma valorização do repertório cultural dos alunos, dos conhecimentos que trazem para sala de aula, cumpre uma das principais peculiaridades da EJA. “Estimular, valorizar e oferecer subsídios para enriquecer as manifestações e produções dos alunos contribui para que eles se reconheçam como produtores de cultura.” (BRASIL, p. 89). E seres históricos.

Fazer com que os alunos se compreendam como produtores de história e cultura, valorizando suas experiências, não significa restringi-los a elas, negando o direito a outras formas de obras culturais e artísticas. Pelo contrário, a conexão entre esses saberes, fará com que os educandos se entendam nesse processo, compreendendo seu modo de construção. O que pode gerar uma maior proximidade com os bens artísticos e culturais consagrados historicamente. Além de trabalhar conceitos como o popular e erudito e suas posições em nossa sociedade.

Pois, apesar de ser uma das características fundamentais do ser humano, e do nosso mundo estar cercado por objetos artísticos e por concepções estéticas, o aluno da EJA, que traz consigo marcas de exclusão social e escolar, na maioria das vezes, não reconhece essa capacidade na disciplina, nem tão pouco se vê como capaz de criar, apreciar, entender e dialogar com obras artísticas. A mistificação da Arte e do conhecimento estético como algo pertencente a poucos, ou até a ligação da sua experimentação a algo infantil, podem esconder um receio de não corresponder às expectativas, próprias do aluno ejiano.

Por terem marcas de fracasso escolar, ou afastamento desse ambiente na idade apropriada, o aluno chega à EJA com uma auto-estima muito baixa. Estimular a produção e a apreciação em Artes, valorizando o seu percurso produtivo, pode favorecer para construção da autoconfiança, da autonomia, das capacidades comunicativas e críticas, elevando sua auto-estima.

Desse modo, abrir caminhos para a experimentação dessa linguagem é essencial. O fazer na EJA propicia a exploração das possibilidades expressivas. A Arte é uma linguagem que veicula ideias, valores, sentimentos, sensações... que foge às propriedades das palavras. Na maioria das vezes, a escola é o único lugar onde o aluno encontra espaços de criação, livre expressão, e o contato com as capacidades comunicativas das linguagens da arte. Além de ter acesso a procedimentos, materiais e códigos próprios desse fazer, “(...) a arte como linguagem, contribui no desenvolvimento afetivo,

cognitivo, estético e artístico do aluno da EJA” (IDEM, p. 137). Dialogando plasticamente, musicalmente, corporalmente com padrões estéticos e artísticos, os alunos adquirem um saber expressivo.

De igual forma, contextualizar as variadas produções artísticas, compreendendo-as como um fato histórico relacionado aos padrões artísticos e estéticos diferenciados entre os diversos povos, etnias, grupos humanos e pessoas, pode gerar uma maior aceitação do outro, do diferente. Mostrando que cada povo, etnia, grupo e até pessoas, possuem trajetórias históricas ou de vidas diferenciadas, modos diversos de vê, perceber e interferir na realidade. E esses necessitam de ser respeitados.

Os educandos jovens e adultos possuem uma capacidade de crítica que precisa ser estimulada os currículos de Arte. Por sua participação e integração social, os alunos da EJA têm conhecimentos que lhe permitem refletir e analisar criticamente sobre a realidade que o cerca. Contextualizando objetos artísticos no tempo e no espaço, o professor dessa disciplina pode possibilitar conexões entre a Arte e a leitura da realidade, levando os alunos ao debate, a argumentação, a reflexão sobre vários fatores de sua vida cotidiana e social.

O mundo do trabalho também pode ser articulado no currículo de Arte. As diferentes linguagens geram diversos profissionais. Conhecer esses ofícios artísticos, os seus meios de profissionalização e suas relações com mercado de trabalho auxiliará na compreensão da Arte e sua inserção social. O artesanato, comum nas classes populares como meio de renda, pode ser discutido na sua relação com o conceito de Arte. Como também, a utilização de multimeios gera novos campos artísticos, conseqüentemente, novas áreas profissionais que veiculam conceitos artísticos e estéticos que podem ser interesse dos jovens presentes da EJA.

Os aspectos acima levantados como importantes para o Currículo de Artes na EJA, ressaltam os ideais críticos freirianos, assim como a metodologia de Ana Mae Barbosa. Veiculando esses princípios, a Arte pode ampliar as capacidades de expressão, criação, conhecimento e conscientização. Os diversos padrões estéticos e artísticos podem auxiliar na compreensão das diversas culturas, povos e etnias que compõem a humanidade, por refletirem de modo sensível o seu universo.

## **Conclusão**

Os saberes incluídos no currículo escolar não são neutros, estão impregnados de valores e intencionalidades. Incluir conhecimentos de certos grupos sociais e de várias etnias no currículo legitima esse saber, revalorizando-os. Disso nos alerta a teorização crítica e pós-crítica do currículo, para que compreendamos a real importância das leis 10.639/03 e 11.645/08.

A Arte, focalizando todo o seu potencial, de conceber, criar, perceber, ler e interpretar, envolvendo todos os processos que compreendem a atividade artística, seus produtos, ações e reflexões, é um campo rico para exploração das questões étnico-raciais. Pois, trabalha com concepções artísticas, culturais e estéticas de modo sensível, com pontos emocionais, mas principalmente cognitivos. Compreender a Arte como conhecimento construído historicamente

poderá ampliar o olhar dos nossos alunos para as manifestações das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas que circulam em nosso cotidiano.

Assim o aluno da EJA poderá se compreender como sujeito desse processo, poderá se reconhecer nos conteúdos escolares, além de criar possibilidades para o debate sobre a estrutura social em que vive. Elementos extremamente imprescindíveis no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, a disciplina Artes se torna um campo fundamental para a luta contra o racismo, a discriminação e o preconceito. Não somente por abrir espaços para o diálogo com as estéticas africanas, afro-brasileiras e indígenas, com seus artistas e bens culturais através do fazer e do apreciar. Mas também por poder contextualizar essas produções num espaço/tempo, num determinado momento histórico-social, estimulando o pensamento crítico. Podendo, o aluno ejiano traçar paralelos entre esses conhecimentos e sua realidade atual.

---

<sup>1</sup> Este estudo não deseja cair no equívoco de tratar a formação do nosso povo de forma simplória, como oriundos de três raças distintas: o branco, o índio e o negro. Mas sim em sua complexidade, tendo consciência dos vários povos indígenas que ocuparam e ainda ocupam o nosso território, das diferentes nações africanas que foram pra cá trazidas, e pela gama de imigrantes que chegaram ao Brasil. Desse modo, queremos repensar o papel ocupado pelas culturas indígenas e afro-brasileira, no passado e no presente, como elementos fundantes da nossa nacionalidade.

## Referências bibliográficas

- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Basiliense, 1982.
- BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BRASIL. *Lei 9.394. LDB– Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U de 23 de dezembro de 2006.
- \_\_\_\_\_. *Lei 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10 de janeiro de 2003 .
- \_\_\_\_\_. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. D.O.U de 11 de março de 2008.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Resolução CNE/CEB 03/2004. D.O.U de 10 de março de 2004.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Resolução CNE/CEB 11/2000. D.O.U de 03 de julho de 2000.
- \_\_\_\_\_. *Proposta Curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 2002. e africana: discutindo e implementando políticas de igualdade racial.
- INOCENCIO, Nelson Olokofá. *Ensino da história e cultura afro-brasileira*. Brasília: Sinpro, 2008.

- FERRAZ, Maria Heloísa & FUSARI, F. *A Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacyr (org.). *Educação de Jovens e Adultos – Teoria, Prática e Proposta*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. *Didática do Ensino da Arte: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- PIRES, Rosane de Almeida. Educação de Jovens e Adultos. In: BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Secad, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Sirlene Ribeiro Alves (CEFET/RJ)

Recebido em: 03/12/2012

Aprovado em: 13/02/2013