



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS- PPGAV**

TESE DE DOUTORADO

**ARTE E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NAS LICENCIATURAS
EM ARTES VISUAIS DO MARANHÃO**

JANINE ALESSANDRA PERINI

FLORIANÓPOLIS, 2020

JANINE ALESSANDRA PERINI

**ARTE E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NAS
LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS DO MARANHÃO**

Tese de doutorado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, PPGAV/CEART/UDESC, para obtenção do título de Doutora em Artes Visuais, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.

Orientação: Prof. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

FLORIANÓPOLIS-SC

2020

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Perini, Janine Alessandra

ARTE E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E
INDÍGENA NAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS DO

MARANHÃO / Janine Alessandra Perini. -- 2020.

275 p.

Orientadora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais,
Florianópolis, 2020.

1. Formação de Professores. 2. Artes Visuais. 3. Políticas
Públicas Educacionais. 4. Lei nº 11.645/2008. 5. Maranhão. I.
Fonseca da Silva, Maria Cristina da Rosa . II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Artes Visuais. III. Título.

JANINE ALESSANDRA PERINI

**ARTE E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NAS
LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS DO MARANHÃO**

Tese de doutorado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, PPGAV/CEART/UDESC, para obtenção do título de Doutora em Artes Visuais, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.

Banca Examinadora:

Orientadora:

Prof. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

Membros:

Profa. Dra. Célia Maria Antonacci Ramos
UDESC

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
UDESC

Profa. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes
UEPG

Profa. Dra. Priscila de Souza Chisté Leite
IFES

Florianópolis, 29/07/2020

Em tempos de crise por conta da pandemia da COVID-19, dedico esse trabalho à todas as pessoas que sofreram direta ou indiretamente a perda de mais de 100 mil pessoas no Brasil e aos meus pais, Esther Rieper Perini e Luiz Silvio Perini, que venceram o vírus e continuam nos ensinando e nos amando.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais e avós, que lutaram muito para formar o ser humano que sou. Proporcionaram-me bem-estar e oportunidades, como: viagens, convívio com os avós, convívio com irmãos e amigos, brinquedos e brincadeiras, estudo em escola particular e pública, acesso ao ensino superior aos 16 anos, entre outros privilégios da classe média. Nunca passei fome e necessidade, não precisei trabalhar quando criança, sempre tive muito amor e carinho. Meus pais e avós não me deram tudo o que eu queria, mas me deram tudo o que eu precisava.

Agradeço, também, pela minha experiência como professora de Arte da escola privada e pública no Ensino Infantil, Fundamental, Médio, Técnico, Educação para jovens e adultos e Ensino Superior. Estar em contato direto com os discentes, nos faz crescer não só profissionalmente, mas também emocionalmente, tornando-nos mais humanos. E, trabalhar na rede pública mostrou-me a realidade da maioria da população brasileira.

Agradeço à minha orientadora, a professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, por me guiar e me mostrar um caminho para a transformação da realidade e, também, por me proporcionar a vivência com o grupo de estudos e pesquisa Educação, Arte e Inclusão e o grupo de fotografia Sopro Coletivo, com os quais não tive só experiências acadêmicas para me fortalecer como pesquisadora, mas também a oportunidade da construção de laços de amizade, que me encorajam a seguir em frente.

Aos professores que ministraram aulas para mim na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) ajudando-me no caminho da pesquisa, aguçando meu olhar investigativo e estimulando-me a avançar nas leituras e análises que foram fundamentais na escrita desse trabalho.

Aos coordenadores, docentes e discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA e do IFMA, que colaboraram com a pesquisa, respondendo às entrevistas e aos questionários, enriquecendo a coleta de dados.

À minha amiga, Fernanda Galve, que me recebeu em sua casa e me deu todo apoio logístico e muito carinho para realizar a pesquisa de campo.

Aos membros da banca, que contribuíram na qualificação e, respeitosamente, mostraram minhas fragilidades, abrindo um horizonte de possibilidades e reflexões para a melhoria da tese.

Aos discentes, docentes e direção da Universidade Federal do Maranhão, Campus São Bernardo, que possibilitaram meu afastamento para meus estudos e término do doutorado.

À capoeira e aos mestres de capoeira que me aproximaram da cultura afro-brasileira, fazendo-me apaixonar pelo maculelê, puxada de rede, samba de roda, samba de umbigada, cocô, entre outras manifestações artísticas e culturais, mostrando-me a alegria e o companheirismo dentro das relações sociais, mesmo numa sociedade com tantas desigualdades, diferenças e sofrimentos.

Ao meu marido, Edvaldo de Souza Santos e aos meus filhos, Luca Perini de Melo e Mariah Perini Santos, por continuarem me amando, mesmo fazendo-os mudar de cidade e de vida para me acompanhar. Sem vocês eu até poderia ter chegado aqui, mas não tão feliz como sou com vocês perto de mim.

EU SOU MANDINGUEIRO QUILOMBOLA

Mandingueiro de Luanda
Mandingueiro de Angola
Eu sou mandingueiro Quilombola

O que é que eu sou
Mandingueiro de Luanda
Mandingueiro de Angola
Eu sou mandingueiro Quilombola

Fui trazido em navio negreiro
Escravizado por estrangeiro
Tratado como animais
Pelos chicotes dos feudais

Mandingueiro de Luanda
Mandingueiro de Angola
Eu sou mandingueiro Quilombola

É foi na África que eu nasci
E no Brasil eu me criei
Sinto saudade do meu povo
Uma dor que corrói meu corpo

Mandingueiro de Luanda
Mandingueiro de Angola
Eu sou mandingueiro Quilombola

E do trabalho eu não fugi
Mas dos maus tratos isso sim
Ainda sinto a dor das correntes
Do sofrimento daquela gente

Mandingueiro de Luanda
Mandingueiro de Angola
Eu sou mandingueiro Quilombola

E a guerra civil destruiu Luanda
O ódio e a guerra é uma vergonha
E eu sou malungo de navio negreiro
Em minha terra sou estrangeiro

Mandingueiro de Luanda
Mandingueiro de Angola
Eu sou mandingueiro Quilombola

As favelas e guetos de hoje em dia
São herança de pura covardia
E a cor da pele da desigualdade
Não se vê negro na universidade

Mandingueiro de Luanda
Mandingueiro de Angola
Eu sou mandingueiro Quilombola

Olha chama Zumbi, Chama Ganga Zumba
Chama seu Bimba, chama Mandela
Então volta aqui para semear a paz
E o negro ter mais valor

Mandingueiro de Luanda
Mandingueiro de Angola
Eu sou mandingueiro Quilombola

(Composição da graduada Sinhá, do Grupo Oficina da Capoeira, com participação do Mestre Ray)

RESUMO

Esta tese faz parte do projeto de pesquisa em rede “Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Artes: estudos comparados Brasil-Argentina (OFPEA/BRARG)”, em que pesquisadores de diversas universidades investigam sobre o tema formação de professores, construindo um mapa da formação de professores nas Licenciaturas em Artes Visuais. O objetivo geral deste trabalho é refletir sobre como as produções afro-brasileiras e indígenas estão inseridas dentro dos cursos presenciais de Licenciatura em Artes Visuais do Maranhão. Então, nossa pergunta de pesquisa é: Como os currículos das Licenciaturas em Artes Visuais do Maranhão abarcam a arte e a cultura africana, afro-brasileira e indígena? Pelo mapeamento realizado, detectou-se que o estado oferece o curso apenas na capital (São Luís), em duas instituições federais: UFMA e IFMA. Pelo método materialista histórico-dialético, este estudo parte da análise do contexto econômico, histórico, social, cultural, artístico e político, utilizando as categorias de análise marxistas para a investigação. Empregamos a categoria totalidade para contextualizar e compreender a complexidade do Maranhão, com seu caráter contraditório e dinâmico para pensar sobre a formação do professor de Artes Visuais inserido nesse espaço. Depois, utilizamos a categoria contradição para abordar a formação inicial de professores de Artes Visuais e suas relações com a arte, a cultura, as políticas públicas e educacionais na sociedade contemporânea, abordando o papel do Estado na construção das políticas públicas e de como elas interferem no currículo escolar e na formação docente. Precisamos conhecer a sociedade atual para problematizar a formação de docentes. Assim, analisamos as relações entre a fundamentação teórica e a coleta de dados e entre as políticas públicas e a formação dos professores de Artes Visuais no Maranhão. Dentro das políticas públicas foram analisadas, principalmente, as que se direcionam à formação inicial dos professores, que são os Projetos Políticos dos Cursos (PPC), a Lei nº 11.645/2008, a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Na pesquisa de campo, analisamos a estrutura física e curricular com foco nas disciplinas e projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, relacionadas ao objeto de estudo. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos entrevistas com coordenadores e docentes e questionário com os discentes dos cursos. O resultado dessa pesquisa não vem apontar fragilidades contextuais, estruturais e curriculares das instituições pesquisadas, mas sim, buscar analisar dinâmicas e estruturas no âmbito das licenciaturas enquanto objeto de pesquisa. Ao final desse estudo, consideramos a importância de se criar novos cursos presenciais de Licenciatura em Artes Visuais no interior do estado do Maranhão, pois os dois únicos cursos públicos e presenciais se localizam na capital. Também, consideramos a importância da criação de um bacharelado em Artes Visuais no estado, para diminuir a ausência de cursos de graduação para a formação de artistas visuais, profissionais do mercado da arte e pessoas interessadas em trabalhar em instituições culturais e artísticas. Verificamos que os dois cursos abarcam a particularidade regional e local, reconhecendo sua diversidade e valorizando as produções artísticas e culturais dos negros e dos índios do Maranhão. Consideramos que o centro histórico, os quilombos, as aldeias indígenas, as festas populares e outros espaços citadinos podem ser considerados espaços educativos e os cursos de Artes Visuais podem explorar esses espaços no currículo, como também contribuir no desenvolvimento econômico e social deles, articulando ações de Ensino, Pesquisa e Extensão. Analisando as matrizes curriculares, concluímos que a História da Arte e a História da Educação excluem a existência dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. A Lei nº 11.645/2008 foi uma conquista dos movimentos negros e indígenas para garantir a obrigatoriedade do estudo de suas temáticas, mas muitos caminhos ainda precisam ser avançados para assegurar o seu objetivo, que é de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania. Elencamos nessa tese algumas direções: Monitorar

as escolas para a aplicação da lei; dar protagonismo ao povo negro e indígena; rever e construir materiais didáticos e livros nessa temática; valorizar a profissão docente; investir na formação inicial e continuada de professores; ampliar a carga horária nos currículos escolares e universitários com essa temática; diminuir as desigualdades sociais por meio da distribuição de renda e de políticas públicas; garantir a demarcação de terras para os povos indígenas e quilombolas e construir currículos pedagógicos contra-hegemônicos. Dessa forma, dada a amplitude do tema negro/índio na sociedade brasileira e, em especial, no Maranhão há necessidade de ampliar essa temática na formação de professores de Artes Visuais do estado, tanto em disciplinas específicas, quanto distribuídas ao longo dos cursos. Ademais, as Instituições de Ensino Superior em parceria com as instituições culturais e governamentais podem adensar a formação continuada dos professores que atuam nas redes de ensino a partir da ampliação dos conhecimentos e da produção de materiais didáticos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Artes Visuais. Políticas Públicas Educacionais. Lei nº 11. 645/2008. Maranhão.

ABSTRACT

This thesis is part of the network research project "Observatory of Teacher Education in the field of Arts Education: comparative studies Brazil-Argentina (OFPEA / BRARG)", in which researchers from different universities investigate the theme of teacher training, building a map of teacher education in the Bachelor of Visual Arts. The main subject of this work is to reflect on how Afro-Brazilian and indigenous productions are embraced within the classroom courses of Visual Arts Degree in Maranhão. So, our research question is: How do the program of the Bachelor of Visual Arts in Maranhão encompass African, Afro-Brazilian and indigenous art and culture? From the mapping carried out, it was found that the state offers the course only in the capital (São Luís), in two federal institutions: UFMA and IFMA. Through the historical-dialectical materialist method, this study starts from the analysis of the economic, historical, social, cultural, artistic and political context, using the Marxist analysis categories for the investigation. We use the totality category to contextualize and understand the complexity of Maranhão, with its contradictory and dynamic nature to think about the educational development of the Visual Arts teacher inserted in this space. Then, we used the contradiction category to address the initial preparation of Visual Arts teachers and their relations with art, culture, public and educational policies in contemporary society, addressing the role of the State in the construction of public policies and how they interfere in school curriculum and teacher preparation. We need to understand the current society in order to be able to problematize the preparation of teachers. Thus, we analyzed the relationship between the theoretical foundation and data collection and between public policies and the preparation of Visual Arts teachers in Maranhão. Within the public policies, those that are directed to the initial preparation of teachers were analyzed, which are the Political Projects of the Courses (PPC), Law nº 11.645 / 2008, the LDB and the Diretrizes Curriculares Nacionais for the preparation of Basic Education Teachers. In field research, we analyzed the physical and curricular structure focusing on teaching, research and extension subjects and projects, related to the object of study. As a data collection tool, we used interviews with coordinators and teachers and a questionnaire with students of the courses. The result of this research does not come to point out contextual, structural and curricular weaknesses of the researched institutions, but rather, to seek to analyze dynamics and structures in the context of undergraduate courses as an object of research. At the end of this study, we considered the importance of creating new face-to-face courses in Visual Arts in the state of Maranhão, as the only two public and face-to-face courses are located in the capital. We also consider the importance of creating a BA in Visual Arts in the state, to reduce the absence of undergraduate courses for the preparation of visual artists, professionals in the art market and people interested in working in cultural and artistic institutions. We found that both courses cover regional and local peculiarities, recognizing their diversity and valuing the artistic and cultural productions of afro and Indigenous descendants in the State of Maranhão. We believe that the historic center, quilombos, indigenous villages, popular festivals and other city spaces can be considered educational spaces and Visual Arts courses can explore these spaces in the curriculum, as well as to contribute to their economic and social development, articulating actions Teaching, Research and Extension. Analyzing the curricular matrices, we conclude that the History of Art and the History of Education exclude the existence of African, Afro-Brazilian and indigenous peoples. Law 11.645 / 2008 was an achievement of the black and indigenous movements to guarantee the mandatory study of their themes, but many paths still need to be advanced to ensure its objective, which is to correct injustices,

eliminate discrimination and promote social inclusion and citizenship. In this thesis we list some directions: Keep track of schools for laws to be enforcement; giving prominence to the black and indigenous people; review and build teaching materials and books on this topic; valuing the teaching career; invest in initial and continuing teacher preparation; to increase the academic load in schools and universities with this themes; reduce social inequalities through income distribution and public policies; guarantee the demarcation of lands for indigenous and quilombola peoples and build counter-hegemonic pedagogical curricula. As a result, taking in consideration the breadth of the Afro/Indigenous theme in Brazilian society and, especially, in Maranhão, there is a need to expand this theme in the preparation of Visual Arts teachers in the state, both in specific subjects and distributed throughout the courses. In addition, Higher Education Institutions in partnership with cultural and governmental institutions can increase the continuing education of teachers who work in education networks by expanding knowledge and producing didactic materials.

Keywords: Teacher Education. Visual Arts. Public Educational Policies. Law 11.645 / 2008. Maranhão.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Janine Perini. Biografia(s): corpo, pele e coisas do mundo. Obra Ninho, Fotografia, 2017	25
Figura 2- Janine Perini. Empoderamento, Arte Postal, 2017.....	26
Figura 3- Janine Perini. Exposição Coisas do Gênero. Obra Identidade, 2017	27
Figura 4- Ayana V. Jackson. O teste do saco de papel marrom realmente existe? / Meu pai ficará orgulhoso? Impressão de pigmento, 54 por 42 3/4 polegadas, 2013.....	28
Figura 5- Janine Perini. Identidade Brasileira, Fotografia, 2018.....	28
Figura 6- Janine Perini. Exposição Rastro de Pesquisa. Obra MAR-MARIAH-MAR, Instalação, 2018	29
Figura 7- Janine Perini. Interferência artística no centro histórico de São Luís, Fotografia, 2017.....	33
Figura 8- Janine Perini. Bonecos de Beto Bittencourt. Coleção Casa de Nhôzinho, Fotografia, 2017.	48
Figura 9- Mapa do Brasil com destaque o estado do Maranhão.....	50
Figura 10- Janine Perini. Lençóis Maranhenses, Fotografia, 2015.....	52
Figura 11- Janine Perini. Casa de taipa, Quilombo Saco das Almas, MA, Fotografia, 2015.	63
Figura 12-Janine Perini. Interior das casas. Quilombo Saco das Almas, MA, Fotografia, 2015.....	63
Figura 13-Janine Perini. Mulheres lavando roupa. Quilombo Saco das Almas, MA, Fotografia, 2015.....	64
Figura 14-Janine Perini. Comunidade Ivaporunduva, SP, Fotografia, 2012.	64
Figura 15-Janine Perini. Igreja da Comunidade Ivaporunduva, SP, Fotografia, 2012.	65
Figura 16-Site das comunidades do Vale do Ribeira.....	65
Figura 17- Janine Perini. Azulejos portugueses, Fotografia, 2019.	70
Figura 18-Fotografia de Omar Junior	72
Figura 19-Janine Perini. Casarões abandonados, Fotografia, 2019.	72
Figura 20-Tambor de Crioula/ Manifestação cultural quilombola.	75
Figura 21-Janine Perini. Museu Histórico e Artístico do Maranhão, Fotografia, 2018.....	77
Figura 22- Janine Perini. Cafua das Mercês, Fotografia, 2018.....	78
Figura 23- Janine Perini. Pintura de Moçambique, Fotografia, 2018.....	79
Figura 24- Mulher Angola.....	80
Figura 25- Janine Perini. Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho, Fotografia, 2018.....	81
Figura 26- Janine Perini. Casa de Nhozinho, Fotografia, 2018.....	82
Figura 27- Paulo César Alves de Carvalho. Sandálias do Índio Galdino, 2012. Pintura sobre azulejo.....	84
Figura 28- Paulo César Alves de Carvalho. Pataxó, 2001. Pintura sobre azulejo.	85
Figura 29- Paulo César Alves de Carvalho. Liquidificador, 2000. Pintura sobre azulejo.	86
Figura 30- Márcio Vasconcelos, Fotografia.	87
Figura 31- Márcio Vasconcelos. Sacerdotes de culto a Voduns, Fotografia.	88
Figura 32- Márcio Vasconcelos. Visões de um poema sujo, Fotografia.	90
Figura 33- Márcio Vasconcelos. Centro Histórico, Fotografia.....	91
Figura 34- Márcio Vasconcelos. Centro Histórico I, Fotografia.	92
Figura 35- Márcio Vasconcelos. Tambor de Crioula, Fotografia.	93
Figura 36- Janine Perini. Núbia. Escravos acorrentados. Óleo sobre tela. Museu Histórico e Artístico do Maranhão, Fotografia. 2017.	95

Figura 37- Hotel Bonaventure.....	108
Figura 38- Duane Hanson. Turistas II (Local Chelsea). Instalação, 1988.....	109
Figura 39- Paulo César Alves de Carvalho, 1998. Centro de Cult. Popular Domingos Vieira Filho.....	117
Figura 40- Tracey Rose, Intervalo II, 1997. Performance com instalação de vídeo, várias dimensões, NY.....	141
Figura 41- Rosana Paulino. Assentamento, 2013. Instalação, dimensões variáveis.....	143
Figura 42- Rosana Paulino. Série Bastidores, 1997. Imagem transferida sobre tecido, bastidor de madeira e linha de costura, 30cm de diâmetro.....	143
Figura 43-Jaider Esbell. Pata Ewa'n – O coração do mundo, 2016, acrílica sobre tela, 230 x 250 cm.....	145
Figura 44- Gerard Sekoto. Song of the Pick. 1946-47. Óleo a bordo. Coleção particular.....	147
Figura 45- Gerard Sekoto. Yellow Houses, District Six. 1943-45.....	147
Figura 46- Janine Perini. Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho, Fotografia, 2017.....	152
Figura 47- Mapa da Região Nordeste com a localização das IES pública, que ofertam o curso presencial em Licenciatura em Artes Visuais.....	154
Figura 48- Janine Perini. Portal de entrada da UFMA, Fotografia. 2019.....	156
Figura 49-Mapa da Cidade Universitária	157
Figura 50- Janine Perini. DAC/UFMA, Fotografia. 2018.....	158
Figura 51- Janine Perini. Bumba-meu-boi, Casa das Mercês, Fotografia. 2018.	189
Figura 52- Campus do IFMA/ estado do Maranhão.....	192
Figura 53- Janine Perini. IFMA, rua Afonso Pena, Fotografia, 2018.....	193
Figura 54- Janine Perini. IFMA Rua Herculano Parga, Fotografia, 2018.....	194
Figura 55- Janine Perini. Pátio interno IFMA, Fotografia, 2018.....	195
Figura 56- Janine Perini. São João em São Luís, MA, Fotografia, 2019.....	216
Figura 57- Mancoba. Composition. Óleo sobre tela. 1940. Dimensão: 50x 53,50.....	221
Figura 58- Janine Perini. Obra de Ai Weiwei na Oca, Parque Ibirapuera. Fotografia, 2019.....	225
Figura 59- Janine Perini. Obra "Law of the journey - Prototype B", de Ai Weiwei, na Oca, Parque Ibirapuera. Fotografia, 2019.	225
Figura 60- Barthélémy Toguo. Road for Exile (Caminho do Exílio), 2009.	227

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quantidade de cursos de Licenciatura (Presenciais e a Distância) em Arte entre 2000-2015.....	44
Quadro 2- IES que ofertam o curso de Licenciatura em Artes Visuais no Maranhão.	46
Quadro 3- Principais marcos regulatórios para a área de artes.....	125
Quadro 4- Matriz Curricular UFMA 2010/2017	160
Quadro 5- Matriz Curricular UFMA 2017.	161
Quadro 6- TCC do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA.....	180
Quadro 7- TCC do curso de Licenciatura em Artes Visuais da IFMA.	211

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DE ONDE FALAMOS	19
1 POR ONDE CAMINHAMOS	33
1.1 Caminhos percorridos.....	34
1.2 Caminhos já percorridos.....	43
2 ESTADO DO MARANHÃO: REVERBERAÇÕES NA FORMAÇÃO	48
2.1 Maranhão: história e identidade	50
2.2 São Luís: a cidade como obra de arte	66
2.3 Centro histórico: uma experiência estética	68
2.4 Arte e Cultura africana, afro-brasileira e indígena dentro dos espaços expositivos	76
2.5 Experiências visuais: o olhar dos artistas	83
3 ARTE, CULTURA E SOCIEDADE: REVERBERAÇÕES NA EDUCAÇÃO	95
3.1 A sociedade atual e a ideologia neoliberal nas políticas educacionais	99
3.2 A cultura e a arte no capitalismo	106
3.3 Educação emancipatória: libertação do sujeito.....	112
4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	117
4.1 O Estado e suas Políticas Educacionais.....	119
4.2 Formação docente: leis e diretrizes.....	123
4.2.1 LDB e o ensino de Artes Visuais.....	126
4.2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais	131
4.2.3 A Lei 11.645/2008 e os conteúdos curriculares	137
5 LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: UFMA	152
5.1 Universidade Federal do Maranhão.....	153
5.2 Licenciatura em Artes Visuais.....	157
5.3 Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA	162
5.4 Pesquisa de Campo.....	168
5.4.1 Curso de Licenciatura em Artes Visuais UFMA	169
5.4.2 Disciplina: Arte Indígena, Africana e Afro-brasileira	173
5.4.3 Projetos de ensino, pesquisa e extensão	177
5.4.4 Discentes	179
6 LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: IFMA	189
6.1 Instituto Federal do Maranhão.....	190
6.2 Licenciatura em Artes Visuais.....	193
6.3 Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFMA	196
6.4 Pesquisa de Campo.....	201
6.4.1 Curso de Licenciatura em Artes Visuais IFMA	203

6.4.2 Disciplina: História e Cultura Indígena	206
6.4.3 Disciplina: História e Cultura Africana e Afro-brasileira.....	208
6.4.4 Discentes	211
7 COSTURA FINAL DE UM PERCURSO	216
CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
REFERÊNCIAS	240
APÊNDICES	265
APENDÊNCE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	266
APENDÊNCE B: ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DOS CURSOS DE ARTES VIVUAIS	267
APENDÊNCE C: ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS	268
APENDÊNCE D: QUESTIONÁRIO COM OS DISCENTES DOS CURSOS DE ARTES VIVUAIS	269
APENDÊNCE E: ENSAIO FOTOGRÁFICO SÃO LUÍS EM FESTA.....	270
APENDÊNCE F: ENSAIO FOTOGRÁFICO CENTRO HISTÓRICO.....	270
APENDÊNCE G: ENSAIO FOTOGRÁFICO UFMA	274
APENDÊNCE H: ENSAIO FOTOGRÁFICO IFMA	276

INTRODUÇÃO: DE ONDE FALAMOS

Nesta introdução, é feita a apresentação da pesquisa e da trajetória pessoal e profissional, apresentando o percurso na escolha do objeto de estudo, com a seguinte pergunta direcionadora: Como os currículos das Licenciaturas em Artes Visuais do Maranhão abarcam a arte e a cultura africana, afro-brasileira¹ e indígena?

Em seguida, é mostrada a necessidade de se pesquisar sobre esse assunto para investigar a contribuição do currículo na qualificação da formação de professores de Artes Visuais no Brasil, pensando-o como um espaço de aprendizagem dos conteúdos nucleares, como aponta Saviani (2018). O autor explica que inseriu o termo “nucleares” na definição de currículo pelo que prevalece dos especialistas: Currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Para ele, “[...] se tudo o que acontece na escola é currículo, se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de inversões e confusões que terminam por descharacterizar o trabalho escolar” (SAVIANI, 2000, p. 01). Para o autor, a escola deve propiciar aos alunos a aquisição do saber elaborado. Nesse sentido, compreendemos que os espaços de aprendizagem precisam passar pelo reconhecimento das relações entre a produção europeia e a produção africana, afro-brasileira e indígena, resguardando suas especificidades teórico-práticas.

A presente pesquisa, intitulada “Arte e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas Licenciaturas em Artes Visuais do Maranhão”, faz parte de um projeto de pesquisa em rede e bilateral (Brasil-Argentina), intitulado “Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Artes: estudos comparados Brasil-Argentina”² (OFPEA/BRARG). Pesquisadores de diversas universidades investigam sobre o tema formação de professores,

¹ A expressão afro-brasileira expressa “[...] o sentimento de pertencimento a uma nação: a representação social que contemple o conjunto de povos e culturas amalgamadas historicamente dentro de um mesmo território e identificadas por uma língua comum” (CARDOSO, 2010, p. 30).

² Projeto sob a coordenação geral da professora doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, da UDESC. Este projeto recebeu, nos anos de 2011 a 2014, financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-Brasil) e do Ministério de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT-Argentina) pelo Programa de Cooperação Científico e Tecnológico Argentino-Brasileiro (CAPES-MINCYT). Mesmo não havendo mais o apoio financeiro desses órgãos, o projeto continua com suas pesquisas e estudos em diferentes universidades do Brasil e da Argentina, como a Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, a Universidade do Paraná-UFPR, a Universidade do Amazonas-UFAM, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS, a Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, a Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, a Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, a Universidade Federal do Sul da Bahia-UFSB, o Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC, o Instituto Federal do Paraná-IFPR, a Universidade de Santa Maria (UFSM), a Universidad Nacional de las Artes (UNA) e a Universidad Nacional de Rosário-UNR (FONSECA da SILVA; BUJÁN, 2016, p.12)

construindo recortes em seu contexto, conseguindo, juntos, ter uma visão geral da América Latina, em especial do Brasil e da Argentina no que tange a formação de professores em Artes Visuais, caracterizando o modelo de formação e identificando as estratégias comuns da formação docente, da desintelectualização do professor, na dificuldade dele refletir sobre sua prática docente e do desmanche da escola como espaço de aprendizagem.

A especificidade dessa pesquisa dentro do OFPEA/BRARG tem por objetivo geral refletir como a arte e a cultura africana, afro-brasileira e indígena estão inseridas nos cursos presenciais de Licenciatura em Artes Visuais do estado do Maranhão. Como objetivos específicos, o presente trabalho buscou analisar como a Lei nº 11.645/2008 está inserida nos currículos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Para tanto fez-se necessário observar a presença de conteúdos sobre a arte e a cultura afro-brasileira, africana e indígena nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC); analisar as disciplinas e os projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão que tenham relação com o objeto de estudo para verificar a existência de artistas, obras, imagens, conceitos, concepções metodológicas e ideológicas; e discutir as relações entre a fundamentação teórica e a coleta de dados, entre as políticas públicas e a formação dos professores de Artes Visuais no Maranhão.

Muitos fatores influenciaram na escolha desse tema. Tudo começou com minha filha Mariah aos quatro anos de idade com a afirmação: “Mãe, quero ser da sua cor, quero ter o cabelo liso igual ao seu”. Num primeiro momento, não houve entendimento. Depois, a percepção de que ela não queria ser negra. Isso nos deixou horrorizados ao pensar na sociedade cruel em que nós vivemos. E, a partir desse momento, começou nossa luta contra o racismo e o preconceito. Em casa, valorizamos desenhos, filmes, livros, histórias, bonecas, brinquedos, pessoas, tudo que tivesse relação com a imagem positiva do negro. Contamos para ela que meu sonho era ter uma filha linda e fiz igual ao coelho do livro “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado, que procurou uma coelha preta para casar.

A luta só estava começando, pois não adiantava apenas valorizar em casa, tinha que fazer algo a mais. Por isso, no mestrado, surgiu a pesquisa e a defesa da dissertação intitulada “Vale do Ribeira: uma contribuição das redes virtuais quilombolas para a formação de professores de Artes Visuais na perspectiva da Lei 10.639/2003”³, pelo Programa de Pós-

³ PERINI, Janine Alessandra. Vale do Ribeira: uma contribuição das redes virtuais quilombolas para a formação de professores de Artes Visuais na perspectiva da Lei 10.639/2003. 2012. Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART/UDESC, para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais. 2012. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/bitstream/handle/675/1/Janine%20Alessandra%20Perini.pdf>. Acesso em: 21 set. de 2017.

Graduação em Artes Visuais do CEART/UDESC, sob a orientação da Profª. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

Os estudos do mestrado tiveram o objetivo de investigar como os conteúdos veiculados no *site* da comunidade quilombola do Vale do Ribeira poderiam subsidiar a formação dos professores de Artes Visuais, com vistas à implementação das mudanças pedagógicas no contexto da Lei nº 10.639/2003. Dessa maneira, os resultados do estudo contribuíram para a ampliação das discussões acerca da inserção educacional da população negra, na aplicação da referida lei e na valorização dos conteúdos étnico-raciais. Outro aspecto relevante considerado no contexto da pesquisa foi a necessidade de ampliação da formação continuada dos professores de Artes Visuais no campo dos direitos humanos. Também, notou-se o crescente uso das tecnologias da informação e da comunicação, como a *Internet*, que se constitui em uma grande ferramenta pedagógica, tanto na formação inicial e/ou continuada dos professores de Artes Visuais, como também em sala de aula, com os estudantes.

Somos educadores e acreditamos na contribuição da educação para a transformação dos sujeitos, embora a educação sozinha não transforme a realidade. Conhecer e valorizar a produção cultural humana, incluindo a do negro, a do índio e a de outras etnias contribui para a diminuição do racismo e do preconceito, fazendo com que o ser humano se torne mais humanizado.

Não somos ingênuos para acreditar que não haja forças econômicas e políticas que reforcem a superioridade de um ser sobre o outro, para continuar a opressão e a exploração, principalmente da força de trabalho. Não é uma luta fácil, mas quem disse que era?

Nessa jornada, levamos como arma Mészáros (2015) que luta contra a sociabilidade capitalista, enfrentando o Estado e o campo político. Ele abre nossos olhos e nos mostra a montanha que devemos escalar e conquistar. Para o autor, o Estado tornou-se um dos principais contribuintes para o agravamento de seus próprios problemas como um espaço de disputa capitalista. Ele acredita que a solução está em erradicar por completo o capital do processo de reprodução social e substituí-lo por uma nova “ordem sociometabólica”. Em outras palavras, ele almeja uma reforma social sem o domínio do capital. Para o autor, o Estado atua para a manutenção dos ganhos do capital, para que a classe trabalhadora não coloque em risco o projeto capitalista, pois em cada uma das crises do capital o estado está presente regulando a expropriação da classe trabalhadora.

Para aprofundar o estudo acerca da formação dos docentes é necessário entender a estrutura política, econômica e histórica em que se encontra o Brasil. Mészáros (2015) afirma

que em nosso tempo, o maior problema é a crise estrutural da política e as soluções viáveis defendidas do ponto de vista dos Estados existentes. O Estado, para o autor, é a estrutura política que comanda o capital. O autor ainda salienta que “Para onde quer que olhemos e quaisquer soluções que nos sejam oferecidas, suas características definidoras comuns sempre mostram as contradições e as limitações dos Estados-nação historicamente constituídos” (MÉSZÁROS, 2015, p. 33). Para o autor, as atuais políticas estão embasadas na democracia e na globalização (questões discutidas no terceiro capítulo), e as soluções disponíveis dão a ilusão que essa é à única estrutura possível de gestão social.

O Estado abarca o conjunto da sociedade em suas contradições, ou seja, toda a atividade humana, “[...] o que é e o que ainda não é, numa síntese contraditória” (CURY, 2000, p. 31). Nessa realidade inacabada e tensionada, encontramos graves problemas na educação pública brasileira, que vêm afligindo os educadores e toda a população. Não temos dúvidas de que decorrem de estruturas educacionais anteriores, extremamente fragilizadas.

Muitas reformas educativas foram focadas nas reestruturações do país, advindas da estreita relação entre prática educativa e prática social e entre educação e política. Um exemplo é a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que desde sua criação até os dias de hoje já foi modificada várias vezes. Severino (2014) afirma que até maio de 2013 “[...] o texto original da Lei sofreu 32 emendas, sendo 28 mediante leis ordinárias e 4 mediante decretos-lei” (SEVERINO, 2014, p. 29). O autor também observa que após 2006 as alterações foram se intensificando, provindas de lutas dos segmentos organizados da comunidade educacional do país por direitos não assegurados, principalmente por sujeitos menos contemplados na educação brasileira, como é o caso da população negra e indígena.

Uma das inserções na LDB foi a Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares. A lei inclui conteúdos de história da África, dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil, a serem ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Artes, Literatura e História.

Muitas tensões sociais e políticas influenciaram a criação dessa lei, entre elas podemos ressaltar a questão de justiça social ao corrigir fragilidades de uma sociedade desigual. Mas, “As possibilidades e os limites das políticas inclusivas e compensatórias no âmbito da educação básica no Brasil continuam a sofrer dos mesmos limites e possibilidades que têm

acompanhado a nossa evolução histórica” (CURY, 2005, p. 12). A história é marcada pela exclusão, pela exploração de mão-de-obra escrava e pelas formas específicas de colonização. As políticas públicas inclusivas, como a Lei 11.645/2008, são importantes, mas sozinhas não são capazes de superar a persistência da desigualdade. Para Ball (2001), a grande parte das políticas nacionais são frágeis, podendo ou não funcionar. O autor coloca que as políticas são retrabalhadas e aperfeiçoadas em processos de textos e recriadas nos contextos da prática. Elas são os produtos de influências e interdependências que resultam da combinação da lógica global e local. Por isso, para diminuir as desigualdades, precisamos transformar a sociedade, repensar a prática social no todo: lutar pelos direitos civis, regularizar a titulação dos territórios quilombolas e indígenas, rever a distribuição de renda, superar o racismo, problematizar os sistemas educacionais, valorizar o professor, investir nas formações iniciais e continuadas e rever os livros didáticos e o currículo escolar. Essas e outras ações em conjunto podem provocar mudanças significativas em nosso país.

Nesse estudo, acredita-se que a arte e cultura africana, afro-brasileira e indígena não devem ser trazidas ao território escolar de uma forma banal, e sim veiculadas com uma educação estética e política, desenvolvendo a capacidade reflexiva, crítica e questionadora. Ao conhecer e estudar a complexidade da arte e da cultura desses povos pode-se chegar à educação que Adorno (2006) almejava: uma educação que contribua para a formação da consciência crítica, para a libertação do homem frente à opressão e a massificação.

Além da Lei 11.645/2008, a formação de professores é outro tema que nos acompanhou desde o mestrado, pois, para a implementação de qualidade desta lei é necessária uma boa formação dos profissionais para atuar na Educação Básica. A formação, é vista aqui, numa dimensão política, na qual se percebe que as reformas educacionais estão se constituindo a partir de demandas e interesses do capital.

Shiroma et al. (2017) apontam que depois de 1990 essas reformas se intensificaram, tentando desqualificar a imagem do professor, esvaziando de conteúdo sua formação e apresentando os professores como incompetentes para lidar com as demandas do século XXI. Nessa conjuntura, criaram-se os exames nacionais de avaliação, que entre outros objetivos, monitora e avalia os docentes. Para as autoras, “A crítica à formação docente atinge as instituições formadoras, especialmente as universidades públicas que, na visão dos reformadores, não formam bem o professor, em razão de sua abordagem considerada excessivamente teórica e ideológica” (SHIROMA et al., 2017, p. 26). Nesse ponto de vista, os reformadores indicam que o problema do professor é metodológico e não de conteúdo,

tornando-se um facilitador⁴ de aprendizagens relacionadas com a vida cotidiana. Essa perspectiva pode ser encontrada no Relatório da Comissão da Educação para o século XXI, presidido por Delors e ela colabora para a desintelectualização e a despolitização do professor. Mas as autoras alertam para o fato de que milhares de professores e estudantes ainda não desistiram e lutam por uma escola transformadora, que almeja a formação da consciência crítica.

E, esse estudo faz parte dos que lutam pela escola transformadora. A paixão pela arte e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos dão forças nesta caminhada. “A paixão (Leidenschaft, Passion) é a força humana essencial que caminha energicamente em direção ao seu objeto” (MARX, 2004, p. 128). Para Marx, o amor e a paixão são sentimentos que constituem os seres humanos e só cabe a eles sentir, pois outros seres vivos não amam e nem se apaixonam.

A paixão pela cultura popular, a capoeira, o samba, o boi, as festas juninas, o carnaval, as cerâmicas e as plumárias indígenas, as máscaras, esculturas e tecidos africanos, o negro e o índio foram a força essencial para essa caminhada. A atração pelo corpo negro foram expressada em uma produção artística, intitulada “Ninho” (Aconchego, o lugar seguro). Este trabalho artístico foi realizado por meio de estudos e pesquisas sobre fotografia, dentro do “Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Arte e Inclusão⁵” nas atividades do Clube de Fotografia, resultando em uma exposição realizada pelo Sopro Coletivo, intitulada “Biografia(s): corpo, pele e coisas do mundo”⁶ (Figura 1).

⁴ Nessa perspectiva o professor é um facilitador, isto é, propicia os meios para o aluno se expressar, pois nessa abordagem fundamentada em Piaget, o conhecimento está no indivíduo, bastando a escola condições para que os estudantes possam se expressar. Essa visão de professor também é coerente com o ideário escolanovista.

⁵ Faço parte do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Arte e Inclusão desde 2010, desde que entrei no mestrado em Artes Visuais da UDESC. Esse grupo é coordenado pela professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. Ele é constituído por três linhas de pesquisa: Ensino das Artes Visuais; Inclusão, currículo e formação docente; e, Linguagens e processos educativos.

⁶ A exposição “Biografia(s) – corpo, pele e coisas do mundo” é resultado de um processo orientado ao longo do segundo semestre de 2016 e primeiro semestre do ano de 2017, envolvendo pesquisas teóricas e práticas, debate sobre as produções e articulação com a pedagogia histórico-crítica. Essa exposição aconteceu na Galeria Municipal Pedro Paulo Vecchietti em Florianópolis, SC, de 8 a 30 de agosto de 2017, com a curadoria de Lucila Horm.

Figura 1- Janine Perini. Biografia(s): corpo, pele e coisas do mundo. Obra Ninho, Fotografia, 2017.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A exposição “Biografia(s) – corpo, pele e coisas do mundo”, ampliou nosso olhar para perceber que não apenas como professores e pesquisadores podemos atingir nossos objetivos, mas também pela arte, na luta coletiva de grupos, conseguimos comunicar e lutar pelo que pensamos e em que acreditamos. A fotografia é a linguagem, dentro das artes visuais, escolhida para a nossa expressão artística.

Na continuação dos estudos e nas pesquisas artísticas e com a obra intitulada “Empoderamento”⁷ (Figura 2), participamos da convocatória do Museu da Escola Catarinense (MESC).

⁷ Arte postal em homenagem ao dia da Consciência Negra. Ficou exposta no MESC de 20 a 26 de novembro de 2017.

Figura 2- Janine Perini. Empoderamento, Arte Postal, 2017.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Continuando esse trabalho, fotografando a Mariah, de frente, de lado, de costas, com vários penteados e despenteada para pensar nas múltiplas identidades das mulheres negras. Começamos a refletir questões sobre os estereótipos, o embranquecimento da população africana no Brasil, as regras impostas por um padrão de beleza ou de comportamento, que trazem preconceito (velado ou não), ao embutirem o cabelo liso e pele clara. Percebemos que a cor da pele e os cabelos não são universais, que, para Marx e Engels (2012, p. 121) eles fazem parte de um processo histórico. Branco ou negro, liso ou encaracolado apresenta essa historicidade.

Para Mercer (2018), o cabelo é carregado de valor simbólico e funciona como “significante étnico”. O autor ainda acrescenta que o racismo “politizou” o cabelo do negro, “[...] carregando-o com um espectro de “significados” sociais e psicológicos negativos” (MERCER, 2018, p. 67). Para ele, “[...] o legado desse racismo biologizante e totalizante é marcado como uma presença nos comentários cotidianos sobre nosso cabelo” (MERCER, 2018, p. 65). Para o autor, o cabelo do negro tem sido historicamente desvalorizado no dia-a-dia. Crespo ou armado é apresentado como um aspecto de inferioridade nos personagens de livros, filmes, desenhos e propagandas.

Pensando no cabelo do negro, surgiu a obra “Identidade”. Nela, usamos o Registro Geral (RG) da Mariah e construímos um exercício de manipulação de imagem com a impressão digital do polegar direito e trocamos a foto original por outras, enfatizando o

cabelo. Esse trabalho participou da Exposição Coletiva, intitulada “Coisa do Gênero⁸” (Figura 3).

Figura 3- Janine Perini. Exposição Coisas do Gênero. Obra Identidade, 2017.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Coisas de Gênero foi uma exposição que discutiu a construção histórica de gênero por meio de obras que produzem ruídos em lugares instituídos ou naturalizados na sociedade a serem ocupados pelo "feminino". A diversidade destes lugares apareceu nos distintos suportes e poéticas, que permeiam as obras de 11 artistas mulheres.

No meio de tantos textos e imagens de artistas e autores, discutindo sobre arte, ainda estava a Mariah, confusa com a avó paterna, chamando-a de branca e a materna, de negra. E ela me perguntando: O que eu sou mãe?

Refletindo sobre nossa constituição como sujeitos históricos, o que chamou a atenção foi o trabalho da artista Ayana Jackson ao se autofotografar e construir uma montagem com múltiplas imagens de si mesma, questionando o papel da história da fotografia e das artes plásticas na construção do estereótipo racial e de gênero (Figura 4).

⁸ Exposição coletiva no Espaço Cultural Armazém-Coletivo Elza, em Florianópolis, SC, de 28 de novembro a 13 de dezembro de 2017, com a curadoria da professora/artista Silvana Macêdo. Essa exposição foi o resultado do Seminário Temático: “Feminismo, relações de gênero e Arte Contemporânea”, do Programa de Artes Visuais da UDESC.

Figura 4- Ayana V. Jackson. O teste do saco de papel marrom realmente existe? / Meu pai ficará orgulhoso?
Impressão de pigmento, 54 por 42 3/4 polegadas, 2013.



Fonte: https://www.artinamericamagazine.com/exhibitions/ayana-v-jackson/#slideshow_0.1

Com essa ideia, foram construídas múltiplas “Mariahs”, trazendo sua herança cultural e biológica, por meio de suas duas avós, intitulada “Identidade brasileira⁹” (Figura 5).

Figura 5- Janine Perini. Identidade Brasileira, Fotografia, 2018.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

⁹ Essa obra foi produzida a partir da disciplina “Políticas e poéticas da Arte Africana Contemporânea no contexto da globalização” com a professora doutora Célia Maria Antonacci Ramos.

A fotografia foi colocada num tronco encontrado na praia, com marcas do tempo e das águas salgadas do mar, ambiente que retrata a herança africana, trazida à força ao Brasil pelos europeus por meio dos navios negreiros.

A partir desse trabalho surgiu a obra intitulada “MAR MARIAH MAR” (Figura 6), que participou da exposição coletiva “Rastro de Pesquisa”¹⁰. Essa obra explora a condição sócio-histórica do Brasil, refletindo a formação do país a partir da própria realidade da artista. Levanta questões sobre miscigenação étnica e o embranquecimento da população africana aqui no Brasil.

Figura 6- Janine Perini. Exposição Rastro de Pesquisa. Obra MAR-MARIAH-MAR, Instalação, 2018.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Esses estudos imagéticos apresentam inquietações e questionamentos sobre a herança histórica e social do Brasil. O interesse pela arte e cultura brasileira, pela formação de professores, a paixão pelo magistério, o encanto pelo Nordeste e pela arte e cultura nordestina, levaram-nos a fazer um concurso na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em 2013, para ser professora de Artes Visuais do Curso de Linguagem e Códigos/ Música, Campus São Bernardo. Apaixonada pela região, e conhecendo suas necessidades e possibilidades, escolhemos o Maranhão para realizar a pesquisa de doutorado.

¹⁰ Exposição que aconteceu de 01 a 08 de dezembro de 2018, no Museu da Escola de Santa Catarina (MESC). A exposição foi organizada pelo Sopro Coletivo e veiculada a Maratona Cultural de Florianópolis.

Pela necessidade de aprofundar a análise do objeto de estudo, foram levantados os dados sobre o estado do Maranhão. Deste modo, averiguou-se que o Estado tem as taxas de desigualdades sociais mais altas do país, além de ser o quarto estado que mais recebeu escravos em todo o território brasileiro no século XVIII. Esse enorme número de africanos que vieram obrigados para o Brasil, ainda são vistos hoje nas ruas e nos números, pois o censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que 5.010.129 milhões de pessoas declararam-se negras (pretas ou pardas), 1.455.119 milhões brancas, 74.219 mil amarelas e 35.272 mil indígenas no Maranhão¹¹.

Numa região que possui o maior número de população negra entre os estados brasileiros e o maior número de comunidades quilombolas do país, a Lei nº 11.645/2008 tornou-se uma possibilidade de dar visibilidade as práticas existentes, pois a cultura local é farta em relação à cultura afro-brasileira e africana, fazendo com que esse conteúdo seja próximo do cotidiano dos maranhenses, podendo ser observado na culinária, na religiosidade, nas manifestações artísticas e culturais, como o Reggae, Tambor de Crioula, Tambor de Mina, Capoeira, Bumba-meу-boi, Cacuriá, entre outras manifestações, principalmente no carnaval, na festa junina e nos festejos religiosos.

Por ser necessário pesquisar a formação inicial de professores de Artes Visuais, pois é necessário pensar na formação dos futuros docentes e refletir sobre a educação e seus diversos contextos, os cursos de licenciatura foram o espaço escolhido para a coleta de dados. Por meio do mapeamento pelo site do E-MEC, constatamos que o Maranhão oferece apenas dois cursos presenciais, um na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e outro, no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), ambos na capital do estado, São Luís, fato que já denota como identificado por Müller (2016) e Santos Silva (2017), a carência de cursos de Artes Visuais fora das capitais e no interior dos estados.

Para abordar a formação de professores de Artes Visuais, primeiramente precisamos compreender a sociedade na qual os docentes estão inseridos, conhecendo o contexto econômico, político, social e cultural do Brasil. Assim, para a realização desta pesquisa foi utilizado o método materialista histórico-dialético, apresentado no primeiro capítulo, intitulado “Por onde caminhamos”. Esse método entende os fenômenos sociais e naturais como fatores ativos, que se transformam constantemente e que são interligados organicamente, compreendendo a realidade como essencialmente contraditória e constantemente em movimento. Nessa pesquisa foram utilizadas as categorias de análise

¹¹ Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#resultado>. Acesso em: 20 mar. de 2019.

marxistas para a investigação: totalidade e contradição, desenvolvidas no segundo e terceiro capítulo, respectivamente.

No segundo capítulo “Estado do Maranhão: reverberações na formação” foi empregada a categoria totalidade para contextualizar o espaço onde se insere o objeto de análise, tentando compreender a complexidade do Maranhão em sua totalidade com seu caráter contraditório e dinâmico para pensar a formação do professor de Artes Visuais inserido nesse espaço. Ressaltamos que a categoria totalidade não diz respeito ao conhecimento total, determinado e determinante das partes, mas sim, “[...] um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições” (CURY, 2000, p. 35). Essas contradições dentro da totalidade fazem alusão ao reconhecimento do real como histórico.

Refletindo sobre história, memória e patrimônio histórico, o segundo capítulo, teve por objetivo pensar/refletir o estado/a cidade em suas múltiplas determinações, em suas dimensões estéticas e culturais e em suas práticas sociais como geradoras de cultura urbana. Considerando a relação existente entre arte e cidade, foram capturados, pela perspectiva e a experiência de alguns artistas locais, como, Paulo Cezar Alves de Carvalho e Márcio Vasconcelos, a cidade como obra de arte, com o aporte de autores como: Argan (2005); Benjamin (2006); Vázquez (1999), para citar algumas referências do aporte teórico deste estudo.

No terceiro capítulo dessa tese “Arte, Cultura e Sociedade: reverberações na educação” foi utilizada a categoria marxista, contradição, para abordar a formação inicial de professores de Artes Visuais e suas relações com a arte, a cultura, as políticas públicas e educacionais na sociedade contemporânea. O objetivo foi o de problematizar a sociedade considerando as contradições que são indissolúveis na sociedade capitalista. Para isso, utilizamos como aporte teórico: Adorno (2006); Adorno e Hokheimer (1985); Duarte (2008); Jameson (1996); Marcuse (1977); Shiroma e Evangelista (2014); Fonseca da Silva (2016); entre outros.

No quarto capítulo “Políticas públicas de formação docente” continuamos com a categoria contradição para abordar o papel do Estado na construção das políticas públicas e de como elas interferem no currículo escolar e na formação docente, tendo como base os documentos oficiais, como leis e diretrizes, além de autores como: Behring e Boschetti (2011); Malanchen (2016); Mészáros (2002; 2010; 2015) e Saviani (2012; 2013).

No quinto capítulo “Licenciatura em Artes Visuais: UFMA” foi apresentada a infraestrutura do curso da Universidade Federal do Maranhão, descrevendo e analisando o

Projeto Pedagógico do Curso (PPC) com foco na Lei nº 11.645/2008 e os dados da pesquisa de campo, relatando as observações in loco, as imagens coletadas, as entrevistas com os coordenadores e docentes, os questionários com os discentes e a participação nos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão do curso.

No sexto capítulo “Licenciatura em Artes Visuais: IFMA” foi apresentada a infraestrutura do curso do Instituto Federal do Maranhão, descrevendo e analisando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) com foco na Lei nº 11.645/2008 e os dados da pesquisa de campo, relatando as observações in loco, as imagens coletadas, as entrevistas e os questionários.

No sétimo capítulo “Costuras de final de um percurso” foram analisadas e comparadas a teoria estudada durante a tese e a realidade dos cursos presenciais de Licenciatura em Artes Visuais, levando em conta as informações apresentadas nos seus respectivos PPC. Foi verificada a relação entre a teoria e a coleta de dados, sempre com foco na temática prevista na Lei nº 11.645/2008 com o intuito de identificar como o Ensino Superior dos cursos presenciais de Licenciaturas em Artes Visuais do estado do Maranhão fizeram adequações para atender às necessidades da lei. Também, nesse espaço, foram relacionados os cursos e as Políticas Públicas Educacionais. E, para finalizar, foram apresentados os resultados, de como a arte e a cultura indígena, africana e afro-brasileira estão inseridas dentro dos cursos presenciais de Licenciatura em Artes Visuais, das instituições de Ensino Superior do Maranhão.

A tese foi terminada com as considerações finais, expressando as contribuições construídas durante a tese para a melhoria da qualidade da formação das futuras gerações, tentando colaborar com as instituições formadoras no aperfeiçoamento da formação do docente em Artes Visuais no desenvolvimento técnico, estético, político e crítico, em todas as dimensões, igualitariamente. Os resultados também contribuem para o projeto em rede OFPEA/BRARG, com dados sobre a formação de professores de Artes Visuais do Maranhão.

1 POR ONDE CAMINHAMOS

Figura 7- Janine Perini. Interferência artística no centro histórico de São Luís, Fotografia, 2017.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

“Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos” (MARX, 1851-1852, p. 06).

Este capítulo foi subdividido em duas partes. Na primeira, apresentaremos a metodologia utilizada nesta pesquisa, usando os autores Marx (1859, 2011; 2013a), Marx e Engels (1999), Netto (2011), Pires (1997) e Sousa (2014) para descrever sobre o método do materialismo histórico-dialético e as categorias marxistas. Depois, refletiremos sobre termos-chaves da pesquisa, como educação e trabalho, com o conceito de trabalho educativo, com base nos autores Saviani e Duarte (2010), Saviani (1994, 2007, 2012) e Silva (2016).

Na segunda parte, apresentaremos outras pesquisas do projeto em rede Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Artes: estudos comparados Brasil-Argentina (OFPEA/BRARG), trazendo estudos e pesquisas relacionadas e que contribuem com a tese para que se tenha um panorama dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais ofertados no Brasil. E, para finalizar, apresentaremos uma visão geral dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no estado do Maranhão.

1.1 Caminhos percorridos

Neste estudo foi utilizado o método materialista histórico-dialético, uma concepção formulada por Marx no século XIX. Assim, essa pesquisa não parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam, mas sim, dos próprios homens, de seus processos de vida, da realidade vivida. Para Marx e Engels (1999), os homens se distinguem dos animais por produzirem seus meios de existência, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais e transformando a realidade, seus pensamentos e os produtos desse pensamento. Assim, “Não é a consciência que determina a vida, mas sim, a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1999, p. 22). Para esses autores, a consciência é um produto social e histórico:

A consciência é antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência; é simultaneamente a consciência da natureza que inicialmente se depara ao homem como uma força francamente estranha, toda-poderosa e inatacável, perante a qual os homens se comportam de uma forma puramente animal e que os atemoriza tanto como aos animais; por conseguinte, uma consciência de natureza puramente animal (religião natural). Por outro lado, a consciência da necessidade de entabular relações com os indivíduos que o cercam marca para o homem a tomada de consciência de que vive efetivamente em sociedade (MARX; ENGELS, 1999, p. 34-35).

A consciência sendo um produto social e histórico, o que deve ser investigado é o fenômeno externo e não as ideias, pois cada período histórico tem suas ideias próprias. Para os autores, “Tudo o que é sólido se desmancha no ar [...]” (MARX; ENGELS, 2005, p. 43). Nesse pensamento ambíguo, os autores referem-se à vertiginosa velocidade das mudanças na sociedade, suas épocas, suas concepções e suas ideias e, outrora consideradas sólidas liquefazem-se antes mesmo que outras tenham sido consolidadas. Atualmente, podemos garantir que essa afirmação continua presente, pois as mudanças estão cada vez mais aceleradas.

Outra afirmação, dos autores, é que essas mudanças são resultado de um processo, de um movimento contraditório. Assim, o método tem uma concepção histórica, que diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade em toda sua existência. Sobre o modo de investigação desse método, Marx delineia que: “A investigação tem de se apropriar da matéria [Stoff] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexo interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real” (MARX, 2013a, p. 129). Dessa forma, a investigação para Marx, começa pelo concreto, “[...] do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [Abstrakta] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples” (MARX, 2011, p. 77). O conhecimento concreto, para Marx (1859), é a síntese de múltiplas determinações, é a unidade do diverso, constituindo-se em abstrair uma particularidade da totalidade, analisando-a, chegando das determinações mais simples às complexas.

Esse concreto materializa-se enquanto totalidade do pensamento, como processo de síntese, como resultado, mesmo que ele seja o ponto de partida, pois, deve-se caminhar de volta para o todo, contextualizado, “[...] mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações” (MARX, 2011, p. 77). Para o autor, a realidade é compreendida como essencialmente contraditória e constantemente em movimento. Alguns autores nos auxiliam a melhor compreender o método de Marx:

Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. Aqui, percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto (PIRES, 1997, p.87).

A autora expõe que o caminho lógico da dialética do método é um percurso em movimento para interpretar a realidade. Sousa (2014) também reflete sobre o método e coloca que:

[...] a abordagem crítico-dialética reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais. Nesse sentido, encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre pesquisador e o objeto envolvido em determinada realidade histórica. O processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo de síntese conforme o contexto, com necessidade de aproximação e, às vezes, de afastamento do pesquisador em relação ao objeto (SOUZA, 2014, p. 02).

Esse método considera que os fatos não podem ser analisados fora de um contexto social e político, pois são históricos. Pesquisar a formação inicial dos professores de Artes Visuais não é possível sem contextualizar a educação como um todo. Souza (2014), também, nos lembra de que o método depende do conhecimento e da experiência do pesquisador, que deve se aproximar e se afastar do objeto pesquisado, numa relação dinâmica entre sujeito e objeto. O sujeito nesse processo é ativo, “[...] o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los, e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (NETTO, 2011, p. 25).

O sujeito desta pesquisa está implicado no objeto. A relação sujeito e objeto não é neutra, trazendo consigo uma subjetividade, pois o sujeito nesse trabalho está inserido na mesma realidade do objeto. Nossa objeto, nosso conhecimento concreto é a educação e a arte, e o sujeito, exemplificando a trajetória desta pesquisadora, está mergulhado nesse contexto desde a infância, com sua formação na Educação Infantil, no Ensino Básico, sua Licenciatura em Educação Artística, sua especialização no Ensino da Arte e em Arteterapia, seu mestrado e doutorado em Artes Visuais, sua prática pedagógica como arte-educadora na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II, no Ensino Médio, no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Técnico, no Ensino Superior e nas redes de ensino público e privado.

Assim, esta pesquisa inicia com esse conhecimento concreto, com a realidade vivida, e partindo para uma jornada que caminha para a elaboração e a reflexão desse conhecimento, relacionando-a a questões sociais, econômicas, políticas, históricas, geográficas, artísticas e culturais do país. Para, então, voltar-se para a educação, numa compreensão mais elaborada, numa realidade pensada, ou seja, em algo concreto, refletido.

Para Marx, não existe um conjunto de regras para orientar a pesquisa, pois para ele o método não é “[...] um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, mesmo ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação” (NETTO, 2011, p. 52). Assim, esta pesquisa começa pelo conhecimento concreto, abstraindo partes da totalidade para voltar nele com uma rica totalidade de determinações e relações.

Na pesquisa de Marx, o conhecimento concreto era a sociedade burguesa¹², que se constituía numa totalidade dinâmica, com caráter contraditório. Nesta pesquisa, o conhecimento concreto é a educação e a arte, que também são dinâmicas e contraditórias, “[...] expressa as desigualdades e injustiças próprias da sociedade capitalista, mas também o conflito de interesses das classes” (SILVA, 2016, p. 260). A autora apresenta esse conflito e coloca que a escola para a classe dominante é um instrumento da hegemonia e, para a classe dominada é um espaço de sociabilidade e de construção do conhecimento, contribuindo para o pensamento crítico. Ela acredita que a escola seja para alguns o único lugar em que a grande parte da população se aproxima do conhecimento elaborado, cabendo à escola “[...] oportunizar a formação dos sentidos e a educação estética, a valorização e a compreensão do patrimônio cultural, o acesso à arte para além da cultura de massa [...]” (SILVA, 2016, p. 261). Assim, com essa formação, a humanidade pode pensar na superação da alienação.

Superar a alienação, para Saviani e Duarte (2010), é alcançar o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal. Para os autores, isso só é possível quando o patrimônio cultural da humanidade for assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização. Dessa forma, a educação é uma ação política, onde sua principal função é a socialização do conhecimento.

Para Marx, a educação tem relação direta com o trabalho, pois, “[...] todo o trabalho implica em gasto da força humana, sob uma ou outra forma produtiva determinada por um

¹² “Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalho assalariado” (MARX; ENGELS, 2005, p. 40).

fim particular [...]” (MARX, 2013, p. 54). A educação é uma necessidade¹³ social, na qual os homens trabalham uns para os outros para suprir essa necessidade. Também, Saviani (1994) explica que a educação tem sua origem na própria existência humana e para sobreviver interage com a natureza, adaptando-a às necessidades humanas e denominando-se trabalho.

O trabalho artístico, também, tem sua origem na própria existência humana. Para Vázquez (2010), a arte reflete a realidade objetiva, fazendo-nos penetrar na realidade humana, apresentando homens concretos em sua unidade e na riqueza de suas determinações, fundindo o geral com o singular.

Por ser uma atividade vital do ser humano, o trabalho¹⁴ é a categoria central de análise na metodologia histórico-dialética. Saviani (2007) apresenta que “[...] a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem” (SAVIANI, 2007, p. 154). Por meio do trabalho, a humanidade consegue sobreviver. Pires (1997) aborda o seguinte sobre o trabalho na sociedade atual:

[...] na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) definindo, assim, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens (PIRES, 1997, p. 89).

Na sociedade capitalista, o trabalho é explorado e alienante. Mas a autora afirma que a educação pode ser um instrumento do processo de humanização. E, para isso acontecer é preciso que:

¹³ Bronislaw Malinowski no livro “Uma Teoria Científica da Cultura” apresenta o conceito de necessidade, para ele a necessidade não está relacionada a um organismo individual, e sim, com a comunidade e sua cultura como um todo (MALINOWSKI, 1970, p. 88).

¹⁴ Marx se refere ao trabalho como categoria fundante do ser social, no Capital (p. 255) diz: “O trabalho é antes de tudo um processo entre homem e natureza, processo este em que o homem, por sua ação medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeças e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”.

[...] o trabalho deve aparecer como princípio educativo. Isto quer dizer que a educação não pode estar voltada para o trabalho de forma a responder às necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento e domesticação do trabalhador, exigidas em diferentes graus, pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, mas sim que a educação pode ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla (PIRES, 1997, p. 91).

A autora coloca o trabalho como princípio educativo, que conduz a educação para uma concepção “[...] de educar pelo trabalho e não para o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na práxis (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica, pensada)” (PIRES, 1997, p. 91). O trabalho educativo pode ser definido como sendo:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2012, p. 13).

O trabalho educativo tem a função social de possibilitar a aquisição de conhecimentos acumulados pela humanidade para construir o sujeito como ser social. Assim, a educação faz parte do processo de formação do ser humano, podendo ou não construir um sujeito emancipatório, cabendo a ela transmitir ao indivíduo parte daquilo que foi construído pela humanidade ao longo de sua existência.

Como conhecimento da humanidade, “[...] a arte e sua fruição são processos-produtos históricos e sociais, aos quais subjaz a ideia de prática (para a produção) e formação (para o usufruto)” (SUBTIL, 2016, p. 208). Assim, na educação para uma formação estética, “[...] na concepção marxista, a arte assume funções distintas, destacando-se entre elas: sua função ideológica, sua função enquanto geradora de conhecimento e enquanto expressão humana criadora” (ROGGENKAMP, 2016, p. 235).

Esta tese apresenta, como pressuposto, a possibilidade da educação e da formação estética potencializar o indivíduo para sua emancipação, humanização e libertação, permitindo que o ser humano se aproprie da sua essência omnilateral, ou seja, como homem total. Assim, analisamos a realidade da formação inicial do professor de Artes Visuais em cursos presenciais do estado do Maranhão, tomando como princípio essa essência e identificando como a formação implementada colabora ou não para uma educação como meio da emancipação do sujeito.

Para analisar a formação dos professores, utilizamos os fundamentos teóricos e as categorias marxistas para a análise. Para o autor, “[...] as categorias expressam formas de ser, determinações de existência, com frequência somente aspectos singulares, dessa sociedade determinada, desse sujeito [...]” (MARX, 2011, p. 85). As categorias são determinadas socialmente e historicamente, com carácter, ao mesmo tempo, universal (elementos comuns a todas as formas sociais) e particular.

Netto (2011) aponta que Marx articulou três categorias nucleares para sua investigação: totalidade, contradição e mediação. O autor aponta que as categorias são reflexivas, históricas e transitórias. Em nosso segundo capítulo foi utilizada a categoria totalidade e, no terceiro e quarto, a categoria contradição, ambas utilizadas como instrumento de análise para compreender a realidade social concreta. A categoria totalidade surgiu, nesta pesquisa, da necessidade de analisar o Maranhão como conjunto de múltiplas relações, de contradições, em que diferentes elementos sociais são interligados a uma mesma totalidade. E, a categoria contradição surgiu da necessidade de falar sobre arte, cultura, educação e sociedade de forma a conceber a atividade humana sempre em processo, em movimento e em contradições.

Sousa (2014) aborda o tema das categorias e reconhece a luta dos contrários como fonte do conhecimento, pois a realidade não está estabilizada, constituindo-se por um processo que envolve conflitos e contradições. Encontrar e analisar essas contradições e relações na sociedade é um processo transcendente, dando origem a novas contradições que requerem novos caminhos. Por isso, nosso estudo aborda a formação inicial de professores de Artes Visuais e suas relações com a arte, a cultura, as políticas públicas e educacionais na sociedade contemporânea, tendo como base a problematização dessa formação e considerando as contradições da sociedade. Assim, contextualizamos o espaço onde está inserido o objeto de análise, compreendendo a complexidade do Maranhão em sua totalidade com seu caráter contraditório e dinâmico.

Além do todo, foram abstraídas algumas particularidades do Maranhão. “A abstração é a capacidade intelectiva que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo, é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável” (NETTO, 2011, p. 44). Para o autor, e como vimos anteriormente, para Marx, a realidade é a síntese de muitas determinações e a abstração possibilita a análise das determinações mais concretas até atingir as mais simples. Assim, do todo (Maranhão), foram abstraídos a capital, o centro histórico e os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, como elementos formadores de arte e cultura maranhense.

Para a coleta de dados foi utilizada a análise documental, observando, apresentando, descrevendo e analisando os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das instituições, cuja finalidade foi a apreensão intencional de aspectos relacionados à arte e à cultura dos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de todas as escolas e instituições de ensino são construídos com o aporte legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. O artigo 12 da LDB decreta que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, definindo a identidade do curso, sua intencionalidade, estratégias, tendo em vista as necessidades da região.

Optamos por analisar o PPC das Licenciaturas em Artes Visuais, por acreditar que ele deva ser uma ferramenta de constante permanência reflexiva para o planejamento e a avaliação do curso, visando à preparação de seus alunos para atuarem futuramente com conhecimentos necessários em sua formação.

O termo projeto vem do latim *projectus*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Assim, espera-se que no projeto seja estabelecido um plano com metas para alcançar uma realidade desejável. E o termo pedagógico vem do grego *paidagogikós* e é utilizado por ser uma ação educativa, um instrumento teórico-metodológico, que justifica e fundamenta as práticas do curso, expressando as concepções de homem e de sociedade que se almeja.

A elaboração da proposta pedagógica e curricular contribuem como instrumento de análise, pois, “[...] o currículo explicita, escolhas que não são neutras” (PASSOS; SILVA, 2010, p. 79). Essas escolhas mostram conceitos, valores e intenções. As autoras nos lembram que os sujeitos que elaboram essas propostas são resultado das práticas sociais, que carregam consigo valores, preconceitos, preocupações, emoções, sentimentos, gostos e desgostos.

[...] preocupação não é ensinar somente os conteúdos curriculares na perspectiva do negro brasileiro e sim, analisar e desconstruir os conteúdos das práticas racistas que na maioria das vezes não são percebidos pelo/as educadores/as, em função de suas trajetórias de vida ou pela lógica da escola que ofusca as diferenças porque tem como princípio a homogeneização (PASSOS; SILVA, 2010, p. 80).

Como instrumento de análise, além dos PPC, é necessário analisar, como as autoras colocam acima, as práticas pedagógicas. Por isso, junto com a teoria, observamos e analisamos a prática, a realidade vivida nos cursos de formação de professores em Artes Visuais do Maranhão.

Para Marx, a práxis é relevante. “É na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade, e a força, o caráter terreno de seu pensamento” (MARX, 1845, p. 05). Para o autor, a teoria é verificada e validada na própria realidade. Também, é na prática que a ação transformadora acontece. Para ele, “[...] a essência humana não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais” (MARX, 1845, p. 06) e que acontecem na prática.

Para a coleta de dados foi realizada a pesquisa de campo: um conjunto de visitas a cada instituição para observar a infraestrutura dos espaços físicos e o ambiente acadêmico. Além disso, conversamos com docentes, discentes e coordenação do curso e participamos das disciplinas e dos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, relacionados à arte e à cultura africana, afro-brasileira e indígena, para verificar a existência de artistas, obras, imagens, conceitos, concepções metodológicas e ideológicas dos cursos.

Nessas visitas, utilizamos para a coleta de dados, a observação não-estruturada e entrevistas semiestruturadas, com questões descritivas, realizadas por conversas. Na mediação, procuramos não induzir os entrevistados a respostas desejadas. O público-alvo pesquisado nas entrevistas foram os docentes e coordenadores dos cursos de Licenciaturas em Artes Visuais. Para os discentes dos cursos foram utilizados, na coleta de dados, o questionário, com questões descritivas e de múltipla escolha.

Esse público-alvo foi pesquisado não como sujeito abstrato e genérico, mas sim, como Passos e Silva (2010) sugerem, como sujeito social, racial, sexual, corporal, artístico, político, histórico, religioso, procurando identificar: Quem são esses sujeitos? Quais são suas trajetórias de vida?

Durante a coleta de dados nas instituições foi elaborado um registro fotográfico a fim de detalhar as condições objetivas do lugar, as manifestações culturais e trazer outras formas de coleta de dados não convencionais para o resultado da pesquisa, possibilitando, também, uma abordagem estética, organizada em forma de um ensaio visual.

A etapa seguinte da pesquisa foi analisar e fazer uma comparação com o que foi observado na coleta de dados e as informações apresentadas no PPC, verificando a relação entre os documentos, projetos, informações do site e as entrevistas e observações, sempre com foco na temática prevista na Lei nº 11.645/2008 com o intuito de identificar como e em que circunstância o Ensino Superior dos cursos presenciais de Licenciatura em Artes Visuais do estado do Maranhão fizeram adequações para atender às necessidades da lei. Também foi realizada uma sistematização de como a arte e a cultura africana, afro-brasileira e indígena estão inseridas dentro desses cursos.

Como instrumento metodológico de análise dessa sistematização utilizamos as categorias marxistas para compreender a realidade, com a prática educativa no seu contexto de tempo e lugar, pois sabemos que a realidade está em constante movimento e expansão. As categorias utilizadas foram a contradição e a totalidade.

1.2 Caminhos já percorridos

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar um panorama dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Brasil e, em especial, do Maranhão. Essa análise faz parte do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Artes: estudos comparados Brasil-Argentina (OFPEA/BRARG). Outras pesquisas desse projeto vêm contribuir para solidificar o ensino das artes e dar maior visibilidade aos dados sobre os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, permitindo que uma rede de pesquisa seja construída em torno dele e identificando pistas a novas questões para esse estudo.

Santos Silva (2017) analisou a inserção de componentes curriculares relacionados às tecnologias digitais no currículo das Licenciaturas em Artes Visuais da Região Nordeste. Uma das considerações dessa autora, que pode ser trazida para esta pesquisa, é quando ela afirma que os currículos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais do nordeste brasileiro devem abranger de forma crítica a particularidade da região, reconhecendo sua diversidade, valorizando suas produções artísticas, culturais, científicas e filosóficas com o intuito de romper com a lógica de subalternidade intelectual, frequentemente construída nos discursos sobre o nordeste. Então, perguntamos: Como os currículos das Licenciaturas em Artes Visuais do Maranhão abarcam a arte e a cultura africana, afro-brasileira e indígena?

Alvarenga (2015) analisou o perfil e a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais do estado do Paraná com o intuito de averiguar a presença ou a ausência de referências em tecnologias contemporâneas, da Lei nº 10.436/2002 (LIBRAS) e da Lei nº 11.645/ 2008. A autora informou que nem todas as Instituições de Ensino Superior analisadas oferecem disciplinas abordando a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Alvarenga e Fonseca da Silva (2018) contextualizam, problematizam e apresentam a formação docente. Elas expõem a quantidade de cursos de Licenciaturas em Artes Visuais presenciais e à distância no Brasil (Ver Quadro 1):

Quadro 1- Quantidade de cursos de Licenciatura (Presenciais e a Distância) em Arte entre 2000-2015.

Ano	Artes (Educação Artística)	Artes Visuais	Música	Teatro	Dança	Total
2000	81	1	11	6	4	103
2001	79	2	12	4	3	100
2002	82	3	12	4	2	103
2003	78	7	16	4	2	107
2004	85	9	22	7	4	127
2005	86	24	1	1	5	117
2006	85	31	42	10	4	172
2007	80	42	51	16	4	193
2008	82	46	54	19	7	208
2009	48	56	75	31	11	221
2010	76	137	104	44	24	385
2011	86	137	110	46	24	403
2012	74	156	119	53	28	430
2013	66	156	117	54	31	424
2014	58	152	120	53	31	414
2015	45	147	119	53	31	395

Fonte: ALVARENGA; FONSECA DA SILVA, 2018, p. 1016.

As autoras destacam que houve uma diminuição dos cursos com a nomenclatura Educação Artística e um aumento dos cursos com as linguagens específicas. Mas, elas alertam que apesar do aumento das Licenciaturas em Arte, ainda não são suficientes para suprir a demanda educacional. É preciso criar novos cursos, ampliar as vagas dos cursos existentes e investir no Plano Nacional de Formação de Professores. Mas, ampliar o número de cursos de licenciatura e de vagas não resolveria o problema de inserção de profissionais nas escolas, além, dos problemas relacionados à contratação de professores das diferentes linguagens artísticas, pois muitos estudantes de licenciatura não desejam ser professores.

Müller (2017) analisou como a pesquisa é constituída nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura presencial em Artes Visuais do Rio Grande do Sul. Ela constatou que existem quatro instituições privadas e cinco instituições públicas que ofertam o curso e que, igualmente, os documentos oficiais dos cursos não condizem com a realidade e o cotidiano das instituições.

Mello (2018) pesquisou os conceitos de cultura e da arte nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais presenciais e públicos da Região Norte do Brasil. E aponta que “Os cursos de Artes Visuais chegaram ao Norte, mas ainda não é possível dizer que o Norte chegou aos cursos de Artes Visuais” (MELLO, 2018, p. 150). A autora alerta que os referenciais escolhidos pelos cursos da região Norte se aproximam das regiões Sul e Sudeste do país. Ela, também, assinala que há uma ausência de cursos presenciais públicos de Licenciatura em Artes Visuais nessa região, e, isso acontece devido a uma expressiva presença de cursos de Educação à Distância (EAD) de instituições privadas com sede na região sul e sudeste. E, a maioria dos cursos existentes na região norte do país são resultado do processo de

implantação de políticas de interiorização manifestas via Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído em 2007. Nesta pesquisa, verificamos se os referenciais escolhidos pelos cursos do Maranhão se aproximam aos das regiões Sul e Sudeste do país, ou se eles abordam um referencial regional; se há no Maranhão a presença dos cursos EAD de instituições privadas com sede na região Sul e Sudeste; se interferem para a escassez de cursos presenciais e públicos de Licenciatura em Artes Visuais e, também, conhecer o processo de implantação desses cursos no Maranhão e conferir se são fruto do programa REUNI.

No estado do Maranhão, com base nos dados do cadastro e-MEC¹⁵, há cinquenta e oito (58) Instituições de Ensino Superior (IES). Dessas, quarenta e seis (46) são instituições privadas com fins lucrativos, sete (7) são instituições privadas sem fins lucrativos e cinco (5) são instituições públicas. Entre as públicas há três (3) instituições públicas estaduais: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Universidade Virtual do Estado do Maranhão (UNIVIMA) e duas (2) instituições públicas federais: Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

Das cinquenta e oito instituições, apenas duas oferecem o curso presencial de Licenciatura em Artes Visuais: a UFMA e o IFMA. A primeira oferece o curso presencial em São Luís e um curso à distância com polo nos municípios de Pinheiro, Imperatriz e São Luís. A segunda, também, oferece o curso presencial na cidade de São Luís, mas não oferece à distância.

Outra pesquisa que realizamos no site do e-MEC buscou averiguar quantos cursos de quaisquer modalidades (presencial e à distância) ofertam Licenciatura em Artes Visuais no estado do Maranhão. Encontramos dez (10) cursos em nove (09) instituições, sem contar com a UFMA e o IFMA (Ver Quadro 2).

¹⁵ Disponível em: <http://emeec.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 ago. de 2018.

Quadro 2-IES que ofertam o curso de Licenciatura em Artes Visuais no Maranhão.

Instituição de Educação Superior - IES	Ano de início de funcionamento	Município e número de vagas por polo	Carga horária mínima
Centro Universitário Claretiano - CEUCLAR	2008	São Luís – 1 Imperatriz – 1 Santa Inês – 1	2800 horas
Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL	2015	São Luís – 3 Imperatriz – 1 Caxias – 2	2800 horas
Universidade Pitágoras -UNOPAR	2014	São Luís – 12 Imperatriz – 2	33600 horas
Universidade Paulista – UNIP	2014	São Luís – 60 Imperatriz – 60 Açailândia – 60 Bacabal – 60 Balsas – 60 Chapadinha- 60	2960 horas
Universidade de Taubaté - UNITAU	2010	Raposa – 45	3380 horas
Universidade de Taubaté – UNITAU <i>(Programa Segunda Licenciatura)</i>	2014	Raposa- 45	1780 horas
Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES	2006	São Luís – 5 Barra do Corda – 5 Pedreiras- 5	2840 horas
Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI	2009	São Luís – 5 Caxias – 2 Chapadinha - 2 Codó – 2	3200 horas
Centro Universitário Internacional - UNINTER	2015	São Luís – 1 Imperatriz – 0 Açailândia – 0 Bacabal – 0 Balsas – 0 Caxias – 0 Codó – 0 Estreito - 0 Grajaú – 0 Pedreiras – 0 Presidente Dutra –0	3256 horas
Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – FGF (Programa especial de formação pedagógica- Arte Educação)	2004	São Luís - 0	1652 horas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações do site e-MEC, 2019.

Observamos, no Quadro 2, que todas as instituições são privadas e oferecem apenas o curso à distância. Um fato relevante é o número de vagas para cada polo. A maioria possui um número muito reduzido de vagas, variando de 0 a 5 por município. Outro dado importante é que dos 217 municípios do estado, apenas 15 possuem polos que ofertam o curso à distância.

Com base nesse panorama de oferta de cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Maranhão, observou-se que são ofertados apenas dois cursos presenciais na capital do estado por duas instituições públicas federais: a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

Para entender o motivo pelo qual não há cursos particulares de Artes Visuais presenciais no Maranhão ou cursos presenciais no interior do estado, ou mesmo, para compreender os cursos existentes da UFMA e do IFMA, precisamos conhecer a realidade vivida do Maranhão. Assim, no próximo capítulo, contextualizaremos o estado para conhecer suas peculiaridades e contradições, fazendo conexões e relações com os aspectos sociais, culturais, geográficos, políticos e econômicos.

2 ESTADO DO MARANHÃO: REVERBERAÇÕES NA FORMAÇÃO

Figura 8- Janine Perini. Bonecos de Beto Bittencourt. Coleção Casa de Nhôzinho, Fotografia, 2017.



Fonte: Acervo da pesquisadora

“Salve Pátria, Pátria amada! Maranhão, Maranhão, berço de heróis, por divisa tens a glória por nome, nossos avós” (Hino do estado do Maranhão Antônio Baptista Barbosa de Godois).

Neste capítulo, contextualizamos o espaço do objeto de análise desta pesquisa: a arte e a cultura africana, afro-brasileira e indígena dentro dos currículos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Maranhão, tentando compreender a complexidade do estado em sua totalidade em seu caráter contraditório e dinâmico. O objetivo é conhecer um conjunto de indicadores acerca do Maranhão para problematizar a formação de docentes em Artes Visuais, entre os quais destacamos o social e o cultural. A partir da totalidade, categoria do método dialético de Marx, o capítulo é organizado, considerando o Maranhão como sendo o macro, do ponto de vista da análise como estado e, ao mesmo tempo, micro, em comparação ao Brasil. As categorias para Cury (2000) são instrumentos de compreensão de uma realidade social concreta em vista de uma ação social transformadora. Para a ação transformadora, primeiro é necessário conhecer e analisar a realidade. Para isso, utilizamos as categorias de análise, fazendo conexões e relações com os aspectos sociais, culturais, geográficos, políticos e econômicos do estado.

Para Kosik (1976), a categoria totalidade foi elaborada pela filosofia alemã para distinguir a dialética da metafísica, como se percebe na citação:

A posição da totalidade, que comprehende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade (KOSIK, 1976, p. 41).

Para o autor, a metafísica considera as manifestações fenomênicas e casuais, não compreendendo os processos evolutivos da realidade. Já a dialética, considera o ser humano como sujeito social, com conexões e comportamentos históricos. Na dialética, para o materialismo histórico-dialético, “Totalidade significa: realidade como um todo, estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44). Para ele, a realidade tem uma estrutura mutável. Ela não está pronta e acabada, sua estrutura é dialética. Nossa objeto de estudo, também, é dialético, está em transformação. O estado do Maranhão, os currículos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, a arte e a cultura africana, afro-brasileira e indígena estão sempre em movimento, por isso precisamos comprehendê-los em sua totalidade e sua historicidade.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesma na interação das partes (KOSIK, 1976, p. 50).

A totalidade, para a dialética do materialismo histórico-dialético, é um conjunto de múltiplas relações, de contradições, com diferentes elementos sociais interligados a uma mesma totalidade.

Partindo da categoria totalidade e da realidade como uma estrutura mutável, contextualizamos o estado, a cidade e seu centro histórico, como sujeitos ativos, compreendendo suas manifestações culturais como síntese de múltiplas determinações, provocando esse olhar vinculado ao dinamismo social, levando em conta o contexto social, cultural, histórico e geográfico em que está inserido o objeto de pesquisa.

Neste capítulo apresentaremos um breve panorama do estado, com ênfase na arte e na cultura de São Luís, por ser a cidade que oferece os dois cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Observamo-la como obra de arte, pois para Argan (2005), a cidade é uma grande obra de arte que se constitui coletivamente.

2.1 Maranhão: história e identidade

O Maranhão tem uma população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019¹⁶, de 7.075.181 habitantes, numa área territorial de 329.642.170 km². O estado possui 217 municípios e sua capital é São Luís. Geograficamente, está localizada na Região Nordeste do Brasil, fazendo divisa com o norte do país e fronteira com os estados do Piauí, Pará e Tocantins, como podemos observar no mapa abaixo, Figura 9.

Figura 9- Mapa do Brasil com destaque o estado do Maranhão.



Fonte: <https://maranhaoturismo.wordpress.com/historia/>

¹⁶ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/.html>. Acesso em: 20 abr. de 2020.

O estado faz parte da Amazônia Legal, uma área constituída por nove estados brasileiros, pertencentes à Bacia Amazônica (Acre, Amapá, Amazônia, Mato Grosso, Pará, Roraima, Rondônia, Tocantins e uma parte do Maranhão). Esse conceito foi criado pelo governo federal como forma de planejar e promover o desenvolvimento social e econômico dos estados da região amazônica, que historicamente compartilham os mesmos desafios econômicos, políticos e sociais.

Moura et al. (2011)¹⁷ apresentam que a maior densidade demográfica da Amazônia legal é encontrada no Maranhão e essa área cada vez mais está sendo explorada, com crescimento desordenado. Um dos motivos que eles alegam foi a abertura da estrada Belém-Brasília (BR 010). O município de Imperatriz ficou na rota da rodovia, tornando-se o principal polo da região, e a BR-222, que liga a rodovia Belém-Brasília a São Luís, favoreceu a dinâmica socioeconômica, com o desmatamento de florestas, surgindo novos povoados e municípios. Os autores afirmam que a ocupação do oeste do Maranhão é marcada pela ausência de mecanismos efetivos de regulação, de controle e de implementação de políticas de assistência, criando um ciclo constante que explora os recursos ambientais e a “[...] mão-de-obra não qualificada (inclusive com manutenção de pessoas em regime de trabalho análogo ao da escravidão), miséria, esgotamento dos recursos, péssimas condições de saúde e educação, descaso e impunidade” (MOURA et al., 2011, p. 26). Para eles, esses problemas sociais, que também se encontram em outros lugares do país, são “[...] agravados pelo isolamento da área, pelas dificuldades de acesso e pela complexidade de interligações entre atividades ilegais, de cunho ambiental ou não” (MOURA et al., 2011, p. 26). Dessa forma, os problemas sociais dessa região decorrem da degradação das florestas em função do desmatamento, das queimadas e da ausência de um manejo sustentável da área.

A vegetação do estado do Maranhão é diversificada. Além da Floresta Amazônica no oeste, também é composta por Mata dos Cocais, no leste; mangues, na região litorânea; e Cerrado, no sul. Araújo, Lopes, Filho (2011) escrevem que grande parte do estado possui o clima semiúmido e há algumas unidades de conservação dentro do estado, podendo-se citar a Reserva Biológica do Gurupi, o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses, o Parque Estadual do Mirador e o Parque Nacional da Chapada das Mesas. Eles também, elencam as principais terras indígenas, que representam cerca de mil e novecentos habitantes: Alto Turiaçú, Araribóia, Carú, Awá, Krikati, Cana Brava, Kanela, Bacurizinho e Porquinhos.

¹⁷ Para quem tiver mais interesse sobre a Amazônia maranhense ler: Martins e Oliveira (2011). Esse livro define e caracteriza a Amazônia maranhense, explica as razões históricas do seu estado de deterioração, demonstra sua importância para a conservação da biodiversidade amazônica e brasileira e indica diretrizes de ação de pesquisa e conservação para a região.

A diversidade do estado atrai muitos turistas, principalmente ao Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses, que é o maior território de dunas do Brasil, com lagoas de água doce e cristalina (Observar na Figura 10).

Figura 10- Janine Perini. Lençóis Maranhenses, Fotografia, 2015.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Além do atrativo natural, o estado oferece atrativos culturais e arquitetônicos, provenientes da miscigenação muito perceptível no estado, com a presença do índio, do negro e do europeu (na maioria os portugueses).

A população indígena do Maranhão está entre as mais significativas do país no ponto de vista numérico, sendo estimada pelo IBGE (2012), em 35.272 mil habitantes¹⁸. Esse mesmo documento revela um crescimento populacional, do censo de 2000 e 2010, um acréscimo de indígenas na área rural de 4,7% no estado. Essa população está dividida em dezesseis grupos, sendo que quatorze, já vivem em áreas demarcadas pela FUNAI.

Há uma heterogeneidade de formas e condições de vida desses povos, contribuindo para a diversidade sociocultural do estado. Os grupos indígenas são dinâmicos, há mobilidade de ir e vir da área rural, da urbana, de terras reconhecidas e isoladas. Sua economia varia entre os recursos oferecidos pela natureza (pesca, caça, agricultura, coleta de frutos silvestres), do mercado de trabalho e da assistência social.

¹⁸ As fontes disponíveis para conhecer o total da população autodeclarada indígena no País são quatro: Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Instituto Socioambiental (ISA), Fundação Nacional de Saúde (Funasa), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Há uma diferença na quantidade de população indígena registradas por elas, isso se deve as abordagens metodológicas adotadas para a coleta de dados. A FUNAI e o ISA levantam dados de indígenas localizados nas terras reconhecidas oficialmente, já o IBGE inclui, também, os índios que residem nas cidades ou em terras indígenas ainda não reconhecidas. E a Funasa registra a quantidade de indígenas no sistema de saúde.

Os grupos indígenas remanescentes predominantes no estado do Maranhão são dos grupos linguísticos Jê e Tupi. Pelo documento do Governo do Estado do Maranhão (2014), no tronco Macro-Jê, destaca-se a família Jê, com povos falantes da língua Timbira (Mehim), Canela (Aparyekra e Ramkokamekra), Krikati, Gavião (Pukobyê), Kokuiregatejê, Timbira do Pindaré e Krejê. No Tronco Macro-Tupi, destaca-se a família tupi-guarani, com os povos falantes das línguas Tenetehara: Guajajara, Tembé e Urubu-Kaapor, além dos Awá Guajá e dos Guaranis.

Mesmo com esse número significativo de grupos indígenas dentro do estado, há um número pequeno de indígenas, resultado de milhões de mortes, principalmente, durante os dois primeiros séculos da colonização, por conta da escravidão, das epidemias (varíola, coqueluche, difteria, peste bubônica) e dos ataques por índios inimigos. Pelegrino (2014) aborda que a escravização dos índios foi intensificada como ação para o crescimento econômico do Maranhão, no século XVI ao XVIII, sendo trazidos dos sertões da capitania do Pará.

O progressivo esgotamento da mão-de-obra indígena fortificou o tráfico negreiro a partir do século XVIII. Era mais vantajoso escravizar os africanos do que capturar os índios fugitivos. A escravização negra tornou-se a atividade mais rentável, pois gerava impostos para a Coroa Portuguesa e dízimos para a igreja católica, que via nessa atividade uma possibilidade de evangelizar os infiéis africanos, convertendo-os ao catolicismo.

O Maranhão foi um dos estados brasileiros que recebeu maior número de escravizados¹⁹, com uma grande mistura de povos, culturas, crenças e línguas. Pessoas que vieram de diferentes regiões eram forçadas a conviver e a trabalhar juntas, durante os longos e violentos anos de escravidão, sendo obrigados a adquirir uma nova identidade e nova consciência nacional. Nesse regime escravista, o estado do Maranhão destacou-se, como podemos observar no Plano Estadual da Cultura 2015-2025:

O Maranhão tornou-se o quarto maior recebedor de escravos em todo o território brasileiro no século XVIII e, deste modo, uma sociedade escravista agrícola tardia e, até 1755, mais de três mil escravos chegaram ao porto de São Luís, oriundos da Costa do Marfim, Moçambique, Guiné-Bissau e da Angola para trabalhar nas fazendas de cana de açúcar, arroz e algodão, número aumentado para 12 mil escravos no ano de 1777, ao mesmo tempo, em que a escravidão indígena era proibida. Os escravos chegavam principalmente da Costa da Mina correspondente ao Golfo da Guiné - da região que é denominada de Benim - antigo Daomé, Gana, Togo - Congo, Cabinda, Angola para trabalhar em todas as regiões e entre 1812 e 1820, o número de negros já era de 41 mil pessoas, o que totalizava 55 por cento dos habitantes, ou seja, o maior percentual de todo o Império (GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO, 2014, p. 38-39).

¹⁹ Utilizamos o termo escravizada e não escrava porque esta condição foi imposta.

Chegaram ao porto de São Luís até 1820, 41 mil africanos vindos da Costa do Marfim, Moçambique, Guiné-Bissau, Angola, Benim, Congo e Cabinda. No Maranhão, a população escravizada era maior do que a população livre. Esse enorme número de população negra, que vieram obrigados para o Brasil, ainda é visto nas ruas e nos números, pois o censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que 97 milhões de pessoas se declararam negras (pretas ou pardas) e 91 milhões brancas. O Maranhão possui o maior número de população negra no país e o maior número de comunidades quilombolas²⁰ no território brasileiro.

O grande número da população negra no estado justifica a enorme expressão cultural do estado do Maranhão, desde a culinária (Arroz de cuixá), a música (Reggae), a dança (Tambor de Crioula e Cacuriá), as festas e as manifestações, como o bumba-meу-boi e a capoeira. Os negros fortaleceram sua cultura como forma de resistência. Preservar as tradições é uma condição de sobrevivência, assim, percebemos uma miscigenação obrigatória à conversão ao catolicismo, que definiram os costumes, os valores e as crenças dos africanos, europeus e indígenas na organização social.

Mesmo com tanta cor, alegria e diversidade, esse povo sofreu muitas injustiças. Santos ressalta que “[...] a formação do Brasil em face do trabalho escravo e na exploração de suas riquezas, teve como uma de suas resultantes o aparecimento de práticas racistas não apenas em seu contexto específico, mas também para os dias atuais” (SANTOS, 2015, p. 103). O autor afirma que foram suprimidas à população negra oportunidades de trabalho, sobrando posições sociais inferiores ou aquelas rejeitadas pelos brancos. Ele ainda assegura:

O racismo é a condição fundante da exploração capitalista, é a ideologia construída para sedimentar a dominação europeia sobre outros povos e continentes. Constrói-se com o tráfico de escravos e se sedimentam com a Revolução industrial, não por acaso, dois dos fenômenos históricos fundantes do sistema capitalista (SANTOS, 2015, p. 107).

Para o autor, o racismo está relacionado à exploração capitalista. Para ele, os dois “Alimentam-se de suas potencialidades destrutivas para se fortalecerem” (SANTOS, 2015, p. 107). O racismo, para ele, é a ideologia construída para sedimentar a dominação europeia sobre outros povos e continentes. E, isso, acontece com uma política de marginalização da população negra e com o discurso raciológico, capitalista e eugenista.

²⁰ O Maranhão tem mais de 680 comunidades quilombolas reconhecidas. Disponível em: http://www.cpisp.org.br/terras/asp/terras_mapa.aspx?UF=ma&VerTerras=r. Acesso em: 05 out. de 2018.

Durante muito tempo, as oligarquias²¹ oprimiram e exploraram a classe trabalhadora com o domínio político. No Maranhão, o mesmo grupo oligárquico²² ficou no poder por muitos anos, concentrando nas mesmas mãos os poderes Legislativo e o Executivo. “Essa noção de “oligarquia” serve ao discurso de desqualificar os procedimentos de uma gestão governamental, independentemente quem seja o chamado “oligarca”” (GONÇALVES, 2006, p. 52). Gonçalves afirma em sua tese de doutorado que José Sarney utilizava em sua campanha esse discurso para desqualificar seus inimigos políticos anteriores como, Vitorino Freire²³, e, depois, o mesmo discurso foi utilizado para criticar a chamada “oligarquia Sarney”.

A família Sarney ficou no poder por mais de 50 anos, até 2014, com a eleição do governador Flávio Dino, do PCdoB. Oliveira (2003) coloca que José Sarney, entre outros, é um personagem criado pela ditadura e pela inversão de relações entre poder central e poderes locais. Para o autor, esse personagem dá a impressão de que o poder local é capaz de enfrentar o rugido do leão central. O “Estado se torna num espaço a ser ocupado como patrimônio a ser explorado como propriedade privada, cujos recursos podem ser “concedidos” na medida do “merecimento” demonstrado pelos pleiteantes às nomeações, verbas e favores” (GUILHON, 2007, p. 03). Dessa forma, o Estado concentra o poder e os recursos (financeiros e políticos), delimitando os critérios da inclusão ou exclusão das demais classes e mantém mecanismos de subordinação e dependência constante.

A exclusão política e financeira, como se percebe ao longo da história do Brasil e da construção social e histórica do Maranhão, sempre foi designada à classe trabalhadora, que é majoritariamente a população negra. Com uma política meritocrática, os negros sempre estavam longe dos bancos escolares e dos melhores trabalhos.

²¹ “Oligarquia está sendo entendida aqui como um grupo atuante no âmbito político-administrativo, exercendo mediação entre grupos sociais de interesses e o Estado, de forma relativamente autônoma” (GUILHON, 2007, p. 02-03).

²² Todos os grandes pensadores brasileiros deram notável relevo à formação oligárquica, essas análises seguirem os padrões políticos de cada grupo, uns, com um pensamento voltado ao ideário político da esquerda, como Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior e Raymundo Faoro; e outros com o ideário político mais à direita, como Oliveira Vianna e Alberto Torres, e um outro, gigante solitário, no meio, como Gilberto Freyre. “Para os de “esquerda”, o poder oligárquico frustrava exatamente a via democrática pelo exclusivismo patrimonialista anticidadão; para os de “direita” os poderes oligárquicos eram fonte de desagregação política e de fraqueza do Estado; para Freyre, o senhor de engenho patriarcal era o Juno da “dominação doce”. Faoro em seu clássico Os Donos do Poder talvez tenha sido o mais específico e o mais incisivo no tratamento do poder oligárquico. A fonte maior da formação oligárquica constituiu-se na propriedade da terra, mais que na propriedade dos escravos [...]” (OLIVEIRA, 2003, p. 01).

²³ Para conhecer mais sobre a política no Maranhão, Guilhon (2007) escreve sobre o enfraquecimento do Vitorinismo decorrente de lutas políticas internas dessa oligarquia como uma das condições do aparecimento do Sarneísmo enquanto oligarquia.

Pereira (2006), conta que o Maranhão do século XVII ao início do XIX, tinha uma estrutura econômica baseada na agricultura mercantil de exportação e no trabalho escravo, gerando riquezas para a metrópole e produzindo artigos primários exportáveis, como o algodão, arroz, e, depois de 1840, o açúcar. Ele afirma que a riqueza se concentrava nas mãos de uma minoria que eram comerciantes e proprietários dos escravizados e de terras. Já a classe trabalhadora eram os escravizados e os livres, pobres. Alguns escravizados trabalhavam de 16 a 20 horas por dia sob o chicote do feitor na área agrícola. Na área urbana, os homens eram marinheiros, estivadores, carregadores, marceneiros, barbeadores e, as mulheres eram cozinheiras, engomadeiras, parteiras, ama-de-leite, arrumadeiras, obrigadas a fazer todos os serviços domésticos e a vender alimentos no comércio informal. O autor escreve, ainda, que os proprietários podiam alugar os escravizados que possuíam algum ofício especializado para trabalhar em obra pública, ganhando entre 200 a 1.400 réis por dia. Já os trabalhadores livres, sobreviviam das lavouras, da caça, da pesca e se submetiam aos donos das fazendas em troca de favores.

Em sua tese de doutorado, Pereira (2006), pesquisa como as classes dominantes se organizaram no contexto do processo de decadência da agricultura mercantil, tendo como aliada a imprensa maranhense e mostra que no jornal “Diário do Maranhão”, fundado em 1855, a Secção de Notícias registrava festas, nascimentos, óbitos, fugas de escravos e fazia propaganda de mercadorias e serviços, inclusive do comércio de escravos: compra, venda e aluguel. E que, em 1870, esse jornal, apresentava, na Secção Geral, artigos, que compartilhavam os valores ideológicos das classes dominantes e que criticavam “[...] as diferentes formas de luta dos escravos (festas, fugas, quilombos e insurreições) e nos editoriais cobravam às autoridades públicas medidas que reprimissem essa insubordinação” (PEREIRA, 2006, p. 96). Nota-se, que a visão do jornal Diário do Maranhão e da classe dominante era de um escravizado privado de tudo e passível a transações mercantis.

O autor, também, expõe que o Jornal Pacotilha, fundado em 1880, além de anunciar os escravizados como mercadoria, ainda introduziam artigos com um discurso racial, ratificando a tese de inferioridade do africano em relação ao europeu e do negro em relação ao branco. Esse jornal era a favor da abolição dos escravizados e seu argumento era que o negro, sendo uma “raça inferior”, tinha que se “[...] submeter, por uma determinação natural, à dominação da “raça branca”, como explicava a “ciência” à época, pois, a raça negra “dotada de uma grande vitalidade possuía uma enorme facilidade de assimilar-se às aptidões e indústrias das outras raças” (PEREIRA, 2006, p. 132). Esse veículo de informação defendia uma nova

relação de organização da dominação do branco sobre o negro ou da classe dominante à classe dominada.

Pereira (2006) escreve que a classe dominante e os jornais, pensando no futuro do progresso e na expansão das indústrias, começaram uma estratégia ideológica, difamando a imagem do escravizado, dizendo que eles eram preguiçosos e malandros e que se fossem homens livres iriam trabalhar mais e estariam suscetíveis às imposições exigidas pela classe dominante. Para o autor a abolição foi:

[...] a arma ideológica usada pelas classes dominantes para reorganizarem as relações de dominação ameaçadas pela decadência da agricultura mercantil. Por outro lado, foi, a liberdade jurídica, uma armadilha, a qual os escravos foram submetidos, pois não significaria que pudesse organizar a vida segundo as suas perspectivas. Afinal, a terra continuaria concentrada em mãos de poucos e, em termos econômicos, organizada como empresas capitalistas sustentadas pelo trabalho livre, com a função de produzir lucros, isto é, mais-valia para o seu proprietário (PEREIRA, 2006, p 169).

A abolição era uma arma ideológica, para os ex-escravizados vender sua força de trabalho por uma pequena quantia, submetendo-se à exploração dos donos das terras, não podendo viver como sujeitos autônomos. Para controlar os ex-escravizados, evitando a ociosidade, a expansão de suas práticas religiosas, crenças e costumes e o que chamavam de “vagabundagem”, foram criados inúmeros mecanismos de controle social, como o Código Criminal, Tribunais, Leis e cadeias.

O primeiro Código de Posturas de São Luís, aprovado em 1842²⁴, regulamentava as seguintes proibições aos escravizados: insultar ou injuriar publicamente com palavras ou ações obscenas; batucar e produzir espetáculos nas ruas e praças da cidade; usar qualquer arma; entrar em qualquer estabelecimento para se divertir em jogos, rifas e danças; alugar casas sem mostrar a licença de seus senhores; andar nas ruas depois do toque de recolher; agrupar-se com mais de três escravos, exceto para algum serviço reconhecido e fazer ranchos dentro de terrenos cercados ou murados. Esse documento previa prisões e multas para qualquer atividade que fosse fora do controle da classe dominante.

No ano de 1866, foi aprovado um segundo Código das Posturas da Cidade de São Luís²⁵, mais amplo e detalhado, intensificando as questões de segurança. Nele constava que o

²⁴Código das Posturas da Cidade de São Luís – 1842. Disponível em: <http://www.gepfs.ufma.br/livros/LIVRO%20CÓDIGO%20DE%20POSTURA%202009.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

²⁵Código das Posturas da Cidade de São Luís – 1866. Disponível em: <http://www.gepfs.ufma.br/livros/LIVRO%20CÓDIGO%20DE%20POSTURA%202009.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

escravo não podia ficar fora de casa além dez horas da noite; era proibido que eles tivessem comércio de qualquer natureza ou algum capital sem que tivessem licença por escrito de seus senhores; os escravos velhos ou inutilizados por qualquer motivo de prestar serviços não podiam andar pedindo esmola; não podiam andar embriagados pelas ruas; eram proibidas as reuniões de mais de quatro escravos nas casas de comércio; os que tinham em suas casas pessoas alienadas, quer fossem livres ou escravas, não podiam deixá-las sair na rua e eram proibidos os batuques e danças de pretos fora dos lugares permitidos pela autoridade.

Em 1893, foi aprovado o terceiro Código das Posturas da Cidade de São Luís²⁶, com o Brasil sendo agora uma República Federativa Presidencialista Representativa, reconhecida pela Constituição de 1891, sob o comando do marechal Floriano Peixoto. Depois, em 1936, foi aprovado o quarto Código de Posturas da Cidade de São Luís²⁷, no governo de Getúlio Vargas. Nesse documento, na secção que aborda sobre o sossego e tranquilidade pública, ainda era relatada a proibição de batuques em qualquer parte da zona central, urbana e suburbana, com exceção nos festejos carnavalescos. E, em 1968, surge o quinto e último Código de Postura da Cidade de São Luís²⁸, marcado pela presença do Regime Militar, sob o comando do general Artur da Costa e Silva. Nele, se mantém a proibição dos batuques, e insere-se a proibição dos congados e outros divertimentos congêneres. Todos esses documentos mostram como a política pública proibia as manifestações religiosas e culturais dos negros, pois a maioria desses costumes utilizavam o atabaque como instrumento principal.

As políticas públicas locais não favoreciam o desenvolvimento do povo negro, nem tão pouco, a do Brasil. Podemos destacar o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Ético-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Brasil (2004), que mostra o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que estabelecia que os adultos negros não fossem admitidos em escolas públicas do Brasil e que a instrução para eles dependia da disponibilidade de professores. Outro exemplo é o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que declarava que os negros só podiam estudar no período noturno.

²⁶Código das Posturas da Cidade de São Luís - 1893. Disponível em: <http://www.gepfs.ufma.br/livros/LIVRO%20CÓDIGO%20DE%20POSTURA%202009.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

²⁷Código das Posturas da Cidade de São Luís - 1936. Disponível em: <http://www.gepfs.ufma.br/livros/LIVRO%20CÓDIGO%20DE%20POSTURA%202009.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

²⁸Código das Posturas da Cidade de São Luís - 1968. Disponível em: <http://www.gepfs.ufma.br/livros/LIVRO%20CÓDIGO%20DE%20POSTURA%202009.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

Essas e outras estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares, às academias de artes visuais, artes cênicas, dança e música.

Para Marx (2013), o fim da escravidão não tem relação com justiça e fraternidade, e sim, com a estrutura econômica. O autor afirma:

A escravatura e a servidão têm existido em conformidade com a índole da produção e têm desaparecido quando o grau de desenvolvimento dessa torna mais útil o trabalho do homem livre que o do escravo ou do servo. A justiça e a fraternidade não têm intervindo em nada nesse desaparecimento (MARX, 2013, p. 17).

Para o Capital²⁹, o trabalho livre era imprescindível, pois “[...] a burguesia necessitava monopolizar as fontes de riqueza, abolindo as velhas prerrogativas dos nobres, entrando na posse da terra que estes ostentavam e do poder que também monopolizavam” (MARX, 2013, p. 17). Então, o fim da escravidão, regulariza a distribuição de riqueza e a formação das classes.

O fim da escravidão e o início do sistema capitalista de produção não representaram para a população negra brasileira uma melhoria das suas condições de vida, que permaneceram extremamente precárias. Os ex-escravos e seus descendentes continuaram a ser tratados como inferiores e discriminados pela cor da pele, relegados à miséria e à falta de perspectivas (SANTOS, 2015, p. 104).

Mesmo com o fim da escravidão, com a Lei áurea de 13 de maio de 1888, o Brasil é palco por séculos de lutas por direitos políticos e sociais dos povos negros. Essa lei promulgada pela princesa Isabel, foi conquistada pela luta dos negros, dos quilombos, dos brancos abolicionistas, e principalmente, pelo desenvolvimento do capitalismo contra as monarquias feudais. Guimarães (2012) escreve sobre esse período e afirma que os primeiros anos da República foram difíceis para o povo, principalmente, para os ex-escravizados exercerem a liberdade. Foi um período de muita resistência e repressão, em novos arranjos de dependência e subalternidade. O autor expõe que em São Luís, MA, grupos populares reagiram contra a República dos oligarcas locais, sendo recebidos a tiros. Muitos outros momentos de resistência no Brasil foram reprimidos com banhos de sangue.

Com a lei áurea, a burguesia foi obrigada a abrir mão de seu capital: a mão de obra escrava que gerava riquezas. Cristo (2008) afirma que a prática da escravidão abrangeu toda a sociedade brasileira, determinando seu modo de pensar e de agir. Não eram apenas os

²⁹ “O capital não pode ser entendido separadamente das relações capitalistas de produção. Na verdade, o capital não é uma coisa, mas uma relação social que toma a forma de coisa. Sem dúvida, o capital tem a ver com “fazer” dinheiro, mas os bens que “fazem” dinheiro encerram uma relação particular entre os que têm dinheiro e os que não o têm, de modo que não só dinheiro é “feito”, como também as relações de propriedade privada que engendram esse processo são, elas próprias, continuamente reproduzidas” (BOTTOMORE, 2012, p.79).

grandes proprietários de terras que possuíam escravos, também os pequenos proprietários, comerciantes, burocratas, entre outros. Esses, em troca, para abdicar de seus escravos, em troca receberam indenizações do Estado, dinheiro público e outros privilégios, entre eles a Lei de Terras nº 601, editada em 1850, que garantiu a manutenção do latifúndio. Essa lei afirmava que a aquisição das terras somente seria possível, mediante compra, o que afastava os ex-escravizados da possibilidade de estabelecerem uma economia própria, deixando-os vulneráveis e submissos à estrutura agrária vigente. Os negros tiveram poucas escolhas: ou vender sua força de trabalho aos proprietários de terras, ou fugir para os quilombos longínquos, ou viver na miséria nas periferias da cidade. “Esse processo trouxe em seu interior uma nova e velha condição: a submissão do agora homem livre às novas formas de escravidão” (CRISTO, 2008, p. 29). A autora esclarece em sua dissertação as relações de extrema exploração que os negros viviam e vivem até os dias de hoje.

A sociedade após a abolição não aceitou a nova situação dos negros e continuou restringindo o acesso dos afro-brasileiros à educação ou a sua permanência com igualdade de oportunidades. Somente depois de um século da abolição da escravatura é que surgiram as primeiras propostas concretas de ação afirmativa, embora o sistema de cotas para filhos de agricultores já existia há muitas décadas. Os resultados dos últimos censos demográficos mostram ainda resquícios desse tempo, pois como apresenta o IBGE (2016; 2019), o acesso à educação influencia nas características socioeconômicas e demográficas da população.

O IBGE (2019) apresenta que, em 2018, quase metade (47,0%) dos brasileiros que estavam abaixo da linha de pobreza pertenciam à Região Nordeste, com os menores rendimentos. O Maranhão foi o estado com maior percentual de pessoas com rendimento abaixo da linha e, também, o estado com maior desvantagem para pessoas pretas ou pardas em termos de ocupações informais. É um dos estados brasileiros com o pior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM (0,639)³⁰ do Brasil. O IDHM de pessoas que se autodeclararam negras chegou a 0,679, em 2010. Esse número é o mesmo registrado para brancos em 2000 (0,675). Esse indicador mostra que o IDH aumentou nos últimos anos tanto para a população branca, como para a negra, mas nota-se que temos uma década de distância em níveis de longevidade, educação e renda (critérios que compõem o cálculo) entre as populações negra e branca. Com as pesquisas do IBGE (2016; 2019), os dados demonstraram que os brancos têm mais acesso ao nível superior do que os negros, mostrando a desigualdade entre as populações:

³⁰Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municípios.html?t=destaques&c=21>. Acesso em: 09 nov. de 2017.

O total de pessoas de cor preta ou parda dessa faixa etária que cursavam o ensino superior, em 2015, era de 12,8%. Esse percentual representa um crescimento significativo em relação a 2005 (7,3% pontos percentuais), mas ainda ficou abaixo do percentual alcançado pelos jovens estudantes brancos 10 anos antes (17,8%). Um dos fatores responsáveis por agravar a desigualdade de cor ou raça no acesso ao ensino superior é o atraso escolar, o qual afeta mais os estudantes pretos ou pardos em comparação com os estudantes brancos. Em 2015, 53,2% dos estudantes pretos ou pardos de 18 a 24 anos de idade cursavam níveis de ensino anteriores ao ensino superior, como o fundamental e o médio, enquanto apenas 29,1% dos estudantes brancos estavam nessa mesma situação (IBGE, 2016, p. 62).

A síntese dos indicadores sociais também mostra que além da desigualdade de cor existente entre as populações negra e branca na educação, há outro índice que destaca a desigualdade nos dados que é a distribuição de renda, aparecendo os negros com os menores rendimentos.

[...] em 2018, pessoas de cor ou raça preta ou parda tiveram rendimento médio domiciliar per capita de R\$ 934, diante do rendimento médio de R\$ 1 846 das pessoas de cor ou raça branca. Entre 2012 e 2018, houve ligeira redução dessa diferença, explicada por um aumento de 9,5% no rendimento médio de pretos ou pardos, ante um aumento de 8,2% do rendimento médio dos brancos. Porém, tal redução não foi capaz de superar a histórica desigualdade de rendimentos e o rendimento domiciliar per capita médio de pretos ou pardos foi de aproximadamente metade do recebido pelos brancos (IBGE, 2019, p. 56).

A divisão social do trabalho, então, é percebida entre os que possuem e os que não possuem os meios de produção. O negro é a maioria nos segmentos mais pobres, sendo a classe trabalhadora explorada no capitalismo.

Um gráfico sobre as condições de moradia da população, que estratifica a qualidade de vida dos moradores, mostra a proporção de pessoas que possuem máquina de lavar. As populações pretas e pardas (termos designados pelo documento do IBGE) dobraram as taxas, no período de 2005 a 2015. Mesmo assim, há uma diferença grande em relação à população branca, que registra uma proporção de 25 pontos percentuais maior.

Outro dado assustador apresentado pelo IBGE (2016) é a proporção de domicílios particulares permanentes com banheiro ou sanitários com uso exclusivo dos moradores. O estado do Maranhão tem os piores indicadores, com 334 mil pessoas sem banheiro em seus domicílios. Isso mostra que a classe trabalhadora vive ainda em condições muito precárias. Se considerarmos, como vimos acima, que a classe trabalhadora é formada em sua grande maioria de negros, podemos lembrar que nas senzalas não havia banheiro, apenas nas casas dos senhores. Será que a realidade mudou depois da abolição da escravatura? Ou a classe trabalhadora ainda continua a ser explorada pela classe dominante?

O documento do IBGE (2019), apresenta as restrições, ainda encontradas em 2018, da população ao direito à moradia adequada: 2,8% da população ainda não possuía banheiro de uso exclusivo dos moradores; 1,1% da população residia ainda em domicílios com paredes de materiais não-duráveis, proporção que atingia 2,8% na população com menor rendimento; 5,6% da população possuía três moradores dormindo no mesmo cômodo, proporção que atingia 14,5% para a população com menor rendimento; 28,0% da população possuía ônus excessivo com aluguel, proporção que atingia 56,2% da população com menor rendimento; 9,7% da população residia em domicílios sem acesso à coleta de lixo; 15,1% não possuía abastecimento da água por rede; 35,7 % não possuía rede de esgoto sanitário. Em todas as dimensões propostas verificamos que às inadequações habitacionais e a ausência de saneamento, são mais elevadas entre pretos e pardos, pessoas com menores níveis de instrução e posições informais na ocupação. E, também, que as regiões Norte e Nordeste apresentaram percentuais superiores às demais regiões para todas as dimensões propostas.

Refletindo sobre os dados do IBGE (2016; 2019), pesquisando ou viajando pelo Brasil, percebe-se a desigualdade entre o estado do Maranhão e outros estados brasileiros, principalmente, do sul e sudeste. Também é perceptível a desigualdade social entre área rural e urbana e entre negro e branco. Podemos ressaltar que isso é resultado de uma sociedade servil e escravocrata, construída a partir de interesses oligárquicos e da classe dominante.

As Figuras 11, 12 e 13³¹ apresentam uma realidade do Maranhão inexistente em muitos outros estados brasileiros: casas de taipa, com telhado de palha, pouco ou quase sem móveis e mulheres lavando roupa no rio.

³¹ Fotografias realizadas durante o Projeto de Pesquisa intitulado “Comunidades Quilombolas e o Ensino dos estudos afro-brasileiros”. Projeto realizado com o apoio da UFMA e da FAPEMA, pelo Edital nº 40/2014-UNIVERSAL, no período de setembro de 2015 a setembro de 2017, coordenado pela professora Janine Alessandra Perini. A pesquisa teve um duplo escopo, investigar e produzir conhecimentos acerca da Comunidade Saco das Almas, localizada no município de Brejo, Maranhão, ao mesmo tempo em capacitar os estudantes das Licenciaturas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos da UFMA em São Bernardo para o ensino da história e cultura afro-brasileiras.

Figura 11- Janine Perini. Casa de taipa, Quilombo Saco das Almas, MA, Fotografia, 2015.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 12-Janine Perini. Interior das casas. Quilombo Saco das Almas, MA, Fotografia, 2015.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 13-Janine Perini. Mulheres lavando roupa. Quilombo Saco das Almas, MA, Fotografia, 2015.



Fonte: Acervo da pesquisadora

A comunidade quilombola Saco das Almas localiza-se no município de Brejo, no estado do Maranhão e mantém características estéticas e culturais ligadas às suas tradições. As construções de suas casas e a manutenção de seus hábitos demonstram a valorização a seus ancestrais e sua existência com pouco vínculo direto com o capital. Essas características se diferenciam da comunidade quilombola Ivaporunduva, como se pode notar abaixo (Ver Figuras 14, 15 e 16) ³².

Figura 14-Janine Perini. Comunidade Ivaporunduva, SP, Fotografia, 2012.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

³² Fotografias realizadas durante o mestrado de Janine Alessandra Perini, elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART/UDESC.

Figura 15-Janine Perini. Igreja da Comunidade Ivaporunduva, SP, Fotografia, 2012.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 16-Site das comunidades do Vale do Ribeira.

Fonte: PERINI, 2012, p. 89.

As Figuras 14 e 15 mostram a comunidade quilombola Ivaporunduva, a mais antiga do Vale do Ribeira, estado de São Paulo. E, a Figura 16 apresenta o site criado pelas comunidades quilombolas dessa região. Nota-se que as comunidades quilombolas da região Sudeste, por exemplo, comparadas com à comunidade Saco das Almas do Maranhão, apresentam padrões culturais e de ocupação urbana mais próximos de outras cidades

brasileiras, percebidos pela antena parabólica, pela igreja com crenças religiosas do colonizador e pelo site que proporciona uma visibilidade muito maior da história, dos produtos e da luta pelo direito à terra.

Conhecendo um pouco da totalidade do estado do Maranhão, de sua diversidade cultural, social, política e econômica apresentaremos, a seguir, uma particularidade: a sua capital, São Luís.

2.2 São Luís: a cidade como obra de arte

São Luís possui uma população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016³³ de 1.082.935 habitantes, numa área territorial de 834.785 km². Foi fundada em 1612 pelos franceses e três anos depois conquistada pelos portugueses. A cidade desempenhou um importante papel na produção econômica do Brasil por ser uma cidade portuária. É reconhecida internacionalmente pelas belas fachadas dos sobrados, revestidos de azulejos portugueses, no centro histórico da cidade, além da diversidade cultural existente, principalmente a festa do bumba-meу-boi.

O termo cidade pode ser conceituado como “[...] mediação de relações socioespaciais, de vínculos das pessoas com o espaço, capaz de revelar a realidade social produzida em determinado contexto histórico” (CHISTÉ, 2017, p. 02). Para a autora, a cidade é um espaço que carrega aspectos contraditórios e seus habitantes e visitantes precisam compreendê-los para se apropriarem deste espaço. Para ela, a cidade, junto com a escola pode educar o ser humano para “[...] uma formação integral e emancipatória, onde indivíduos politizados se apropriem, tanto da escola como dos espaços citadinos” (CHISTÉ, 2017, p. 02). O centro histórico e outros lugares de São Luís podem ser considerados um espaço educativo. A autora afirma que:

Entendemos que o que torna os espaços efetivamente educativos é o olhar que se tem sobre eles. Não existe olhar neutro do mundo que nos cerca. Todo processo pedagógico está repleto de conteúdos ideológicos, políticos e culturais que se fazem presentes no ato educativo e marcam a forma de agir e compreender o mundo. As ações educativas que podem ser desenvolvidas na escola e na cidade são atravessadas pelos posicionamentos políticos, pela maneira como é exercido o poder na cidade, ou seja, a serviço de quem e de que estamos agindo. Podemos a partir de um olhar atento observar tais posicionamentos e implicações (CHISTÉ, 2017, p. 07).

³³ Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=211130>. Acesso em: 25 set. de 2016.

Para a autora, o que importa é o olhar que se tem sobre a cidade, pois ele não é neutro, e sim político e ideológico, marcando a forma de compreender a cidade. Nossa estudo debruçar-se-á sobre a cidade de São Luís, focalizando a arte e a cultura e considerando arte e cidade como uma só coisa. Nesse contexto, utilizamos Argan (2005), que analisa o espaço urbano como um espaço de objetos. Assim, São Luís foi observada/contemplada/analizada nessa perspectiva, como obra de arte, sendo um produto da civilização histórica e que continua com interferências contínuas. Por isso, refletimos sobre história, memória e patrimônio da humanidade, pensando a cidade em suas dimensões estéticas e culturais, com o objetivo de pensar o contexto artístico e cultural dos discentes e docentes dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais.

Pensar a cidade como obra de arte é pensar a arquitetura como uma série de espaços articulados. Para Pinheiro (2008), cada espaço possui qualidades particulares, que se relacionam entre si. “O desafio do desenho da cidade está em construir harmoniosamente as experiências no espaço ao longo do tempo” (PINHEIRO, 2008, p. 328). Para a autora, o objetivo de um projeto arquitetônico é mexer com as emoções e sentimentos das pessoas enquanto elas se movem pelo espaço.

Com base nesse pensamento, o objetivo é pensar/refletir a cidade como imagem, e suas práticas sociais como geradoras de cultura urbana. Primeiramente, focaremos nosso olhar no centro histórico da cidade, por seus encantos e desencantos estéticos, sociais e históricos. Em seguida, traremos dois artistas para nos mostrar um olhar sobre a cidade de São Luís e do estado do Maranhão.

Olhar a cidade como objeto artístico, apenas é possível se for compreendido em sua totalidade, como afirmou Fortuna (2003), ao refletir sobre as teorias de Simmel: A cidade só pode ser compreendida como experiência estética se forem englobadas as obras de artes e a própria sociedade. Uma particularidade importante da totalidade de São Luís é o seu centro histórico, por ser um espaço de convivência, onde pessoas de todas as idades, gêneros, raças e classe social participam dele por meio de relações antagônicas. Pereira (2006) informa que do século XVII ao início do XIX, esse espaço era uma área de grande fluxo comercial, com pessoas ricas e pobres; escravizados e livres; brancos e pretos. Um território marcado por relações afetivas e comerciais, permeadas por tensões e instabilidades sociais.

Hoje em dia, as relações são outras, mas não deixam de ser conflituosas. Alguns grupos sociais visitam o espaço para participar de atividades culturais, artísticas e sociais, utilizando-o como área de lazer; outros, trabalham em instituições que utilizam as obras arquitetônicas do centro histórico que foram preservadas e revitalizadas; alguns sem muita

opção moram nos casarões abandonados; outros, ainda, frequentam o espaço para vender sua arte e/ou sua força de trabalho aos turistas. Com seu valor arquitetônico, paisagístico, histórico e cultural, apresentaremos o centro histórico como uma experiência estética.

2.3 Centro histórico: uma experiência estética

O centro histórico de São Luís tornou-se Patrimônio Mundial, em 1997³⁴, com cerca de quatro mil imóveis dos séculos XVIII e XIX. Esse processo aconteceu lentamente. Figueiredo (2012) conta que, em 1940, aconteceu o primeiro tombamento arquitetônico em São Luís: o Portão e a Capela de São José da Quinta das Laranjeiras. A partir dessa época começaram a discutir e a intervir no sentido de preservar alguns imóveis isolados do centro histórico, o que foi se intensificando a partir do final de 1970.

O passado está presente no cotidiano dos ludovicense e dos que visitam a cidade. Um passado marcado pelo seu valor histórico: sobrados com rico valor arquitetônico, caracterizados por um período próspero para a nobreza, principalmente pela produção do algodão e de muito trabalho forçado pelos escravizados, mão-de-obra africana e afro-brasileira.

O tombamento desse conjunto arquitetônico agregou um valor econômico ao valor artístico e cultural, pois quando a classe alta abandonou a área central e foi morar em áreas consideradas nobres, o centro perdeu seu valor imobiliário e entrou num período de declínio e abandono, restando apenas seu valor histórico, artístico e cultural.

Em relação ao valor artístico, Argan afirma: “Qualquer que seja a sua antiguidade, a obra de arte sempre ocorre como algo que acontece no presente” (ARGAN, 2005, p. 25). O autor continua seu pensamento nos lembrando de que “[...] a obra de arte não tem para nós o mesmo valor que tinha para o artista que a fez e para os homens da sua época. A obra é sempre a mesma, mas as consciências mudam” (ARGAN, 2005, p. 25). O valor dos casarões do centro histórico, hoje, não é maior ou menor do que no século XVIII, mas diferente. As relações são outras. Antes a relação era de moradia e comércio, agora, as edificações entram no mercado capitalista com foco no turismo e no lazer. As reformas e recuperações dos

³⁴ Para saber mais sobre o processo de patrimônio do centro histórico de São Luís, ler: SILVA, João Ricardo Costa. O processo de patrimonialização do centro antigo de São Luís: práticas patrimoniais desenvolvidas pelo poder público. In: ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História: História e ética. Fortaleza, Ceará, 2009. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0397.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2016.

imóveis transformam os espaços abandonados pela classe alta, em espaços, que incentivam atividades de cunho histórico, artístico e cultural.

O centro histórico tornou-se um dos pontos turísticos mais importantes do estado e do país, com o intuito de valorizar a história da cidade, ressaltando a memória e a cultura do povo negro e europeu. A beleza do centro histórico de São Luís são os casarios tombados, a arquitetura colonial luso-brasileira, revestida com os azulejos portugueses. Esse conjunto de casarões dá valor e forma estética ao centro histórico. Assis (2012) escreve sobre essa herança lusitana:

Portugal fez de São Luís a mais lusitana das capitais brasileiras, combinando senso artístico e proveito utilitário de sua aplicação. Dessa forma, a cidade preserva o maior aglomerado urbano de azulejos dos séculos XVIII e XIX, em toda a América Latina. Eles assumem importância no contexto universal da criação artística, pela longevidade de seu uso, sem interrupção durante cinco séculos, resistindo a tempos chuvosos e amenizando o calor do verão, devido aos tons brancos que refletem os raios solares, tornando mais amena a temperatura no interior das edificações. [...] Assim, essa cultura material ludovicense, respeitada mundialmente, resgata a identidade e memória de seu povo, retrata beleza e desperta orgulho nas pessoas que valorizam a história. Essas construções coloniais devem ser apreciadas não apenas como um produto da burguesia da época, mas principalmente como oriundas da mão-de-obra africana, pois foram os negros que ergueram, com sua força e bravura, apesar das dores e angústias vivenciadas por eles no passado, o centro histórico de São Luís. Assim, a herança não é apenas portuguesa, mas também africana (ASSIS, 2012, p. 01).

A autora nos lembra que São Luís foi constituída por uma miscigenação forçada entre povos africanos, indígenas e europeus. No centro histórico de São Luís contempla-se a arte portuguesa da azulejaria, a maioria com desenhos geométricos com predomínio das cores branca e azul (Ver Figura 17).

Figura 17- Janine Perini. Azulejos portugueses, Fotografia, 2019.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Dentro das categorias estéticas, a arquitetura colonial luso-brasileira entra na mais geral do estético, o belo. As categorias só existem em determinadas condições históricas, sociais e culturais, como afirma Vázquez:

As categorias estéticas são históricas. Não podem ser separadas da história da realidade da qual são sua expressão teórica, abstrata, nem tampouco de sua própria história: história dos ideais estéticos e das realizações artísticas desses ideais, e tudo isso como parte indissolúvel da história real da sociedade (VÁZQUEZ, 1999, p. 189).

O autor continua seu pensamento e coloca que “[...] o belo corresponde à arte clássica na qual a figura humana encontra o equilíbrio de conteúdo e forma” (VÁZQUEZ, 1999, p. 189). O centro histórico pode ser considerado belo por ser correspondente ao belo clássico, que valoriza a harmonia, a proporção, a simetria e o equilíbrio, aproximando-se do belo clássico pelo efeito que este conjunto de casarios revestidos com azulejo produz nos observadores. Tudo isso, encanta os olhares de turistas e moradores, suscitando prazer ao caminhar pelas ruas estreitas e sentindo de perto o cheiro da história e da memória guardados nessas construções. Vázquez (1999) aborda que a definição do belo como prazer é encontrada nas teorias de Platão, Tomás de Aquino, Hume e Kant:

Já na Grécia clássica o mesmo Platão, que constrói o paradigma metafísico, idealista, do belo, o caracteriza como “[...] o que nos causa prazer, nem toda a espécie de prazeres, mas os que provêm da visão e da audição”. E entre os objetivos que o produzem enumera os que “encantam nosso olhar: homens belos, desenhos em cores, pinturas, esculturas, belos sons, música em geral...” Essa definição, que Platão considera “uma boa definição do belo”, correrá com boa sorte ao longo da história do pensamento estético. Tomás de Aquino dirá também, na Idade Média, que belo é “o que agrada à vista”. E David Hume, no século XVIII, põe em relação direta prazer e beleza e define essa última como “poder especial de produzir prazer”. Kant caracterizava essa relação mais claramente ao delimitar o tipo de prazer e de objeto que estão em jogo. Trata-se, assim mesmo, de um prazer desinteressado e não apenas individual, já que se caracteriza por ser um prazer universal, compartilhado por outros; embora com a particularidade de que essa universalidade, sendo subjetiva, não se acha submetida a regras. Quanto ao objeto, trata-se de que, por sua forma, por possuir uma configuração adequada, suscita prazer ao ser percebido (VÁZQUEZ, 1999, p. 189).

Por meio da citação de Vásquez, percebemos que o centro histórico de São Luís é belo por ser harmônico, proporcionado, equilibrado e também por produzir prazer ao ser apreciado e por ser concebido em sua dupla vertente: objetiva e subjetiva. O autor ainda coloca que embora as outras categorias estéticas, como o feio e o trágico, também produzam algum prazer, nunca é da mesma maneira e com a mesma intensidade do que a categoria do belo.

Além de belos, os azulejos são úteis, porque protegem as construções da chuva e do sol, pois o clima da cidade é muito quente e úmido e as casas são de taipa. Os azulejos têm a função de impermeabilizar. Pode-se pensar nessa utilidade do belo pelo legado das ideias socráticas, como mostra Vázquez:

Mas Sócrates não só afirma que o escudo é belo e útil, como também garante que é belo na medida de sua utilidade. Quer dizer, é belo porque se adapta a, ou cumpre, sua função (tese fundamental da estética funcionalista contemporânea). O belo, pois, se confunde com o útil, entendido em um sentido prático-material ou funcional (VÁZQUEZ, 1999, p. 163).

O autor afirma que Sócrates vincula o belo com o útil. Já para Kant, o belo e o útil são incompatíveis. Mas Vásquez não reduz a arte às posições antagônicas de Sócrates e Kant e sim para ele “[...] a arte não só não é inútil, mas sim útil para elevar e enriquecer o ser humano” (VÁZQUEZ, 1999, p. 165). E essa elevação e esse enriquecimento são sentidos ao se passear pelo centro histórico de São Luís. Há essa relação estética entre nós (sujeito) e os casarios tombados (objeto estético), como se percebe na Figura 18.

Figura 18-Fotografia de Omar Junior



Fonte: <http://omarjunior.com/fotografia/projeto/banco-de-imagem-sao-luis-maranhao/>

Infelizmente, encontramos a oposição em alguns lugares do centro. Essa sensação de enlevoamento encontrada nos espaços revitalizados não é sentida e, sim, tristeza e medo, como se nota na Figura 19. Casarões abandonados se desfazendo, dão a sensação de medo ao passar por perto e ser atingido com a queda de algum fragmento da construção. As arquiteturas antigas, que ainda resistem ao poder destruidor do tempo, deveriam ser preservadas e conservadas pelo poder público em parceria com a sociedade civil, pois fazem parte do patrimônio cultural maranhense.

Figura 19-Janine Perini. Casarões abandonados, Fotografia, 2019.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A sensação de medo também pode ser sentida em outros becos e ruas em razão da má iluminação e de atos de vandalismo, ocorridos pelo abandono e pela falta de segurança. Argan, como historiador da arte e com experiência como prefeito de Roma, aborda, assim, o abandono nos centros históricos:

A paralisia econômica e social dos centros históricos é quase inevitável: as pequenas atividades artesanais e comerciais são inevitavelmente sufocadas pela produção industrial e respectivos grandes centros de distribuição; os custos de restauração e manutenção dos velhos edifícios comportam despesas que, claro, não podem ser enfrentadas pela população indígena; o engarrafamento do trânsito e o acúmulo de automóveis estacionados estão em contradição com as antigas estruturas; o processo de abandono, sobretudo por parte das gerações jovens, é rápido. Com tudo isso, os solos urbanos conservam preços elevadíssimos que favorecem as manobras proibidas, mas difíceis de enfrentar, da especulação imobiliária. A substituição das velhas classes populares e pequeno-burguesas por novas classes ricas provoca verdadeiras falsificações, não só porque os edifícios são geralmente esvaziados, reduzidos à simples fachada, reestruturados em seu interior, mas também porque as próprias classes originais constituem um bem cultural que deveria ser protegido (ARGAN, 2005, p. 77).

Para o autor, salvar o centro histórico, ou seja, recuperar sua função habitacional, com a permanência das classes originárias, é pensar numa política urbanística, que considere globalmente todos os problemas, sendo necessário mexer na cidade como um todo. Assim, para preservar o centro histórico de São Luís, a cidade precisa ser reestruturada por inteiro, uma questão nada fácil de resolver conhecendo-se o cotidiano da cidade. Hoje, os moradores do centro histórico têm uma realidade socioeconômica diferente dos moradores da classe dominante dos períodos áureos do centro. Muitos imóveis foram invadidos e os moradores não têm como arcar com os custos de manutenção desses imóveis, vivendo, muitas vezes, em situações de risco e insalubres. Outro ponto é a falta de policiamento na região, que faz com que se torne um espaço perigoso, com ações de vandalismo e de criminalidade.

Muitos são os desafios para se conseguir diminuir a sujeira, a violência, o vandalismo, o consumo abusivo de drogas, a invasão e o abandono do centro histórico. Para começar precisa-se acabar com as desigualdades sociais, a segregação das classes sociais existentes na cidade de São Luís, ampliando o compromisso político com o povo por meio de ações pontuais para a classe trabalhadora e de políticas públicas voltadas para o segmento mais carente da sociedade ludovicense.

São Luís é um espaço construído historicamente. É um lugar complexo se pensarmos nas questões políticas, econômicas e sociais. A cidade está na contramão entre a cidade antiga e a moderna. O seu centro histórico pode ser visto como um labirinto, com suas ruas estreitas e tortuosas, casas com muros invadindo a rua. Para conhecer, temos que explorar, andar para

frente e para trás, de um lado e para o outro. Tem que se adentrar pelas ruelas, pois não temos uma visão do todo, e sim, dos detalhes que vão compondo o espaço.

Benjamin (2006) faz uma analogia entre cidades e paisagens. Para o autor, o labirinto pode ser visto como símbolo da cidade antiga. Então, o centro histórico pode ser pensado também como cidade-labirinto: deixar perder-se pela cidade para encontrar a si próprio. O autor procura aproximar a memória do indivíduo à memória da cidade. Para ele, é necessário ter tempo para a contemplação, para ver a cidade com olhar da infância, com olhar afetuoso.

Caminhando e se perdendo pelo labirinto do centro histórico de São Luís, temos várias sensações: uma de medo e outra de deslumbramento, uma durante o dia e outra à noite. Com a luz solar, encontramos cores: as das casarões, das mercadorias vendidas nas lojas, das pessoas, dos azulejos, do céu, dos alimentos, dos artesanatos e das artes vendidas nos mercados e restaurantes, do processo de miscigenação de culturas. Mercados e algumas lojas servem também de passagens de uma rua para outra ou de uma esquina para outra. Cada entrada pode ser vista como uma possível saída e cada saída como uma possível entrada, como lembra Benjamin (2006), quando apresenta as Passagens Parisienses³⁵. As do centro histórico de São Luís diferenciam-se das luxuosas francesas, pois aqui encontramos o caos e a desordem, pelo excesso de objetos e cores, chamando a atenção para o todo, sem conseguir prestar atenção nos detalhes, mas que se identificam com as parisienses, pois atravessam quarteirões inteiros e são centros de mercadorias.

À noite, bares e restaurantes com música ao vivo, apresentações de reggae e de Tambor de Crioula³⁶ pelas ruas e escadarias, como mostra a Figura 20, evocam outras sensações.

³⁵ O livro Passagens de Walter Benjamin é escrito entre 1927 e 1940, um conjunto de textos sobre a cidade de Paris no século XIX. As passagens são as galerias comerciais e as lojas de departamentos na capital francesa, onde as entradas e saídas são as mesmas ao mesmo tempo. Essas passagens expressam o progresso capitalista e o fetichismo das mercadorias.

³⁶ O Tambor de Crioula do Maranhão é uma forma de expressão de matriz afro-brasileira que envolve dança circular, canto e percussão de tambores. Seja ao ar livre, nas praças, no interior de terreiros, ou associado a outros eventos e manifestações, é realizado sem local específico ou calendário pré-fixado e praticado especialmente em louvor a São Benedito, na maioria dos municípios do Maranhão. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/63/>. Acesso em: 06 ago. de 2018.

Figura 20-Tambor de Crioula/ Manifestação cultural quilombola.



Fonte: <http://www.penaestrada.blog.br/o-centro-historico-de-sao-luis/>

Muita alegria e descontração, cheiro de arte e cultura no ar, mas ao sair do centrinho preservado, iluminado, orgânico e se perder no labirinto do centro histórico, uma sensação de medo e insegurança começa a aflorar. O centro histórico está abandonado em alguns lugares, por isso há um caráter contraditório, entre os espaços com vida, preservado, revitalizado e os sujos, escuros e perigosos.

Para Argan (2005), o conceito de centro histórico é um instrumento que permite reduzir a zona antiga por parte de organismos administrativos. Para o autor, é um falso conceito por ser um limite administrativo que determina o que deve ser preservado e o que pode ser transformado, pensando no progresso da cidade e apagando a memória urbana. “Por que algumas partes da cidade deveriam ser “históricas” e outras não-históricas? A cidade é, *in toto*, uma construção histórica” (ARGAN, 2005, p. 260). O autor afirma que a cidade é toda histórica, que é preciso haver um plano, um projeto urbanístico, que não pense em um indivíduo ou em uma classe, mas sim na sociedade como um todo, em todos os cidadãos.

Corroborando com o pensamento de Argan, as propostas de revitalização do patrimônio histórico, artístico e cultural do centro histórico poderiam ser integradas ao planejamento urbano da cidade de São Luís como um todo, incluindo políticas públicas para beneficiar a comunidade local. Alguns autores já enumeraram um conjunto de ações:

A implementação da participação da comunidade nos processos de decisão e implementação das políticas inclusive desprezaram a necessidade de criar o fortalecimento dos órgãos representativos da comunidade, como a União de Moradores; A criação de mecanismos de comunicação aberta e transparente com os moradores; A criação de programas de educação dos moradores que procurassem criar novos hábitos e costumes de moradia dentro do espaço preservado, tanto na convivência com os habitantes locais como com os visitantes e com o patrimônio edificado; A necessidade de criar infraestrutura não só para atender aos turistas, mas também aos moradores, como: delegacia, supermercados, farmácia, posto médico, etc.; A criação de programa de inspeção permanente do acervo arquitetônico; A criação de programas de acolhimento de moradores que tiveram suas casas interditadas; A necessidade de dinamizar as ações de recuperação dos prédios interditados, para evitar depredação, invasão ou desabamento; Identificação e mapeamento dos lugares de memória da comunidade; Acompanhamento da dinâmica das manifestações socioculturais; Integração dos moradores nos processos de inspeção, fiscalização e denúncia dos crimes contra o patrimônio (CARVALHO; SIMÕES, 2012, p. 211).

Os autores abordam soluções para contribuir no desenvolvimento econômico e social do centro histórico, com a participação conjunta dos órgãos públicos, moradores do centro e da grande São Luís. Podemos também incluir como solução a participação direta das Instituições de Ensino Superior (IES) do Maranhão, pois as três instituições, UFMA, UEMA e IFMA, possuem edificações dentro do centro histórico, além de formar profissionais para contribuir para o desenvolvimento econômico e social do estado. O curso de Licenciatura em Artes Visuais, por exemplo, pode atuar como articulador de ações de extensão voltadas aos moradores do centro histórico, ações de ensino formando professores críticos e ações de pesquisa reconstruindo a memória e os valores da sociedade brasileira.

Percorremos a cidade à procura da arte e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, em espaços expositivos com foco nas Artes Visuais para continuar encontrando as possíveis práticas sociais dos formadores e formandos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Maranhão. Encontramos muitos museus e galerias e percebemos que eles se concentram, principalmente, no centro histórico.

2.4 Arte e Cultura africana, afro-brasileira e indígena dentro dos espaços expositivos

O Museu Histórico e Artístico do Maranhão (MHAM) oferece à população a parcela preservada do legado material e imaterial do povo maranhense. A construção é de 1836, em estilo colonial, com elementos do neoclássico. O espaço foi residência de três famílias³⁷ com importância política e econômica. O casarão possui dois andares, como mostra a Figura 21.

³⁷ Major Ignácio José Gomes de Souza (representante da aristocracia rural maranhense, pai de Joaquim Gomes de Souza que foi catedrático da Escola Militar e deputado pela Província do Maranhão); Alexandre Colares Moreira (membro da primeira diretoria da Caixa Econômica de Monte Socorro, pai de Colares Moreira Jr que

Figura 21-Janine Perini. Museu Histórico e Artístico do Maranhão, Fotografia, 2018



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O interior do casarão tem o formato em U e no centro há um poço, marca das residências abastadas. No piso superior, habitava o senhoril. Agora, é um espaço expositivo com o mobiliário que representa uma casa de época do século XIX. O térreo, onde ficavam os negros escravizados, trabalhando para seus senhores, agora abriga a parte administrativa do museu, os banheiros e uma coleção de porcelanas, vidros, azulejos e cristais.

O MHAM³⁸, como instituição de história e memória, tem seis espaços físicos diferentes: quatro para salvaguardar a arte Sacra, como o Museu de Arte Sacra³⁹, a Capela de São José das Laranjeiras⁴⁰, a Capela Bom Jesus dos Navegantes⁴¹ e a Igreja do Desterro⁴²; um para o acervo de artes plásticas, o Museu de Artes Visuais, com a missão de adquirir, preservar e conservar obras de artistas maranhenses e artistas brasileiros renomados e o sexto,

foi vice-governador no período da República Velha de 1902 a 1905, recebendo em 1887, o título de Coronel Comandante Superior da Guarda Nacional); e, José Francisco Jorge (fundador da Companhia de Fiação de Tecidos do Rio Anil, da Fábrica de Phosphoros de Segurança, da Fábrica de Descaroçamento de arroz e de Pilação de arroz, idealizador das lojas Rianil, criador da Companhia de Ferro-Carril e da Companhia de Bondes). Informações em: (MARANHÃO, 2014, p. 13-14).

³⁸ Para saber sobre o Museu Histórico e Artístico do Maranhão, visite o site: <https://cultura.ma.gov.br/museu-historico-e-artistico/#.XodXx4hKjIU>

³⁹ Para saber sobre o Museu de Arte Sacra do Maranhão, visite seu site: <http://museus.cultura.gov.br/espaco/9127/>

⁴⁰ Para saber sobre a Capela de São José das Laranjeiras, visite o site: <http://www.ipatrimonio.org/sao-luis-capela-de-sao-jose-da-quinta-das-laranjeiras/#!/map=38329&loc=-2.530953999999989,-44.294504,17>

⁴¹ Para saber sobre a Capela Bom Jesus dos Navegantes, visite o site: <https://cultura.ma.gov.br/capela-bom-jesus-dos-navegantes/#.XodV84hKjIU>

⁴² Para saber sobre a Igreja do Desterro, visite o site: <http://www.ipatrimonio.org/sao-luis-igreja-do-desterro/#!/map=38329&loc=-2.535455000000013,-44.30429000000001,17>

Cafua das Mercês⁴³, espaço dedicado à história e à memória da escravidão e da cultura afro-brasileira e africana.

Cafua das Mercês, também conhecido como Museu do Negro, é um sobrado pequeno de dois pavimentos, estilo colonial com características arquitetônicas originais do século XVIII. O prédio não tem janelas, apenas seteiras, como mostra a Figura 22, as únicas aberturas para a entrada de luz e ventilação.

Figura 22- Janine Perini. Cafua das Mercês, Fotografia, 2018.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Pela falta de janelas, dá-se o nome ao espaço de “Cafua”, de origem banta, que significa cova, caverna, lugar escuro e isolado. O sobrado não tem sua origem ainda esclarecida. Maranhão (2014) apresenta que por muito tempo foi difundida a ideia de que esse espaço era para depositar escravos, que desembarcavam dos navios. Porém, outras hipóteses foram levantadas, como local de castigo para os noviços do Convento das Mercês, depósito particular para os escravos dos mercedários ou “[...] um sobrado (moradia e comércio), que, ao ser vendido, teve suas janelas seladas e resumidas a seteiras para a finalidade de depositar escravos” (MARANHÃO, 2014, p. 55). Todas as hipóteses da origem do prédio vêm carregadas com uma história de dor e muito sofrimento.

O espaço possui um acervo composto por instrumentos musicais, pinturas, esculturas, objetos do sistema escravagista (palmatórias, gargalheiras de ferro, vira-mundo⁴⁴), objetos de

⁴³ Para saber sobre o Cafua das Mercês, visite o site: <http://museus.cultura.gov.br/espaco/9060/>

cultos religiosos e de diversas culturas do continente africano (Benin, Baule, Senufo, Dogon, Yorubá, Baga, Mali/Burkina Fasso). Maranhão (2014) apresenta que, em 1997, o MHAM adquiriu a coleção de arte africana do colecionador carioca João Maurício.

Como o prédio é pequeno, o espaço expositivo resume-se na sala de entrada e na sala do piso superior e, além disso, há uma sala para a administração e banheiro. No pátio interno do solar foi instalada uma réplica do Pelourinho, símbolo de opressão utilizado contra os escravos. Conduru (2018) destaca que os Pelourinhos espalhados pelo Brasil explicitam a violência para manter a posse e incutir a ordem social escravista. O museu salvaguarda esse símbolo para representar os anos de escravidão.

Em frente ao Cafua das Mercês, há outro espaço museológico: a Fundação da Memória Republicana Brasileira (FMRB), instalado no antigo convento das Mercês. Uma das funções do espaço é o de preservar e divulgar os fatos da história do Brasil, principalmente do Maranhão. O acervo conta, além de documentos, com uma coleção de arte que foram presentes doados ao governo do Estado do Maranhão. Entre esses objetos artísticos encontramos alguns de origem africana, como no exemplo da Figura 23, a obra “Canção para Celeste”, de 1988, pintura óleo sobre tela, do artista de Moçambique, H Guib e na Figura 24, a obra “Mulher Angola”, de 1989, escultura em madeira, Angola.

Figura 23- Janine Perini. Pintura de Moçambique, Fotografia, 2018.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

⁴⁴ Pedaço de madeira retangular, aberto ao meio em duas metades, com espaços para colocar os pulsos e os tornozelos dos escravos, fechado com parafuso grande, correntes ou cadeado.

Figura 24- Mulher Angola.



Fonte: <http://www.fmrba.gov.br/acervo-museologico/acervo/>

Encontramos, ainda, pelo centro histórico, outros espaços com a arte afro-brasileira, africana e indígena, como a Casa do Maranhão, a Casa de Nhôzinho e o Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho, que disponibilizam ao público um acervo da cultura material maranhense. Nesses espaços encontramos no acervo o fazer tradicional do povo maranhense, os objetos e artefatos utilizados em seu cotidiano, os elementos utilizados em suas manifestações culturais e em suas festas religiosas.

O Boi é um elemento importante para a cultura maranhense, sendo o entrelaçamento das culturas branca, negra e indígena. A brincadeira do Bumba-meu-Boi⁴⁵ teve sua origem com os escravizados como forma de luta e resistência e passou por perseguições políticas e policiais. Martins (2015) escreve que essa brincadeira, no século XIX, chegou a ser proibida pelo Código de Posturas de São Luís⁴⁶, aprovado em 1866, por receio de uma provável revolta dos escravizados. Esse documento afirma em seu artigo 124, que os batuques e danças de pretos eram proibidos fora dos lugares permitidos pela autoridade. O não cumprimento previa multa de cinco mil reis ou seis dias de prisão. Percebemos, pelo documento, que existia

⁴⁵ Somente na cidade de São Luís há mais de cem grupos de Bumba-meu-boi. Cada um deles tem o seu sotaque, ou seja, uma forma própria de se expressar por meio das vestimentas, da coreografia, dos instrumentos escolhidos e da cadência da música. Os cinco sotaques mais famosos são: Matraca, Zabumba, Orquestra, Baixada e Costa de mão. Disponível em: <http://bumba-meu-boi.info/bumba-meu-boi-do-maranhao.html>. Acesso em: 25 mai. 2018.

⁴⁶ Para conhecer o documento, acesse: <http://www.gepfs.ufma.br/livros/LIVRO%20CÓDIGO%20DE%20POSTURA%202009.pdf>.

uma delimitação espacial definindo o lugar de seus brincantes. Martins (2015), ainda, expõe que até os anos iniciais do século XX havia um movimento, ora proibindo, ora permitindo, a brincadeira. Mas mesmo sem ser bem-vindo, o boi estava nas ruas da cidade.

Atualmente, o Bumba-meu-Boi, é uma das principais manifestações culturais do estado, podendo ser apreciada em várias festas, que ocorrem durante todo o ano, e sua representação é vista na Casa do Maranhão⁴⁷, na Casa de Nhôzinho⁴⁸ e no Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho⁴⁹. Podemos observar na Figura 25 a riqueza dos detalhes do bordado no boi, todo construído de vidrilhos e miçangas, exposto no Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho.

Figura 25- Janine Perini. Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho, Fotografia, 2018.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Esse espaço, instalado atualmente num sobrado de três andares, datado do século XIX, tem em seu nome uma homenagem ao escritor maranhense. Além do bumba-meu-boi, outros folguedos e danças são representados como o Tambor de Crioula, Tambor de Taboca, Dança do Lelê, Tambaê de Caixa, Dança do Coco, Cacuriá, Carnaval e Careta-reisado. Outro elemento forte exposto é relacionado à religiosidade de origem africana e o sincretismo com a religião católica. Encontramos muitos objetos, vestimentas, adereços, maquetes, instrumentos

⁴⁷ Para conhecer mais sobre a Casa do Maranhão, acesse: <https://cultura.ma.gov.br/casa-do-maranhao/#.XpSfbchKjIU>.

⁴⁸ Para conhecer mais sobre a Casa de Nhôzinho, acesse: <https://cultura.ma.gov.br/casa-de-nhozinho/#.XpSerMhKjIU>.

⁴⁹ Para conhecer mais sobre o Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho, acesse: <http://museus.cultura.gov.br/espaco/7334/>.

musicais e pinturas, relacionados aos cultos afro-brasileiros (Umbanda e Candomblé) e afro-maranhense (Tambor de Mina).

Outra cultura muito forte no estado do Maranhão é a indígena, representada por meio de artefatos, ornamentos, indumentárias e elementos, que apresentam seus costumes e manifestações nas salas expositivas. Podemos observar, na Figura 26, as máscaras utilizadas em rituais, expostas na Casa de Nhôzinho.

Figura 26- Janine Perini. Casa de Nhôzinho, Fotografia, 2018.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A Casa de Nhôzinho é instalada num sobrado colonial de quatro andares, toda revestida de azulejo português. O nome do espaço é uma homenagem ao artesão maranhense, que representava a cultura do Maranhão por meio de esculturas em buriti.

Podem-se escrever muitas laudas sobre a cultura e a arte afro-brasileira, africana e indígena encontrada no Maranhão. Muitos estudos comprovam essa riqueza, por exemplo, Ferreti (2008), que aborda sobre o Tambor de Mina, o Tambor de Crioula e o Bumba-meuboi; Silva (1995), que escreve sobre o Reggae; Pacheco, Gouveia e Abreu (2005), que apresentam a festa do Divino no Maranhão; Soares (2018), que observa o fazer fotográfico na São Luís contemporânea, a partir das obras de Márcio Vasconcelos; Carvalho, Menendez e Costa (2017), que analisam as políticas públicas direcionadas para o centro histórico de forma a identificar as contribuições na construção de uma identidade para São Luís; Carvalho (2009), que analisa os diversos discursos que fabricaram e criaram São Luís como Athenas Brasileira, como Manchester do Norte, como Jamaica e como diversidade.

Todo esse material cultural, artístico, histórico, social, material, imaterial, imagético encontrado no centro histórico de São Luís faz parte do cotidiano dos discentes e docentes dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Esse cotidiano é considerado educativo, pois andando pelo centro histórico podemos analisar a construção histórica, social e cultural acumulada pelos povos que construíram São Luís. E como para a pedagogia histórico-crítica a prática social é o ponto de partida⁵⁰ e de chegada⁵¹, o centro histórico pode ser um conteúdo a ser trabalhado na educação.

À vista disso, analisaremos a seguir, de que forma essa cultura é abordada por artistas visuais maranhenses, ainda com o objetivo de contextualizar e refletir sobre o Maranhão e sua capital.

2.5 Experiências visuais: o olhar dos artistas

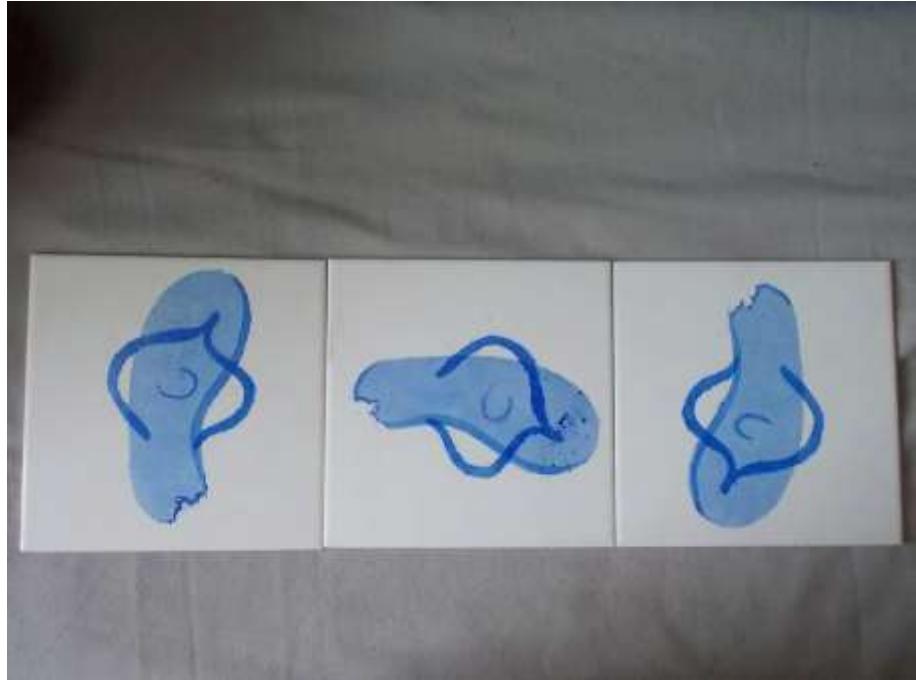
São Luís foi representada por muitos artistas, por meio da literatura, música, artes visuais, entre outras linguagens artísticas. Para refletir sobre a cidade, escolhemos dois artistas visuais: Paulo Cezar Alves de Carvalho e Márcio Vasconcelos. Conhecer São Luís pelos olhos desses artistas é tentar fazer o exercício de olhar a obra para decifrar a cidade, utilizando-se da leitura crítica, olhando a cidade por outra perspectiva, pela experiência do outro. O uso dessas metáforas busca compreender a cidade em termos visuais. Sabendo que a imagem possibilita milhares de leituras, este estudo pretende fazer relações da imagem com a cidade estudada, levando em consideração características políticas, econômicas, históricas, sociais e culturais.

Paulo Cezar Alves de Carvalho, artista plástico, nascido em 1960, na cidade de Brejo, Maranhão, desde pequeno mora na capital do estado, São Luís. Em 1985, graduou-se no curso de Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e fez uma especialização em História do Maranhão pela mesma instituição em 2006. Em 1998/99, fez estágio com Bolsa do MINC/Brasil no Museu Nacional do Azulejo em Lisboa, Portugal. Atualmente, é professor auxiliar do Departamento de Artes da UFMA. Suas obras possuem um cunho político-social, retratando o cotidiano da cidade de São Luís, (Figura 27).

⁵⁰ Para Saviani (2012b) o ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica é a prática social, que é vivenciada pelos professores e alunos.

⁵¹ Para Saviani (2012b) o ponto de chegada metodológico da pedagogia histórico-crítica é a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

Figura 27- Paulo César Alves de Carvalho. Sandálias do Índio Galdino, 2012. Pintura sobre azulejo.



Fonte: PERINI, 2017, p. 234.

A obra Sandálias do Índio Galdino foi criada como forma de expressão do artista acerca dos crimes realizados contra os indígenas. Entre tantas violências e assassinatos contra esse povo, podemos citar a morte do índio pataxó Galdino Jesus dos Santos⁵², em Brasília, quando cinco jovens atearam fogo nele, enquanto dormia no ponto de ônibus. O artista em uma entrevista destacou que:

Poética e Denúncia, a sandália tipo chinelo de dedo feito em borracha, sabe? A popular japonesa, ou a nobre marca sandália Havaiana, ou uma subversão... a pobre marca Dupé, marca mais barata, e que figurava num conteúdo formal de painel azulejar ou simplesmente um padrão avulso azulejar. Estampada em azul cobalto, prodígio do barroco joanino português, e lá estava a chinela toda corroída, carcomida à altura do calcanhar, um desgaste épico-social, onde o topo do pé pelo calcanhar não será mais o potencial de Aquiles, mas um pé vadio e sujo, sujo de lama com couro rachado e bichorento (existe essa palavra? Acabo de criar). Assim é o Brasil genocida. Objetos daqueles que são diariamente assassinados na rua. Objetos que sempre adornam a cena do crime (PERINI, 2017, p. 232).

O artista, a partir do azulejo, material encontrado em seu dia a dia, expressa sua indignação com o genocídio, situação muito encontrada no Brasil e, consequentemente, no Maranhão. Os povos Guajajara e Awá são constantemente ameaçados por madeireiros que

⁵² “Há 22 anos, um crime chocava o país e o mundo. Na madrugada de 20 de abril de 1997, cinco jovens de classe média atearam fogo no cacique do povo Pataxó Galdino Jesus dos Santos, que dormia em um ponto de ônibus em Brasília. O indígena, então com 44 anos, teve 95% do corpo queimado e morreu dois dias após o atentado”. Disponível em: <http://www.midia1508.org/2019/04/20/ha-22-anos-lider-indigena-galdino-pataxo-era-queimado-vivo-em-brasilia/>. Acesso em: 01 jul. 2020.

exploram ilegalmente a Terra Indígena Arariboia⁵³, no Maranhão. Outra obra relacionada com a temática indígena pode ser vista na Figura 28.

Figura 28- Paulo César Alves de Carvalho. Pataxó, 2001. Pintura sobre azulejo.



Fonte: PERINI, 2017, p. 233.

Nessas duas obras, Paulo César exibe a imagem do chinelo de borracha com marcas do tempo. Um chinelo desgastado, carcomido, utilizado pela maioria da classe trabalhadora, da classe explorada. Na Figura 28, ele coloca uma marca na sandália: “Pataxó”. Quem sabe nos lembrando de que os índios viraram uma mercadoria na sociedade capitalista.

Em outras obras também encontramos vários objetos do cotidiano, conforme Figura 29. Ele utiliza da repetição para evidenciar o objeto, o consumismo exacerbado em nossa sociedade, a massificação dos objetos para serem consumidos por todos⁵⁴.

⁵³ “Em dezembro do ano passado, dois caciques Guajajara foram mortos ao voltarem de uma reunião com a Fundação Nacional do Índio (Funai) e a Eletronorte. Eles foram atingidos por vários disparos de arma de fogo na BR 226, no município de Jenipapo dos Vieiras (MA). No mesmo mês, o jovem Dorivan do povo Guajajara da Terra Indígena Arariboia foi encontrado morto e esquartejado na cidade de Amarante, Maranhão. Em novembro, o líder indígena Paulo Paulino Guajajara foi assassinado dentro da mesma terra, atacado por invasores durante emboscada”. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/quinta-lideranca-indigena-guajajara-e-assassinada-no-maranhao/>. Acesso em: 01 jul. 2020.

⁵⁴ Sobre esse tema, mercado no ensino de arte, ver Hillesheim (2018).

Figura 29- Paulo César Alves de Carvalho. Liquidificador, 2000. Pintura sobre azulejo.



Fonte: PERINI, 2017, p. 234.

Observamos nessa obra de Paulo Cezar Alves de Carvalho o mesmo recurso artístico que Andy Warhol⁵⁵ utilizou em muitas de suas obras na década de 60, a repetição com ritmo uniforme. Esse processo mostra a produção em série das indústrias, a generalização, a uniformização, a perda da identidade, a massificação, enfatizando a ideia de quantidade em detrimento da qualidade, aspectos inerentes à sociedade capitalista.

As obras de Paulo Cezar Alves de Carvalho mostram o que é peculiar na cidade e na sociedade como um todo. Ele apresenta os objetos incorporados no cotidiano como denúncia de fatos sociais. O artista utiliza o azulejo como suporte e a cor mais representativa em seus trabalhos é o azul cobalto, influência direta dos azulejos portugueses do centro histórico de São Luís, estudados por ele, em Lisboa, no Museu Nacional do Azulejo.

Outro artista de São Luís é Márcio Vasconcelos, fotógrafo, que tem se dedicado a registrar a cultura popular e religiosa dos afrodescendentes no Maranhão. Entre tantos prêmios e exposições escolhemos alguns trabalhos para situá-lo nesse estudo. Na Figura 30, encontramos uma fotografia do projeto Nagon Abiton – Um Estudo Fotográfico e Histórico sobre a Casa de Nagô, aprovado na Lei Rouanet e no Programa Petrobras Cultural/2009. Esse ensaio-documentário-fotográfico transformou-se em livro sobre um dos terreiros mais antigos do Tambor de Mina no Maranhão.

⁵⁵ Andy Warhol, (1928-1987) foi um pintor e cineasta norte-americano, um importante artista da Pop Art, lembrado por suas pinturas nas latas de sopa Campbell e principalmente pela sequência de retratos de Marilyn Monroe. Disponível em: https://www.ebiografia.com/andy_warhol/. Acesso em: 08 mai. De 2019.

Figura 30- Márcio Vasconcelos, Fotografia.



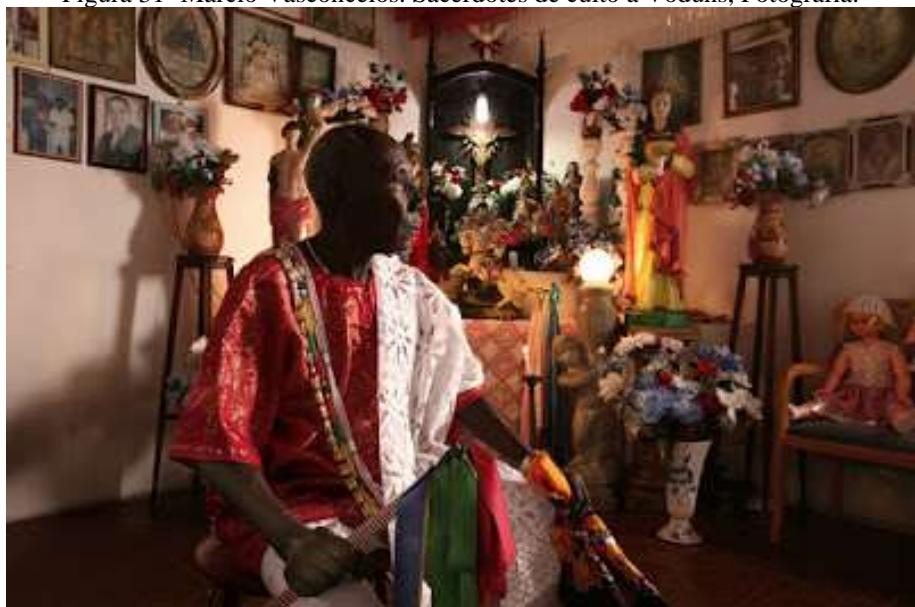
Fonte: <http://www.marciovashconcelos.com.br/portifolio.php>

No Maranhão desenvolveram-se muitas religiões afro-brasileiras, como o Candomblé, a Umbanda e o Tambor de Mina que tem duas origens: Jeje e Nagô. “Existem duas casas matrizes fundadas por africanos: a Casa das Minas Jeje, de origem daomeana, que não possui filiais e a Casa de Nagô, de origem iorubana de onde derivaram a maioria dos terreiros de Mina” (FERRETTI, 2011, p. 247). O autor afirma que em São Luís são numerosos os terreiros de Tambor de Mina e a comunidade que participa é normalmente da classe trabalhadora. O autor acrescenta informando que esses grupos de cultos religiosos organizam festas populares que são consideradas como foco de desenvolvimento cultural, com atividades de danças, cânticos, músicas, artesanato, medicina popular, culinária entre outros elementos. Essas festas acontecem o ano todo. Ele considera essas festas nos terreiros como “[...] fenômenos sociais totais, que envolvem elementos políticos, jurídicos, econômicos, estéticos, religiosos, morais, etc., em torno de regras de reciprocidade e de obrigatoriedade” (FERRETTI, 2011, p. 244). Percebemos, então, que os terreiros são integrados à sociedade local, possuindo laços de fraternidade e de conquistas. A importância dessa manifestação expressa-se nos campos religiosos, culturais, históricos, artísticos, políticos e sociais. Muitos são os motivos pelos quais Márcio Vasconcelos traz o terreiro Tambor de Mina para sua obra, podendo ser contemplado pelo resto do mundo.

Márcio Vasconcelos também foi vencedor do 1º Prêmio Nacional de Expressões Culturais Afro-brasileiras/2010 pela Fundação Cultural Palmares/Petrobras com o projeto

Zeladores de Voduns do Benin ao Maranhão. Nesse projeto, ele retratou por mais de um ano os cultos e todas as pessoas que mantêm a tradição no Maranhão, além de passar 25 dias em Benin, na África para estabelecer um paralelo entre os zeladores dos dois lugares. Esse trabalho culminou numa exposição que já foi possível ser contemplada em três cidades brasileiras: Maranhão, no Museu Casa de Nhozinho e no Museu de Artes Visuais; em Salvador, no Museu Casa do Benin; e em São Paulo, no Museu AfroBrasil. Essas obras da exposição fotográfica mostram as semelhanças entre Sacerdotes de culto a voduns na África e no Brasil, que podemos contemplar na Figura 31.

Figura 31- Márcio Vasconcelos. Sacerdotes de culto a Voduns, Fotografia.



Fonte: <http://www.marciovazconcelos.com.br/portfolio.php>

Voduns⁵⁶ é o termo utilizado para representar os pais e mães de santo do Tambor de Mina. O professor de sociologia da USP explica:

⁵⁶ “Além dos orixás, outras divindades foram trazidas da África pelos escravos. Os inquices dos povos bantos, praticamente esquecidos e substituídos pelos orixás nagôs nos candomblés bantos, e os voduns originários de povos euê-fom, da região do antigo Daomé, hoje república do Benim, designados jejes no Brasil. O culto aos voduns sobreviveu na Bahia e no Maranhão. Em Salvador e cidades do Recôncavo, a religião dos voduns é denominada candomblé jeje-mahim. No Maranhão recebeu o nome de tambor-de-mina. Na Bahia é pequeno o número de grupos de culto jeje em comparação com o número de casas de orixá. No Maranhão os voduns estão presentes em praticamente todas as casas de culto afro-brasileiro e os orixás ali cultuados nas casas de vodum são igualmente chamados de voduns, às vezes com a referência de que se trata de um vodum nagô e não jeje” (PRANDI, 1997, p. 110).

Em São Luís e outras cidades do Maranhão, a religião dos voduns recebeu o nome de tambor-de-mina: alusão à presença constante dos tambores nos rituais e aos escravos minas, como eram ali designados os negros sudaneses. Trata-se de religião iniciática e sacrificial, em que os sacerdotes são ritualmente preparados para "receber" as divindades em transe. As entidades manifestadas, que podem ser voduns ou encantados (espíritos), vêm à terra para dançar em cerimônias públicas denominadas tambor. As entidades são assentadas (fixadas em artefatos sacros) e recebem sacrifício, com oferta de animais, comidas, bebidas e outros presentes. Segundo tradição africana que se manteve no Brasil, cada humano pertence a um vodum, sendo para ele ritualmente consagrado em cerimônias iniciáticas, como ocorre no candomblé dos orixás (PRANDI, 1997, p. 111).

O culto dos voduns foi trazido para o Brasil por escravos procedentes do antigo Reino do Daomé, hoje República do Benin. O Maranhão é conhecido, por alguns, como terra dos voduns, temática bastante explorada por muitos artistas.

Vasconcelos percorre o Nordeste, em especial o Maranhão, retratando com seu olhar a cultura de seu povo. Ao ser questionado em uma entrevista se a fotografia era uma ferramenta para traduzir a realidade, ele responde:

A imagem fotográfica, independente de como for capturada, sempre será um importante instrumento para mostrar uma realidade, fazer uma denúncia, de estar presente. [...] Sabemos que por mais que o fotógrafo tente manter certa “distância” da sua obra, ela acaba sofrendo influência por parte dos filtros sociais, culturais e pessoais do próprio fotógrafo (GUEDES, 2012, p. 01).

O artista cria sua obra levando em consideração o meio social e cultural em que vive. O artista representa aquilo que conhece. Coloca em sua obra toda sua bagagem, suas experiências sociais e conhecimentos. Na entrevista ele destaca: “Quero fazer a minha versão daquilo que vi e senti” (GUEDES, 2012, p. 01). Em seu ensaio fotográfico com base na obra de Ferreira Gullar⁵⁷, “Poema sujo”, ele traz sua vivência do Maranhão e demonstra com sensibilidade o que o escritor maranhense Ferreira Gullar escreve na década de 70 sobre São Luís, enquanto estava exilado em Buenos Aires durante a ditadura militar.

As fotografias de Vasconcelos, inspiradas na obra literária foram transformadas em um livro “Visões de um poema sujo”, editado pela Editora Vento Leste. Pode-se observar na Figura 32 um fragmento desse livro.

⁵⁷ Ferreira Gullar (1930-2016), pseudônimo de José de Ribamar Ferreira, foi um poeta, crítico de arte e ensaísta brasileiro. Abriu caminho para a "Poesia Concreta" com o livro "A Luta Corporal". Organizou e liderou o movimento literário "Neoconcreto". Recebeu o Prêmio Camões, em 2010. Em 2014, foi eleito para a Academia Brasileira de Letras. Ferreira Gullar presidia o Centro Popular de Cultura, quando em 1964, veio o golpe militar. Filiado ao PC e um dos fundadores do grupo Opinião, após a edição do Ato Institucional n.º 5, em 1969, foi preso junto com intelectuais e músicos. Exilado por cinco anos, publicou duas obras muito importantes: "Dentro da Noite Veloz" (1975) e "Poema Sujo" (1976) obras que representam a solução dos problemas vividos por todos os intelectuais do período, que viram seus ideais populistas serem sufocados pela revolução de 1964. Em 1977 é absolvido pelo STF e retorna ao Brasil. Disponível em: https://www.ebiografia.com/ferreira_gullar/. Acesso em: 06 ago. de 2018.

Figura 32- Márcio Vasconcelos. Visões de um poema sujo, Fotografia.



Fonte: <http://www.marciovazconcelos.com.br/portifolio.php>

O artista nesta obra exibe a inocência da infância, apresentando crianças com brinquedos. A bola e a boneca são os brinquedos mais comuns da nossa sociedade. Crianças de todas as classes e de todas as faixas etárias brincam com esses brinquedos, que se diferenciam apenas pelo tamanho e material. Os retratos, como o da Figura 32, originam-se da classe trabalhadora. São brinquedos simples, de baixo custo econômico, produzidos industrialmente. Mas não deixam de simbolizar o brincar, objetos que facilitam a imaginação, a criação e a fantasia, ações importantíssimas para a formação cultural e social do ser humano. O brinquedo traz a ideia de que o mundo pode ser reinventado. Esses elementos se contrapõem com o ambiente claustrofóbico criado pelo artista em sua obra. A porta fechada, o espaço escuro nos transporta para um mundo de violência e criminalidade.

O Maranhão tem um índice alto de violência contra crianças e adolescentes. Conforme os dados do serviço Disque Ministério dos Direitos Humanos⁵⁸, o Maranhão houve 2604 denúncias no ano de 2017. Um número elevado, mas não real, pois ainda há os que não foram denunciados. Observando o poema de Ferreira Gullar, podemos refletir sobre esses dados:

[...] bela bela
mais que bela
mas como era o nome dela?
Não era Helena nem Vera
nem Nara nem Gabriela
nem Tereza nem Maria
Seu nome seu nome era...
Perdeu-se na carne fria
perdeu na confusão de tanta noite e tanto dia
perdeu-se na profusão das coisas acontecidas [...]
(Poema Sujo, Ferreira Gullar)⁵⁹.

⁵⁸ Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/ouvidoria/dados-disque-100>. Acesso em: 13 ago. 2018.

⁵⁹ Disponível em: <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/5319037.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

De tantas coisas acontecidas, de tantos abusos, dominação, exploração e opressão contra crianças e adolescentes, eles perdem seu nome, perdem sua singularidade, se tornando mais um número na estatística.

Em outra obra de Márcio Vasconcelos do livro “Visões de um poema sujo”, podemos contemplar o centro histórico de São Luís, Figura 33.

Figura 33- Márcio Vasconcelos. Centro Histórico, Fotografia.



Fonte: <http://www.marciovatasconcelos.com.br/portifolio.php>

O elemento mais valorizado nesta fotografia é a luz. Na iluminação percebe-se o efêmero, o instante capturado pela lente do artista. Ferreira Gullar também evidencia a importância da luz:

[...] saímos de casa às quatro
com as luzes da rua acesa
meu pai levava a maleta
eu levava uma sacola
rumamos por Afogados
outras ladeiras e ruas
o que para ele era rotina
para mim era aventura [...]
(Poema sujo, Ferreira Gullar).

O fotógrafo consegue captar a poética de Ferreira Gullar. Sua obra, Figura 33, traduz o silêncio, a cumplicidade do homem e do menino, do pai e do filho, como escreve o poeta, da classe trabalhadora que levanta cedo para trabalhar.

O centro histórico de São Luís é um lugar especial para Márcio Vasconcelos. Ele o retrata de uma forma singular, como se pode contemplar na Figura 34 e 35.

Figura 34- Márcio Vasconcelos. Centro Histórico I, Fotografia.



Fonte: Acervo do artista.

Na obra de Márcio Vasconcelos encontramos uma linha tênue entre a relação estética da realidade e da representação. Para Kossoy (2008), a fotografia é uma representação a partir do real segundo o olhar e a ideologia do fotógrafo, é a construção de realidades. Para o autor, a fotografia “[...] busca incessante em captar e interpretar a vida e não a de tentar, exclusivamente, reproduzi-la” (KOSSOY, 2008, p. 02). O autor afirma que é sempre construída a imagem fotográfica por mais documental que seja o conteúdo.

Vázquez (2010) também escreve sobre a arte de refletir a realidade. Para o autor, o artista ao refletir a realidade, reflete-se a si mesmo, e consequentemente, sua época e sua classe. Com a entrada da imagem fotográfica, Galard (2012), nos lembra que começa o questionamento da realidade ou ficcionalidade da obra. A fotografia capta a realidade, apreendendo o momento. A representação é ficcional, mas é baseada na realidade. Para o autor, a dicotomia criada entre realidade e representação, cria uma complicação interpretativa, capaz de nos desorganizar, unificando arte e vida. Para ele, no mundo contemporâneo, a realidade bruta está cada vez mais sendo introduzida na criação artística.

Márcio Vasconcelos apresenta o centro histórico e, nele, a imagem representada é a junção da realidade da cidade e da imaginação do artista. É a união entre arte e vida. A fotografia dele é única. Muitas outras podem existir a partir da mesma rua, do mesmo espaço

urbano, tirada pelo mesmo ângulo, porém nunca vai ser igual, pois as experiências, os olhares, a cultura de cada fotógrafo fazem parte de cada obra. O Tambor de Crioula, também não passou despercebido a este artista, como podemos observar na Figura 35.

Figura 35- Márcio Vasconcelos. Tambor de Crioula, Fotografia.



Fonte: <http://www.marciovashconcelos.com.br/portifolio.php>

Ele representou a cultura popular afro-brasileira com suas cores e encantos. A alegria é contagiente quando se olha para a obra. O elemento mais valorizado nesta fotografia é o movimento. O artista conseguiu capturar o movimento da saia, o giro, a exaltação da magia da dança. As fotografias dele apresentam e representam fragmentos de uma realidade tão vasta e rica, que é a do Nordeste. Porém, a importância de sua obra não é apenas documental. Além de registrar a cultura popular e religiosa do Nordeste, em especial a do Maranhão, sua obra suscita prazer ao ser contemplada.

As obras de Paulo César e de Márcio Vasconcelos nos mostram a cidade de São Luís, imaginada, representada e capturada por suas lentes e experiências culturais e sociais. Em São Luís, encontramos o convívio do novo com o antigo. No centro histórico, nos deparamos com a presença do passado glorioso e dominador, nos elementos da arquitetura colonial luso-brasileiro e nos azulejos portugueses e, ao mesmo tempo, com elementos do tempo atual, cheios de vida nos espaços revitalizados e cheios de medo nos lugares abandonados. É a junção do passado e do presente, da cultura urbana com a cultura popular, do produto histórico com o artístico, do público com o privado, do negro com o branco, da burguesia com

o proletariado, do local com o global, do caos com a ordem. O visitante se perde no labirinto do centro histórico para conhecer cada beco, cada rua, casarão, apreciando a identidade cultural da cidade.

A cidade de São Luís e as obras dos dois artistas foram aqui apresentadas por um viés interpretativo particular. Como seres socializados, aprendemos a interpretar o mundo que nos rodeia, seja ele cultural ou natural, fazendo relações históricas e sociais. E é nisso que encontramos a grandeza de se estudar a imagem estética a partir do método dialético.

Nesse capítulo tentamos contextualizar o estado do Maranhão e sua capital, a cidade que oferta os cursos presenciais de Licenciatura em Artes Visuais do estado, além de, compreender como a arte e a cultura indígena, africana e afro-brasileira reverberam dentro do Maranhão para, então, conseguir entender e analisar como essas culturas são apresentadas nos cursos presenciais de Licenciatura em Artes Visuais nas instituições de Ensino Superior desse estado.

No próximo capítulo, refletiremos sobre educação, arte e cultura dentro da sociedade brasileira para entender o contexto maior no qual os cursos de Licenciatura em Artes Visuais do estado do Maranhão estão inseridos.

3 ARTE, CULTURA E SOCIEDADE: REVERBERAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Figura 36- Janine Perini. Artista Núbia. Escravos acorrentados. Óleo sobre tela. Museu Histórico e Artístico do Maranhão, Fotografia. 2017.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

“A arte é tão velha quanto o homem, isto é, quanto a sociedade. Mas as relações entre arte e sociedade não estão dadas de uma vez por todas; são relações históricas e, portanto, problemáticas” (VÁZQUEZ, 2010, p. 108).

Este capítulo aborda a arte e a cultura na sociedade contemporânea, tendo como base o método do materialismo histórico-dialético. O objetivo é conhecer a sociedade atual para problematizar a formação de docentes em Artes Visuais, considerando as contradições da sociedade. Netto (2011) aborda que a sociabilidade é o resultado “[...] do trabalho, que constituirá o modelo da práxis⁶⁰ - é o processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam as outras superações” (NETTO, 2011, p. 31). Esse modelo da práxis, é a relação entre teoria e prática, “[...] prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente” (VÁZQUEZ, 2007, p. 109). Dessa maneira, o movimento que se dinamiza por contradições é o processo de transformação da realidade.

A atividade humana está sempre em processo, sempre em movimento e sempre em contradições⁶¹. “A contradição sempre expressa uma relação de conflito⁶² no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinante e negação do outro” (CURY, 2000, p. 30).

Nessa relação de conflitos, o capítulo tem como eixo a “contradição”, uma categoria escolhida entre “[...] a riqueza categorial da obra marxiana – resultado do caráter também específico do método dialético de Marx e da sua fundamentação ontológico-materialista” (NETTO, 2015, p. 09). O autor aponta que essa categoria tem como base a riqueza do acervo cultural e científico do qual Marx se apropriou criticamente. A partir da categoria contradição, o capítulo é organizado em três seções: (1) A sociedade atual e a ideologia neoliberal nas

⁶⁰ “A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “práxis”. A palavra é de origem grega e, de acordo com Lobkowicz, “refere-se a quase todos os tipos de atividade que o homem livre tem possibilidade de realizar; em particular, a todos os tipos de empreendimentos e de atividades políticas” (1967, p.9). Do grego, a palavra passou ao latim e, deste, às línguas europeias modernas” (BOTTOMORE, 2012, p. 460).

⁶¹ “Embora o conceito possa ser usado como uma metáfora para qualquer espécie de dissonância, divergência, oposição ou tensão, ele assume um significado particular no caso da ação humana (ou, mais geralmente, de qualquer ação orientada para um objetivo), em que especifica qualquer situação que permita a satisfação de um fim unicamente às expensas de um outro, isto é, uma conexão ou coerção” (BOTTOMORE, 2012, p. 135).

⁶² Conflito para Marx está ligado as classes sociais, para ele é o resultado direto da divisão social pelo poder e riqueza.

políticas educacionais; (2) A cultura e a arte no capitalismo e (3) Educação emancipatória: libertação do sujeito.

Para abordar a formação de professores de Artes Visuais, precisamos compreender a sociedade na qual os docentes estão inseridos e conhecer o seu contexto econômico, político, social, cultural e educacional. Fundamentalmente, compreender como esse modelo de formação foi forjado e a que interesses ele serve. Para fazer essa análise, começamos na primeira seção com uma reflexão sobre a globalização e a ideologia neoliberal no Brasil, com Shiroma e Santos (2014), Fonseca da Silva (2016), Duarte (2008), entre outros autores. Em seguida, apresentamos considerações sobre a expansão do capital com o teórico István Mészáros, que traz uma visão marxista, com um princípio histórico sobre a atualidade. Mészáros (2002; 2010; 2015) faz uma crítica ao capital e realiza reflexões sobre a sociabilidade contemporânea e a lógica que a preside.

Na segunda seção, abordamos a arte e a cultura no capitalismo. Arte, entendida aqui “[...] com base na convicção de que a arte tem sido, é e será sempre necessária” (FISCHER, 1971, p. 12). Para Fischer, a arte é o meio indispensável para a união do indivíduo com o todo. Com ela, o indivíduo atinge a plenitude de se apoderar das experiências da humanidade como um todo. Também, concordamos com Vázquez (2010), quando afirma que a arte contribui para impedir que o homem se coisifique e que por ser criação, expressão e objetivação do homem, ela é capaz de reconquistar a sua verdadeira riqueza. Assim, com a arte, o sujeito, coletivamente, torna-se capaz de conhecer e mudar o mundo.

A cultura, aqui, considerada “[...] no sentido de valor, símbolo, linguagem, arte, tradição e identidade” (EAGLETON, 2014, p. 46). Para o autor: “Por sermos a espécie de animais trabalhadores, linguísticos, sexuais e sociais que somos, é de nossa natureza produzir cultura, que é sempre mutável, diversa e aberta” (EAGLETON, 2014, p. 166). Dessa maneira, a cultura é humana e, consequentemente, dinâmica, está sempre em movimento.

Com essas visões sobre a arte e a cultura, utilizamos a abordagem histórica para fazer a crítica ao pós-modernismo, com a análise crítica da cultura contemporânea a partir de Jameson (1996). O autor questiona o termo Pós-moderno. Ele prefere chamar de capitalismo tardio⁶³, conceito retirado de Ernest Mandel, no livro “Capitalismo tardio”. Para ele, o pós-

⁶³ Mais tarde no livro, *A virada Cultural: reflexões sobre o Pós-moderno*, Jameson (2006), faz algumas considerações sobre o Pós-modernismo dentro do capitalismo. O autor observa o pós-modernismo dentro de um complexo histórico, sendo o último estágio do Modernismo. Para ele, o Modernismo foi o momento de acumular, acumular coisas, e, agora no Pós-modernismo, como consequência histórica, o acúmulo é de experiências culturais, os serviços viraram mercadoria.

modernismo não surgiu do modernismo, por não considerá-lo um estilo e sim, um dominante cultural da lógica do capitalismo tardio.

Adorno e Horkheimer (1985) subsidiam também nosso estudo contribuindo com sua visão sobre a sociedade de consumo, por meio do conceito de indústria cultural. Esses dois autores fundaram, em 1924, a Escola de Frankfurt⁶⁴, na Alemanha. Também participaram dessa escola os teóricos Walter Benjamin, Herbert Marcuse, entre outros. Os estudos dessa escola tinham embasamento teórico na ideologia marxista e tentavam desenvolver uma análise crítica das práticas sociais.

Na terceira seção trazemos as contribuições de Adorno (2006), e a partir delas analisamos a expansão do capital no período moderno e atual, e, suas relações com a educação e a formação dos professores. Esse autor pesquisou os processos de formação do homem na sociedade. Para ele, o objetivo da educação é promover o domínio pleno do conhecimento e a capacidade de reflexão, que se transformou, porém, em instrumento a serviço da indústria cultural e o ensino, em mercadoria. Mesmo sendo um teórico do início do século XX, as reflexões de Adorno sobre a educação ainda são atuais, pois ele defende que a educação não pode ser um instrumento de repressão, como já foi utilizada com castigos físicos e morais, e hoje, com violência psicológica. O autor defende uma formação humanística, capaz de criar uma consciência crítica. Sua teoria crítica analisa a formação social, considerando a dinâmica do trabalho e os sujeitos como resultado da história. Ele defende uma educação emancipadora para evitar novas barbáries após Auschwitz.

Marcuse (1977), também traz contribuições para esse estudo, refletindo sobre a educação estética. Para o autor, a arte está comprometida, em todas as esferas da subjetividade e da objetividade, numa emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão,

⁶⁴ “A gênese da Escola de Frankfurt, na Alemanha das décadas de 1920 e 1930, é inseparável do debate sobre o que constitui o marxismo ou sobre o alcance e o significado de uma teoria concebida com uma intenção prática: a crítica e a subversão da dominação em todas as suas formas. Para compreender os eixos em torno dos quais se desenvolveu o pensamento da Escola de Frankfurt, é essencial apreciarmos os turbulentos acontecimentos que constituíram o seu contexto: a derrota dos movimentos proletários de esquerda na Europa Ocidental após a Primeira Guerra Mundial, o colapso dos partidos de massa de esquerda na Alemanha, que se transformaram em movimentos ou reformistas ou dominados por Moscou, a degeneração da Revolução Russa com o STALINISMO e a ascensão do FASCISMO e do nazismo. Esses acontecimentos suscitaram questões fundamentais para aqueles que se inspiravam no marxismo mas estavam dispostos a reconhecer como eram enganosas e perigosas as concepções dos que sustentavam que o socialismo era uma tendência inevitável do desenvolvimento da história ou que a ação social “correta” resultaria automaticamente da promulgação da linha partidária “correta”. A Escola de Frankfurt pode ser associada diretamente a um radicalismo antibolchevique e a um marxismo aberto ou crítico. Hostis ao capitalismo como ao socialismo soviético, seus escritos procuraram manter viva a possibilidade de um caminho alternativo para a evolução da sociedade, e muitos dos que se engajaram na Nova Esquerda nas décadas de 1960 e 1970 viram no trabalho teórico desenvolvido pelos pensadores da Escola de Frankfurt uma intrigante e estimulante interpretação da teoria marxista, em que se destaca a valorização de questões e problemas (autoritarismo e burocracia, por exemplo) raramente tematizados por versões mais ortodoxas do marxismo” (BOTTOMORE, 2012, p. 209).

contribuindo para a luta da libertação, pois ao mesmo tempo que representa a realidade, também a denuncia.

Pretendemos com esses três eixos situar a formação de professores de Artes Visuais no cenário da atualidade, evidenciando as contradições presentes na sociedade.

3.1 A sociedade atual e a ideologia neoliberal nas políticas educacionais

Para refletir sobre a formação inicial dos professores é necessário analisar a realidade para além dos fenômenos aparentes (KOSIK, 1976). Entender como se dá a reforma do Estado brasileiro, por que ela sofre influência internacional e por que a área educacional é um espaço de disputas entre interesses de classes contrárias.

No Brasil, a globalização e a ideologia neoliberal são propostas atuais e influenciam diretamente na área econômica, política, social, cultural e educacional do país. A implementação das políticas neoliberais começaram no Brasil a partir de 1990, com o Governo Collor, porém, de 1995 a 2002, com o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a reforma se consolidou. Mais tarde, mesmo com a entrada da esquerda no poder, com Luiz Inácio da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), as ações neoliberais continuaram e aprofundaram-se com o impeachment da presidente Dilma, no governo de Michel Temer e, na atualidade, vivemos as consequências do governo Bolsonaro. Shiroma e Santos (2014) apresentam que:

Nas últimas duas décadas do século XX, reformas de cariz neoliberal instituídas nos países submetidos aos ajustes econômicos foram caracterizadas por medidas de austeridade que subtraíram dos trabalhadores vários direitos sociais duramente conquistados ao longo da história (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 21).

Os autores pontuam que um aspecto das reformas neoliberais está centrado na regressão dos direitos sociais. No decorrer do artigo, eles apresentam outros pontos a serem refletidos, como a privatização da educação; a participação da comunidade na escola, pautada no voluntariado e na cooperação; a autonomia da escola voltada ao isolamento e à descentralização, que retira do Estado a responsabilidade pelo financiamento da educação pública e o foco da educação na formação de um cidadão que acompanhe as mudanças do capitalismo. Para Marx, o Estado “[...] não é mais do que a organização da classe explorada para garantir a sua exploração e manter na submissão os explorados” (MARX, 2013, p. 20). Para o autor, a burguesia é que dirige o Estado e regula os interesses do capital.

“A educação em seu sentido geral, não apenas escolar, possui compromissos inexoráveis com o sistema capitalista e que a tarefa da escola tem sido a de legitimá-lo, difundi-lo e consolidá-lo” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 13). A educação, vista aqui, como atividade mediadora⁶⁵ no seio da prática social global, cria, nesse sentido geral, as condições necessárias para os sujeitos sociais aderirem ao capitalismo. As reformas e políticas promovidas pelo Estado auxiliam nesse processo de conformação docente. Para as autoras, a escola muitas vezes deixa de apresentar o conhecimento historicamente produzido para desenvolver uma aprendizagem voltada a hábitos e valores, despolitizando os sujeitos, tornando-os cidadãos flexíveis, produtivos, competitivos, conformados para enfrentar as incertezas do dia-a-dia e suportar as crises do capitalismo.

Mészáros (2015) coloca que essas crises, social e política, são geradas estruturalmente e são visíveis mundialmente. Observando os acontecimentos sociais, econômicos e políticos do século XX, Mészáros (2010), afirmou que a crise do capital é estrutural, com quatro aspectos principais: com caráter universal, alcance global, escala de tempo permanente e modo de desdobrar rastejante com sua complexa maquinaria. O autor lembra que quando não se podem mais esconder as manifestações da crise, os ideólogos do capital, que antes possuíam a solução final para todos os problemas sociais, agora conferem a tal crise fatores puramente tecnológicos, criando para isso novas ideologias como “Segunda Revolução Industrial”, “Colapso do trabalho”, “Revolução da informação” e “Descontentamentos culturais da sociedade pós-industrial”.

Essas novas ideologias também aparecem na área educacional. Mari (2014) afirma que o slogan “sociedade do conhecimento”⁶⁶ surge nas políticas oficiais dos últimos vinte anos (LDB, Lei de Inovação Tecnológica, ProUni, REUNI)⁶⁷ com a finalidade de construir um discurso educacional para a privatização e o consenso social. Para o autor, essas ideias

⁶⁵ Cury (2000) afirma que a educação é mediação, porque filtra uma maneira de ver as relações sociais. Ela é organizadora e transmissora de ideias.

⁶⁶ Sociedade do conhecimento é um termo utilizado como alternativa para o termo sociedade da informação. Surgiu em 1973, com o estadunidense Daniel Bell em seu livro *O advento da sociedade pós-industrial*. Neste livro, ele formula que o eixo principal desta sociedade será o conhecimento teórico e adverte que os serviços baseados no conhecimento terão de se converter na estrutura central da nova economia e de uma sociedade sustentada na informação, onde as ideologias serão supérfluas. Esta expressão reaparece com força nos anos 90, no contexto do desenvolvimento da Internet e das TIC. A partir de 1995, foi incluída na agenda das reuniões dos chefes de Estado, em fóruns da Comunidade Europeia e dos Estados Unidos, assim como pelo Banco Mundial. A partir de 1998, foi escolhida, primeiro na União Internacional de Telecomunicações e, depois, na ONU para nome da Cúpula Mundial programada para 2003 e 2005. Disponível em: <https://vecam.org/archives/article519.html>. Acesso em: 15 abr. de 2020.

⁶⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9394/1996 (BRASIL, 1996); Lei de Inovação Tecnológica, n. 10.973/2004 (BRASIL, 2004); Programa Universidade para todos (ProUni), Lei nº11.096 (BRASIL, 2005); Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Decreto n. 6.096/2007 (BRASIL, 2007).

defendem a aproximação entre universidade e empresa, conhecimento e informação, conhecimento técnico e educação como investimento estratégico e fator de produção.

Duarte (2008) faz uma crítica ao termo “sociedade do conhecimento”. Para ele: “A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” (DUARTE, 2008, p. 13). Para o autor, as ilusões da sociedade do conhecimento cumprem funções ideológicas na sociedade capitalista contemporânea. Ele aponta cinco ilusões: o conhecimento nunca esteve tão acessível; a habilidade de mobilizar conhecimento é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos; o conhecimento é uma convenção cultural; os conhecimentos têm todos o mesmo valor; e o apelo à consciência dos indivíduos supera os grandes problemas da humanidade. Apresentando essas ilusões da sociedade do conhecimento, ele nos lembra:

Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária (DUARTE, 2008, p. 13-14).

Para o autor, a crença na sociedade do conhecimento enfraquece as críticas radicais ao capitalismo, esmaecendo a luta por uma revolução e ficando o sujeito focado apenas nas questões mais atuais. Duarte (2008) aponta que o termo sociedade do conhecimento está associado às pedagogias do aprender a aprender, que segundo o autor são as pedagogias pelas competências, o construtivismo, a escola nova e o aprender fazendo da pedagogia de John Dewey, que fundamentam a atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Nessas pedagogias, o aluno aprende sozinho e isso se situa em um nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão⁶⁸ de conhecimentos pelo professor. Assim, é mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente. Nessas escolas, a atividade do aluno deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança e a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. Fundamentada no biólogo Piaget (1896-1980), que compreendia o indivíduo como um sujeito pronto, bastando à escola o papel de facilitar o processo de externalização do conhecimento. As pedagogias ativas esvaziam a escola de formação e desqualificam o professor como intelectual, bastando uma formação instrucional

⁶⁸ Duarte entende que é “[...] possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2008, p. 08).

dirigida à prática. Uma educação voltada à adaptação ao trabalho, adequando o aluno à sociedade regida pelo capital e seus interesses exploratórios.

Nessa sociedade capitalista burguesa, o trabalho⁶⁹ define-se por sua característica alienante, pois conforme Behring e Boschetti (2011), “[...] o trabalho perde seu sentido como processo de humanização, sendo incorporado como atividade natural de produção para a troca, independente de seu contexto histórico” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 50). Nessa perspectiva, a força de trabalho é tratada como mercadoria, possuindo duplo caráter, sendo produtora de valor de uso e de valor de troca⁷⁰ e a quantidade do trabalho é o que vai determinar a grandeza do valor.

Para entender melhor a lógica do capital, Harvey explica:

O capital é um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas. Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessante a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humano, transforma espaços e acelera o ritmo da vida. Ele gera problemas de superacumulação para os quais há apenas um número limitado de soluções possíveis (HARVEY, 2009, p. 307).

Esse processo de natureza capitalista, que se reproduz na vida social, possui suas etapas. Para Mészáros (2010), o capital possui três dimensões fundamentais: a produção, o consumo e a circulação, podendo essa última também ser intitulada como distribuição ou realização. Para o autor, a natureza do capital está em superar suas barreiras. Assim, os limites da produção são superados com a expansão do consumo e vice-versa. Consequentemente, os limites parecem meramente barreiras a serem transcendidas. Para o autor, essas três dimensões têm seus limites absolutos e o modo como o capital lida com as contradições é intensificando-as, transferindo-as para um nível mais elevado ou exportando-as para um país diferente. A crise do capital é do próprio capital, de sua natureza. Ela é necessária para a expansão do capital, para que continue superando suas barreiras.

⁶⁹ O trabalho, para Marx (2013), é uma condição especificamente humana. É uma atividade intrínseca ao ser humano. É o processo no qual o ser humano atua sobre a natureza modificando-a e, ao mesmo tempo, se modifica.

⁷⁰ Para Marx, valor é a forma social e histórica da riqueza da época mercantil. Ele só existe se as relações forem mercantis. Assim, o valor de troca é a forma de manifestação do valor. O valor de troca é relativo, pois depende de outra mercadoria. Também, é variável, porque varia em tempo e espaço. Conceito retirado da aula ministrada pelo Prof. Reinaldo A. Carcanholo sobre o livro *O capital*, de Marx. Disponível em: <https://youtu.be/Sk1lgl6xwmg>. Acesso em: 19 ago. 2020.

A superação da crise recai em toda a sociedade, alastrando-se também na área educacional. “Um intenso processo de propaganda forjou um senso comum sobre a necessidade de reformas do Estado e educacionais para superação das crises” (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 22). Os autores colocam que as propagandas inserem o Estado como não eficiente e lento, promovendo o individualismo e induzindo o indivíduo a não esperar por ações do poder público e sim deles próprios e da iniciativa privada. Um exemplo disso tem sido as exaustivas campanhas de desqualificação de professores e de servidores públicos no governo Bolsonaro. Os autores ainda afirmam que “[...] a crise do capital foi interpretada como uma crise fiscal de ineficiência da gestão e dos serviços públicos. Para superá-la, os reformadores brasileiros utilizaram estratégias e princípios muito próximos aos adotados na reforma do Estado britânico [...]” (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 23-24).

Os autores defendem que o Estado Britânico influenciou o Brasil com suas críticas negativas à burocracia do Estado. Mais adiante, no texto, eles colocam que também influenciou pela proposta de administração pública voltada aos resultados, dando ênfase à profissionalização do servidor público, ofertando salários por desempenho, flexibilizando os contratos de trabalho em detrimento da estabilidade, descentralizando os serviços públicos e fazendo parcerias entre o Estado e a sociedade civil, dando origem ao setor “público não estatal”.

Percebe-se que a crise do capital não está confinada apenas à esfera socioeconômica, mas também às instituições políticas, atingindo a área cultural, artística, social, educacional e, assim, a sociedade em geral. Mészáros (2010) apresenta a contradição do sistema de dominação, com milhões de excluídos e famintos passando fome, com trilhões de alimentos desperdiçados. Barreto (2012) mostra que as práticas pedagógicas associadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aprofundam a divisão entre possuidores e despossuídos. Também Fonseca da Silva (2016) alerta que a globalização beneficia apenas uma parcela da população mundial, ampliando a desigualdade. A autora afirma que a globalização se expandiu pela exploração capitalista, que a cultura tornou-se um grande negócio e que as tecnologias deram suporte para a mudança do processo de manufatura para o de industrialização.

Dentro do capital, a tecnologia é uma prática produtiva paradoxalmente auto-orientada. Mészáros (2002), explica:

Paradoxal no sentido de que é tanto *autônoma* (à medida que é liberada pelo capital dos constrangimentos imediatos das necessidades humanas, e, desse modo, capacitada a perseguir, até certo ponto, sua própria linha de desenvolvimento), como *servilmente subordinada* aos ditames orientados para o lucro da lógica imanente do

capital. Como resultado, a tecnologia pode avançar na realização de seus objetivos autoimpostos, independentemente das implicações negativas de tal orientação autônoma, tanto em relação à taxa de utilização decrescente – manifestada, por um lado, na *superprodução em massa de mercadorias* e, por outro, no *excesso acumulado de capacidade produtiva* – como em relação ao seu impacto sobre o trabalho vivo (MÉSZÁROS, 2002, p. 666).

Percebe-se, por Mészáros, que o capital só funciona pelas suas contradições e que a tecnologia não fica fora disso. Ele continua seu pensamento:

Controles e limitações só podem ser trazidos à cena *post festum*, depois do dano infligido. Ao mesmo tempo, os corretivos viáveis dentro dos limites do capitalismo são bastante limitados, já que o impacto negativo da autonomia tecnológica – que, em situações de crise, parece contradizer os interesses vitais do sistema – está de fato completamente afinado com os ditames materiais do capital, inalteradamente orientados-para-o-lucro, mesmo que, do ponto de vista do capital, seja preferível manter ocultas as contradições subjacentes (MÉSZÁROS, 2002, p. 666).

O autor coloca que os seres humanos e a tecnologia são necessários para o capital e ao mesmo tempo supérfluos. Qualquer coisa que não possa ser mantida dentro dos limites fixados pela busca de lucros deve ser reprimida. O desenvolvimento da tecnologia não está ligado às necessidades humanas e sim às necessidades da produção, visando sempre à expansão do capital.

Jameson (1996) escreve que a tecnologia da sociedade contemporânea é hipnótica e fascinante.

[...] a tecnologia pode servir como uma forma abreviada para designar o poder do propriamente humano e portanto antinatural presente no trabalho humano descartado acumulado em nossas máquinas – um poder alienado, o que Sartre chama de a contrafinalidade do prático-inerte, que se volta contra nós em formas irreconhecíveis e parece constituir-se no horizonte distópico massivo de nossa práxis coletiva e individual (JAMESON, 1996, p. 61).

Observamos pela citação de Jameson, a contradição existente na tecnologia. Ela serve ao ser humano, mas também o deixa alienado. Para o autor, a tecnologia é um poder alienante. Outro exemplo dessa alienação, “[...] a lógica do simulacro, com sua transformação de novas realidades em imagens de televisão, faz muito mais do que meramente replicar a lógica do capitalismo tardio: ela a reforça e a intensifica” (JAMESON, 1996, p. 72). O ser humano fica alienado pelo consumismo, por meio das imagens da televisão, outdoors, revistas, jornais, pelo rádio e por todas as vias da publicidade. Jameson acredita que o capitalismo é a melhor e a pior coisa que aconteceu à humanidade e a esfera autônoma da cultura explodiu por todo o domínio social. Para o autor, a cultura se expandiu a ponto que tudo pode ser considerado cultural.

Refletindo sobre o pensamento de Jameson, também se pode afirmar que a tecnologia é a melhor e a pior coisa que aconteceu à humanidade. Fonseca da Silva (2016) assegura que as tecnologias aumentam a produção na lógica do capitalismo, proporcionando conforto em nossas vidas e também explorando nosso tempo livre. A autora problematiza a tecnologia como relação social. Na educação, a entrada das novas tecnologias corrobora a exploração dos trabalhadores como foi nas fábricas. A autora afirma igualmente que a inserção destas tecnologias na escola faz a educação retornar às correntes pedagógicas tecnicistas, mas com nova roupagem. Encontramos professores desqualificados pela perda da formação intelectual em detrimento à formação técnica e aligeirada. Quando acontece essa desqualificação dos profissionais da educação, muitas vezes entra nas políticas públicas com o slogan “educação de qualidade”, com auxílio de tecnologias da informação e comunicação, “[...] os reformadores tentam esvaziar o sentido político do ensino e abordá-lo como uma questão meramente técnica” (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 36). Para os autores, a educação deixa de educar para a cidadania, formando pessoas não críticas para fazer parte da ação social alienadora. Jameson (1996), apresentou essa alienação, pela tecnologia e pela publicidade.

A área educacional, como vimos no início desse texto, está passando por reformas, com vistas a ampliar o modelo neoliberal implantado a partir dos anos de 1990 na América Latina. Nesse cenário inicial surgiu um projeto pedagógico sob a direção empresarial, que transmite os valores que legitimam os interesses dominantes e mantêm as relações de exploração e expropriação da classe trabalhadora. Já na atualidade, as estratégias são mais amplas e complexas. As medidas, que apareciam terem sido implementadas de forma rápida, na verdade vêm ao longo dos anos sendo inseridas em conta-gotas. A desqualificação da escola, do professor, dos conteúdos e das correntes pedagógicas liberais criou um cenário propício para a entrada das tecnologias na escola como redentora dos problemas educacionais. Atendendo aos interesses do Capital, o gasto de dinheiro público com assessorias, materiais e projetos da iniciativa privada, inclusive a modalidade de formação à distância, corroboram o enfraquecimento da escola pública. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a reforma do Ensino Médio e as medidas de cortes do investimento público em saúde e educação são indícios do descaso com a qualidade da formação das classes trabalhadoras.

Na seção seguinte, observaremos que não apenas a educação, a tecnologia e a publicidade fazem parte da ação social alienadora, mas também, a arte e a cultura na atualidade.

3.2 A cultura e a arte no capitalismo

O capitalismo possibilitou o surgimento de uma nova dinâmica cultural caracterizada pela criação de novas tecnologias. Jameson (1996) coloca que a origem dessa nova dinâmica remonta ao fim dos anos 50 e início dos anos 60, denominada como “Sociedade pós-industrial”, “Sociedade de consumo”, “Sociedade das mídias”, “Sociedade da informação”, “Sociedade eletrônica” e “High-tech”. Para o autor, “[...] a nova cultura pós-moderna⁷¹ global, ainda que americana, é expressão interna e superestrutural de uma nova era de dominação, militar e econômica dos Estados Unidos sobre o resto do mundo [...]” (JAMESON, 1996, p. 31). Essa dominação vem por meio da expansão do capital. Para o autor, a produção estética na sociedade capitalista está integrada à produção das mercadorias em geral.

Também com o mesmo pensamento, Harvey afirma que “[...] o capitalismo, para manter seus mercados, se viu forçado a produzir desejos e, portanto, assumir sensibilidades individuais para criar uma nova estética que superasse e se opusesse às formas tradicionais de alta cultura” (HARVEY, 2009, p. 65). Para esse geógrafo britânico, a estética do pós-modernismo é uma resposta à lógica cultural do capitalismo avançado. Ele continua seu pensamento e assegura que “[...] não devemos ler o pós-modernismo como uma corrente artística autônoma; seu enraizamento na vida cotidiana é uma de suas características mais patentemente claras” (HARVEY, 2009, p. 65). Para o autor a condição pós-moderna é intrínseca à vida cotidiana, fazendo da produção cultural um palco para os conflitos sociais.

Adorno e Hokheimer (1985), abordam que a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. Toda a indústria cultural é idêntica. Para os autores, “O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem” (ADORNO; HOKHEIMER, 1985, p. 100). Tudo se torna negócio, eles próprios se definem como indústria. Produzem seus produtos pensando nas necessidades de seus consumidores, por isso aceitos sem resistência. É um círculo de manipulação e de necessidade retroativa, em que os mais fortes economicamente exercem mais poder sobre a sociedade. Os monopólios culturais dependem das indústrias mais poderosas como as do aço, do petróleo, da eletricidade entre outras.

⁷¹ A condição Pós-moderna para Jameson pode ser “[...] a teorização de sua própria condição de possibilidade, o que consiste, primordialmente, em uma mera enumeração de mudanças e modificações” (JAMESON, 1996, p. 13).

Na produção cinematográfica, o espectador é adestrado para se identificar com a realidade, tornando-se a rua o prolongamento do filme que acabou de ver. Muitos filmes são feitos para a apreensão do espectador, desenvolvendo o dom da observação, mas inibindo a atividade intelectual, a reflexão e o questionamento. Adorno e Horkheimer (1985) abordam que os filmes que resistem a essa lógica da massificação e da repetição para sua sobrevivência precisam se integrar ao sistema: “Uma vez registrado em sua diferença pela indústria cultural, ele passa a pertencer a ela assim como o participante da reforma agrária ao capitalismo” (ADORNO; HOKHEIMER, 1985, p. 109). As produções que optam por não se integrar a este sistema são punidas pela esfera econômica. A cultura se adequa às necessidades e às regras do mercado.

Jameson (1996) expõe algumas características da cultura pós-moderna. Nesse jogo do mercado, uma delas é o esmaecimento do afeto, que de acordo com o autor aparece pela falta de profundidade, pela superficialidade, pelo desaparecimento das emoções e dos sentimentos nas produções artísticas atuais. O pós-moderno substitui a profundidade moderna por uma concepção de práticas, discursos e jogos textuais e, também, pela superfície ou por superfícies múltiplas (intertextualidade).

Outro alerta do autor é sobre o pastiche, termo empregado para a reprodução a partir da nostalgia de um passado, que visa atender determinados anseios de uma época vazia de novidades, mas que o estilo pós-moderno traz de uma maneira que não contextualiza essas referências do passado, o que ele chama de sintoma do esmaecimento de nossa historicidade.

Jameson (1996) ainda apresenta outras características da produção cultural pós-moderna, dizendo que é um amontoado de fragmentos aleatórios, numa prática de heterogeneidade e experimentalismo e que a sociedade pós-moderna está cada vez mais dominada pelo espaço e pela lógica espacial. A cidade está se deteriorando ou se desintegrando. O autor chama de hiperespaço e dá o exemplo do revestimento externo de vidro espelhado do Bonaventure⁷², que repele a cidade lá fora (Ver Figura 37).

⁷² Hotel Bonaventure construído no centro novo de Los Angeles, pelo arquiteto e empreiteiro John Portman.

Figura 37- Hotel Bonaventure.



Fonte: https://es.wikipedia.org/wiki/Westin_Bonaventure_Hotel

Para Jameson, há um aspecto agressivo nesse espelhamento e mostra certo poder sobre o outro. “Ao se olhar para as paredes externas, não se vê o hotel, mas imagens distorcidas de tudo o que o circunda” (JAMESON, 1996, p. 68). E ele continua falando dessa arquitetura e diz que dentro do Bonaventure se tem uma experiência de desorientação. Para o autor, “[...] o hiperespaço pós-modernista - finalmente conseguiu ultrapassar a capacidade do corpo humano de se localizar, de organizar perceptivamente o espaço circundante e mapear cognitivamente sua posição em um mundo exterior mapeável” (JAMESON, 1996, p. 70). O autor relaciona o ambiente construído e o corpo humano, por meio das produções artísticas pós-modernas. Em outro momento Jameson (1996) nos faz pensar também sobre a fetichização contemporânea do corpo humano, com as estátuas de Duane Hanson⁷³. Para o autor, o mundo perde sua profundidade. (Ver Figura 38).

⁷³ Duane Hanson (1925-1996) artista americano criou esculturas hiper-realistas de pessoas comuns.

Figura 38- Duane Hanson. Turistas II (Local Chelsea). Instalação, 1988.



Fonte: <http://www.artnet.de/k%C3%BCnstler/duane-hanson/tourists-ii-chelsea-location-a-Lb6-8xNdf-HtOX4mC29zIw2>

Essa falta de profundidade, de emoções, a superficialidade, o aglomerado de fragmentos aleatórios, o experimentalismo e a “pastichização” são características da arte e da cultura na sociedade atual, com a expansão do capital comandando a sociedade.

A indústria cultural controla seus consumidores pela diversão e usa a arte para ampliar o consumo. “A cada semana, cerca de 1 bilhão de pessoas consomem, nos países capitalistas, os produtos artísticos ou pseudoartísticos que lhes são oferecidos nas salas cinematográficas, nos receptores de rádio ou nos vídeos dos aparelhos de televisão” (VÁZQUEZ, 2010, p. 235). Vázquez coloca que essa pseudoarte⁷⁴ tem a função ideológica de manter o indivíduo em sua condição de homem coisificado, que ele chama de homem-massa⁷⁵. E, assim, fecha “[...] as janelas que poderiam lhe permitir vislumbrar um mundo verdadeiramente humano e, com isso, a possibilidade de tomar consciência de sua alienação, bem como dos caminhos para destruí-la” (VÁZQUEZ, 2010, p. 235). Essa pseudoarte se apresenta como uma distração ou diversão inocentes, mas na verdade quer confinar o indivíduo em seu miserável estado de objeto.

⁷⁴ Vázquez (2010) coloca que do ponto de vista econômico a pseudoarte, ou também como a chama, arte de massas, é antes de mais nada uma indústria e que interessa sobretudo ao capitalismo.

⁷⁵ Para Vázquez (2010), homem massa é o homem despersonalizado, desumanizado, oco por dentro, esvaziado de seu conteúdo, concreto e vivo, que pode se deixar modelar docilmente por qualquer manipulador de consciências.

Adorno e Hokheimer (1985), também, afirmam que a arte e a cultura como diversão servem para manipular o indivíduo a não pensar. Os autores colocam que o ser humano procura escapar do trabalho mecanizado, por meio da diversão, para recarregar as energias e enfrentá-lo novamente. Mas a diversão também tem sua contradição, pois ao mesmo tempo em que recarrega as energias, ela reproduz e normaliza o processo de trabalho.

[...] a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho (ADORNO; HOKHEIMER, 1985, p. 113).

Um dos exemplos expostos pelos autores no livro é em relação aos filmes que apresentam para o espectador “[...] que a condição de vida nesta sociedade é o desgaste contínuo, o esmagamento de toda resistência individual” (ADORNO; HOKHEIMER, 1985, p. 114). E eles ainda continuam alertando que a violência recebida pelos personagens é uma maneira de acostumar o espectador com as que ele próprio recebe da vida, fazendo-o esquecer do sofrimento até mesmo quando ele é mostrado.

Canclini (1980) aborda que a arte, também, pode ter uma função de divertir. A diversão não se opõe à conscientização, à aprendizagem crítica, à participação emocional, à fruição artística e à eficácia política. O autor dá como exemplo Boal e explica:

Sua exigência de que a arte seja, simultaneamente capaz de divertir e de “produzir uma imagem praticável do mundo” encontrou formas exatas nas experiências de Augusto Boal, do Grupo Outubro e do Teatro Escambray, nas oficinas de artes plásticas de base, nos cartazes cubanos e nas brigadas de murais chilenas, nos cineastas que debatem seus filmes com públicos de circuitos não-comerciais. Não só o conteúdo dessas obras e o alcance de sua difusão, mas também o modo de produzi-las, com intervenção direta do povo, tornam praticável a proclamação surrealista de derrubar as barreiras entre artistas e aqueles que não são, socializar a fruição criadora e situá-la no centro da vida (CANCLINI, 1980, p. 198).

Para Canclini, a prática socializada da arte é um instrumento-chave para assegurar a participação ativa de todos para a transformação das relações sociais.

A arte na sociabilidade do capital perde o sentido de provocar emoções, sensações e também a crítica a sociedade capitalista e tudo que ela produz. Adorno e Hokheimer (1985) abordam que “[...] ao invés do prazer, o que se busca é assistir e estar informado, o que se quer é conquistar prestígio e não se tornar um conhecedor” (ADORNO; HOKHEIMER, 1985, p. 131). Os autores elucidam que o valor de uso é substituído pelo valor de troca. A arte não tem valor em si mesmo e sim no que ela pode proporcionar. Assim, ela se torna uma

mercadoria, que diretamente ou indiretamente, vira lucro. Os autores colocam que isso fez com que a arte se tornasse mais acessível, agora não mais apenas para a burguesia. Mas, eles afirmam que isso tornou a cultura decadente e levou o progresso à incoerência bárbara. A arte e a cultura se tornaram mercadoria, com isso, perdendo suas propriedades sensíveis, não possibilitando ao ser humano desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade que o cerca.

Mészáros (2002) assinala outro ponto a ser levantado. A expansão do capital até o “tempo disponível” deve ser algo a ser explorado, com a comercialização de toda a “atividade de lazer” e de arte. Se o “tempo disponível” não puder ser explorado, ele vira “tempo desperdiçado”, inútil ao capital. O tempo disponível não é do trabalhador e sim do capital. Já o trabalho para o capital não é apenas um “fator de produção”, sua força de trabalho, mas também, a “massa consumidora” vital para o ciclo normal da reprodução capitalista e da realização da mais-valia⁷⁶.

Mais uma vez, encontramos a contradição em nossa sociedade. A arte e a cultura agora estão mais acessíveis, abertas a todas as classes sociais, mas em contradição, elas entram na sociedade como mercadoria do capital. Atualmente, encontramos grandes exposições que geram filas enormes e que possuem roteiro fixo e com tempo marcado para serem vistas. Essa “popularização” da arte gera lucro com a venda de ingressos e com a venda de souvenir.

Para os marxistas, a arte tem um potencial político e uma função política. Marcuse (1977) apresenta que o potencial político da arte está “[...] na própria arte, na forma estética em si” (MARCUSE, 1977, p. 11). Para o autor, a arte é autônoma diante das relações sociais existentes. Ele aponta que “Na sua autonomia, a arte não só contesta estas relações como, ao mesmo tempo, as transcende. Deste modo, a arte subverte a consciência dominante, a experiência ordinária” (MARCUSE, 1977, p. 11-12). Por isso, que a arte autêntica tem um papel importante na mudança social, pois ela apresenta, denuncia e transcende a realidade agressiva e exploradora, cria um mundo próprio com suas verdades e significações, tendo um potencial revolucionário.

Conjeturando sobre o pensamento de Marcuse, podemos fazer algumas perguntas, não com o intuito de respondê-las, mas sim, de fazer algumas reflexões: A arte, com sua

⁷⁶ “Mais-valia: A extração de mais-valia é a forma específica que assume a EXPLORAÇÃO sob o capitalismo, a *diferentia specifica* do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de LUCRO e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. Lucro e salário são as formas específicas que o trabalho excedente e o trabalho necessário assumem quando empregados pelo capital. Mas o lucro e o salário são, ambos, DINHEIRO e, portanto, uma forma objetificada do trabalho que só se torna possível em função de um conjunto de mediações historicamente específicas em que o conceito de mais-valia é crucial” (BOTTOMORE, 2012, p. 361).

função política e seu potencial político, consegue transcender a sociedade capitalista? Uma experiência estética consegue transformar o sujeito? A educação consegue refletir sobre a sociedade capitalista? A educação, mesmo sendo necessária para produzir a ideologia atual, vai conseguir transformá-la?

Apresentaremos a seguir alguns autores que nos auxiliam a fazer essa reflexão.

3.3 Educação emancipatória: libertação do sujeito

Estamos vivendo numa época em que a educação, a arte, a cultura, a tecnologia estão voltadas para a globalização, para o discurso de conteúdos imediatos. Adorno (2006) aborda que a educação nas sociedades modernas deixa de ser voltada para os fins da emancipação⁷⁷. As características que o autor apresenta dessa educação não emancipatória é análoga à educação atual que Duarte (2008) aponta, baseada na disciplina e na ordenação a fim de formar indivíduos conformados, aptos para um mundo produtivo e bons consumidores. Então, será que a educação e, consequentemente, a formação dos professores de Artes Visuais estão caminhando, atualmente, para a sistematização, repetição, racionalização, padronização para uma adaptação do indivíduo ao consumismo?

Para pensar numa educação na contramão dessa adaptação da humanidade, trazemos Adorno (2006), que apresenta uma teoria para contrapor a educação na sociedade capitalista. Ele acredita numa educação emancipatória, que contribui para a formação da consciência crítica, para a libertação do homem frente à opressão e à massificação, uma educação para a contradição e para a resistência e contra a barbárie. O autor define barbárie:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isso que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 2006, p. 155).

⁷⁷ Emancipação, vista aqui, a partir da ideia de Marx (2013, p.35): emancipação do pensamento vinculada à emancipação do trabalho, à vida prática. “[...] Marx e os marxistas tendem a ver a liberdade em termos da eliminação dos obstáculos à emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma forma de associação digna da condição humana” (BOTTONMORE, 2012, p. 202).

Para o autor, a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade. Por meio da educação, os sujeitos devem ter aversão à violência física, que, para ele, só é necessária para uma formação social baseada na dominação. Por isso, só é possível alguma mudança na educação quando tiverem desaparecido todos os resquícios de punição da memória escolar.

Adorno (2006) apresenta alguns caminhos para uma educação emancipatória: autonomia, reflexão, autodeterminação, não-participação. Para ele, “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 2006, p. 121). Uma educação que produza um clima intelectual, cultural e social, tornando conscientes os motivos que conduziram a sociedade à barbárie⁷⁸. Ele refere-se à barbárie aos extremismos: preconceito, opressão, genocídio e tortura.

Marcuse (1977) também combate a barbárie. Para ele, “Só existe um aliado contra o barbarismo crescente, são as pessoas que sob ele sofrem. Só delas podemos esperar alguma coisa” (MARCUSE, 1977, p. 43). O autor espera que o povo faça “[...] a história, que transforma o mundo e se transforma a si mesmo” (MARCUSE, 1977, p. 43). Ele acredita que a arte pode contribuir para a mudança da consciência do povo e, o sujeito por meio da arte, pode mudar o mundo. Para a luta política desenvolver a consciência política é necessário, para o autor, “[...] um novo <<sistema de necessidade>>. Tal sistema incluiria uma sensibilidade, imaginação e razão emancipadas do domínio da exploração” (MARCUSE, 1977, p. 46). Por isso, para Marcuse, a educação para um mundo libertado e não mais dominado deve ser por meio da educação estética.

A arte, para Marcuse (1977), torna perceptível, visível e audível o que o ser humano não consegue perceber, falar e ouvir em sua vida cotidiana, traduzindo a realidade para a memória. Para o autor, ela é uma realidade fictícia: “Como mundo fictício, como ilusão (Schein)⁷⁹, contém mais verdade que a realidade de todos os dias. Pois, esta última é mistificada nas suas instituições e relações, que fazem da necessidade uma escolha e da alienação uma auto-realização” (MARCUSE, 1977, p. 61). Então, a verdade da arte rompe com a realidade de todos os dias, devendo ser mudada. Para ele, os seres humanos precisam de mais liberdade e mais felicidade.

“Embora a arte dê testemunho da necessidade de libertação, também atesta os seus limites. O que foi feito não pode ser desfeito; o que passou não pode ser reavido”

⁷⁸ “[...] que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (ADORNO, 2006, p. 119).

⁷⁹ Schein em alemão significa: aparência, luz, brilho, esplendor.

(MARCUSE, 1977, p. 74). O autor reconhece as contradições existentes e expõe a contradição na arte. Ela liberta, mas tem seus limites.

Pisani e Klei (2011) abordam sobre a Estética e o processo educativo na teoria crítica de Marcuse e eles colocam que para o filósofo o problema da educação é a contradição. De um lado, a necessidade da sociedade em absorver as informações que lhe são transmitidas pelos diversos meios de comunicação e, por outro, não poder desenvolver a capacidade reflexiva e questionadora desta sociedade. Os autores afirmam que Marcuse propõe pensar a sociedade como obra de arte, desinstrumentalizando-a e desmercadorizando-a para que retorne a fomentar o estético. Para o autor, uma educação política poderia provocar o início das mudanças.

Também, Fischer (1971), acredita que a obra de arte, com sua função política, pode mostrar a alienação em que o indivíduo vive:

No mundo alienado em que vivemos, a realidade social precisa ser mostrada no seu mecanismo de aprisionamento, posta sob a luz que devasse a “alienação” do tema e dos personagens. A obra de arte deve apoderar-se da plateia não através da identificação passiva, mas através de um apelo à razão que requeira ação e decisão (FISCHER, 1971, p. 15).

Para o autor, a obra de arte, não deve deixar o indivíduo passivo, e sim, levá-lo a pensar sobre sua própria subsistência, ajudando-o a reconhecer e a transformar a realidade social.

Outro autor que apresenta uma teoria para transformar a realidade e contrapor-se com uma educação alienadora é Duarte (2008). Sua concepção histórico-cultural tem como base o processo de produção e reprodução da realidade humana, ou seja, o mundo da cultura. O autor aponta ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente. Para ele, o trabalho educativo tem um papel importante, pois possibilita “[...] ao indivíduo ir além dos conceitos cotidianos⁸⁰, superá-los, os quais serão incorporados pelos conceitos científicos” (DUARTE, 2008, p. 82). O autor acredita que a humanidade seja produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens e precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Para ele, a educação deve buscar transformações radicais na realidade social e superar a sociedade capitalista.

⁸⁰ Para Vigotski (2001) os conceitos cotidianos são desenvolvidos no momento em que a criança aprende a falar e, a partir de interações com os outros, ela passa a relacionar palavras a objetos específicos. Já os conceitos científicos são desenvolvidos na idade escolar, principalmente em instituições de ensino e se caracterizam por terem um conceito mediado por outros conceitos, eles se inter-relacionam.

Os autores citados acima acreditam numa educação que não se atenha apenas aos objetivos pragmáticos do mercado, numa educação que forme indivíduos fragmentados, mas sim, no indivíduo em sua totalidade, com condições necessárias para uma vida gratificante e de alegria, para que a experiência estética proporcione o desenvolvimento da imaginação e da liberdade. Pensando nessa educação emancipatória, podemos repensar a formação dos professores de Artes Visuais, e nos posicionar como sujeitos (individuais e coletivos) para recuperar nossa capacidade de criar, agir e lutar, que, hoje, é neutralizada pela massificação e pelo consumo. Um dos caminhos propostos para chegar à educação que supere a alienação é:

Renovar a escola por dentro, questionando currículos, métodos de ensino, fragmentação do conhecimento, objetivos das políticas públicas que retratam projetos de governo e não projetos de sociedade, seria a tarefa inicial, a fim de recuperar inicialmente as condições de qualidade do ensino ministrado (SCHLESENER, 2016, p. 58).

A autora apresenta a tarefa inicial de renovar a escola atual. Depois, ela continua sua reflexão colocando que, para acontecer uma mudança é necessário que o educador, o Estado e todo o ambiente em que estamos inseridos sejam educados para a vida e para a transformação social. Por isso, precisamos rever a formação inicial do professor de Artes Visuais, com uma intervenção crítica às práticas pedagógicas e com a luta contra a mercantilização da arte. Uma das opções dada por Ramos (2011a), que apresenta a teoria de Adorno, é buscar obras que realizem um abalo na identidade fixa do sujeito. Para Adorno, a obra deve abalar o espectador, retirando-o da passividade e do conformismo. O contato com a obra de arte não é uma experiência simples, e sim, uma experiência complexa, que transforma o sujeito. Para Adorno: “A experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua “objetividade”. Nesse sentido, a experiência seria dialética, basicamente um processo de mediação” (ADORNO, 2006, p. 24). Para o autor, a perda da experiência tem a ver com uma incapacidade para a fruição estética. “Adorno, por seu turno, relaciona a perda da experiência do mundo moderno com a questão da formação, aludindo ao empobrecimento da linguagem e da expressão bem como o do repertório de imagens nas crianças” (RAMOS, 2011a, p. 157-158). Para o autor, a experiência deve ser formativa e dialética, gerando um processo reflexivo e com contradições.

Walter Benjamin, em seu texto Experiência e pobreza, afirma que a [...] pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade” (BENJAMIN, 1994, p. 115). Para o autor, o empobrecimento das experiências teve início com a 1º Guerra Mundial, com os soldados voltando mais pobres em experiência comunicável. Para ele, os homens “[...]

aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso” (BENJAMIN, 1994, p. 118). Para ele, a humanidade deve libertar-se das experiências, começar do zero, partir para a frente. O autor exemplifica com grandes criadores: Descartes, Einstein, Newton e Klee, que romperam com a tradição, com o passado para dirigir-se ao novo.

A partir destas considerações, analisaremos, no próximo capítulo, se a educação por meio do Estado e das políticas educacionais está rompendo com o passado, seguindo em frente, caminhando para um processo reflexivo do indivíduo em sua formação, ou na contramão dos interesses da maioria, trabalhando ativamente na direção dos interesses do capital.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Figura 39- Paulo César Alves de Carvalho, 1998. Centro de Cult. Popular Domingos Vieira Filho.



Fonte: Janine Perini. Fotografia. 2017.

“O objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1975, vol. III, p. 1547).

Nos capítulos anteriores contextualizamos o Maranhão, o espaço onde está inserido nosso objeto de estudo: a arte e a cultura indígena, africana e afro-brasileira no currículo dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Maranhão. Também, refletimos sobre a arte, cultura e educação em nossa sociedade. Agora, neste quarto capítulo relacionamos as Políticas Públicas Educacionais à formação do professor de Artes Visuais.

Dividimos o capítulo em duas subseções. Na primeira, apresentamos “O Estado e suas Políticas Educacionais”, as ideias de Estado dos autores Mészáros (2015), Behring e Boschetti (2011), juntamente com Zanardini (2007), que tecem considerações a respeito da reforma da Educação Básica implementada no Brasil na década de 1990 e, em seguida, as contribuições de Malanchen (2016), que pesquisa as Políticas Curriculares Nacionais e de Garcia (2014), que reflete sobre a reforma do Estado, trazendo a influência de documentos internacionais nas diretrizes brasileiras.

Na segunda, apresentamos “A formação docente e suas diretrizes”, com as Políticas Públicas Educacionais, que direcionam a formação dos profissionais da educação nacional, analisamos algumas leis e diretrizes, que organizam os cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Dentre essas políticas abordamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada (BRASIL, 2015); as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Artes Visuais (BRASIL, 2009); a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), entre outras.

Pretendemos com esses dois eixos situar a formação de professores de artes no cenário das Políticas Públicas, evidenciando as contradições entre as necessidades da escola no processo de formação e o que dita a legislação analisada.

4.1 O Estado e suas Políticas Educacionais

A formação dos profissionais da educação está direta e indiretamente relacionada às Políticas Públicas Educacionais feitas pelo Estado. Mészáros (2015), analisa o papel do Estado e aponta que esse foi constituído nos últimos seis séculos e está fundamentado no capital global. O Estado apoia as gigantescas corporações transnacionais, a expansão imperialista monopolista e facilita o processo sociometabólico⁸¹. Ele exemplifica, dizendo que nesse modelo “[...] o valor de troca deve prevalecer sobre o valor de uso, a quantidade sobre a qualidade, o abstrato sobre o concreto, o formal sobre o substantivo, o comando sobre a execução, e claro, o capital sobre o trabalho” (MÉSZÁROS, 2015, p. 92). Para o autor, as formações estatais do sistema capitalista sustentam a devastadora expansão do capital e isso acontece em todos os continentes.

Outros autores também discorrem sobre o Estado. Behring e Boschetti (2011) afirmam que o Estado é um mal necessário na perspectiva do liberalismo, que fornece a base legal com a qual o mercado pode assegurar o bem-estar coletivo. O Estado, até as vésperas da Revolução Francesa de 1789, foi criação dos ricos para preservar a desigualdade e a propriedade. “O Estado brasileiro nasceu sob o signo de forte ambiguidade entre um liberalismo formal como fundamento e o patrimonialismo como prática no sentido da garantia dos privilégios das classes dominantes” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 75). Com essa intenção de garantir os interesses liberais nasceu o espírito burguês no país e que continua até os dias atuais.

As autoras colocam que alguns elementos essenciais do liberalismo ajudam a compreender a reduzida intervenção estatal na forma de políticas sociais: o predomínio do individualismo; o bem-estar individual maximizando o coletivo; o predomínio da liberdade e da competitividade; a naturalização da miséria; o predomínio da lei da necessidade; a manutenção de um Estado mínimo; as políticas sociais estimulando o ócio e o desperdício e a política social sendo um paliativo.

Também Zanardini (2007) coloca que o papel atribuído ao Estado é “[...] o de assegurar a dominação de uma classe sobre a outra e produzir as condições necessárias para a expansão e acumulação do capital, é possível afirmar que reformar o Estado significa assegurar a produção e reprodução dos interesses do mercado” (ZANARDINI, 2007, p. 253).

⁸¹ Para Marx existe uma relação metabólica entre homem e natureza. Essa relação é quebrada gerando o que chama de falha metabólica, isto é, gerando a alienação tanto do ser humano quanto do ambiente, na medida em que as trocas materiais entre o homem e a natureza são interrompidas pelas atividades da sociedade capitalista.

Para a autora, os princípios da globalização e do liberalismo perpassam pelas reformas educacionais no Brasil a partir da década de 1990. Assim, ela critica a flexibilização curricular, que acontece, por meio da valorização da forma como se aprende. A escola valoriza o método de aquisição do conhecimento em detrimento dos próprios conhecimentos, alegando preparar o aluno para enfrentar com desenvoltura e criatividade as mudanças da sociedade globalizada. Igualmente, nossos alunos tornam-se menos críticos e mais adaptados à realidade que os cerca, não buscando mudanças em seu meio.

Outra autora com o mesmo pensamento é Malanchen (2016). Para ela, as Políticas Educacionais estão alinhadas ao projeto neoliberal. A autora aborda que a estratégia neoliberal é colocar a educação em consonância com as supostas necessidades da economia e dos novos padrões de sociabilidade, apresentando-a como alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades.

Fazem parte do discurso dos representantes dos organismos internacionais, de governantes e intelectuais alinhados à ideologia dominante, questões como a formação do indivíduo flexível, criativo, adaptável e empreendedor, formação para a cidadania, o trabalho, a adaptação ao meio sociocultural imediato, bem como a formação para a tolerância, a paz e o respeito à diversidade cultural e, como síntese de tudo, o desenvolvimento no indivíduo da capacidade de aprender a aprender (MALANCHEN, 2016, p. 12).

Nesse discurso neoliberal, os professores precisam adequar seu trabalho às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e, consequentemente, aos interesses do mercado, com flexibilidade e eficiência. A autora coloca que essa formação desse novo indivíduo é encontrada nos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), Planos Nacionais da Educação - PNE (2001 e 2014) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais⁸² de 2006 a 2012. Esses documentos representam os interesses do grande capital, adaptando o ser humano às múltiplas exigências do trabalho.

⁸² 1. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, 3. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, 4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 5. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível Médio, 6. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, 7. Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, 8. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, 9. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 10. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Também foram aprovadas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Garcia (2014), também, corrobora a mesma reflexão sobre a reforma do Estado, trazendo documentos de organismos internacionais, como os do Banco Mundial, OCDE⁸³, UNESCO⁸⁴ e a CEPAL⁸⁵, que influenciaram e influenciam as diretrizes brasileiras. Nesses documentos, dois termos ganham importância nos discursos: “Inclusão social” e “Educação inclusiva”. As políticas de inclusão visam um mundo inclusivo, sem pobreza, justo, competitivo e produtivo. “É possível perceber o atrelamento da política nacional aos referentes presentes no discurso do Banco Mundial, particularmente a ideia de “inclusão” como inserção das pessoas na corrente econômica [...]” (GARCIA, 2014, p. 121). Para a autora, essa inclusão significa inserir as pessoas na economia do capitalismo e, para o desdobramento desse processo, há um financiamento internacional e uma produção intelectual conservadora para legitimar essas políticas.

Malanchen (2016) delineia que o pluralismo de ideias e a diversidade cultural são questões sempre enaltecidas neste sistema, devendo ser valorizada a experiência individual, o conhecimento tácito⁸⁶, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo. Porém, na realidade, tem sido utilizado como estratégia para corroborar o investimento internacional e a continuação do desenvolvimento do capitalismo.

“Os grupos que são alvo das políticas de “inclusão” têm suas especificidades tratadas como elementos culturais, abstraindo os elementos estruturais constitutivos da sociedade capitalista como a contradição entre capital e trabalho” (GARCIA, 2014, p. 113). Para a autora, esses grupos são representados de uma forma fragmentada e heterogênea, dissolvendo a luta de classes por uma luta compensatória.

Pelo olhar neoliberal, as questões do pluralismo de ideias e a diversidade cultural devem ser substituídas pelo cientificismo da educação tradicional, pela dominação cultural burguesa, que tinham como conteúdos uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada. Essa nova educação retira o foco dos conteúdos clássicos e universais, colocando-os em conteúdos efêmeros, como as questões sociais que causam tensões na atualidade, produzindo uma visão utilitarista do conhecimento.

Sobre o conteúdo eurocêntrico e colonizador, Mazzeo (2015) aborda sobre a formação social brasileira que, para ele, articula-se ontologicamente como uma particularidade

⁸³ OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Fundada em 1960. OCDE é uma organização de cooperação internacional composta por 35 países (em novembro de 2017). Sua sede fica na cidade de Paris (França).

⁸⁴ UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Criada em 1945.

⁸⁵ CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Criada em 1948. A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile.

⁸⁶ Conhecimento tácito é um conhecimento pessoal, não verbalizado e circunstancial (DUARTE, 2008a).

capitalista. Ele faz um histórico do processo de desenvolvimento do capitalismo em Portugal, estabelecendo uma relação com o do Brasil. Nesse panorama podemos perceber que “[...] não havia um choque da cultura nacional com a cultura portuguesa, na medida em que na formação do Brasil não houve uma oposição cultural consistente dos primeiros habitantes, dado o próprio caráter tribal do modo de produção existente durante a colonização” (MAZZEO, 2015, p. 93).

Em termos culturais, a população brasileira assimilou a cultura europeia, principalmente a portuguesa. Os povos indígenas e os negros foram influenciados, muitas vezes à força, a introduzir a cultura do dominador. “[...] a cultura universal passa a ser o novo referencial (ainda que, inicialmente, sob o signo de um sincretismo) para esses grupos étnicos que têm sua estrutura cultural desagregada” (MAZZEO, 2015, p. 93).

Tanto para Mazzeo (2015) como para Malanchen (2016), a educação da cultura desses dois grupos étnicos vai aparecer nas Políticas Educacionais a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), difundindo-se sob a ideia de diversidade cultural. Então, “[...] a cultura deixa de ser compreendida como o resultado do acúmulo de produção do homem, por meio do trabalho resultado de sua ação na natureza, e passa a ser equivalente a identidade cultural de diferentes grupos ou comunidades” (MALANCHEN, 2014, p. 99).

Desse modo, a autora coloca que a criação de diferentes grupos ou comunidades enfraquece a luta coletiva da classe trabalhadora. A luta deve ser da humanidade como um todo e não de grupos fragmentados, diluídos. “Essa diluição deixa o Estado em situação confortável, pois essa dispersão enfraquece a pressão que deveria ser exercida por ações coletivas” (MALANCHEN, 2014, p. 96). Tanto para a autora, como para Duarte (2008a), a luta também acontece dentro da escola, que deve ser pelo conhecimento universal, por um conhecimento que tenha validade para toda a humanidade. Saviani explica o que é conhecimento universal:

[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela (SAVIANI, 2003, p. 57-58).

Para o autor, o conhecimento é sempre histórico, mesmo na sociedade capitalista. O surgimento das leis é resultado de processos históricos e tem caráter universal, ultrapassando interesses particulares. Malanchen (2014) aponta que todas as reformas educacionais depois da LDB dão ênfase à questão da diversidade. “A diversidade da maneira que tem sido entendida e posta em prática por meio das políticas públicas curriculares acaba por reafirmar outra universalidade: a do capital como sistema mundial universal” (MALANCHEN, 2014, p. 102). Para a autora, a partir do respeito às diferenças, à diversidade e ao pluralismo cultural difundiu-se o discurso por meio de documentos e legislações de uma educação voltada à formação de atitudes, valores e procedimentos. A educação, consequentemente, as reformas educacionais, a formação dos professores, os currículos e tudo o que a rodeia centraram-se no desenvolvimento das “competências”⁸⁷ cognitivas, motoras e comportamentais, que são exigências da globalização da economia.

Malanchen (2014) ressalta “[...] que não queremos, de modo algum, criticar ou desvalorizar a luta de movimentos contra as diversas formas de preconceito, descriminação e exclusão social e cultural” (MALANCHEN, 2014, p. 58). Para a autora, não devemos combater a diversidade cultural, mas sim as diferenças que resultam das desigualdades sociais. Por isso, não somos contra a valorização da diversidade de culturas, mas somos contra o relativismo⁸⁸, que resulta de uma compreensão equivocada do respeito ao pluralismo e ao diverso. Com essa visão, analisamos a formação docente e suas leis e diretrizes.

4.2 Formação docente: leis e diretrizes

As transformações a que a sociedade é submetida ao longo dos anos, nos mostra a necessidade de analisar a educação num cenário político, social e econômico. Um dos

⁸⁷ Duarte (2010) afirma que a pedagogia das competências entra no debate educacional, juntamente o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista, negando as formas clássicas de educação escolar. Para o autor, essa atitude negativa em relação à escola, seus métodos, suas práticas e seus conteúdos clássicos é um fenômeno que remonta ao movimento escolanovista do início do século passado. “As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal” (DUARTE, 2010, p. 34).

⁸⁸ Duarte (2008a) aponta que para o relativismo cultural, o mundo humano seria constituído por uma infinidade de culturas, cada qual com seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções sobre a natureza, a sociedade e a vida. Segundo essa perspectiva, nenhum conhecimento pode ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de a determinada cultura. Nesse trabalho, não aceitamos o relativismo cultural, pois, acreditamos que os sistemas morais e étnicos não variam de cultura para cultura, existe um padrão definitivo do bem e do mal, do certo e do errado.

caminhos encontrados para essa análise é avaliar as Políticas Públicas voltadas ao ensino. É importante pensar as Políticas Públicas Educacionais não como soluções, mas como instrumentos auxiliadores para transpor as desigualdades sociais existentes em nosso país.

Nesse trabalho, o termo “Políticas Públicas” é utilizado no sentido de que “[...] tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação destas decisões” (SECCHI, 2015, p. 01). O autor definiu o termo e afirma que: “Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (SECCHI, 2015, p. 02). O problema aqui, no caso, é a necessidade de formação técnico-científica dos brasileiros. As Políticas Públicas para resolver esse problema são as leis e diretrizes que regulamentam os cursos que ofertam essa formação.

Os cursos de Licenciaturas em Artes Visuais formam profissionais para atuar na Educação Básica, seguindo as Políticas Públicas de formação docente. Silva Santos (2017) fez um quadro para demonstrar os principais marcos regulatórios, que norteiam os currículos das Licenciaturas em Artes Visuais (Ver Quadro 3).

Quadro 3- Principais marcos regulatórios para a área de artes.

MARCO REGULATÓRIO	CONTEÚDO
Lei nº 5.692, de 11/08/1971	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, tornando obrigatória a inclusão de Educação Artística.
Lei nº 9.394, de 20/12/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002 (alterada posteriormente pela Resolução CNE/CP nº 2/2015)	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP nº 2, de 19/02/2002 (alterada posteriormente pela Resolução CNE/CP nº 2/2015)	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Lei nº 10.639, de 09/01/2003	Altera a Lei no 9.394/1996, para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.
Parecer CNE/CEB nº 22/2005	Altera a Resolução CNE/CEB nº 2/1998, substituindo o termo “Educação Artística” por “Arte”, tendo por base a formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.
Lei nº 11.645, de 10/03/2008	Altera a Lei no 9.394/1996, modificada pela Lei no 10.639/2003, para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
Resolução CNE/CEB nº 4, de 13/07/2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
Lei nº 12.796, de 04/04/2013	Altera a Lei no 9.394/1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação.
Lei nº 13.005, de 25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.
Resolução CNE/CP nº 2, de 01/07/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
OUTROS MARCOS REGULATÓRIOS	CONTEÚDO
Lei nº 13.278, de 02/05/2016 (oriunda do PL 7032/2010)	Altera o §6º do art. 26 da Lei nº 9.394/1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte, reconhecendo as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens que constituirão o componente curricular (de forma independente).
Lei nº 13.415, de 16/02/2017 (conversão da MP nº 746, de 22/09/2016)	Altera as Leis nos 9.394/1996 e 11.494/2007, revoga a Lei nº 11.161/2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, servindo como base legal para instituir a nova BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

Fonte: SILVA, 2017, p. 166-167.

Por meio dessas Políticas Públicas é que as universidades reelaboraram seus currículos. Para Saviani (2016a), o currículo diz respeito ao conteúdo da educação, ligado à questão do saber, do conhecimento, do saber elaborado, sistematizado. Para o autor, as necessidades sociais é que determinam os conteúdos. Para ele, “[...] são os objetivos educativos que determinam a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos” (SAVIANI, 2016a, p. 71). Para ele, o currículo procura sempre responder a pergunta: O que se deve fazer para atingir determinado objetivo?

As Políticas Educacionais direcionam o sistema educacional nacional com leis, diretrizes e medidas com interesses bem específicos para a formação dos profissionais que organizam esse currículo.

A formação docente, nesta pesquisa, é relacionada a partir da definição de Tello (2011), que apresenta uma formação centrada “[...] no enfoque pedagógico-didático no qual se entende a profissionalização docente como desenvolvimento profissional, isto é, o trajeto formativo que vai realizando o docente desde que começa sua formação inicial, ingressa no exercício da profissão, e atravessa a formação continuada” (TELLO, 2011, p. 149). O enfoque dado nesta tese, porém, é na formação inicial e sua relação com as Políticas Públicas Educacionais. No texto, o autor aborda o termo Política Docente e faz uma analogia entre as Políticas Docentes e o tecido. Para ele, essas políticas “[...] se desdobram e se desenvolvem na medida em que incluem as diversas tramas que a constituem” (TELLO, 2011, p. 149). Assim, nossa pesquisa desenvolve-se por uma perspectiva crítica que para o autor “[...] se caracteriza por posicionar-se a partir de uma visão de mundo do conflito, observando a realidade como uma dimensão de tensão entre a hegemonia e os que são afetados por ela” (TELLO, 2011, p. 159). Para o autor, a perspectiva crítica tem a visão do docente como trabalhador da educação, por isso esse estudo visa observar a formação deste trabalhador. Para isso, analisamos as Políticas Públicas de formação docente.

4.2.1 LDB e o ensino de Artes Visuais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é uma Política Pública que perpassa todos os níveis da educação escolar brasileira, definindo, regularizando e organizando a educação regular. Podemos considerá-la como a mais significativa Política Pública Educacional no Brasil, por sua ampla repercussão.

Saviani (2012a) elabora um exame crítico do conceito de sistema na LDB, examinando os fundamentos da atividade sistematizadora e sua aplicação no campo educacional. Para o autor, a palavra “diretrizes”, reforçada pela palavra “bases” tem uma concepção centralizadora da organização da educação nacional, incluindo leis, regulamentos, programas e planos de ação administrativa. Esses dois termos não eram comuns entre os educadores, nem na terminologia pedagógica e nem na jurídica. Conta o autor, que, por isso, o termo tem um caráter vago. Ele, ainda, acrescenta: “O projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nasceu em virtude da exigência do artigo 5º, XV, d, da Constituição

Federal de 18 de setembro de 1946” (SAVIANI, 2012a, p. 07), ressaltando que esse dispositivo concedeu à União competência para legislar e controlar a educação nacional.

Saviani (2012a) aponta que após um período de longa tramitação do projeto no Congresso Nacional, a lei foi aprovada depois de muitas discussões por pessoas com diferentes interesses ideológicos. O autor também aborda que dois grupos lideravam os debates. De um lado, os que defendiam a escola particular e de outro, os defensores da escola pública. Ambos defendiam a liberdade de ensino. Para o autor, a lei se apresenta como uma resposta às necessidades: “Aliás, o fato de se aspirar e de se pretender ter uma lei específica de educação já indica uma certa consciência, por superficial que seja, dos problemas educacionais, caso contrário, não se sentiria necessidade da lei” (SAVIANI, 2012a, p. 88). Para o autor, a lei é um produto intencional, um conjunto que se constitui de vários elementos que se opõem e se compõem num todo dinâmico. Ele lembra que a lei se limita ao ensino escolarizado, não levando em conta a educação que extrapola o âmbito escolar, mesmo que sua ementa fixe as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O projeto da lei foi elaborado e encaminhado às comissões competentes a partir de 1948 e só foi transformado em lei em 1961, Lei nº 4.024. Ela não faz menção às artes como disciplina e sim, como atividade, como mostra o Capítulo II do Ensino Primário: “Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL, 1961).

A lei usa o termo “técnicas de artes aplicadas”. Dessa maneira, percebe-se que as artes tinham um enfoque tecnicista, não eram conteúdo obrigatório, diferenciavam-se para meninos e meninas e se limitavam apenas à linguagem das Artes Visuais, não abordando a Música⁸⁹, a Dança e o Teatro.

Em 1971, com a Lei 5.642, reformulou-se a LDB. Nunes (2004) aponta que a lei de 71 veio corrigir a estrutura da lei de 1961 em relação aos ginásios, em que os alunos escolhiam “[...] pelo menos três dos seguintes campos: técnicas comerciais, técnicas agrícolas, artes industriais e educação para o lar” (NUNES, 2004, p. 166). A autora mostra que a lei de 1971 veio para formar um único sistema.

⁸⁹ O trabalho de Queiroz (2012) traz informações sobre a LDB de 1961, informando que o decreto 51.215/61, aprovado 6 meses depois da aprovação daquela lei, estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o país”. O autor menciona que este documento não está disponível para consulta pública, mas é um indicativo de que a educação musical deveria estar presente nas escolas na década de 1960. Para maiores detalhamentos sobre esta situação, consultar o texto mencionado (QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. Revista da ABEM, v. 20, n. 29, p. 23-38, 2012).

[...] a educação é um bem econômico e por meio dela é possível formar mão-de-obra para gerar capital. A educação é potencializadora de trabalho e, sem dúvida, servia para atender ao mundo tecnológico em expansão. Tal pensamento surge na metade do século XX, nos Estados Unidos, e penetra no Brasil a partir da década de 60 (NUNES, 2004, p.192).

Para a autora, esse foi um dos exemplos que mostra a inviabilidade de trazer leis de países desenvolvidos para países marginalizados, pois as realidades são diferentes. Nunes afirma que tanto a LDB de 61, quanto a de 71, preconizam uma formação profissional voltada à ideologia desenvolvimentista, em que a técnica artística se sobrepõe ao saber arte⁹⁰.

Também, sobre as influências internacionais em nossa legislação, Mainardes (2006) apresenta as contribuições da “Policy Cycle Approach”⁹¹ (Abordagem do Ciclo de Políticas) para a análise de Políticas Educacionais, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe e nos lembra que a globalização promove a migração de políticas, pontuando que há uma interação dialética entre o global e o local, e que, numa instância ideológica, existe a promoção de um sistema mundial integrado às linhas de mercado.

Em 1971, na LDB, as artes entram no currículo escolar como atividade obrigatória, denominada como Educação Artística: “Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (BRASIL, 1971). A partir desse momento, a arte entrou como disciplina e era ministrada de forma polivalente, ou seja, Educação Artística englobava Artes Visuais, Música e Teatro.

A partir desse período, 1971, começa a necessidade de formação de mão-de-obra para esse novo mercado de trabalho e criam-se os Cursos de Licenciatura em Educação Artística, licenciatura curta e posteriormente a plena. A curta tinha uma formação rápida e generalista, com duração de dois anos e formação polivalente em Artes. Nunes (2004) aponta que essa formação se fundamentava numa concepção tecnicista, com ênfase na formação profissional do estudante, preparando-o para o mercado de trabalho. As atividades artísticas primavam pelos aspectos técnicos, de construções e de uso de materiais. A licenciatura plena também tinha esse caráter tecnicista, mas com duração mínima de quatro anos e o professor escolhia em qual linguagem artística queria habilitar-se: Artes Visuais, Música ou Teatro.

Em 1996, a LDB, com a Lei nº 9.394, regulamenta o que algumas universidades já estavam colocando em prática, a extinção dos cursos de licenciatura curta: “Art. 62. A

⁹⁰ Os trabalhos artísticos não tinham uma fundamentação teórica que apresentasse a arte enquanto uma área de conhecimento contextualizada historicamente.

⁹¹ Para conhecer essa abordagem ler: BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996). Nessa mesma lei, o artigo 26 coloca como componente curricular obrigatório o ensino da arte: “§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). A partir desse momento, a Arte (no singular), se tornou um componente curricular. E, em 1997 e 1998 os Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN) apresentam essa Arte em quatro linguagens artísticas, reconhecendo, de certa forma, a especificidade de cada uma delas, com conteúdo próprio e específico. Mas os PCN não eram lei, não eram obrigatórios. Ao mesmo tempo, a lei e o PCN não tratam da necessidade de contratar professor por área de conhecimento específico, pairando muitas indefinições para o Ensino das Artes (no plural) por conta de suas especificidades.

Em 2008, a Lei nº 11.769, faz um acréscimo no artigo 26 da LDB: “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008a). Com essa lei, privilegia-se o ensino da Música⁹² em detrimento das outras linguagens artísticas e uma nova lei veio para alterá-la, a Lei nº 13.278 de 2016, que tem em sua redação: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o inciso 2º deste artigo” (BRASIL, 2016). Dessa forma, todas as linguagens artísticas que já eram contempladas pelo PCN em 1997, apenas a partir de 2016 são contempladas na LDB. A identificação de cada linguagem na lei não significa necessariamente respeito e valorização das especificidades. A LDB não elucida como o ensino das quatro linguagens se efetiva na prática, deixando margem para a volta da polivalência do ensino das artes, em que um professor ministra todas as linguagens e não apenas a da sua formação. Muitas mudanças ainda precisam ser realizadas para que haja o respeito à cada linguagem artística, como concursos específicos para cada área, reformas curriculares e material didático específico para cada linguagem.

Essas são apenas algumas das muitas alterações, reformulações, atualizações e expansão da LDB. Severino (2014) observa as alterações na LDB e, para ele, elas foram se intensificando a partir de 2006. O autor comenta que as alterações da LDB são fragmentadas, não existindo uma discussão em melhorar a educação num todo. De 2013 aos dias de hoje, o

⁹² Para saber mais sobre o Ensino da Música, ver:

PEREIRA, L. F. R. Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11769/08. Rio de Janeiro: UNIRIO. Dissertação de Mestrado, 2010.

FIGUEIREDO, S. L. F. O processo de aprovação da Lei 11.769/08 e a obrigatoriedade da música na educação básica. Belo Horizonte, MG: UFMG. Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (p. 1-14), 2010.

cenário só piorou, pois, as alterações na LDB refletem os conflitos existentes no país, prevalecendo os interesses ideológicos dos neoliberais, ou seja, a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e de consumidores passivos para o capitalismo. Podemos dar de exemplo a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que altera o artigo 26, inciso 2º da LDB, retirando o ensino de arte do Ensino Médio. Em sua redação permanece apenas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2016a). Percebe-se, com isso, a vulnerabilidade do ensino da arte. Essa Reforma do Ensino Médio realizada pelo governo federal, anunciada pelo presidente Michel Temer, não foi aceita pela sociedade de forma passiva. Muitos protestos foram feitos, como manifestos escritos de repúdio, passeatas, movimentações de greve de estudantes e professores, ocupações de escolas, institutos federais e universidades, intituladas de “Movimento Ocupa⁹³” em defesa da educação.

Depois de tantas lutas e manifestações o governo retrocedeu e, em 2017, com a Lei 13.415, o Ensino da Arte permaneceu no Ensino Médio, alterando o inciso 2º da LDB: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017). Nesse artigo 26, inciso 2º, consta a arte como componente curricular, mas no artigo 35-A, inciso 2º da mesma lei, a arte entra como estudo e prática: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Isso deixa lacunas para interpretações de que a arte pode ser apenas parte dos conteúdos de outras disciplinas ou ser ministrada por profissionais não habilitados.

Malanchen (2016) também defende que a lei deixa brechas para adequar a sociedade brasileira à reorganização do capitalismo, formando o indivíduo para se adaptar, e não para buscar mudanças em seu meio. A autora afirma que:

[...] a estratégia adotada pelas forças políticas alinhadas ao projeto neoliberal foi a de aprovar uma lei que deixasse o caminho aberto para medidas políticas pontuais que fossem adequando gradativamente a educação escolar brasileira às estratégias contemporâneas do capital na luta de classes (MALANCHEN, 2016, p. 10).

⁹³ O Movimento Ocupa, liderados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) se manifestam contra a Proposta de Ementa à Constituição (PEC) 241 e a Medida Provisória nº 746, que reforma o Ensino Médio. Foram mais de 1.072 escolas secundárias e 73 universidades públicas ocupadas por mais de 12 estados brasileiros. A PEC 241 congela os investimentos da educação e da saúde por 20 anos. Disponível em: <http://portalctb.org.br/site/component/tags/tag/movimento-ocupa-parana>. Acesso em: 15 fev. de 2019.

A LDB faz parte de um projeto mais amplo, que representa os interesses do grande capital, mas não podemos deixar de olhar para ela também como um instrumento de luta para assegurar os direitos dos cidadãos, como lembra Severino:

Reconhecer e afirmar o caráter ideologizado da nova LDB não significa, porém, desconhecer-lhe o importante papel que lhe caberá na formulação e no gerenciamento de uma política educacional para nossa sociedade. Todo texto legal, ainda quando eivado de interesses ideológicos, é atravessado pela contradição, tornando-se, por isso mesmo, referência necessária e instrumento eficaz para ação e interação dos segmentos sociais envolvidos. Impõe-se reconhecer que o texto final da LDB é o resultado histórico possível frente ao jogo de forças e de interesses em conflito no contexto da conjuntura política da sociedade brasileira, na época de sua aprovação (SEVERINO, 2014, p. 46).

As contradições encontradas na sociedade brasileira, também são encontradas na LDB. Mesmo tendo seu caráter ideologizado, sua existência é necessária e pode ser utilizada como instrumento para uma ação mais crítica, pensando nos segmentos sociais mais vulneráveis.

As mudanças na LDB alteram e criam outras Políticas Públicas, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais. Em seguida, escrevemos um breve histórico das diretrizes.

4.2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais são documentos legais que são homologadas a partir de resoluções específicas que orientam o planejamento curricular das escolas, sendo discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Elas têm origem na LDB, que afirma no artigo 9º que a União incumbe-a de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

As diretrizes norteiam os currículos e os conteúdos da Educação Básica em todo território nacional, assegurando uma base comum. Essa ideia de formar uma base comum curricular em todo território brasileiro, também está na redação do artigo 26 e 64 da LDB:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Essa base nacional comum deve ser complementada por uma parte diversificada, conforme as características regionais e locais. Brasil (2013) apresenta que se entende por base comum a Língua Portuguesa; a Matemática; o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; a Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; a Educação Física e o Ensino Religioso. E entende-se a parte diversificada por características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. O documento mostra que ela é organizada “[...] em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegiadamente, para serem desenvolvidos de forma transversal” (BRASIL, 2013, p. 32). Assim, a parte diversificada é para se unir à base comum, num mesmo bloco.

Além das diretrizes, em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada pelo MEC. Para Saviani (2016a), a função dessa base “[...] é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” (SAVIANI, 2016a, p. 75). Para o autor, o Brasil segue o modelo adotado pelos Estados Unidos e essa subordinação tem suas limitações do ponto de vista pedagógico. Para ele, o sistema nacional de educação deve além de qualificar o estudante para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e prepará-lo para o exercício da cidadania. Para isso, a base científica deve articular de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, homologada pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, são estabelecidas por etapas e modalidades (Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação Profissional; Escolas do campo; Educação Especial; Educação para jovens e adultos (EJA); Educação Indígena; Educação Quilombola; Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Educação para os Direitos Humanos e Educação Ambiental). O documento, Brasil (2013), ressalta que essas etapas se articulam e se integram entre si. Essas diretrizes têm como objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2013, p. 07-08).

Além das diretrizes da Educação Básica que têm como objetivo orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica, temos as diretrizes específicas para tal finalidade. Para Carvalho e Gonçalves (2017), as Políticas Públicas de formação de professores não são ações isoladas, fazendo parte de “[...] uma grande mobilização das instâncias governamentais, da sociedade, de órgãos internacionais e até do empresariado e associações profissionais em prol de uma democratização e qualificação da educação” (CARVALHO; GONÇALVES, 2017, p. 84). Para a autora, esse movimento começou nos anos de 1990 e “[...] esteve imerso numa tendência mundial de mercantilização dos direitos básicos de uma sociedade neoliberal” (CARVALHO; GONÇALVES, 2017, p. 84). Ela acredita que a formação dos professores está sendo reformulada para garantir as demandas do “novo” mercado de trabalho, voltado para a acumulação capitalista.

Fonseca da Silva (2019), também relata o esvaziamento e a precarização da formação dos professores. Para ela, o conhecimento prático ganha espaço em detrimento do conhecimento científico, rompendo com a dialética entre teoria e prática. A meritocracia, amplia e acumula tarefas aos docentes, que se veem numa intensa competitividade. A responsabilidade do Estado é passada aos professores e, a privatização repassa recurso público para os setores privados. Observando o histórico das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores podemos entender esses aspectos de esvaziamento e a precarização da formação dos professores, mencionados pela autora.

Dentro desse movimento reformador, podemos começar a refletir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que se encontra na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Macedo (2000) apresenta que essa resolução já estava sendo proposta desde maio de 2000 e a autora aponta que essa diretriz se baseou “[...] na ideia de que há um problema pedagógico, expresso pela inadequação dos currículos de formação; e um problema organizacional, que se define pela incapacidade das atuais instituições formadoras, tal como se organizam, de darem conta das demandas de formação de

professores” (MACEDO, 2000, p. 02). Para a autora, o documento legitima e culpabiliza as escolas e seus atores pelo quadro de má qualidade do ensino e reduz a formação de professores à dimensão técnica pedagógica e organizacional. Para ela, uma reforma precisa discutir quais as finalidades da formação numa esfera política, e, as diretrizes centram-se apenas na reformulação curricular e na avaliação de resultados. A autora lembra que:

Variadas experiências vêm demonstrando, ao longo dos anos, que propostas curriculares, especialmente as elaboradas com reduzida participação dos sujeitos diretamente envolvidos nos processos de ensino, encontram inúmeros obstáculos no momento de sua implementação (MACEDO, 2000, p. 10).

Para Macedo é de grande importância o envolvimento de professores, alunos, representantes das sociedades científicas, associações profissionais, ex-alunos e outras instituições da sociedade civil na elaboração das diretrizes curriculares, pois, para ela a educação deve atender às demandas sociais e aos interesses dos mais diversos grupos. Ela, também concorda com Carvalho e Gonçalves (2017) e afirma que as diretrizes fazem parte de “[..] uma reforma de natureza política orientada fundamentalmente pelo mercado e pelo consumo” (MACEDO, 2000, p. 14). Para a autora, a educação está sendo vista como um bem privado, sendo trocado no mercado por postos de trabalho. A educação passa a ter valor de troca e não mais valor de uso:

O valor da educação deixa de ser intrínseco e passa a se situar fora do campo da própria educação, na troca do bem adquirido por emprego, prestígio, conforto. Assim, as credenciais educacionais passam a valer, não pelo que representam em termos de conhecimento, mas por seu potencial de conquista de espaços na sociedade. Passamos a viver a era do super-credencialismo, uma busca desenfreada pelo atendimento de padrões meritocráticos, que pouco tem a ver com as reais necessidades de conhecimento exigidas pelos diferentes postos de trabalho (MACEDO, 2000, p. 14).

Para a autora, a meritocracia baseia-se nas habilidades individuais. Ela aponta que a meritocracia deslocou o conceito de cidadania da esfera pública para as práticas de consumo, fazendo com que esse termo conviva bem com a igualdade de acesso à educação e de tratamento. Assim, a cidadania torna-se a inserção do sujeito no mercado de trabalho.

Em 2015, depois de 13 anos, houve uma revisão das diretrizes de 2002, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Esse documento encontra-se na Resolução nº 2, que foi promulgada no dia 1º de julho de 2015. Carvalho e Gonçalves (2017) contam que ela já

estava sendo elaborada desde 2004 e que foi submetida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), passando pela apreciação de especialistas da Secretaria do Ministério da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Nacionais de Educação (Undime), do Fórum Ampliado de Conselhos, das associações acadêmico-científicas e sindicais e das instituições de educação superior em encontros e audiências públicas.

Uma das mudanças significativas dessa nova resolução é o aumento da carga horária dos cursos, que passaram de 2800 horas para 3200 horas e o tempo de integralização do curso de no mínimo 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos. Carvalho e Gonçalves (2017) veem essa mudança como positiva, pois acaba com os cursos de licenciatura aligeirados, que formavam alunos em três anos. Além da ampliação da carga horária, as autoras afirmam que houve um avanço com as diretrizes de 2015 em relação às de 2002, articulando a formação continuada à formação inicial, incluindo a gestão como um aspecto da formação de todos os licenciados, construindo uma concepção de prática pedagógica vinculada ao fazer docente e desde o início do processo formativo e a defesa explícita do fortalecimento da identidade das licenciaturas.

Fonseca da Silva e Buján (2016), também, analisam as diretrizes de 2015. Para esses autores, o documento responsabiliza as universidades como participantes institucionais, mas não aponta as implicações e o investimento desse envolvimento. Para eles, os princípios que norteiam esse documento é a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento e a arte, bem como a perspectiva da visibilidade da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. O capítulo cinco, parágrafo dois, artigo treze desse documento apresenta que os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos, entre eles, a diversidade étnico-racial:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015).

As diretrizes de 2015 reforçam a LDB de 1996, que defendem a diversidade⁹⁴ dentro dos conteúdos curriculares. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, aprovada pela Resolução nº 1 de 16 de janeiro de 2009, não apresentam em seu texto nenhuma menção à diversidade. Sobre os conteúdos curriculares está redigido no artigo 5, parágrafo único, que:

Os conteúdos curriculares devem considerar o fenômeno visual a partir de seus processos de instauração, transmissão e recepção, aliando a práxis à reflexão crítico-conceitual e admitindo-se diferentes aspectos: históricos, educacionais, sociológicos, psicológicos, filosóficos e tecnológicos (BRASIL, 2009).

Nesse documento, os conteúdos devem considerar o fenômeno visual numa reflexão crítico-conceitual, não deixando claro quais os conteúdos dentro do fenômeno visual que devam ser considerados. Mainardes (2006) aponta que os textos políticos não são coerentes e claros, podendo ser contraditórios e que são resultados de disputas e de acordos para controlar as representações da política.

Também, Fonseca da Silva e Buján (2016) afirmam que “[...] a peça legislativa é fruto da correlação de força entre os movimentos sociais na luta pelos direitos da educação e seus profissionais e a correlação de forças possíveis nas disputas dentro do congresso” (FONSECA DA SILVA e BUJÁN, 2016, p. 47). Uma luta histórica, que vem sendo característica marcante na Política Educacional brasileira, refletindo também nos currículos escolares.

Depois, Fonseca da Silva (2019), continuou analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, de 2015. A autora aponta, que o documento regulamenta a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica na perspectiva dos princípios da BNCC, com conteúdos básicos para aprendizagem em todo o sistema nacional e voltados à formação de competências cognitivas e socioemocionais⁹⁵, em detrimento da formação de professores como intelectuais.

A autora acrescenta, que o documento apresenta que “[...] não houve uma melhora significativa dos níveis de aprendizagem, mesmo com o aumento do aporte no investimento”

⁹⁴ Diversidade é o conjunto das diferenças e peculiaridades individuais. Há algo em cada ser humano que é impossível de ser padronizado, por mais que a sociedade deseje unificar. É peculiar a cada pessoa uma série de diferenciações que fazem parte de suas características, enquanto indivíduo único. A singularidade própria dos seres humanos pressupõe diferenciações. Temos aproximadamente 7 bilhões de seres humanos no mundo, e nenhum repete o outro. Nenhuma pessoa se iguala a outra nesse imenso número. Somos todos diferentes e, por mais seres humanos que possam habitar o planeta, não podemos imaginar uma situação na qual vá nascer uma criança igual àquelas que já existem. Não nos repetimos enquanto espécie humana e, portanto, a diversidade é nossa característica universal (FERNANDES; LIPPO, 2016, p. 37).

⁹⁵ Para Fonseca da Silva (2019), a formação socioemocional diz respeito à: abertura ao novo, amabilidade, autogestão, engajamento com o outro e resiliência. Essa proposta está aliada a pedagogia das competências.

(FONSECA DA SILVA, 2019, p. 50). Também, escreve que o documento faz uma crítica à formação nas licenciaturas, colocando que os cursos não relacionam teoria e prática, que são fragmentados, com disciplinas dispersas, com conteúdo da área especializada distanciados dos fundamentos pedagógicos, que não se aprofundam na educação infantil e alfabetização, que não há planejamento no estágio, não explicitando as formas de realização e de atuação da supervisão e que menosprezam as metodologias utilizadas pelos professores que, em geral, utilizam apostilas, resumos, cópias de trechos e capítulos de livros. Ela aponta, ainda, que o tema da valorização do professor é abordado no documento e considera que o mais adequado seria que os professores trabalhassem em apenas uma escola para focar seus esforços em um único projeto pedagógico.

As diretrizes abordam sobre a prática pedagógica, incluindo os conteúdos da educação a serem desenvolvidos no âmbito de todo o sistema de ensino. A seguir, focaremos nos conteúdos curriculares, previstos pela Lei 11.645/2008.

4.2.3 A Lei 11.645/2008 e os conteúdos curriculares

Os movimentos negro e indígena, depois de muitas lutas para conquistar seu reconhecimento e sua valorização, conseguiram a inserção da Lei nº 11.645/2008, que inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares. Essa luta começou com o movimento negro, que por muito tempo batalhou para inserir os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira de uma forma reflexiva e histórica no currículo escolar. Por contradição da sociedade capitalista, numa reforma educacional voltada à política neoliberal, a conquista do movimento deu-se em 2003, com a Lei nº 10.639/2003. Essa lei altera a LDB e insere a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Artes, História e Literaturas. Em 2008, ela foi alterada para a Lei nº 11.645/2008, incluindo a História e a Cultura indígena, orientando/direcionando, que esses conteúdos sejam valorizados e resgatados historicamente, pois caracterizam a formação da população brasileira, tendo como objetivo a promoção das contribuições nas áreas social, econômica e política desses grupos étnicos: o negro e o índio.

Podemos entender essa lei, dentro das contradições⁹⁶ da nossa sociedade, pois a realidade é um processo em movimento, não está pronta e acabada e possui muitas contradições. Podemos considerar a lei como mais uma reforma neoliberal, como vimos anteriormente, tendo como premissa a inclusão como elemento de superação da pobreza, levando para as escolas as questões étnico-raciais de uma forma folclorizada e estereotipada, com práticas pedagógicas esvaziadas de conteúdo e de currículos aligeirados ou podemos considerar a lei como uma possibilidade para discutir e refletir sobre a questão racial, revendo os perversos efeitos históricos e sociais de séculos de preconceito, discriminação e racismo.

Cury (2005), reflete sobre as políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica e afirma que essas políticas trabalham com o conceito de igualdade e universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social. “As políticas inclusivas compensatórias visam, então, a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas” (CURY, 2005, p. 24). Para o autor, essas políticas vêm equilibrar uma situação que sempre favoreceu os grupos hegemônicos. O autor, escreve que abordar a igualdade, é, consequentemente, abordar a diferença. Para ele, quando se fala de políticas inclusivas, pode supor-se a interferência do Estado pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos perante a lei. Essas políticas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação, com vistas, a reduzir a desigualdade social, ou, também, pode-se entender as políticas públicas, como o direito à diferença, como estratégias voltadas para a focalização de direitos para determinados grupos marcados historicamente pela exclusão. Para o autor, há uma relação dialética entre a inclusão e a exclusão, um não existe sem o outro. Ele exemplifica, afirmado que o preso é um excluído do convívio social e um incluído nas grades prisionais.

Nessas contradições, a partir da Lei 11.645/2008, optamos por escolher uma educação estética e política da arte e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, como conteúdos universais complexos e historicamente construídos. Pois, como lembra Marx, “A história universal não existiu sempre; a história como história universal é um resultado” (MARX, 2011, p. 90). Por isso, a história da arte e da cultura africana, afro-brasileira e indígena como história universal, no sentido abordado pela Pedagogia Histórico-Crítica, faz parte de uma construção, de um processo de muitas lutas e conquistas.

⁹⁶ Contradição “[...] não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere no curso do desenvolvimento da realidade” (CURY, 2000, p. 30).

Mainardes (2006), apresentando a abordagem de Ball e Bowe, afirma que as Políticas Públicas no contexto da prática sofrem interpretações e recriações, produzindo efeitos e consequências que podem resultar em mudanças e transformações nas políticas originais. Por isso, mesmo a Lei nº 11.645/2008 fazendo parte de um conjunto de Políticas Públicas com princípios da globalização e do neoliberalismo, como vimos anteriormente, com uma educação em consonância com as supostas necessidades da economia e dos novos padrões de sociabilidade, ela é uma conquista dos movimentos sociais. Assim, podemos, na prática, interpretar a lei como sujeito ativo e crítico para transformar o ambiente escolar, não fazendo uso dela apenas nos dias 19 de abril⁹⁷, 13 de maio⁹⁸ e/ou 20 de novembro⁹⁹, mas sim, trazendo os conteúdos durante o ano letivo inteiro, perpassando-os por todas as disciplinas.

Pensando nas aulas de artes, a arte e a cultura africana, afro-brasileira e indígena devem ser ministradas de forma igualitária e em conjunto com a arte e a cultura europeia e estadunidense. A arte deve ser compreendida como uma dimensão da vida humana, como expressão crítica da atual sociedade. “A arte possui a capacidade de, ao mexer com os sentidos, provocar o pensamento, levando à reflexão do contexto no qual os sujeitos estão inseridos” (SCHERER, 2016, p. 53). Assim, a arte pode ter um poder questionador, revelando a realidade na qual os indivíduos estão inseridos, possibilitando-os transformar essa realidade.

A arte e a cultura africana, afro-brasileira e indígena devem apoderar-se de nossos alunos não por meio de uma identificação passiva, mas por uma reflexão crítica na busca de compreender a realidade para transformá-la. Fischer (1971), escreveu sobre a necessidade da arte, e uma das suas funções é a de colocar o homem em estado de equilíbrio com o meio circundante. Para ele, ela liberta o indivíduo do esmagamento do cotidiano alienado. Também, para Scherer (2016), as diversas manifestações artísticas que questionam o contexto atual fortalecem “[...] a resistência, em meio a uma sociabilidade em que se busca fortalecer uma lógica alienante e alienadora” (SCHERER, 2016, p. 66).

A arte é o produto de um trabalho humano, resultado de um processo social e histórico. Wacheleski (2016), nos lembra, que a arte contemporânea, como também as outras artes são entrelaçadas de relações sociais contraditórias. Para a autora, uma das contradições

⁹⁷ 19 de abril de 1940 foi realizado o "1.º Congresso Indigenista Interamericano", no município de Pátzcuaro, no estado de Michoacán, no México. Esse dia foi escolhido no governo de Getúlio Vargas para celebrar o dia do índio através do Decreto-Lei nº 5.540, de 1943.

⁹⁸ 13 de maio de 1888 foi assinada a Lei Áurea, que proibiu na teoria a escravidão no Brasil. Após intensos debates sobre a falsa abolição, o dia 13 de maio entrou no calendário como o Dia Nacional de Combate ao Racismo.

⁹⁹ 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares. Dia escolhido pelo movimento negro, no governo Lula para celebrar a consciência negra por meio da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que determinava no artigo 79-B que “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”. Em 2011, no governo Dilma Rousseff, a data foi oficializada por meio da Lei nº 12.519 de 10 de novembro de 2011.

da modernização da arte, é que ela pode comunicar de forma muito mais compreensível para as massas, mas, por outro lado, ela se tornou uma mercadoria, havendo um consumo estético, sem uma apreciação estética. Podemos, dar como exemplo, a arte africana. Kasfir (2008) nos pergunta:

[...] quem cria sentido para a arte africana? É difícil não concluir que, na maioria das vezes, são os curadores, colecionadores e críticos (cujos conhecimentos são, como veremos, habilmente mediados por empresários africanos que se dedicam ao comércio de arte ao longo do processo) e não as culturas e os artistas que a produzem (KASFIR, 2008, p. 13).

Para o autor, os sentidos atribuídos à arte africana são instáveis, negociáveis, frágeis e inteiramente passíveis de omissão. Os sentidos da arte se transformam para fazer parte de uma coleção estrangeira ou são reinventados para fazer parte de uma exposição museológica.

Nos museus ocidentais, estes objetos foram sujeitos a uma dupla mudança taxonômica – primeiro de espécimes exóticos para espécimes científicos, quando os antigos ‘gabinetes de curiosidades’ deram lugar aos recém-criados museus de história natural em finais do século XIX; e, após a sua ‘descoberta’ por Picasso e seus amigos nas primeiras décadas do século XX, deu-se uma segunda promoção desses objetos, desta vez, para os museus e galerias de arte onde foram recontextualizados como objetos de arte (KASFIR, 2008, p. 14).

Os objetos africanos são reinventados pelo mercado para serem consumidos, perdendo seus significados originais. Nesse texto, Kasfir faz uma reflexão sobre a “autenticidade” da arte africana. Para ele, a eliminação da identidade do artista faz com que o objeto se torne “primitivo”, representando uma cultura (homogênea, mas ao mesmo tempo única), porém, advertindo que o anonimato do artista africano deve ser visto como consequência de como os objetos africanos são colecionados, roubados e negociados por intermédio dos comerciantes e atravessadores.

Já por outro lado, o texto de Diawara (1998), afirma, que as máscaras africanas como mercadoria, “[...] representam a persistência da África Tribal. As máscaras simbolizam os clãs e, consequentemente, a negação do novo estado-nação que tentou suprimi-las” (DIAWARA, 1998, p. 06). O autor, nos conta sobre a revolução de Sékou Touré¹⁰⁰, período que o presidente da Guiné tentou erradicar as práticas das religiões tribais e dos rituais de máscaras.

¹⁰⁰ Presidente da República da Guiné de 1958 até sua morte em 1984. Touré foi um dos primeiros nacionalistas guineanos envolvido na libertação do país da França. “Uma vez que todo o líder africano necessita de uma religião ou de uma origem mítica a fim de consolidar a sua imagem, Sékou Touré optou pelo misticismo islâmico em detrimento do poder mágico das máscaras e acrescentou ao seu nome “Ahmed”, uma abreviatura do nome do profeta “Muhammad”. Foi assim que Ahmed Sékou Touré se tornou no inimigo declarado dos clãs que veneravam máscaras e estatuetas” (DIAWARA, 1998, p. 05).

Para o autor, “[...] as máscaras passaram a fazer parte dos conflitos políticos globais como força organizadora dos mercados, identidades étnicas e culturais em oposição aos estados-nação e à unidade africana” (DIAWARA, 1998, p. 06). As máscaras e as estatuetas no mercado, entram, como um regresso vingativo, dizendo não à revolução e sim para os rituais de máscaras na Guiné.

Na Lei nº 11.645/2008, os conteúdos étnicos-raciais não entram mais como pano de fundo, ou tema transversal, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas diretrizes, que articulam os conteúdos à realidade social contemporânea, e sim, como conteúdo obrigatório. A lei não mostra de que forma esses conteúdos devem entrar no currículo, mas pensando numa educação para a libertação do homem frente à opressão e à massificação, esses conteúdos devem ser ministrados de forma complexa, formando sujeitos críticos, que refletem e questionem a dominação e a alienação. Há uma grande diversidade de artistas e obras que trabalham com o tema “arte e política”. Fall (2007) nos aponta uma geração de mulheres artistas africanas, que surgiram nos finais dos anos 90, apresentando em suas obras questões de raça, gênero, poder, território, democracia, violência doméstica e psicológica, além de, levantar questões de oposições entre feminino/masculino, submissão/controle, tradição/modernidade e local/global. Elas questionam a sociedade, como é o caso da artista Trace Rose¹⁰¹ (Figura 40).

Figura 40- Tracey Rose, Intervalo II, 1997. Performance com instalação de vídeo, várias dimensões, NY.



Fonte: FALL, 2007, p. 03.

¹⁰¹ Artista Contemporânea, nascida em 1974 em Durban, África do Sul. “Formou-se em Belas Artes pela Universidade de Witwatersrand, Joanesburgo, em 1996 e fez seu Mestrado em Artes pela Goldsmith College, Universidade de Londres, em 2007. Hoje mora e trabalha em Joanesburgo, e já apresentou seus trabalhos em países como África do Sul, Suíça, Estados Unidos, México, França, Brasil, Inglaterra, Holanda, Áustria, Austrália, entre outros” (FERREIRA, 2014, p. 41).

Trace Rose, na Figura 40, encontra-se nua, sentada sobre uma TV, dentro de uma vitrine de vidro tricotando partes do seu cabelo. Ela apresenta o seu próprio corpo marcado de memória, história e marcas como símbolo de luta pela opressão e pela desigualdade de gêneros. Fall (2007) mostra que a artista utiliza seu corpo como arma para questionar que as mulheres ainda são tratadas como mercadoria, passando da tutela do pai para a do marido.

Por vezes, através do poder da sedução; os seus corpos garantirão as tréguas na cama. Usando a carne como arma, a mulher obtém algumas horas de superioridade, quando o homem baixa as suas defesas. Em África, tudo é negociável. As mulheres sabem que o seu corpo é um perpétuo objecto de desejo, fantasia e submissão – à semelhança de um pedaço de terra que os homens podem possuir e explorar a seu bel-prazer, por vezes, sem autorização. A guerra e a violação partilham uma longa história, enquanto exercício de violência para conquistar uma terra ou possuir um corpo (FALL, 2007, p. 03).

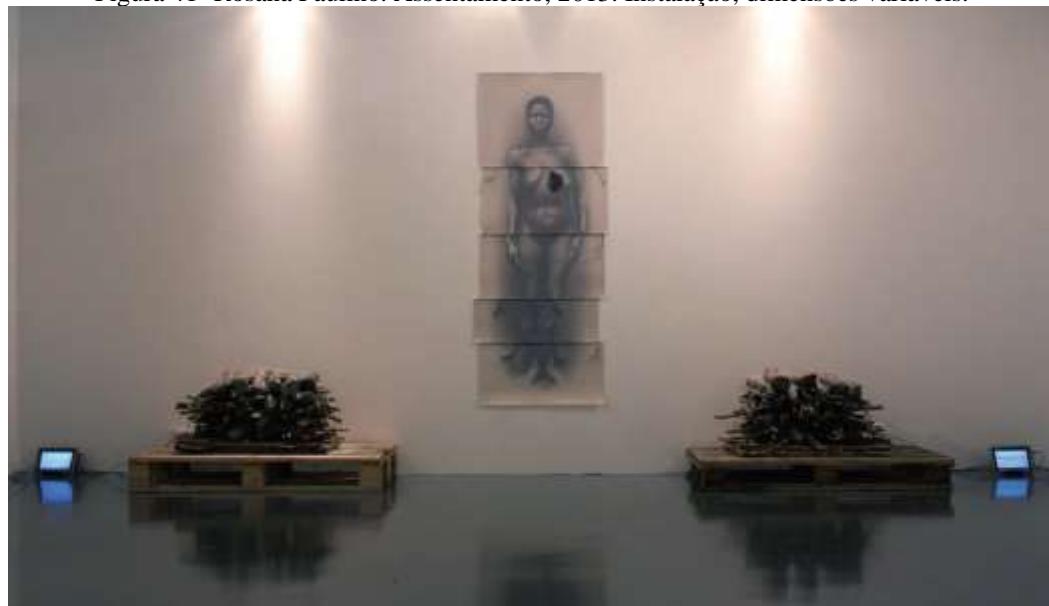
O corpo é tratado como território, explorado e possuído. Ferreira (2014) escreve sobre o uso do corpo na arte contemporânea:

Na arte, o corpo se torna uma extensão do campo da pintura e escultura, um lugar de identidade e questionamento onde o indivíduo alienado tem a possibilidade de se tornar livre. É o corpo sendo cultuado como a própria obra de arte, expandindo o processo gestual em ações e dando um fim às limitações que a tela impunha, separando a obra de seu espectador (FERREIRA, 2014, p. 36).

Para a autora, o corpo se apresenta como suporte da arte. Os artistas o utilizam como meio de protesto, como veículo de denúncia. No Brasil, a artista Rosana Paulino¹⁰², também, traz a representação do corpo como denúncia e protesto, Figura 41 e 42.

¹⁰² Rosana Paulino nasceu em 1967, em São Paulo. Artista visual, pesquisadora e educadora. Faz da imagem impressa um meio estruturador de seu pensamento visual, e desdobra-a em diferentes linguagens. Desde os anos 1990, investiga questões de gênero, identidade e representação negra, quando eram pouco discutidas no cenário artístico brasileiro. Obtém o título de Doutora em poéticas visuais pela ECA/USP, em 2011, com a pesquisa *Imagens de Sombras*, na qual investiga a construção da imagem da mulher negra no Brasil, entre as marcas deixadas pela escravidão e desigualdades de gênero. Essas questões são pensadas por meio da instalação, gravura e de outras linguagens. Em 2011, recebe o 1º Prêmio Nacional de Expressões Afro-Brasileiras. ROSANA Paulino. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa216153/rosana-paulino>>. Acesso em: 04 de Mar. 2019.

Figura 41- Rosana Paulino. Assentamento, 2013. Instalação, dimensões variáveis.



Fonte: PAULINO, 2013, p.02.

Figura 42- Rosana Paulino. Série Bastidores, 1997. Imagem transferida sobre tecido, bastidor de madeira e linha de costura, 30cm de diâmetro.



Fonte: <https://asminanahistoria.wordpress.com/2015/10/29/rosana-paulino-e-a-mulher-negra-na-arte-brasileira/>.
Acesso em: 04 de mar. 2019.

Suas obras fazem alusão às interdições quotidianas impostas às mulheres negras, que se prendem a constrangimentos sociais antigos e atuais. Na Figura 41, “Assentamento”, a obra retrata, ao centro, a imagem de uma mulher, nua, negra, desconhecida e com costuras desencontradas, expressando as africanas trazidas à força ao Brasil, que tiveram que se refazer. “Daí as costuras desencontradas, mostrando que um refazer-se completo é tarefa quase impossível” (PAULINO, 2013, p. 03). Ao lado da imagem central, simetricamente, estão colocados dois fardos de braços feitos de cerâmica e pedaços de madeira, significando a mecânica da escravidão. A artista explica: “Os seres humanos que aqui chegaram através do

tráfico escravagista eram vistos como “lenha para se queimar”, ou seja, eram peças de uma engrenagem e, quando quebradas, eram prontamente substituídas por outras” (PAULINO, 2013, p. 03). Os braços, que vieram para o trabalho, eram substituídos facilmente por outros. Essas imagens “[...] aludem à precariedade objetal e à condição de vulnerabilidade a que elas eram relegadas ao serem tratadas como mercadorias” (CONDURU, 2018, p. 491). Para relembrar como essas “mercadorias” chegavam aqui, ao lado dos fardos, há dois tablets com vídeos projetando a imensidão do mar, denotando a longa travessia da África para o Brasil. Essa instalação, retoma a discussão da Expedição Thayer¹⁰³ em comprovar a superioridade da etnia branca sobre as demais, validando o negro escravizado como raça inferior, refletindo o racismo estrutural do Brasil e o assentamento dos saberes e práticas dos africanos, que construíram a base da nossa cultura, pensando a escravidão no Brasil e seus desdobramentos. Essa expedição tinha um caráter científico, as fotografias eram tiradas em três posições: frente, costas e perfil.

Nelson (2018) afirma que a obra “[...] Assentamento evoca o processo desconjuntado de reagrupar a identidade e cultura desses sujeitos num novo local e sob autoritárias condições políticas, sociais e econômicas” (NELSON, 2018, p. 520). Para a autora, a obra torna visível um feminino transgressor que se autotransforma e desconstrói representações racistas de corpos femininos.

Na série “Bastidores” de 1997, Figura 42, a artista utiliza a técnica de bordado, que aprendeu com sua mãe. Nesses trabalhos, ela denuncia a violência e a opressão doméstica, costurando os olhos, as gargantas, os cérebros e as bocas das fotografias de mulheres negras de uma forma grotesca, contrapondo-se ao bordado, considerado uma atividade feminina e afetiva. Com esses bordados a artista constrói bocas que não podem gritar, olhos que não podem ver, gargantas que não podem engolir, construindo mulheres que são silenciadas pela nossa sociedade, mulheres que são impedidas de falar, gritar, ver e pensar.

A arte indígena também pode ser trazida para a sala de aula de uma forma reflexiva e questionadora. O artista de origem Macuxi¹⁰⁴, Jaider Esbell¹⁰⁵, traz temas como exploração da

¹⁰³ A expedição Thayer foi chefiada por Louis Agassiz (1807-1873), zoólogo e geólogo suíço. Saiu de Nova Iorque, em 1865, passou pelo Rio de Janeiro, Minas Gerais, Nordeste do Brasil e terminou na Amazônia, em 1866. Seu principal objetivo era pesquisar os peixes da Bacia Amazônica para provar a falácia das teses evolucionistas. O naturalista utilizou os estudos para reforçar os argumentos dos criacionistas contra os evolucionistas. A expedição serviu também para reforçar as estratégias de legitimação de suas teorias raciais e biogeográficas. A edição contém várias ilustrações. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227369>. Acesso em: 17 abr. 2020.

¹⁰⁴ Povo de filiação linguística Karib, habitam a região das Guianas, entre as cabeceiras dos rios Branco e Rupununi, território atualmente partilhado entre o Brasil e a Guiana.

¹⁰⁵ Jaider Esbell: Artista, escritor e produtor cultural indígena. Nasceu em 1979, na Normandia, estado de Roraima, e viveu, até aos 18 anos, onde hoje é a Terra Indígena Raposa – Serra do Sol.

natureza e ancestralidade, discutindo questões sobre local/global. Suas obras (Figura 43) retratam a Amazônia, do ponto de vista de um nativo. Seus trabalhos refletem a destruição da natureza pelos próprios moradores, que por meio do capitalismo, entram na economia global e participam dos garimpos ou da venda de espécies nativas.

Figura 43-Jaider Esbell. Pata Ewa'n – O coração do mundo, 2016, acrílica sobre tela, 230 x 250 cm.



Fonte: <http://www.premiopipa.com/pag/jaider-esbell/>

Obras e artistas indígenas, afro-brasileiros e africanos estão ligados diretamente ou indiretamente aos acontecimentos no Brasil e no mundo, contribuindo para uma maior visibilidade das questões relacionadas à condição da sociedade atual. Esses conteúdos não devem substituir os conteúdos eurocêntricos, ditos “conteúdos clássicos e universais”, mas sim, devem andar juntos, entrelaçados dentro do currículo escolar, interligando-se e complementando-se e quebrando a hierarquia entre arte europeia e as demais culturas no currículo escolar. Quando se trata de arte moderna, Ramos (2016) comprova que a exposição “*Primitivism In 20th Century Art, Affinity The Tribal And The Modern*” que aconteceu no MoMA em Nova Iorque, os artistas ocidentais como Picasso, Paul Klee, Modigliane, Giacometti, Matisse, Léger, e todos os modernistas influenciaram-se com a arte e a cultura africana. A partir da década de 70, eles apropriaram-se de imagens de rituais, como as máscaras e os totens, para elaborar sua estética. A autora, em outro texto, também comenta

que o inverso também é verdadeiro. Artistas africanos emigram para o Ocidente para estudar arte:

Chica Okeke-Agulu conta que, antes da Segunda Guerra Mundial, só havia escolas de arte no Sudão, Gana, Egito e África do Sul, mas as variadas formas de discriminação racial, especialmente na África do Sul, não permitiam que os artistas negros se beneficiassem da estrutura institucional das academias, e as instituições culturais não valorizavam seus trabalhos, forçando-os, assim, a emigrarem para o ocidente, notadamente Ernest Mancoba e Gerald Sekoto (RAMOS, 2011, p. 1514).

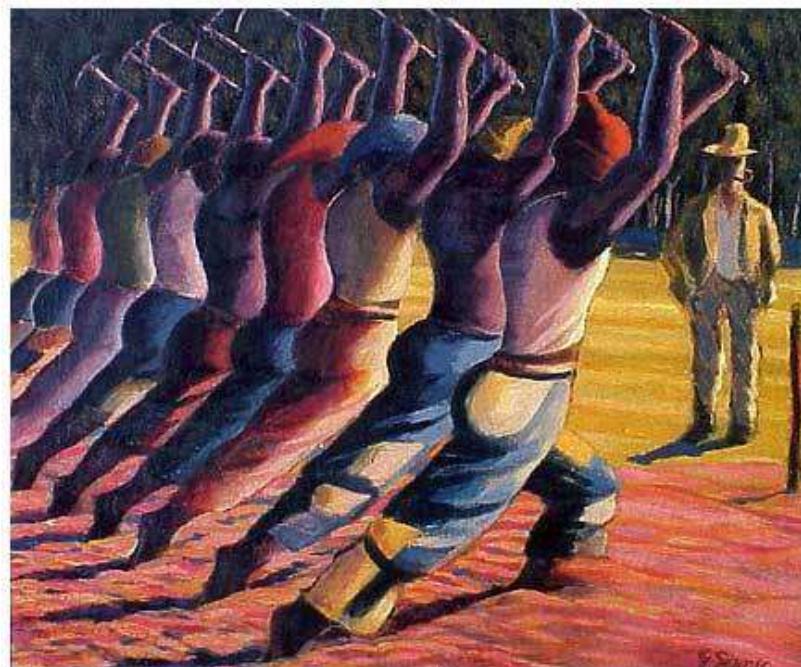
O encontro entre a África e a Europa aparece nas obras modernistas. Isso se percebe quando olhamos as obras de grandes clássicos europeus e de artistas africanos. Na citação abaixo, observamos a influência dos artistas africanos:

Inspirado em Van Gogh e Gauguin, isto é, com técnicas de pintura do impressionismo, Sekoto criou os bairros suburbanos de Sophiatown e District Six, exemplos dos townships para negros de Joanesburgo e da Cidade do Cabo, respectivamente. (...) Sekoto contou que nessa época, antes de partir para Paris, ele queria penetrar nas raízes de sua cultura ancestral, porque ele não acreditava que as tradições de seus pais fossem ruins. Ao contrário, diz Sekoto, eu sinto que eu encontrarei certos elementos que completam meu viver (RAMOS, 2011, p. 1521).

O artista sul-africano Sekoto¹⁰⁶ apresenta em suas obras a mistura de fortes influências, trazendo sua ancestralidade e também as suas experiências e conhecimentos adquiridos no seu dia-a-dia, como podemos notar na Figura 44 e 45.

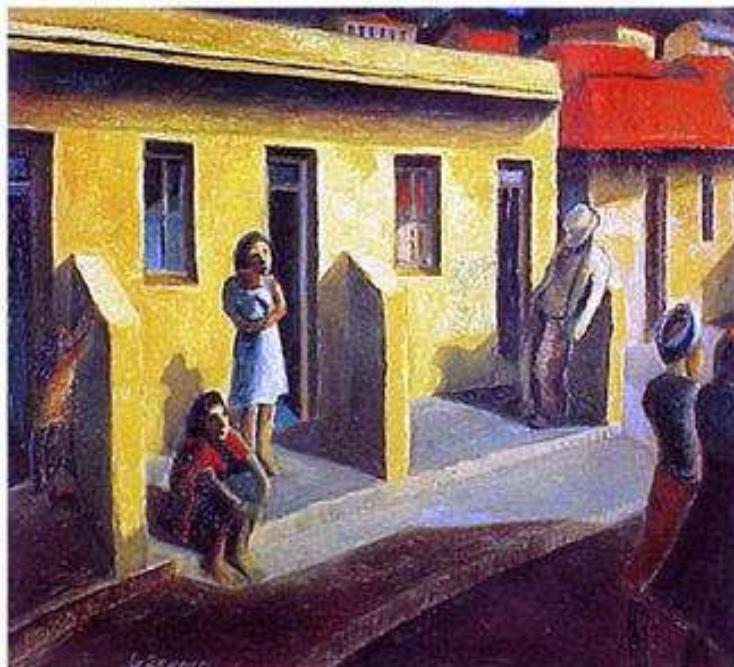
¹⁰⁶ Gerard Sekoto (1913-1993) é sem dúvida um dos maiores pintores da África do Sul do século XX. Considerado cada vez mais como um dos primeiros modernistas sul-africanos e realistas sociais, ele completou seu trabalho mais memorável durante a década de 1940. Quando ele partiu para Paris em 1947, ele estava no auge de seus poderes criativos. Ele passou quarenta e cinco anos como um exilado na França, e durante estes tempos muitas vezes difíceis seu talento, dedicação, crença na igualdade de todas as pessoas e, acima de tudo, sua identidade como um africano o sustentou. Disponível em: <http://witspress.co.za/catalogue/gerard-sekoto/>. Acesso em: 14 dez. de 2018.

Figura 44- Gerard Sekoto. Song of the Pick. 1946-47. Óleo a bordo. Coleção particular.



Fonte: <https://theartstack.com/artist/gerard-sekoto/song-of-the-pick>

Figura 45- Gerard Sekoto. Yellow Houses, District Six. 1943-45.



Fonte: <https://www.sahistory.org.za/galleries/19341>

Ramos (2011) explora em seu texto o encontro entre a África e a Europa, e nos lembra de que no período entre as guerras, artistas do mundo inteiro estavam em Paris para partilhar filosofias e posições estéticas.

A arte moderna mostra um encontro entre a arte africana e o resto do mundo. Por isso, a cultura e a arte africana e afro-brasileira não devem ser vistas de forma fragmentada,

desarticulada do processo histórico de formação do ser humano. Elas devem ser contextualizadas, inseridas no contexto mundial.

Rosa (2004) comenta em sua tese de doutorado que, de modo geral, os conteúdos curriculares ficam voltados para a arte europeia, estadunidense e produzida por homens. Para entendermos o motivo, Efland (2005) destaca que no ensino de arte pós-moderna, o professor tem liberdade de escolha dos conteúdos, mas geralmente a seleção é confusa e fonte de problemas politicamente sensíveis. Acreditamos que o que mais influencia o professor na hora de escolher o conteúdo a ser trabalhado é a sua formação, seguido dos materiais, como livro, imagens, filmes, catálogos, que lhe estão disponíveis, e o que já foi experimentado e vivenciado.

Saviani (2013) também escreve sobre os conteúdos curriculares. Para o autor, o conteúdo deve ser selecionado e organizado de modo que atinja a promoção do aluno, ou seja, sua ascensão como ser humano. Para ele, os objetivos da educação são subsistência, libertação, comunicação e transformação. Ele coloca que para isso acontecer são necessárias uma organização curricular e uma instituição educacional diferente daquela que possuímos.

Saviani (2012) afirma que as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos:

No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (SAVIANI, 2012, p. 03).

Para o autor, os dois grupos fazem relação entre educação e sociedade. No primeiro (teorias não-críticas), a sociedade é harmoniosa e a marginalidade é um fenômeno acidental, sendo a educação um instrumento de correção dessas distorções. Já no segundo grupo (teorias crítico-reprodutivistas), a sociedade é marcada pela divisão de classes, e a marginalidade é inerente à própria estrutura. Pois, para eles, “[...] o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados” (SAVIANI, 2012, p. 04). Assim, a educação, neste grupo, reforça a dominação e legitima a marginalização. Contudo, o autor aponta para uma perspectiva de superação dessas duas correntes teóricas ao elaborar uma pedagogia revolucionária, “[...] no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade [...]” (SAVIANI, 2012, p. 57). No seu livro “Pedagogia Histórico-Crítica”, Saviani (1997) apresenta o processo de elaboração desta corrente pedagógica, mostrando como as

mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação. Para o autor o conteúdo deve estar ligado ao saber elaborado, sistematizado, devendo ser transmitido de uma forma crítica. E, para ser de forma crítica, o conhecimento não tem estereótipos, que, infelizmente, em sua maioria, apresentam aspectos indesejáveis.

Para Cury (2005), a omissão e o silêncio dos professores diante dos estereótipos reproduzem e mantêm a desigualdade social. Para o autor, a escola, com seu papel de socializar e de transmitir conhecimentos científicos e significativos, deve desconstruir os estereótipos, os preconceitos e as discriminações. Para ele há “dois brasis”, Brasil branco e Brasil negro, que existem em decorrência da desigualdade, fruto de uma herança discriminatória e desigual. Os dados do documento, IBGE (2019), comprovam a veracidade da afirmação de Cury.

Entende-se as desigualdades de sexo, cor ou raça e entre regiões geográficas e Unidades da Federação como resultantes do processo histórico de formação do mercado de trabalho brasileiro, marcado pela alta informalidade, baixas remunerações e significativos diferenciais de rendimento (IBGE, 2019, p. 11).

Esse documento nos mostra a grande desigualdade que há dentro do nosso país. Nele, também encontramos que “[...] as maiores vulnerabilidades foram observadas na Região Nordeste, seguida pela Região Norte. Nos grupos específicos, mulheres, pessoas pretas ou pardas, jovens e a população com menor nível de instrução apresentaram indicadores mais desfavoráveis (IBGE, 2019, p. 24). O documento apresenta que dentre os ocupados, a proporção de brancos era de 45,2% e a de pretos e pardos de 53,7%. Porém, quando comparado a atividades econômicas, os dados revelam a segregação racial no mercado de trabalho. Pretos ou pardos se acentuam nas atividades que possuíam rendimentos inferiores à média, como: Agropecuárias (60,8%), Construção (62,6%) e nos Serviços domésticos (65,1%). Nessas atividades observou-se que os sujeitos não possuíam instrução ou tinham nível fundamental incompleto. Já, os de cor ou raça branca, ocupam atividades com rendimentos superiores à média, como: Administração pública, Educação, Saúde e Serviços sociais e que possuíam no mínimo o ensino superior completo. Também, apresenta a taxa de desocupação da população preta ou parda que foi maior do que da população branca ao longo de toda a série histórica, tendo alcançado a maior diferença em 2017 e 2018 e ressalta que “[...] quando comparadas, pessoas pretas ou pardas e pessoas brancas, com o mesmo nível de instrução, a taxa de desocupação é sempre maior para os pretos ou pardos” (IBGE, 2019, p.

34). Porém, a diferença é menor quando se compara apenas as pessoas com Ensino Superior. Isso comprova, “[...] em conjunto com outros indicadores, que o acesso ao ensino superior é um fator que contribui para a redução de desigualdades” (IBGE, 2019, p. 34). A entrada do negro na universidade está mudando gradativamente os indicadores sociais e as condições de vida da população brasileira. Essa democratização do Ensino Superior é resultado de políticas de reservas de vagas nas instituições públicas, do aumento de financiamento estudantil das instituições privadas (Fundo de Financiamento Estudantil – FIES e Programa Universidade para Todos - Prouni), do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni e do Sistema de Seleção Unificada - SiSU. Porém, mesmo com essas políticas, ainda, as desigualdades são notórias nos documentos do IBGE ao longo dos anos. Cury (2005), pergunta se as políticas universais superam essa persistência da desigualdade. E ele responde: “Para tal superação, mais do que o apelo à cidadania, só mesmo o imperativo categórico da razão prática pode alçar a exigência de políticas inclusivas com focalização específica à luz dos direitos humanos” (CURY, 2005, p. 24).

A Lei 11.546/2008 é uma política inclusiva, que pode ser pensada numa educação para a emancipação humana, à luz dos direitos humanos, lembrando que “[...] o planejamento educacional é também um planejamento de conteúdo” (ADORNO, 2006, p. 139). Os conteúdos africanos, afro-brasileiros e indígenas em sala de aula devem ser vistos em sua complexidade, como conteúdos universais, devendo estar sistematizados dentro dos currículos para serem abordados durante o processo de ensino e aprendizagem. Saviani aborda que:

[...] para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo essa um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida através de um processo educativo também sistemático. A escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada [...] (SAVIANI, 2016, p. 03).

O autor pontua que para uma educação revolucionária, o cidadão deve elevar seu nível de cultura letrada. E sendo a escola uma instituição sistematizadora, o currículo também é sistematizado e vem no sentido de orientar o trabalho educativo. Lembrando o que já foi relatado anteriormente, o trabalho educativo, para o autor “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1997, p. 17). Para Saviani, o objetivo da educação é identificar os elementos culturais necessários a serem assimilados e descobrir formas para atingi-los. Dessa forma, o currículo é a sistematização dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos.

Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) apontam que cabe ao trabalho educativo:

[...] a promoção de ações intencionais, planejadas e sequenciadas de forma a possibilitar que a unidade contraditória entre as especificidades do ensino e da aprendizagem ocorram: por um lado, o ensino desenvolvido pelo professor, responsável por elencar, selecionar e categorizar diferentes tipos de conhecimento que precisam ser convertidos em saber escolar, reconhecer sua importância para a formação humana, bem como planejar e ação as formas mais adequadas de sua transmissão. De outro lado, a aprendizagem realizada pelo aluno que, ao se apropriar do saber elaborado, poderá ter – dentre as várias facetas de seu processo formativo – o desenvolvimento de ferramentas de pensamento (complexas funções psíquicas superiores) as quais viabilizem a captação subjetiva desta realidade objetiva na sua máxima fidedignidade (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 12).

Para os autores, no trabalho educativo, o professor organiza o conhecimento do complexo para o simples, do todo para as partes e os alunos, ao contrário, do simples ao complexo, da parte ao todo. A educação, para eles, é uma prática social, concebida enquanto prática humana universal.

A educação é construída historicamente e também socialmente, na interação entre teoria e prática. Para a realidade social ser transformada, é necessário que a teoria e a prática sejam indissociáveis. Só assim, a natureza e o homem serão transformados. E, para isso acontecer, não podemos deixar de fazer o exercício da crítica ao ensino. Pensando nessa perspectiva, analisamos os cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Maranhão, com o seguinte questionamento: Será que o currículo dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais está sendo revisado e atualizado para acompanhar as mudanças da Política Pública Educacional? Os alunos egressos dos cursos de licenciatura estão aptos para aplicar a Lei nº 11.645/2008? Os conteúdos sobre a História, Arte e Cultura Afro-Brasileira e Indígena fazem parte da grade curricular, aparecendo nas ementas e nas referências teóricas das disciplinas?

Assim, com base nas Políticas Públicas Educacionais, nos próximos capítulos, apresentaremos e analisaremos os cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Maranhão, expondo os dados coletados da pesquisa de campo e comparando-os com as informações exibidas nos Projetos Políticos Pedagógicos, com o intuito de constatar a relação entre a teoria e a prática, sempre com foco na temática africana, afro-brasileira e indígena, identificando se o Ensino Superior Público dos cursos presenciais de Licenciatura em Artes Visuais do estado do Maranhão fizeram adequações para atender às necessidades da Lei nº 11.645/2008.

5 LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: UFMA

Figura 46- Janine Perini. Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho, Fotografia, 2017.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

“Através da arte, o homem como ser particular, histórico, se universaliza, mas não no plano de uma universalidade abstrata, impessoal e desumanizada; ao contrário, graças à arte, o homem enriquece seu universo humano, salva e faz perdurar o que tem de ser concreto e resiste a toda desumanização” (VÁZQUEZ, 2010, p. 109).

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar o curso presencial de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a partir de uma pesquisa documental e de campo. Os documentos analisados foram: Projeto Pedagógico Institucional de 2017-2021 (UFMA, 2017), o Estatuto (UFMA, 2017a), o Regimento Geral (UFMA, 2017b), o site da Universidade (UFMA, 2018) e os Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (UFMA, 2010; 2015; 2017).

Para isso, dividimos o capítulo em quatro partes. Na primeira, descrevemos a história, o compromisso, os princípios e a infraestrutura da Universidade. Na segunda, descrevemos a história e a infraestrutura do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA. Na terceira, apresentamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) com foco na implementação da Lei nº 11.645/2008 com a intenção de averiguar se houve a redefinição e/ou a inclusão de disciplinas com conteúdo de educação nas relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena após a lei, destacando as características desse processo. E, para finalizar, no quarto, expusemos a pesquisa de campo, relatando as observações, vivências, imagens, entrevistas e questionários.

5.1 Universidade Federal do Maranhão

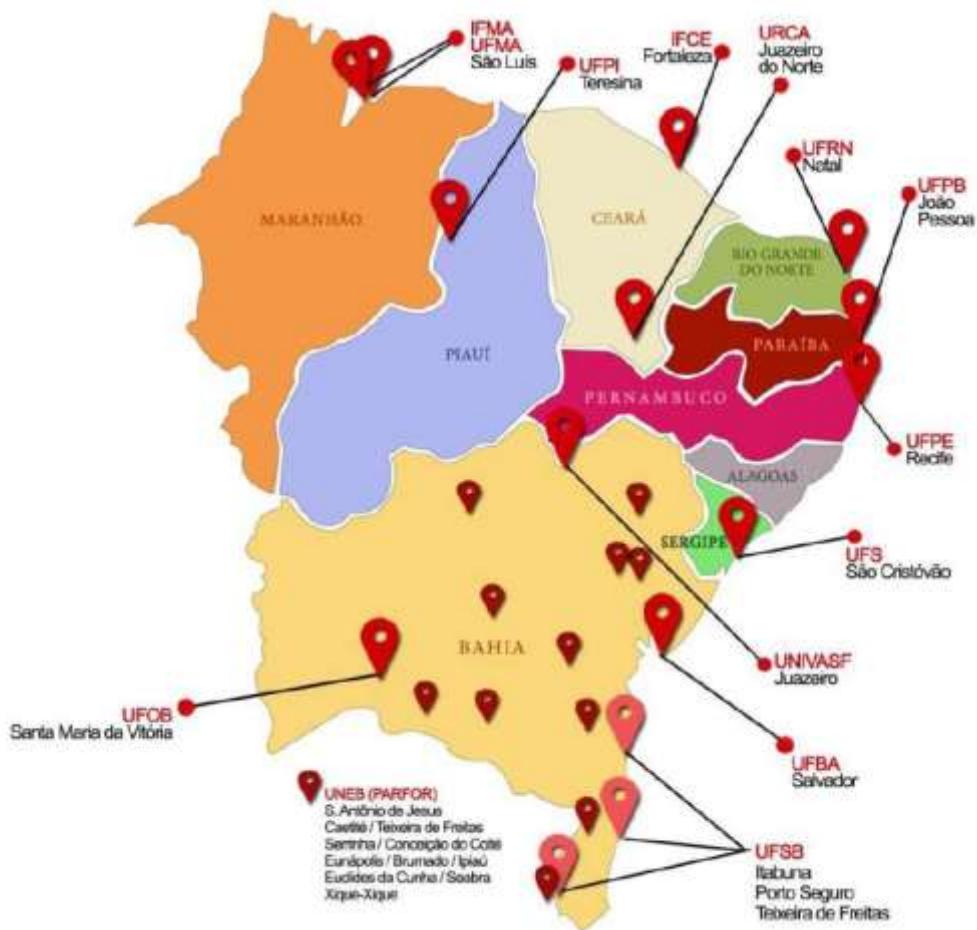
A Universidade Federal do Maranhão, pelos dados do site UFMA (2018), tem sua origem na antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, fundada em 1953, por iniciativa da Academia Maranhense de Letras, da Fundação Paulo Ramos e da Arquidiocese de São Luís. No site da Instituição, está posto que desde seu surgimento, a UFMA vem contribuindo, significativamente, para o desenvolvimento do Estado, formando profissionais em nível de graduação e pós-graduação nas diferentes áreas de conhecimento, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão e abrangendo ações de organização social, de produção e inovações tecnológicas, de capacitação de recursos humanos e de valorização à cultura.

A UFMA tem seu Campus principal em São Luís, localizada na avenida dos Portugueses, número 1966, no bairro Vila Bacanga e mais oito no interior do estado, nas

cidades de São Bernardo, Chapadinha, Codó, Bacabal, Pinheiro, Grajaú, Imperatriz e Balsas. Um número considerado pequeno se comparado ao total de 217 municípios do Estado do Maranhão.

Se pensarmos na realidade da região Norte e Nordeste do Brasil, podemos entender que esse número reduzido de municípios, que ofertam o Ensino Superior não seja apenas no Maranhão. Santos Silva (2017) aponta que o Maranhão, o Ceará e a Bahia são os únicos estados da Região Nordeste que oferecem mais de uma instituição de Ensino Superior público com o curso presencial de Licenciatura em Artes Visuais. A autora criou um mapa da Região Nordeste com os cursos, que podem ser observados na Figura 47:

Figura 47- Mapa da Região Nordeste com a localização das IES pública, que ofertam o curso presencial em Licenciatura em Artes Visuais.



Fonte: SANTOS SILVA, 2017, p. 188.

Para a autora, a carência de cursos no Nordeste é fruto de um problema de “[...] latifúndio científico e intelectual sob o qual tem sido monoculturizada a educação brasileira. É retrato da concentração e má distribuição de renda e dos investimentos nacionais, das centralidades das metrópoles e do eixo Centro-Sul [...]” (SANTOS SILVA, 2017, p. 193).

Para ela, os interesses dominantes constroem uma imagem discursiva da região. A produção acadêmica edifica um discurso ruralista e inculto sobre o Nordeste, justificando a pouca interiorização dos cursos dentro dos estados nordestinos.

Com base nesses dados, encontramos no Projeto Pedagógico Institucional - PPI (2017-2021) da UFMA, que a universidade se preocupa em mudar esse quadro regional. O documento estabelece caminhos para a expansão com interiorização da universidade por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUni). Verificamos pelo site¹⁰⁷ da instituição que, em 2007, foi aprovada a inclusão da UFMA no Projeto do REUNI e que o Campus de São Bernardo e de Grajaú foram criados em 2010.

O PPI (2017-2021), também, expressa seu compromisso com sua função pública e social em defesa de uma gestão democrática e de uma universidade autônoma. Ele mostra o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, articulando relações entre teoria e prática e entre universidade e sociedade. Aponta que a instituição busca a valorização profissional, incentivando a formação continuada dos servidores. Nesse documento, também, encontramos o apoio, o reconhecimento e a valorização aos movimentos sociais e a inclusão da história e da cultura de raízes africanas no país, com a criação do curso de graduação Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, ofertado em São Luís.

Um dos pontos negativos que encontramos no PPI (2017-2021) é a falta de clareza na concepção teórico-metodológica da Universidade. O documento não apresenta nenhum embasamento teórico e nem referencial teórico-metodológico. As únicas referências bibliográficas, no final do documento, são da própria instituição, como o Relatório de gestão – 2010, o Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional (PEDI) 2010-2011, o Estatuto (UFMA, 2017a), o Regimento Geral (UFMA, 2017b) e as Instruções para Elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional organizado pelo MEC.

Conhecendo um pouco da estrutura da Universidade, descreveremos a infraestrutura do Campus Bacanga, por oferecer o curso de Licenciatura em Artes Visuais. A Figura 48 mostra o seu portal de entrada.

¹⁰⁷ Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=2886>. Acesso em: 18 mai. 2020.

Figura 48- Janine Perini. Portal de entrada da UFMA, Fotografia. 2019.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O Campus conta com uma infraestrutura organizada por centros, distribuídos por áreas afins: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), Centro de Ciências Sociais (CCSO), Centro de Ciências Humanas (CCH) e Centro Pedagógico Paulo Freire e Núcleo de Esportes. Abriga, também, o Colégio Universitário (COLUN), a TV UFMA, a Rádio Universidade, a Editora Universitária, a Gráfica Universitária, a Casa da Justiça Universitária, a Residência Universitária, o Herbário, a Pista de Atletismo, o Complexo Aquático, Ginásio, Almoxarifado, Garagem, Reitoria, Prédios de Engenharia, Anatomia e Empreendedorismo, entre outros, além de áreas comuns a todos os cursos, como Restaurante Universitário (RU), Restaurante self-service, Farmácia, Odontologia, Biblioteca Central, Centro de Convenções e Concha Acústica.

Para transitar e chegar nesses espaços, o Campus conta com pontos de ônibus, e o transporte público da cidade percorre todo o espaço da Universidade. A Figura 49 mostra o mapa da Cidade Universitária.

Figura 49-Mapa da Cidade Universitária



Fonte: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/5jtUS6z6ltePJ4C.jpg>

O Centro de Ciências Humanas (CCH) conta com nove departamentos: Música, Artes Cênicas, Artes Visuais, Filosofia, Geociências, História, Letras, Psicologia e Sociologia/Antropologia. A seguir, apresentaremos o departamento de Artes Visuais.

5.2 Licenciatura em Artes Visuais

O curso de Licenciatura em Artes Visuais, localizado no CCH, divide o prédio com outros departamentos e tem três andares, com rampa de acesso para deficiente físico e banheiros em cada andar. Ao percorrer o espaço, subindo e descendo as escadas, encontramos pinturas nas paredes do prédio (Ver Apêndice G), realizadas pelos discentes do curso de Artes Visuais. As salas de aula para as disciplinas teóricas são as mesmas utilizadas por outros cursos. Apenas os laboratórios, nos quais são ministradas as disciplinas práticas, são de exclusividade do curso de Artes Visuais. O curso conta com uma sala de projeção, que é escura e pode ser usada para a disciplina de fotografia e para projeções, e seis laboratórios de arte: pintura, gravura, cerâmica, desenho, tridimensionalidade e tecnologia. Esses espaços disponibilizam alguns equipamentos específicos, como forno e torno para o laboratório de

cerâmica, prensas xilográficas para o laboratório de gravura, pranchetas para o laboratório de desenho, datashow e tela de projeção para o laboratório de tecnologia. Todos os laboratórios, com exceção do de tecnologia, possuem pias com água encanada. Os laboratórios são amplos, mas com mobiliários precários e com falta de equipamentos específicos. Os espaços estão precisando de reforma para ficarem iluminados e ventilados e necessitam de mobiliários e equipamentos novos. Verificamos que não há laboratório específico para a área pedagógica para ajudar a produzir materiais didáticos e outras produções específicas para a licenciatura.

Os discentes do curso podem contar com a Biblioteca Central, que apresenta catálogo on-line (<https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/biblioteca/buscaPublicaAcervo.jsf>) e com a Biblioteca Setorial de Artes do Departamento de Artes (DEART), que possui livros de Artes Visuais, Música, Teatro, Dança e Literatura, além de monografias, dissertações e teses nessas áreas.

O curso também conta com um espaço no centro histórico: o Departamento de Assuntos Culturais (DAC), como mostra a Figura 50. Esse espaço faz parte da Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Empreendedorismo (PROEXCE). Nele, acontecem eventos relacionados às áreas de teatro, cinema, música, artes visuais e literatura. O curso de Artes Visuais o utiliza para fazer exposições e reuniões do Grupo de Estudos Memória, Arte e Etnicidade (GEMAE).

Figura 50- Janine Perini. DAC/UFMA, Fotografia. 2018.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O GEMAE é coordenado pela professora Larissa Lacerda Menendez, professora do departamento de Artes Visuais do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA e tem

como objetivo estudar as artes indígenas e suas epistemologias, além de divulgar a produção em artes visuais das etnias indígenas do Estado do Maranhão.

O curso presencial de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA iniciou, em 1970, com o curso de Licenciatura em Desenho e Plástica¹⁰⁸, que, em 1980, passou a se denominar Licenciatura em Educação Artística, para atender a Lei nº 5692/1971, Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), que estabelece a obrigatoriedade da disciplina de Educação Artística nos currículos do antigo 1º e 2º graus (atual Ensino Fundamental e Médio).

O curso de Educação Artística era voltado para uma formação polivalente: um mesmo professor era obrigado a lecionar conteúdo das diferentes áreas artísticas, Artes Visuais, Teatro e Música. Esse curso “[...] a partir de 2009 foi gradualmente sendo extinto, tendo os últimos alunos, seu período de integralização terminando em 2016.1” (UFMA, 2017, p. 08). Ele teve que se moldar às novas leis, com a LDB nº 9.394/96, que altera a nomenclatura ‘Educação Artística’ para ‘Arte’. Fonseca da Silva (2010) afirma que a “LDB 9394/96 foi construída a partir da correlação de forças entre as políticas neoliberais e as principais lutas do movimento associativo organizado” (FONSECA da SILVA, 2010, p. 03). A autora aborda que as reivindicações dos movimentos dos arte/educadores, além de outras, eram em prol da necessidade do oferecimento do ensino de arte não-polivalente e pela defesa do espaço da Arte como componente curricular obrigatório.

O curso de Educação Artística da UFMA foi reformulado pelas necessidades do contexto do ensino e pela necessidade da formação específica de cada linguagem artística em Licenciatura em Artes Visuais. Isso aconteceu em 2010, 14 anos depois da LDB de 96. Outras diretrizes também culminaram nas reformulações da Resolução CNE-CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior; da Resolução CNE-CP 2/2002, que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior e do Parecer CNE/CES nº: 280/2007, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura.

A UFMA (2015; 2017; 2018) mostra que, em 2015, o curso de Artes Visuais passou por novas atualizações com a intenção de deixar sua matriz curricular mais equilibrada entre disciplinas práticas e teóricas, atendendo tanto interessados em se profissionalizar na docência como também na produção artística.

¹⁰⁸ Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=85794&lc=pt_BR. Acesso em: 25 set. de 2016.

Deve-se observar que a procura pelo curso não é apenas para interessados na licenciatura, uma vez que a UFMA não tem bacharelado em artes. Encontramos um público que procura desenvolver habilidades artísticas ou trabalhar em instituições culturais. Dessa maneira, a reestruturação que o NDE propõe inicia-se com a inclusão na matriz curricular das disciplinas práticas de ateliês que estavam como optativas (ex.: gravura e cerâmica), que possuem professores capacitados, espaços e equipamentos específicos, porém pouco utilizados (UFMA, 2015, p. 12).

Assim, percebemos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que o novo currículo teve a intenção de beneficiar as disciplinas práticas, sem deixar de colocar as disciplinas fundamentais para a educação (Ver Quadro 4).

Quadro 4– Matriz Curricular UFMA 2010/2017

Matriz Curricular 2010	Matriz Curricular 2017
Pedagógicas: 1. Didática; 2. Educação Especial; 3. Educação e Multimeios; 4. Fundamentos da Arte para a Educação; 5. Grafismo Infantil; 6. Laboratório Pedagógico I; 7. Laboratório Pedagógico II; 8. Laboratório Pedagógico III; 9. Laboratório Pedagógico IV; 10. Laboratório Pedagógico V; 11. Laboratório Pedagógico VI; 12. Política Educacional; 13. Política e Planejamento da Educação Básica no Brasil; 14. Psicologia da Educação; 15. Sociedade, Estado, Educação.	Pedagógicas: 1. Didática; 2. Educação especial; 3. História da arte educação no brasil; 4. Metodologia do ensino das artes visuais; 5. Política e planejamento da educação básica no brasil; 6. Processo criativo na educação; 7. Psicologia educacional; 8. Tecnologias da informação e da comunicação no ensino das artes visuais.
Práticas: 1. Audiovisual; 2. Desenho I; 3. Desenho II; 4. Fotografia e Cinema; 5. Mídias Digitais; 6. Pintura; 7. Tridimensionalidade; 8. Optativa I; 9. Optativa II.	Práticas: 1. Arte e novas tecnologias; 2. Desenho I; 3. Desenho II; 4. Fotografia; 5. Pintura; 6. Gravura; 7. Cerâmica; 8. Laboratório da cor; 9. Laboratório artístico cultural; 10. Lab. de produção bidimensional; 11. Lab. de produção tridimensional;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações do PPC (2017), 2020.

Percebemos, com o Quadro 4, que os Laboratórios Pedagógicos I, II, III, IV, V e VI da Matriz Curricular de 2010 foram extintos. O PPC 2017 coloca que as ementas e os conteúdos desses laboratórios eram repetitivos em relação ao conteúdo dos Estágios Supervisionados e a outros componentes pedagógicos. Dessa forma, o curso pode oferecer mais disciplinas

práticas para atender tanto os alunos que irão exercer a docência como os que pretendem seguir carreira artística ou ainda trabalhar em instituições culturais, ateliês e afins.

O curso atualmente tem uma carga horária total de 3.225 horas, com duração mínima de quatro anos ou oito períodos. O tempo máximo que o aluno pode cursar é de seis anos ou doze períodos, sendo ofertado no período matutino, com duas entradas anuais de vinte e cinco alunos, totalizando cinquenta alunos por ano. No Quadro 5, podemos observar a Matriz Curricular do PPC de 2017, apontando a carga horária destinada às disciplinas práticas, didático-pedagógicas, teóricas, às que têm integração com outras áreas e aos componentes de nível de aprofundamento:

Quadro 5 – Matriz Curricular UFMA 2017.

Práticas:	Pedagógicas:	Teórica:	Interação:	Aprofundamento:
1. Arte e novas tecnologias; 2. Desenho I; 3. Desenho II; 4. Fotografia; 5. Pintura; 6. Gravura; 7. Cerâmica; 8. Laboratório da cor; 9. Laboratório artístico cultural; 10. Lab. de produção bidimensional; 11. Lab. de produção tridimensional;	1. Didática; 2. Educação especial; 3. História da arte educação no brasil; 4. Metodologia do ensino das artes visuais; 5. Política e planejamento da educação básica no brasil; 6. Processo criativo na educação; 7. Psicologia educacional; 8. Tecnologias da informação e da comunicação no ensino das artes visuais.	1.Cinema e vídeo; 2. Elementos da linguagem visual; 3. Audiovisual; 4. Programação visual; 5. História da arte I; 6. História da arte II; 7. História da arte III; 8. História da arte IV; 9. Teoria e crítica da arte.	1. Arte indígena, africana e afro-brasileira; 2. Cultura imaterial regional; 3.Cultura material regional; 4. Estética; 5. Fundamentos socio antropológico da arte; 6. Libras; 7. Optativa I; 8. Optativa II; 9. Optativa III.	1. Atividades complementares; 2. Estágio curricular infantil; 3. Estágio curricular no ens. fundamental; 4. Estágio curricular no ens. médio; 5. Metodologia do trabalho científico; 6. Metodologia da pesquisa em artes visuais; 7. Projeto de pesquisa monográfica; 8. Trabalho de conclusão de curso
Total de 840 h	Total de 510 h	Total de 540 h	Total de 540 h	Total de 795 h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações do PPC (2017), 2020.

Percebe-se pelo site da Universidade e pelo PPC, que o curso foi se moldando para garantir as obrigatoriedades da LDB de 1971 e de 1996, da Resolução CNE-CP 1/2002, da Resolução CNE-CP 2/2002 e do Parecer CNE/CES nº: 280/2007, não sendo possível detectar em nenhuma parte se há atenção para a formação dos discentes em relação à arte e a cultura afro-brasileira e indígena. Com a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA verificamos que a Lei nº 11.645/2008 é contemplada. A disciplina “Arte Indígena, Africana e Afro-brasileira” foi inserida no PPC de 2015. Um pouco tarde, pois a lei que inclui a obrigatoriedade da história e cultura africana e

afro-brasileira é de 2003 (Lei nº 10.645). Por ser um estado com uma quantidade significativa da população negra, essa disciplina já deveria estar no currículo, pelo menos, desde o PPC anterior, o de 2010. Um dos motivos da inserção dessa disciplina no PPC de 2015 foi a baixa avaliação do curso pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012, como podemos observar no texto do PPC:

A avaliação prossegue encontrando diversos problemas nas “três dimensões”, como: Projeto Pedagógico do Curso, espaços físicos e “laboratórios especializados”, falta de produção acadêmica dos professores, ausência de disciplinas obrigatórias no currículo (Afro-Brasileira, Indígena e Libras), inexistência do NDE e outros (UFMA, 2015, p. 08).

O MEC avaliou o curso com nota dois. Um dos motivos foi a ausência de disciplina com a temática étnico-racial no PPC de 2010. A partir disso, incorporaram a disciplina “Arte Indígena, Africana e Afro-brasileira”, no PPC, de 2015 e na Estrutura Curricular de 2016, como observamos no site da instituição.

Depois foi publicado o PPC 2017, que acrescenta no objetivo geral do curso o seguinte: “Propõe em seu currículo a interdisciplinaridade e a educação em Direitos Humanos através de temas transversais e em componentes curriculares” (UFMA, 2017, p. 10). Esses temas reaparecem no documento, quando é apresentado o Currículo, expondo que os temas abordados contemplam: educação étnico-racial, educação ambiental, abordagens de gênero e diversidade sexual: “O Núcleo Docente Estruturante do curso ficará responsável por eleger um tema por semestre que será abordado em todas as disciplinas ofertadas no período” (UFMA, 2017, p. 22). Expõe, também, que no final de cada semestre será realizado um seminário interdisciplinar e/ou exposição para expor os trabalhos com temas de direitos humanos.

Considerando esses aspectos introdutórios apresentaremos e analisaremos o PPC, de 2015, por ter incorporada a disciplina “Arte Indígena, Africana e Afro-brasileira.

5.3 Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA

Para analisar a Proposta Pedagógica do Curso (PPC) de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA fizemos uma lista com diversas questões a serem levantadas sobre o documento, pensadas historicamente para compreender o contexto da elaboração do documento. Partimos da totalidade do documento para suas particularidades. Primeiramente, fizemos a ‘Apresentação’, analisando a natureza do documento, o contexto e sua difusão. Em seguida, a

‘Descrição’, e, para finalizar, a ‘Interpretação’, analisando o impacto que esse documento tem em relação à formação dos futuros professores do Ensino Básico.

O PPC é um documento que reflete a proposta política e pedagógica e orienta ações do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Datado de 2015, foi intitulado como “Revisão do Projeto Pedagógico: Curso de Licenciatura em Artes Visuais¹⁰⁹”, pois foi elaborado considerando o projeto anterior do curso, uma revisão feita a partir do PPC de 2010.

O documento é destinado a um público variado: pessoas interessadas em conhecer o curso, em avaliá-lo, e também para os discentes, docentes e servidores da instituição para planejar, executar e avaliar suas ações. Foi elaborado na cidade de São Luís, Maranhão, cidade sede do curso, pelos membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), pelo coordenador do curso de Licenciatura em Artes Visuais e pelo chefe do departamento de Artes. Sua construção não foi única, pois o curso já passou por várias reformas e transformações desde o surgimento em 1970, atendendo às necessidades da sociedade e do ensino da arte. Assim, foi se moldando, planejando, propondo rupturas e ampliações com a intenção de melhorar o ensino e de se adequar às políticas públicas vigentes em cada período. Uma das mudanças foi a carga horária total do curso, que antes era de 2.895 horas, passando para 3.225 horas. Sobre essa mudança, falaremos mais adiante nas “Características do curso”. Outra mudança significativa foi a oferta de vagas, que anteriormente no curso de Educação Artística era de 70 vagas. Depois, o PPC de 2010 mostra que o curso de Artes Visuais oferecia 60 vagas e no PPC de 2015 a entrada acontece duas vezes por ano, com 25 vagas para cada semestre. A diminuição do número de vagas oferecidas deu-se tendo em vista a infraestrutura do curso e a quantidade elevada de alunos em disciplinas práticas.

No PPC consta que o coletivo (instituição e docentes) tenta abraçar o compromisso definido para a formação de futuros professores de Artes Visuais, como também para um público que procura desenvolver habilidades artísticas ou trabalhar em instituições culturais, uma vez que a UFMA não tem bacharelado em Artes Visuais. O objetivo da Universidade, retirado do Projeto Pedagógico Institucional - PPI (2017-2021), é a formação do ser humano de forma ética, profissional e comprometida com a melhoria da vida em sociedade. Assim, o PPI e o PPC ajustam-se para definir a concepção do curso.

¹⁰⁹ Esse documento pode ser encontrado, na forma digital, no site da Instituição, em Ensino, Graduação, Cursos, que redireciona a outro sítio: “Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)”. Ali, digita-se o nome do curso e clicando em Documentos, Regimento/Normas encontra-se o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciaturas em Artes Visuais, na página: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=85794&idTipo=2, abrindo no formato Portable Document Format (PDF), intitulado “Projeto Pedagógico 2015- final DIGEC aprovado. pdf”.

O PPC organiza e apresenta o trabalho pedagógico do curso, exibindo cada disciplina separadamente e mostrando suas ementas e referências teóricas. Ele é dividido em 11 partes, contendo: Justificativa, Objetivos, Perfil Profissional, Campo de atuação, Características do curso, Organização curricular, Estrutura curricular, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Corpo docente, Infraestrutura física, Ementários e Referências.

Começamos desmontando as 11 partes do PPC, lembrando que a análise focará, principalmente, os conteúdos referentes à temática negra e indígena. A “Justificativa” mostra a importância das mudanças ocorridas durante o curso, justificando a urgência de ser aprimorada, pois como vimos anteriormente, o Ministério da Educação (MEC), em 2012, avaliou o curso com o conceito final dois (2). No texto, a Comissão Avaliadora menciona que este conceito deveu-se, entre outros motivos, à ausência de disciplinas obrigatórias no currículo, como Afro-Brasileira e Indígena.

Nos “Objetivos”, “Perfil Profissional” e no “Campo de Atuação” percebemos que não há qualquer direcionamento para as temáticas mencionadas, nada que deixe explícito que o aluno deva sair do curso com alguma formação nesta área.

Nas “Características do Curso”, a carga horária mudou de 2.895 horas para 3.225 horas. O documento informa que a mudança levou em conta a criação de novas disciplinas dedicadas às atividades formativas, além de cumprir a exigência da nova Resolução nº 2/2015, Artigo 13, Parágrafo 1º, que estabelece a carga mínima dos cursos de licenciatura em 3.200 horas. Percebemos, no transcorrer do trabalho, que houve a criação de uma disciplina voltada para a história e a cultura Afro-Brasileira e Indígena, que não constava na matriz curricular proposta em 2010.

Na “Organização Curricular”, o PPC segue a orientação da Resolução CNE/CES nº 1 de 2009, que ressalta que o curso de graduação em Artes Visuais deve desenvolver o perfil planejado para o egresso a partir de três tópicos de estudos ou de conteúdos interligados: nível básico, nível de desenvolvimento e nível de aprofundamento. Aqui, percebemos a inclusão da temática no PPC, ou seja, a presença da disciplina “Arte indígena, africana e afro-brasileira”. Ela está inserida dentro do nível de desenvolvimento, que tem como objetivo amadurecer a linguagem pessoal do formando, interagindo com outras áreas de estudos, tais como: filosofia, estética, sociologia, comunicação e teorias do conhecimento em geral. Esse nível caminha para a estimulação da pesquisa da cultura regional maranhense e as diversidades culturais.

A “Estrutura Curricular” mostra que a disciplina “Arte indígena, africana e afro-brasileira” é obrigatória, faz parte do departamento de Artes (DART), é ofertada na primeira fase do curso, tem 60 horas e 4 créditos teóricos e nenhum prático. A disciplina não é pré-

requisito para nenhuma outra disciplina, ou seja, o conteúdo programático não é indispensável ao entendimento e à compreensão dos outros componentes.

No item “Trabalho de Conclusão do Curso/ TCC”, “Corpo Docente”, “Infraestrutura Física”, o texto não faz nenhuma relação à temática pesquisada. Já no “Ementário e Referências Bibliográficas” apresenta a ementa e as referências da disciplina “Arte indígena, africana e afro-brasileira”, expondo que:

Estudos da arte dos povos indígenas do Brasil e do Maranhão inserida no seu contexto cultural e suas influências, observando a distinção entre arte dos rituais e arte inserida no cotidiano, bem como suas técnicas e materiais expressivos. Estudos da arte africana inserida no seu contexto cultural observando a relação arte e religião no âmbito dos rituais, e sua referência na arte afro-brasileira, buscando perceber o espaço das artes visuais na cultura afro-brasileira local (UFMA, 2015, p. 38).

Na “Bibliografia Básica” apresenta dois títulos para a temática indígena: Barros (2006), Vidal (1992) e dois para a temática africana e afro-brasileira: Munanga (1998), Silva e Calaça (2006). Além de cinco bibliografias complementares.

Nas demais disciplinas obrigatórias, nenhuma apresenta a temática negra ou indígena explicitamente em sua ementa ou em sua bibliografia. Analisando as ementas e bibliografias, encontramos conteúdos sobre as manifestações e produções culturais populares dentro das disciplinas de “Cultura Imaterial Regional” e na “Cultura Material Regional”, mas as ementas não deixam claro se essas manifestações e produções sofrem influências africana e indígena e se elas são trabalhadas. Suas ementas apresentam:

Cultura Imaterial Regional: Estudo dos costumes e tradições populares coexistentes em uma sociedade, fundamentado nos direitos de manifestações culturais e ambientais, enfatizando a necessidade do ensino que promova as igualdades, respeitando as diferenças e as diversidades. Análise do conhecimento recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de pertencimento, de identidade e continuidade, valorização e o direito à multiplicidade cultural. Análise das práticas populares no Maranhão no que diz respeito aos saberes, ofícios, modos de fazer, celebrações, formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; como também os espaços que abrigam práticas culturais coletivas (UFMA, 2015, p. 45-46).

Cultura Material Regional: Estudo da produção cultural material maranhense dos diferentes períodos históricos, estabelecendo convergências e divergências com o panorama artístico nacional e internacional, com ênfase na formação do conjunto arquitetônico Patrimônio Cultural da Humanidade. Conceitos de Patrimônio Cultural e Educação Ambiental e a relação da arte com a vida urbana na produção do espaço da cidade e seus diferentes componentes (UFMA, 2015, p. 58).

E nas disciplinas práticas, não encontramos nenhuma que inclua a produção artística do índio e do negro. Nas disciplinas de História da Arte, também não. Mesmo a disciplina de “História da Arte IV”, que aborda o contexto cultural brasileiro, não deixa explícita a arte indígena e afro-brasileira. Na sua ementa consta:

Elementos e conceitos básicos para a compreensão do fenômeno artístico no Brasil (pintura, escultura e arquitetura) no contexto cultural brasileiro dos diferentes períodos históricos. O Período Colonial (Barroco e suas derivações), Missão Artística Francesa, Arte Acadêmica, Semana de Arte Moderna de 1922, Desdobramentos do Modernismo (anos 30 e 40), Movimentos do Pós-Guerra (Arte Concreta e Neo-Concreta/ Abstracionismo Informal /Arte Pop) até Arte Contemporânea brasileira. Pintura e Escultura maranhense dos diferentes períodos históricos, estabelecendo convergências e divergências com o panorama artístico nacional e internacional (UFMA, 2015, p. 54).

Em relação às disciplinas optativas, o PPC aborda que o aluno deverá em qualquer momento do curso realizar três (03) disciplinas, das quinze (15) que compõem a matriz curricular, ofertadas pelos cursos de Música, Teatro, Design, Pedagogia e Comunicação Social. Nas ementas e referências encontramos dentro das quinze optativas, apenas 02 (duas) que contemplam dentro de suas ementas e bibliografias essa temática. Uma dentro do curso de Pedagogia, na disciplina “História da Educação”, com a ementa:

Debates teórico-metodológicos no campo da investigação da História e da História da Educação. História da Educação, da antiguidade até à atualidade, entre sociedades do oriente e do ocidente. Participação histórica da África e contribuições para afirmação cultural e educacional dos Afro-brasileiros (UFMA, 2015, p. 70).

Além de a ementa deixar clara a participação da África e dos afro-brasileiros na contribuição da história da educação, a bibliografia básica traz autores como: Giordani (2007), Mattos (2009) e Visentini (2013).

E, outra disciplina, “Práticas Espetaculares da Cultura Brasileira”, no curso de Teatro, com a ementa:

Estudo da cultura e história afro-brasileira, africana e indígena a partir das práticas espetaculares seguindo pressupostos da etnocenologia e dos estudos culturais em articulação com o ensino de Teatro. Enfoque na espetacularidade, analisando e experimentando os aspectos gestuais, sonoros, espaciais e estéticos das manifestações culturais, considerando os processos de aprendizagem e transmissão do conhecimento (UFMA, 2015, p. 75).

A ementa dessa disciplina optativa deixa explícito o conteúdo étnico-racial e na bibliografia complementar consta Mattos (2009) e Silva (2007).

Como resultado da análise percebemos que houve alguns avanços no PPC de 2015 em relação ao de 2010, no qual não havia nenhuma disciplina específica na área da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. A inclusão da disciplina Arte indígena, africana e afro-brasileira foi um ganho para que os futuros professores do Ensino Básico tenham a formação preconizada na Lei 11.645/2008.

Percebemos nas referências bibliográficas da disciplina, que a cultura indígena e afro-brasileira e/ou africana tem a mesma quantidade de livros, não valorizando uma em detrimento a outra.

Analisando o PPC observou-se uma carência de referências em outras disciplinas. Os conteúdos sobre a arte e a cultura africana, afro-brasileira e indígena poderiam estar explícitos nas ementas de outras disciplinas obrigatórias. Nas teóricas, poderiam aparecer nas ementas de Cultura Imaterial Regional, Cultura Material Regional e História da Arte IV para mostrar as contribuições destes povos na construção da região. E, nas práticas, poderiam estar dentro das disciplinas como Desenho, Fotografia, Cerâmica, Pintura, Gravura, Audiovisual, para diminuir a carência, pois a única disciplina destinada a estes povos é totalmente teórica. Então perguntamos: É possível uma formação na perspectiva das artes e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em uma única disciplina? É possível trabalhar a teoria das artes e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas separado de suas vivências práticas? Vimos, nos capítulos anteriores, a importância da práxis. “A vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis” (MARX, 1845, p. 07). Como compreender a arte, a cultura do negro e do índio sem relacionar a teoria à prática?

Um ponto que não encontramos no PPC foi que o documento não mostra se existe a indissociabilidade do tripé ensino/pesquisa/extensão, apresentado no PPI. Nele, poderiam aparecer os grupos e projetos de pesquisa, extensão e ensino, que atuam neste curso. Também não encontramos os nomes dos professores que ministram cada disciplina para podermos analisar seus currículos. Aparece, apenas, um quadro com os nomes do corpo docente, a linha de pesquisa em que atuam, suas titulações e a carga horária disponível dentro da instituição.

A seguir, apresentaremos a pesquisa de campo, descrevendo as impressões obtidas a partir das observações das visitas *in loco*, das entrevistas e dos questionários, bem como as análises construídas a partir da coleta de dados.

5.4 Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo para conhecer o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA foi realizada em dois momentos distintos: o primeiro, no mês de janeiro de 2018 e, o outro, no mês de junho de 2019. Em cada período foram realizadas em torno de 5 visitas *in loco*, totalizando em média 10 visitas.

No primeiro momento da visita, o curso estava sendo revisado, pois eles iriam ser avaliados novamente pelo MEC. Havia a preocupação com a necessidade de aumentar o último conceito recebido em 2012, com nota 2, para que o curso não fechasse. Já no segundo, estavam mais tranquilos, pois a avaliação já tinha acontecido e eles receberam o conceito 4 pelo MEC.

Esses dois momentos foram importantes para a pesquisa, pois no segundo período, voltamos com a pesquisa mais amadurecida, pois já havia passado pela qualificação. Então pudemos analisar o curso e fazer as entrevistas com mais detalhamento, observando questões pontuais, que haviam passado desapercebidas.

Durante a pesquisa de campo, a coordenação do curso de Licenciatura em Artes Visuais mudou, pois a coordenadora de 2018 saiu para pós-doutorado. Por isso foram realizadas duas entrevistas: uma com a coordenação que estava no cargo em 2018 e outra, em 2019. Assim, tivemos dois olhares diferentes sobre a proposta do curso: sua finalidade, suas características, seus problemas, sua estrutura e conseguimos ter uma visão geral mais precisa da realidade. Já a professora que ministra a disciplina de Arte indígena, africana e afro-brasileira, que é o foco da nossa pesquisa, era a mesma, o que foi de extrema importância para perceber o desenvolvimento e o crescimento na estrutura didática da disciplina. Além dessas três entrevistas que foram a base da nossa pesquisa de campo, também realizamos mais cinco com outros professores do curso para saber se o conteúdo sobre a história, cultura e arte afro-brasileira, africana e indígena perpassam outras disciplinas do curso. Também aplicamos um questionário aos alunos para conhecê-los e entender se os conteúdos sobre a história, cultura e arte afro-brasileira, africana e indígena dentro do currículo do curso são importantes para eles e se o curso os prepara para ministrar aulas com essa temática.

Para apresentar a pesquisa de campo, dividimos esse subcapítulo em quatro partes. Na primeira, apresentamos o curso de Licenciatura em Artes Visuais, pensando em sua estrutura. Na segunda, analisamos a disciplina Arte Indígena, Africana e Afro-brasileira, que é o foco do nosso trabalho. E, em seguida, escrevemos um pouco sobre os projetos de ensino, pesquisa e

extensão, que têm relação com a temática estudada. E, para finalizar, mostramos quem são os discentes e quais são seus interesses.

5.4.1 Curso de Licenciatura em Artes Visuais UFMA

Durante as entrevistas identificamos a estrutura do curso e constatamos que o Departamento de Artes Visuais foi instituído recentemente, pois antes havia o Departamento de Artes, que era responsável por Música, Teatro e Artes Visuais com um chefe para os três cursos. Agora, cada curso tem seu departamento. No Departamento de Artes Visuais, há um chefe, que lida com as questões do professor: currículo, carreira e problemas entre professor e aluno. E há um coordenador, que lida com os alunos nas questões pessoais e acadêmicas, na escolha das disciplinas, orientador, trancar ou não o curso. Todos os professores são obrigados a participar das reuniões, tomando as decisões mais importantes do curso. Há no curso quinze docentes efetivos, três afastados para tratamento de doença, doutorado e pós-doutorado e há, também, um professor substituto. Pelo site da instituição, há 206¹¹⁰ alunos ativos no curso, distribuídos em nove períodos.

O curso iniciou em 2010 e durante as entrevistas percebemos que houve algumas dificuldades. Como podemos perceber na fala de uma entrevistada:

Os alunos ficavam retidos pela falta de oferta de disciplinas optativas, pois não havia professores para ministrar as disciplinas práticas de fotografia, cerâmica, gravura. Quando cheguei, o ateliê de gravura era depósito, tinha arquivo, tinha até sofá e com três prensas de gravuras, com o custo de sete mil reais cada uma. Com toda uma estrutura de um ateliê de gravura, a disciplina era optativa e não era ofertada. A biblioteca do curso é a mesma do campus, com lâmpadas queimadas, com alunos que dormem lá, os livros caídos, misturados, mas há até muitos livros (ENTREVISTADO 1, 2018).

A docente relata na entrevista as dificuldades iniciais do curso: a ausência de professores para ministrar as disciplinas práticas e o desleixo da biblioteca. Analisando os dados coletados, concluímos que o curso foi se reestruturando. Algumas dificuldades foram sendo sanadas e o Projeto Político Pedagógico foi sendo revisado com foco nas exigências do MEC. Nas bibliografias das disciplinas foram sendo incorporados livros na biblioteca e também foram trocados os livros esgotados por outros atuais. Na Matriz Curricular, algumas disciplinas foram criadas, substituídas ou mudadas de nomenclatura, visando, principalmente, aumentar as disciplinas práticas obrigatórias, dando vida aos ateliês. O PPC coloca, também,

¹¹⁰ Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/alunos_curso.jsf?lc=pt_BR&id=85794. Acesso em: 20 mai. 2020.

que a junção de algumas disciplinas foi porque apresentavam conteúdos repetitivos ou complementares.

Outra dificuldade encontrada na fala de outro docente, Entrevistado 2 (2019), seria o motivo que leva os alunos a escolher o curso. Muitos querem ser artistas e não professores, reclamando das disciplinas teórico-metodológicas. O Entrevistado 3 (2018) conta que os alunos estão chegando cada vez mais qualificados e que o curso de arte teria sido a primeira opção.

Com a pesquisa documental, por meio do PPC, percebemos que a única disciplina que aborda a história, a cultura e a arte afro-brasileira e indígena de forma explícita no curso é a Arte indígena, africana e afro-brasileira. Para saber se outras disciplinas também permeiam esses conteúdos, nós entrevistamos outros professores do curso.

O professor das disciplinas de “Estágio Curricular” e de “Metodologia do Ensino das Artes Visuais”, em sua entrevista, colocou que ele aborda a cultura popular e a cultura local, utilizando artistas da terra, como Airton Marinho¹¹¹, trabalhando com xilogravuras da cultura popular maranhense e, também, com manifestações culturais, como o Coco, o Cacuriá, os Bois, o Tambor de Crioula e a brincadeira do Urso.

O professor de “História da Arte II” (Renascimento ao Romantismo), “Teoria Crítica da Arte” e “Laboratório Artístico e Cultural”, na entrevista, abordou que quando ministra a História da Arte II, ele fala de maneira breve sobre o barroco no Brasil, sobretudo de Aleijadinho¹¹² e Mestre Athaide¹¹³, levantando duas questões: a presença e a representação do negro na arte. E, na disciplina Teoria Crítica da Arte, ele desenvolve o conteúdo, considerando a presença de pintores negros da Academia Imperial de Belas Artes, como Estêvão Silva¹¹⁴, Raphael Frederico¹¹⁵ e Pinto Bandeira¹¹⁶ e, também de pintores brasileiros

¹¹¹ Airton Marinho Macêdo, nasceu em Vitória do Mearim no Maranhão, em 1952. Artista Plástico, formado em Desenho Industrial pela UFMA. Disponível em: <https://www.blogger.com/profile/10521761061752603327>. Acesso em: 08 out. de 2019.

¹¹² Antônio Francisco Lisboa (Vila Rica, atual Ouro Preto, Minas Gerais, 1738 - idem, 1814). Escultor, entalhador, arquiteto, carpinteiro. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8614/aleijadinho>. Acesso em: 15 out. de 2019.

¹¹³ Manoel da Costa Athaide (Mariana MG 1762 - idem 1830). Pintor, dourador, entalhador. É considerado importante artista do barroco mineiro. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8486/manoel-da-costa-athaide>. Acesso em: 15 out. de 2019.

¹¹⁴ Estêvão Roberto da Silva (Rio de Janeiro 1844 - Rio de Janeiro 1891) foi o primeiro pintor negro formado pela Academia Imperial de Belas Artes. Disponível em: <https://www.escritoriodearte.com/artista/estevao-silva>. Acesso em: 15 out. de 2019.

¹¹⁵ Raphael Frederico (Rio de Janeiro, 1865 - Rio de Janeiro, 1934) em 1877 matricula-se na Academia Imperial de Belas Artes. Por conta de dificuldades materiais, o curso é realizado de maneira intermitente e concluído apenas na década de 1890. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa24116/rafael-frederico>. Acesso em: 15 out. de 2019.

negros que foram estudar na Europa e que aqui são desconhecidos, como o pintor baiano Emmanuel Zamor¹¹⁷. Ele afirma que: “A arte indígena eu não abordo, até por conta de que o conteúdo é imenso, História da Arte é muita coisa” (ENTREVISTADO 4, 2019).

O professor que leciona as disciplinas “História da Arte Educação no Brasil”, “Fotografia” e “Tecnologias da Informação e da Comunicação no Ensino de Artes Visuais”, destacou, na entrevista, que, no primeiro semestre em que ministrou a disciplina Fotografia, percebeu que estava trabalhando apenas os fotógrafos homens/ brancos e que, nos últimos dois anos, ele está tentando adicionar fotógrafos africanos contemporâneos e mulheres. Nos contou que na disciplina História da Arte Educação no Brasil começa trabalhando o início do ensino oficial, ou seja, o ensino formal com os jesuítas, abordando, rapidamente, o conflito que se estabeleceu com a chegada dos jesuítas ao Brasil, com o processo de negação da cultura autóctone, mas sempre para questionar e entender as estratégias pedagógicas dos jesuítas para instalar o cristianismo, por meio do ensino das artes.

O professor, que trabalha com as disciplinas “Laboratório de Produção Audiovisual” e “Cinema e Vídeo”, falou na entrevista que não consegue abordar em suas aulas a temática indígena, africana e afro-brasileira, mesmo tendo um trabalho artístico pessoal voltado para esses temas, como os documentários Terras de quilombo: uma dívida histórica¹¹⁸ e O massacre de Alto Alegre¹¹⁹.

O professor das disciplinas “Laboratório da Cor”, “Laboratório da Produção Bidimensional” e “Elemento da Linguagem” identificou que não trabalha a cultura e a arte africana e indígena em suas aulas, mas traz referências afro-brasileiras do barroco brasileiro, apresentando, também, o artista maranhense Cosme Martins¹²⁰. No Programa Institucional de

¹¹⁶ Antônio Rafael Pinto Bandeira (Niterói, RJ, 1863 - Rio de Janeiro, RJ, 1896). Pintor e professor. Descendente de escravos, ingressa em 1879 na Academia Imperial de Belas Artes. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa24600/pinto-bandeira>. Acesso em: 15 out. de 2019.

¹¹⁷ Manuel Pierre Hubert Zamore (Salvador, Bahia, 1840 - Crêteil, França, 1919). Pintor e cenógrafo. Negro, adotado pelos franceses Pierre Emmanuel Zamor e Rose Neveu, na paróquia de Nossa Senhora da Conceição da Praia, em Salvador, aprende música e desenho na Europa, por volta de 1845. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8506/emmanuel-zamor>. Acesso em: 15 out. de 2019.

¹¹⁸ O documentário teve financiamento da Fundação Ford e mostra as dificuldades enfrentadas pelas comunidades locais devido à falta de acesso às terras cultiváveis, após a implantação do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA), um centro de lançamentos de foguetes controlado pela Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária (Infraero). Disponível em: <http://www.comciencia.br/dossies-1-72/200409/noticias/5/alcantara.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

¹¹⁹ O documentário teve financiamento da Doc TV II e mostra as causas e consequências do ataque dos índios Tenetehara / Guajajara à uma missão indígena capuchinha em Barra do Corda – MA em 1901. Disponível em: <http://documentariobrasileiro.org/catalogo/filme/codigo/1686>. Acesso em: 15 out. 2019.

¹²⁰ Cosme Martins nasceu no Maranhão em 1959. Iniciou sua carreira em sua cidade natal, São Bento, pintando temas figurativos locais. Na década de 80, mudou-se para o Rio de Janeiro com o objetivo de expandir o reconhecimento de sua arte. Disponível em: <http://cosmemartins.com.br/biografia/>. Acesso em: 15 out. 2019.

Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ele disse que o tema africano apareceu e que os alunos trabalharam a questão da forma e da cor em cima das máscaras africanas.

O professor das disciplinas “Cerâmica”, “Pintura” e “Laboratório de Produção Tridimensional” coloca que não trabalha de uma forma direta com a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena, porém ressalta:

Mas faço à medida de uma consciência, quando ela é espontânea. Nesse aspecto não forjo. Acho que forçar a barra criativa entre a individualidade e a necessidade em algumas circunstâncias soa falso. A legislação é um norte, ela instrui, mas para ser respeitada precisa de mudanças de posturas internas de cada um de nós, sem esse apelo interno não-Revolução (ENTREVISTADO 5, 2017).

Percebemos com as entrevistas que a temática africana e afro-brasileira permeia outras disciplinas, mas a temática indígena nem tanto, apenas na disciplina Arte Indígena, Africana e Afro-brasileira.

Em nossas entrevistas pedimos para os professores do curso fazerem um breve depoimento sobre a Lei nº 11.645/2008, implementada a partir da Lei nº 10.645/2003 e alguns entrevistados colocaram:

Antes da lei existir, eu já trabalhava com o tema. Em 1998, entrei pela primeira vez numa comunidade indígena. Desde lá, venho estudando. Então, para mim é incrível. Nós temos História da Arte I, II, III e IV. E, a arte indígena temos menos de 30 horas no currículo. Não era para ser assim. Essas questões deveriam permear o currículo. Eu vejo toda a limitação, pois os professores não tiveram essa formação na graduação. Mas, ainda assim, com todos esses problemas, eu acho incrível que tenham assegurado uma lei, que mesmo que sejam somente 60 horas, as pessoas vão ter que parar para pensar. Eu acompanhei trabalhos de professores, ainda em São Paulo, quando estava na Secretaria de Educação Étnico-Racial e, em geral, os resultados são desastrosos. Todo mundo pintado de índio americano e, às vezes, tocam uma música de um povo, fazendo uma miscelânea. Mesmo assim, acho importante que as pessoas tenham essa disciplina, que os professores tenham que parar para pensar. Ouço que em outros cursos, há professores dizendo que os indígenas têm que evoluir, serem civilizados. É um trabalho de formiguinha. A universidade precisa se organizar para debater, fazer um fórum para ver como cada licenciatura está trabalhando o tema. Vejo que os professores vêm procurando uma apostila, uma receita de bolo. Isso é complicado, porque cada um tem que ter acesso a informações de qualidade e ser capaz de fazer seu plano de aula (ENTREVISTADO 3, 2018).

Para essa entrevistada, a lei obriga os professores a pensar sobre o assunto, e, isso é bom, mas ela aponta que ainda existem problemas a serem enfrentados, como o número resumido de horas na Matriz Curricular para essa temática, a falta de formação dos

professores, as opiniões equivocadas de alguns docentes do Ensino Superior e as práticas no Ensino Básico.

A Entrevistada 2 (2019), também, afirma que apesar da lei ter sido regulamentada há muito tempo, desde 2003, sua execução na escola ainda não aconteceu totalmente. Ela comenta que observa alguns projetos isolados em algumas escolas. Para a entrevistada, a inserção da lei foi um ganho, mas a cultura popular, ainda, está fora das escolas. Ela observa, pelo Estágio Curricular, que os alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA não sabem como trabalhar essa temática. Outros, já trabalham a lei e a sua aplicabilidade em suas monografias. Ela termina sua fala dizendo que o sucesso está no egresso continuar estudando a temática.

O Entrevistado 6 (2019) defende que a Lei 11.645/2008 é fundamental numa cultura como a nossa. Para ele, é difícil que os professores, por conta própria, incluam esse conteúdo em suas aulas, afirmando que as escolas se constituem em um ambiente muito conservador, precisando, ainda, de intervenções legislativas para produzir transformações imediatas. O entrevistado acrescenta que o curso oferta a disciplina de Arte Indígena, Africana e Afro-Brasileira no primeiro semestre, período em que os alunos apresentam pouca maturidade e pouco repertório visual. O ideal, para ele, é que esse conteúdo reverberasse em outras disciplinas durante o curso, mas confessa que encontra dificuldade. Assim, conclui que o curso não prepara suficientemente os alunos para ministrar aulas sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, mas abre uma sensibilização para os discentes procurarem as atividades de extensão e uma formação continuada.

O Entrevistado 7 (2019) questiona até que ponto os alunos podem levar os conteúdos sobre a cultura e a história indígena, africana e afro-brasileira para a sala de aula, porque, para ele, o material de referência didática, hoje em dia, ainda é pouco, embora tenha um grande auxílio da internet. Para esse entrevistado está faltando uma publicação específica sobre a cultura africana no Maranhão.

A seguir, comentaremos, com mais detalhamento, a disciplina que aborda explicitamente as questões étnico-raciais, em especial, com a entrevista com a professora que a ministra.

5.4.2 Disciplina: Arte Indígena, Africana e Afro-brasileira

A única disciplina que contém o conteúdo explícito sobre a temática étnico-racial é intitulada Arte Indígena, Africana e Afro-brasileira. A professora que a ministra está na

instituição desde dezembro de 2015, começando a ministrá-la a partir do primeiro semestre de 2016. A docente é graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) e tem mestrado e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com a pesquisa sobre as artes indígenas. É artista visual, trabalha com a linguagem da pintura e, atualmente, está desenvolvendo um projeto de instalação e outras linguagens. Também, é coordenadora do Grupo de Estudos Memória, Arte e Etnicidade (GEMAE) da UFMA.

Nossa primeira pergunta sobre a disciplina Arte Indígena, Africana e Afro-brasileira foi: Quais os maiores obstáculos encontrados para ministrar a disciplina? Na entrevista, ela conta que são os materiais disponíveis e o tempo:

É o tempo porque a disciplina é de 60 horas e há esses três grandes tópicos: a arte indígena, africana e afro-brasileira. A meu ver são três coisas totalmente diferentes, embora a arte africana tenha uma correspondência com a arte afro-brasileira, mas poderiam ser três disciplinas distintas. Trabalhar tudo isso em 60 horas é corrido. Essa é a principal dificuldade. A segunda é a de encontrar materiais. Quando se ministra uma disciplina de História da Arte, escolhem-se os materiais. E, no caso desta disciplina, há bem menos materiais de qualidade e com informações corretas. Não há comparação com o que já foi produzido na História da Arte europeia (ENTREVISTADO 3, 2018).

Trabalhar com conteúdos tão complexos e amplos em apenas 60 horas, não é mesmo fácil. A disciplina Arte Indígena, Africana e Afro-brasileira é oferecida no primeiro semestre do curso e, para a professora, isso não é uma dificuldade porque ela afirma que os alunos que estão entrando são qualificados. Mas, ela acrescenta:

Se fosse ministrada em semestres mais avançados, talvez o nível de discussão fosse outro. Se fosse ofertada depois da última História da Arte, poderia haver maior reflexão. Na maior parte do curso, os alunos não viram esses tópicos, assim, eles poderiam pensar no porquê da História da Arte nunca ter olhado para esses povos. Numa situação ideal, essa disciplina não precisaria ser só uma disciplina, alguns temas deveriam permear todo o currículo: gênero, direitos humanos, inclusão, a questão étnico-racial (ENTREVISTADO 3, 2018).

Para a professora, o nível de reflexão poderia ser aprofundado se a disciplina fosse ofertada em períodos posteriores, refletindo sobre a inexistência dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na História da Arte dita universal. Para ela, é uma questão que deve ser levada em conta quando se discute a história e a cultura desses povos. Para a entrevistada, esse tema deve permear todo o currículo. A disciplina sendo ofertada no início do curso, faz com que os discentes possam carregar o conteúdo por todo o percurso, inclusive

influenciando outras disciplinas. Ela coloca que no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA, a temática está presente em outras disciplinas:

Houve um semestre, quando ministrei a disciplina Metodologia do Ensino em Artes Visuais, esse tema estava relacionado com o estágio. A professora Viviane Rocha na disciplina História da Arte aborda a arte afro-brasileira e alguns artistas afro-brasileiros. A disciplina Cultura Imaterial Regional perpassa o tema, pois aqui em São Luís é muito forte a presença afro. O tema africano e afro-brasileiro que vai acabar permeando o currículo, já a indígena nem tanto. Estamos adaptando o currículo para que em uma ou duas disciplinas eletivas, os alunos possam cursar o curso de Africanidades. No estágio curricular procuramos trabalhar o que o professor da sala está trabalhando e já vi esse tema aparecer. Também no PIBID, o professor Lobato trabalhou com essa temática. Nos TCC temos muita procura, principalmente pela temática afro-brasileira. E, agora, com o nosso grupo de estudo, projeto de pesquisa, extensão, estou pedindo para meus orientandos de iniciação científica pesquisar sobre as artes indígenas (ENTREVISTADO 3, 2018).

Estar presente no currículo, mas sem estar na ementa da disciplina ou nas bibliografias, como já foi visto na análise do PPC do curso, ser apenas uma atividade ocasional é problemático, pois poderão ou não aparecer em algum momento os conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena. Como o curso forma professores para o Ensino Básico, que precisarão trabalhar com essa temática, é necessário conhecer de uma forma estruturada e complexa esse conhecimento. Por isso, perguntamos à professora: Quais caminhos metodológicos, livros e autores você utiliza em suas aulas?

Na graduação, eu sigo a mesma base dos projetos de pesquisa e extensão: a questão étnico-racial, os conflitos étnicos, o Estado-nação. Uso uma contraposição entre o Kabengele Munanga e o Darcy Ribeiro, como cada um vê a questão racial. Nas artes indígenas utilizo muito a Els Lagrou. A questão da arte africana como é pouco tempo, eu procurei fazer um recorte do Maranhão. Outro desafio, pois cheguei aqui sem conhecer nada, mas fui para os terreiros e fiz um pequeno levantamento. Hoje, faço parte de outro grupo de extensão, que é o do professor Ferretti do curso de Ciências Sociais. Ele é uma referência na questão afro, tendo até um museu virtual: o “Museu Afrodigital”. Não dá tempo de falar do continente africano, é impossível. Fiz um pequeno levantamento dos Fantes e Axantes, que são da Costa da Mina, que muitos foram trazidos para cá (ENTREVISTADO 3, 2018).

Percebemos com a fala da professora que ela se preocupa em problematizar em sala de aula esse conhecimento de uma forma acadêmica e complexa, conhecendo e problematizando a história e a cultura destes povos. Para isso, ela não deixa de buscar o conhecimento

sistemático, de se especializar e se aprofundar cada vez mais. Ela continua sua entrevista acrescentando:

Levo em consideração uma das diretrizes da questão étnico-racial, que é falar da escravidão e da história, mas em forma de afirmação cultural, da beleza, da estética, do conhecimento, das tradições, dos saberes. Na parte afro-brasileira uso um livro básico, Arte Afro-Brasileira do Roberto Conduru e para falar dos enfoques e do que é considerado arte afro-brasileira uso Vagner Silva, que também tem uma reflexão importante (ENTREVISTADO 3, 2018).

Valorizar a história dos povos africanos, questionar o que é arte afro-brasileira faz parte de suas aulas. Durante a entrevista, ela nos conta que considera a avaliação o maior aprendizado e que em cada semestre vai experimentando novos trabalhos avaliativos. Em um semestre visitaram o Centro de Pesquisa, conhecendo as peças das etnias maranhenses. Cada grupo teve que fotografar uma peça, pesquisar sobre aquele povo e fazer um plano de aula. Em outro semestre, os alunos entrevistaram um líder religioso da religião afro-brasileira e fizeram um vídeo, trabalhando o roteiro da entrevista. Ela comenta que sente muita dificuldade de pesquisar pela falta de material, que em suas aulas ainda não conseguiu sair do senso-comum, que os debates ficam em torno do preconceito, não conseguindo olhar a estética da arte indígena e afro-brasileira, nem mesmo com textos complexos, como o do Vagner Silva, que discute a estética das religiões afro-brasileiras. A entrevistada comenta: “[...] não conseguimos olhar o terreiro com o olhar estético” (ENTREVISTADO 3, 2018). Ela expõe que sua aula é dividida em três módulos:

Divido a disciplina em três módulos: no primeiro, a questão étnico-racial (eugenio, racismo, mestiçagem, branqueamento, discutir de onde vem esse olhar sobre esses povos, o porquê das produções deles não ser considerada arte). No segundo, as artes indígenas, e no terceiro, arte africana e afro-brasileira. Eu considero que os alunos veem menos a arte africana e afro-brasileira, pois falta carga horária, mas eles se sensibilizam muito mais, porque a encontram aqui em São Luís. É muito mais palpável e essa experiência de ir aos terreiros é muito marcante. Então, considero, dentro das limitações, que o objetivo de sensibilizar é cumprido pela disciplina (ENTREVISTADO 3, 2018).

Esses três módulos poderiam ser três disciplinas de 60 horas pela complexidade, magnitude e variedade dos conteúdos. Como integrante do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, a entrevistada já pensou “[...] em desdobrar em duas disciplinas: uma arte indígena e outra arte africana e afro-brasileira. Confesso que tive um pouco de receio, porque isso não é discutido na universidade. Parece que cada um vai e faz o que acha que tem que

fazer” (ENTREVISTADO 3, 2018). Percebemos uma preocupação da professora em relação ao tempo da disciplina e à quantidade de conteúdo a ser ministrado.

Na entrevista perguntamos: Quais artistas e obras você utiliza em sala de aula? Ela nos contou que o objetivo é trazer artistas indígenas ou afrodescendentes. Ela não aborda artistas que se apropriaram de uma estética africana, como Picasso, por exemplo. Ela trabalha a arte afro-brasileira vista a partir da estética dos terreiros e artistas afro-brasileiros, que são ícones como Rubem Valentim e Mestre Didi. “A parte do Maranhão, de São Luís, pelo meu pouco tempo aqui, minha ênfase é a diversidade religiosa” (ENTREVISTADO 3, 2018). Para trabalhar com essa diversidade religiosa, a professora pediu para os alunos fazerem um ensaio fotográfico dentro dos terreiros. Ela comenta, que mesmo a disciplina sendo teórica na Matriz Curricular, ela trabalha algumas práticas: “Utilizo o material do Museu Afro-Brasileiro, com vários povos africanos, mostrando as artes africanas. Peço para eles escolherem uma das etnias e fazerem uma releitura” (ENTREVISTADO 3, 2018).

Sabendo que a formação dos discentes não acontece só em sala de aula, mas sim na pesquisa de campo, procuramos encontrar projetos de ensino, pesquisa e extensão do curso de Licenciatura em Artes Visuais, que trabalhem temas sobre história, arte e cultura afro-brasileira, africana ou indígena, descrevendo-os a seguir.

5.4.3 Projetos de ensino, pesquisa e extensão

Nas entrevistas, encontramos o projeto de extensão: Estéticas indígenas: abordagens teóricas e práticas, coordenado pela professora Larissa Lacerda Menendez, iniciado em 2017.2 e terminado em 2018, visando preparar o público a abordar a temática indígena no ambiente educacional e destacando as estéticas indígenas, sobretudo as do Maranhão. Pedimos para a docente relatar essa experiência:

A dificuldade foi bem grande, porque tenho a experiência da sala de aula e o perfil da extensão são pessoas já graduadas, mestrandos. As pessoas vieram com uma expectativa de ver muito grafismo, pintura corporal e, na verdade, eu trabalho com uma proposta, mesmo na graduação, com um livro antigo que o MEC publicou “Temática Indígena na escola”, organizado pela Aracy Lopes. Tenho uma preocupação em mostrar a diversidade, que as etnias são diversas, que cada arte tem suas especificidades, suas linguagens, seus significados, e esse livro pontua todas essas questões. Na avaliação do curso de extensão, foi colocado que o curso sensibilizou, que está fazendo toda a diferença para quem está dando aula, que conseguiram aplicar em sala de aula o conteúdo, mas a maioria ficou decepcionado, colocando que foi muito teórico, que foi visto muito de cultura e pouco de arte. Eu não consigo pensar a arte indígena sem cultura. Na verdade, não dá para separar uma

coisa da outra. As pessoas não entendem que a parte teórica é uma área de conhecimento muito específica. Eu trabalho primeiro a questão étnico-racial, alguns conceitos para entender as relações que a nossa sociedade tem com as populações negras e indígenas, o Estado-nação, os conflitos étnicos, a questão do racismo, depois um pouco da história dos indígenas, o tipo de violência que eles sofreram, a diversidade que há nas etnias, línguas e religiões e depois os estudos de caso das artes indígenas. As pessoas tinham outra expectativa do curso. Há muitos estereótipos fortes, às vezes é difícil trabalhar com isso. Então, estou há pouquíssimo tempo com a experiência de extensão, que para mim está sendo um desafio, porque entendi que é outro público e tenho que arrumar outra forma de trabalhar (ENTREVISTADO 3, 2018).

Além da extensão, essa professora também coordena o projeto de pesquisa Estéticas indígenas: artes visuais Canela e Ka'apor no Maranhão, que teve início em 2016 e, em 2019, ainda não havia sido concluído. Esse projeto tem como objetivo investigar as produções em artes visuais dos povos Canela e Ka'apor, no Maranhão e realizar um levantamento bibliográfico a respeito das artes visuais dessas populações, investigando os processos criativos e de produção de artes visuais e analisando as produções artísticas e seus processos de elaboração. O projeto conta com quatro orientandas de iniciação científica, uma com bolsa pela UFMA e as outras três voluntárias. Pedimos para a coordenadora do projeto apresentar um pouco mais sobre ele:

Desenvolvi quatro planos de trabalho: Canela, Ka'apor, antropologia visual e epistemologias das artes indígenas. Tem parceria com o Centro de Pesquisa e História Natural e Arqueologia do Maranhão, pelo seu acervo de arte indígena. A dificuldade da pesquisa é chegar à área indígena. Aqui há dez etnias, mas são todas muito distantes de São Luís. Outra dificuldade é fazer essa abordagem com os povos, porque eles têm experiências ruins com os pesquisadores, que são vistos como pessoas que vão lá e tiram alguma coisa e não devolvem nada. Já tenho a autorização para pesquisar a área indígena Canela, mas é uma coisa muito pontual. Mas escolhi esses dois povos, pois há uma vasta bibliografia sobre a produção artística deles. Na verdade, talvez eu nem precisasse ir à aldeia, mas tenho essa preocupação de ter uma relação presencial (ENTREVISTADO 3, 2018).

Esses dois projetos, tanto da pesquisa como da extensão, estão vinculados ao grupo de pesquisa Memória, Arte e Etnicidade¹²¹, iniciado em 2016, sob a coordenação da professora Larissa Lacerda Menendez.

Durante a pesquisa de campo e na pesquisa documental não encontramos projetos de ensino, pesquisa ou extensão voltados para a temática afro-brasileira e africana no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA, mas sabemos que dentro da instituição, em outros

¹²¹ Para saber mais sobre o grupo acessar: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7216957690762030>.

cursos há a possibilidade dos discentes e docentes participar desses projetos, principalmente dentro do Centro de Ciências Sociais (CCSo), do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros e no Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS).

A seguir, mostraremos nossa coleta de dados acerca dos trabalhos de conclusão, produzidos no curso e de um questionário realizado com os discentes.

5.4.4 Discentes

Os cursos não se fazem apenas pelos docentes, mas também pelos discentes. Por isso nossa pesquisa de campo procurou saber: Quem são eles? Quais são seus interesses?

Em relação aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), pesquisamos se os alunos escolhem temas relacionados à história, à cultura e à arte africana, afro-brasileira e indígena. Uma professora disse que sim:

Sim, quando entrei a inserção da Lei 11.645/2008 era recente, então houve uns quatro ou cinco TCC relacionados a essa abordagem. Com a entrada da professora Larissa, que agora tem pesquisa e extensão com esse tema, o tema indígena, que é a área dela, eu acredito que vai ter mais ainda (ENTREVISTADO 1, 2018).

Para a professora, a escolha do tema no TCC tem relação com a inserção de políticas públicas, voltadas à educação, e estudos e pesquisas desenvolvidos durante o curso.

Em nossa pesquisa de campo verificamos os TCC dos discentes, que ficam disponibilizados da seguinte forma: uma cópia física na Biblioteca Setorial de Artes e uma cópia digital na Biblioteca Central. Entramos no site da Biblioteca Central e, até o momento, só estão disponibilizados para consulta no site os de 2018. Então, nossa pesquisa deu-se de forma presencial na Biblioteca Setorial de Artes, que fica no mesmo prédio do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Os TCC ficam visíveis nas prateleiras, organizados por ano e por curso. Além de estarem catalogados em uma pasta disponível na mesa do bibliotecário, com os títulos das monografias e, também, estão organizados por ano e curso.

Para conhecer o interesse dos discentes, fizemos um levantamento a partir dessa pasta encontrada na Biblioteca Setorial, para saber quais os temas que aparecem nos TCC e elencamos, abaixo, os títulos das monografias, relacionados à temática pesquisada. Um ponto a ser explicado é que o curso de Licenciatura em Artes Visuais foi iniciado em 2010, então, as monografias defendidas antes de 2014 foram realizadas por alunos da antiga Educação Artística.

Abaixo, no Quadro 6, está o levantamento de nossa pesquisa com o ano em que foi defendida a monografia, a quantidade de trabalhos em cada ano, a quantidade de TCC relacionados à temática afro-brasileira, africana e indígena e o título de cada trabalho. Nossa pesquisa levantou as monografias de 2005 a 2018, totalizando o número de 51 TCC com o tema pesquisado.

Quadro 6-TCC do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA.

ANO	TTC total	TCC índio/afro	TÍTULO
2005	19	01	(1) Interação entre educação formal e cultura popular no contexto do maracanã: o caso da arte.
2006	24	05	(1) A vida musical do povo Ramkokamekrá (Canela). (2) Expressão estética. A busca pelo belo no ritual Ketuwajé dos Pöhkra Kanela. (3) Aspectos plásticos da festa popular maranhense: indumentárias e adereços da Festa do Divino no Terreiro Fé em Deus. (4) Uma breve análise da visão fotográfica da cultura popular maranhense. (5) Cazumba: a criatividade e a mística do personagem do Bumba-meu-boi de Penalva e suas possíveis contribuições.
2007	16	01	(1) Aprendizes do divino: a arte e imaginário na educação das crianças integrantes da festa do terreiro das portas verdes.
2008	30	05	(1) A performance dos miolos do Bumba-meu-boi da Floresta de São Luís do Maranhão. (2) Dominginhos da Flor do Samba: a visão artística do carnavalesco. (3) Bumba-meu-boi da Matriz de Alto Alegre do Pindaré: a cultura popular como forma de inclusão social. (4) Boi Costa de Mão imortalizado por Nhozinho: um estudo fotográfico a partir das miniaturas de Nhozinho. (5) A Lei 10.639/2003 e o Ensino da Arte: uma análise dos desafios e possibilidades da sua aplicação na escola pública com Gonçalves Dias em São Luís- MA.
2009	19	06	(1) Casa de Nhozinho: espaço vivo de preservação da cultura popular maranhense. (2) Brilho de São João: um estudo sobre o bordado do couro do boi. (3) A morte do Boi da Maioba: transformações nos aspectos cultural, religioso e social. (4) Estética afro: um estudo acerca das características escultóricas de São Bilibeu e seu legado na arte afro-brasileira. (5) A forma feminina na escultura africana: da Cafua das Mercês. (6) O multiculturalismo no Ensino da Arte: discutindo a formação de arte-educadores para a prática da Lei 10.639/2003.
2010	18	03	(1) Itamatativa- água, peixe, terra e barro: sua produção de cerâmica e o seu fazer artístico. (2) O bumba-meu-boi do Maranhão: cultura, processos de criação do objeto “boi” e influências sociais. (3) Aulas de Arte no 9º ano da unidade de Educação Básica Justo Jansen: vivências da Lei 10.639/2003.
2011	15	03	(1) A idealização visual da história: Análise da obra “Fundação da cidade de São Luís do artista maranhense Floriano Teixeira”. (2) A xilografia de Airton Marinho. (3) Processos curatoriais e expografia da Cafua das Mercês: a emergência das noções de raça, etnia e africanidade no Museu do Negro.
2012	02	00	Não houve TCC com temas pertinentes a este estudo.
2013	15	06	(1) O Ensino da Arte e Cultura Popular: uma pesquisa acerca da inserção da questão cultural nas atividades pedagógicas do ensino público. (2) Ensino de Arte em escolas do campo que utilizam a pedagogia da alternância: estudo de caso na EFA Quilombola Renato Giunípero, em Anajatuba- MA. (3) A produção do reggae eletrônico: uma nova história da música na Jamaica brasileira. (4) Guarnicê no terreiro: um estudo fotográfico do Boi de Encantado Garotos do Cruzeiro na casa Fanti Ashanti. (5) Projeto Capoeira/Arte: uma análise dos processos criativos nas oficinas de capoeira na escola municipal São Raimundo com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. (6) Arte e Religião: estudo sobre a arte enquanto materialização do Pensamento Cosmológico no Reino do Congo.

2014	14	07	(1) Bumba-meu-boi Costa de Mão de Cururupu: um olhar sobre o processo histórico e artístico em diversos aspectos sociais, culturais e educacionais. (2) Estética Afro: estudo e leitura visual do cabelo com trançados em São Luís- MA. (3) Bumba-meu-boi de Maioba: desenhos e bordados. (4) A cultura Guajajara da Aldeia Januária: ênfase para a cerimônia do ritual da Festa do Moqueado. (5) Xilogravura e cor: análise de obras de Airton Marinho. (6) As indumentárias da Companhia Barrica: o processo visual contextualizado na fibra de buriti. (7) O batalhão de ouro: um breve estudo sobre o Boi do Maranhão.
2015	12	04	(1) O Cazumbas e sua composição visual :diálogos com o Ensino da Arte. (2) Um estudo sobre cultura material do Tambor de Mina: arte, formas de representação e o percurso de objetos litúrgicos. (3) Deslumbrar e minúcia: importância da obra de Nhozinho no âmbito da arte e seu critério de composição visual. (4) Centro de Cultura Popular ‘Domingos Vieira Filho’: como espaço educacional e divulgador da cultura popular maranhense.
2016	11	05	(1) Projeto Conexões de saberes da Universidade Federal do Maranhão: um estudo sobre a educação quilombola na Escola Municipal Santa Tereza à luz da Lei 10.639/2003. (2) Reflexões sobre a Lei 11;645/2008 e as culturas indígenas, através de atividades desenvolvidas no Programa de Iniciação à Docência- PIBID: a escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de artes plásticas. (3) Vestimentas rituais no Tambor de Mina: inspiração significativa e processo criativo. (4) Cultura Popular e a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 um intercâmbio escolar com o centro cultural de Mestre Amaral. (5) A estética contemporânea dos Cazumbas do Bumba-meu-boi Sotaque da Baixada sediados em São Luís- MA.
2017	Não identificado	05	(1) A aplicação da Lei 10.639/03 em sala de aula a partir do programa institucional de bolsa de iniciação a docência- PIBID/Arte- UFMA. (2) Iconografia dos Orixás na dança afro- projeto Arte Erê. (3) Bumba-meu-boi Sotaque Costa de Mão: análise do projeto “Boi vai à escola” na unidade de Ensino Básico Honório Odorico Ferreira em Tajipura. (4) O ensino da história e cultura afro-brasileira na disciplina de arte: um estudo em escolas da rede pública do município de São Luís- MA. (5) Coreiras em movimento: a visualidade da indumentária do Tambor de Crioula de São Luís- MA.
2018	7	00	-----

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados, 2019.

No ano de 2005, foram realizadas 19 monografias. Desses, 01 tem relação com o tema pesquisado: (1) Interação entre educação formal e cultura popular no contexto do maracanã: o caso da arte.

Em 2006, foram realizadas 24 monografias. Desses, 05 têm relação com o tema pesquisado: (1) A vida musical do povo Ramkokamekrá (Canela); (2) Expressão estética. A busca pelo belo no ritual Ketuwajé dos Pöhkra Kanela; (3) Aspectos plásticos da festa popular maranhense: indumentárias e adereços da Festa do Divino no Terreiro Fé em Deus; (4) Uma breve análise da visão fotográfica da cultura popular maranhense; (5) Cazumba: a criatividade e a mística do personagem do Bumba-meu-boi de Penalva e suas possíveis contribuições.

Em 2007, foram realizadas 16 monografias. Desses, 01 tem relação com o tema pesquisado: (1) Aprendizes do divino: a arte e imaginário na educação das crianças integrantes da festa do terreiro das portas verdes.

Em 2008, foram realizadas 30 monografias. Dessas, 05 têm relação com o tema pesquisado: (1) A performance dos miolos do Bumba-meu-boi da Floresta de São Luís do Maranhão; (2) Dominguinhos da Flor do Samba: a visão artística do carnavalesco; (3) Bumba-meu-boi da Matriz de Alto Alegre do Pindaré: a cultura popular como forma de inclusão social; (4) Boi Costa de Mão imortalizado por Nhozinho: um estudo fotográfico a partir das miniaturas de Nhozinho; (5) A Lei 10.639/2003 e o Ensino da Arte: uma análise dos desafios e possibilidades da sua aplicação na escola pública com Gonçalves Dias em São Luís- MA.

Em 2009, foram realizadas 19 monografias. Dessas, 06 têm relação com o tema pesquisado: (1) Casa de Nhozinho: espaço vivo de preservação da cultura popular maranhense; (2) Brilho de São João: um estudo sobre o bordado do couro do boi; (3) A morte do Boi da Maioba: transformações nos aspectos cultural, religioso e social; (4) Estética afro: um estudo acerca das características escultóricas de São Bilibeu e seu legado na arte afro-brasileira; (5) A forma feminina na escultura africana: da Cafua das Mercês; (6) O multiculturalismo no Ensino da Arte: discutindo a formação de arte-educadores para a prática da Lei 10.639/2003.

Em 2010, foram realizadas 18 monografias. Dessas, 03 têm relação com o tema pesquisado: (1) Itamatativa- água, peixe, terra e barro: sua produção de cerâmica e o seu fazer artístico; (2) O bumba-meu-boi do Maranhão: cultura, processos de criação do objeto “boi” e influências sociais; (3) Aulas de Arte no 9º ano da unidade de Educação Básica Justo Jansen: vivências da Lei 10.639/2003.

Em 2011, foram realizadas 15 monografias. Dessas, 03 têm relação com o tema pesquisado: (1) A idealização visual da história: Análise da obra “Fundação da cidade de São Luís do artista maranhense Floriano Teixeira”; (2) A xilografia de Airton Marinho; (3) Processos curatoriais e expografia da Cafua das Mercês: a emergência das noções de raça, etnia e africanidade no Museu do Negro.

Em 2012, foram realizadas 02 monografias. Dessas, nenhuma tinha relação com o tema pesquisado.

Em 2013, foram realizadas 15 monografias. Dessas, 06 têm relação com o tema pesquisado: (1) O Ensino da Arte e Cultura Popular: uma pesquisa acerca da inserção da questão cultural nas atividades pedagógicas do ensino público; (2) Ensino de Arte em escolas do campo que utilizam a pedagogia da alternância: estudo de caso na EFA Quilombola Renato Giunípero, em Anajatuba- MA; (3) A produção do reggae eletrônico: uma nova história da música na Jamaica brasileira; (4) Guarnicê no terreiro: um estudo fotográfico do

Boi de Encantado Garotos do Cruzeiro na casa Fanti Ashanti; (5) Projeto Capoeira/Arte: uma análise dos processos criativos nas oficinas de capoeira na escola municipal São Raimundo com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental; (6) Arte e Religião: estudo sobre a arte enquanto materialização do Pensamento Cosmológico no Reino do Congo.

Em 2014, foram realizadas 14 monografias. Dessas, 07 têm relação com o tema pesquisado: (1) Bumba-meu-boi Costa de Mão de Cururupu: um olhar sobre o processo histórico e artístico em diversos aspectos sociais, culturais e educacionais; (2) Estética Afro: estudo e leitura visual do cabelo com trançados em São Luís- MA; (3) Bumba-meu-boi de Maioba: desenhos e bordados; (4) A cultura Guajajara da Aldeia Januária: ênfase para a cerimônia do ritual da Festa do Moqueado; (5) Xilogravura e cor: análise de obras de Airton Marinho; (6) As indumentárias da Companhia Barrica: o processo visual contextualizado na fibra de buriti; (7) O batalhão de ouro: um breve estudo sobre o Boi do Maranhão.

Em 2015, foram 12 monografias defendidas. Dessas, 04 têm relação com o tema pesquisado: (1) O Cazumba e sua composição visual: diálogos com o Ensino da Arte; (2) Um estudo sobre cultura material do Tambor de Mina: arte, formas de representação e o percurso de objetos litúrgicos; (3) Deslumbre e minúcia: importância da obra de Nhozinho no âmbito da arte e seu critério de composição visual; (4) Centro de Cultura Popular “Domingos Vieira Filho”: como espaço educacional e divulgador da cultura popular maranhense.

Em 2016, foram realizadas 11 monografias. Dessas, 05 têm relação com o tema pesquisado: (1) Projeto Conexões de saberes da Universidade Federal do Maranhão: um estudo sobre a educação quilombola na Escola Municipal Santa Tereza à luz da Lei 10.639/2003; (2) Reflexões sobre a Lei 11.645/2008 e as culturas indígenas, através de atividades desenvolvidas no Programa de Iniciação à Docência-PIBID: a escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de artes plásticas; (3) Vestimentas rituais no Tambor de Mina: inspiração significativa e processo criativo; (4) Cultura Popular e a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 um intercâmbio escolar com o centro cultural de Mestre Amaral; (5) A estética contemporânea dos Cazumbas do Bumba-meu-boi Sotaque da Baixada sediados em São Luís-MA.

No ano de 2017, não conseguimos o número total de monografias defendidas, mas entre as monografias encontradas, 05 têm relação com o tema pesquisado: (1) A aplicação da Lei 10.639/03 em sala de aula a partir do programa institucional de bolsa de iniciação à docência- PIBID/Arte- UFMA; (2) Iconografia dos Orixás na dança afro- projeto Arte Erê; (3) Bumba-meu-boi Sotaque Costa de Mão: análise do projeto “Boi vai à escola” na unidade de Ensino Básico Honório Odorico Ferreira em Tajipura; (4) O ensino da história e cultura afro-

brasileira na disciplina de arte: um estudo em escolas da rede pública do município de São Luís- MA; (5) Coreiras em movimento: a visualidade da indumentária do Tambor de Crioula de São Luís- MA.

Os TCC de 2018 não estavam na Biblioteca Setorial. Então, entramos no site da Biblioteca Central e encontramos 07¹²² monografias. Dessas, nenhuma tinha relação com o tema pesquisado.

Percebemos com esses dados, que de 2005 a 2018, considerando um total de mais de 198 TCC produzidos, houve 51 monografias relacionadas à temática pesquisada. Dessas, 34 têm relação com a cultura afro-brasileira e africana dentro da cultura popular do Maranhão, 13 sobre o ensino da temática afro-brasileira e africana, 03 sobre a cultura dos povos indígenas e 01 sobre o ensino da cultura indígena.

Também analisamos os orientadores das monografias de 2008 a 2018 com essa temática e notamos que o docente que mais orientou foi o professor Gersino dos Santos Martins, com 6 trabalhos, e, depois, com 05 trabalhos, o professor José João Santos Lobato. O professor Gersino é mestre em Cultura e Sociedade pela UFMA e graduado em Desenho Industrial e Educação Artística pela mesma instituição. Consta no site da universidade¹²³, que ele ministra, principalmente, as disciplinas de Desenho e História da Arte I (Pré-história à Idade Média). O professor Lobato é graduado em Licenciatura em Desenho e Plástica pela UFMA e ministra¹²⁴, principalmente, as disciplinas de Elementos da Linguagem Visual e Laboratório da Cor.

Outros dados coletados foram por meio do questionário realizado com os discentes do curso, visando conhecer o perfil dessa clientela: se já eram artistas e/ou professores, qual sua cor/etnia, por que escolheram o curso, qual a opinião deles sobre a Lei nº 11.645/2008, se o curso os prepara para ministrar aulas no Ensino Básico sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena e se o curso os prepara para interpretar a arte desses povos num contexto artístico, histórico, político e social.

Foram respondidos 46 questionários, distribuídos entre 15 discentes do primeiro período, 09 do segundo, 01 do terceiro, 01 do quarto, 07 do quinto, 03 do sexto, 05 do sétimo, 04 do oitavo e 01 do nono período.

¹²²Dados coletados do site da Biblioteca Central. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/298>. Acesso em: 10 out. 2019.

¹²³ Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/docente/disciplinas.jsf?siape=1100121&lc=es_ES. Acesso em: 15 out. 2019.

¹²⁴ Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/docente/disciplinas.jsf?siape=407516&lc=es_ES. Acesso em: 15 out. 2019.

Desses 46 discentes, 32 responderam que são artistas e apenas 04 são professores. Em relação a cor/etnia, 14 se autodeclararam brancos, 13 negros, 18 pardos e 01 preto/pardo/indígena. Na pergunta sobre o porquê da escolha do curso, 33 discentes responderam que se identificam com a área de artes; 02 foram buscar especializar o conhecimento, pois já atuavam na área; 08 escolheram por gostar da área e para lecionar; 01 escolheu o curso por acaso e 02 não responderam à pergunta.

Percebemos com as respostas, que a grande maioria dos discentes são artistas e poucos são professores. Isso pode ocorrer pelo fato deles estarem ainda cursando um curso de graduação e a profissão de professor exigir um diploma e a profissão de artista, não. Em relação à escolha do curso, a grande maioria entra no curso por causa de sua identificação com a área de artes e menos da metade procura para ser professor. Esse dado confere com os dados anteriores, em que a maioria já é artista e há poucos professores. Também, confere com as entrevistas realizadas com os docentes, quando eles dizem que muitos discentes preferem as disciplinas práticas e reclamam das disciplinas teórico-metodológicas e pedagógicas.

Em relação à cor/etnia percebemos que a grande maioria se autodeclara negro (pretos e pardos). Isso também confere com os dados anteriores, quando expusemos o censo demográfico de 2010 do IBGE, que no Maranhão, 97 milhões de pessoas declaram-se negras e 91 milhões brancas, e que o estado possui o maior número de população negra do país.

Outra pergunta do questionário foi para saber a opinião deles sobre a Lei nº 11.645/2008. Dos 46 discentes, todos, sem exceção, responderam que ela é necessária e importante. Recebemos alguns depoimentos, como:

É muito importante, pois a aplicação dessa lei permite o ensino de outras culturas, além de combater o racismo (DISCENTE 01, 2019).

É muito importante, pois obriga que a história, arte e cultura africana e indígena seja conhecida, e, consequentemente, respeitada (DISCENTE 02, 2019).

Muito necessária, dado o desconhecimento por parte da grande maioria da sociedade (DISCENTE 03, 2019).

É importante devido a forte influência cultural sobre a sociedade (DISCENTE 04, 2019).

Indispensável para nossa educação que está enraizada em estudos eurocêntricos (DISCENTE 05, 2019).

Muito importante para a democratização do ensino, a diversidade cultural e como ferramenta de valorização das políticas afirmativas (DISCENTE 06, 2019).

Necessária. Dentro da nossa sociedade há uma demonização dessas culturas que é baseada na ignorância e que deve ser combatida (DISCENTE 07, 2019).

Importante, pois a aplicação dessa temática se torna essencial para quebrar estereótipos. No entanto, precisamos rever como está sendo aplicada nas escolas (DISCENTE 08, 2019).

Os discentes colocaram que vivemos numa sociedade racista e eurocêntrica, lembrando que nas escolas esse conteúdo, ainda, é trabalhado de forma estereotipada.

Outro questionamento feito aos discentes foi para saber se o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA os prepara para ministrar aulas sobre a história, a arte e a cultura africana, afro-brasileira e indígena. A maioria, 27 discentes responderam que sim, que estão preparados:

Sim, porque desde o primeiro momento temos contato com as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas nossas disciplinas e sob influência de professores específicos da área (DISCENTE 05, 2019).

Sim, por meio dos planos de aula que inserem a história local da cidade (DISCENTE 06, 2019).

Sim, embora seja uma cadeira curta, com uma carga horária limitante, é uma disciplina muito rica, que nos traz muito conhecimento que deve ser repassado (DISCENTE 07, 2019).

Outros, 14 discentes disseram que o curso os prepara superficialmente, que poderia haver outras disciplinas sobre o tema:

Prepara, pois existe uma cadeira para falar do assunto, porém poderia ser mais trabalhado. Como por exemplo, uma cadeira de teoria crítica da arte africana (DISCENTE 09, 2019).

De certa forma sim, porém é um estudo muito superficial. A representatividade desses povos precisa ser maior, começando pelo próprio professor: seria adequado ter um professor indígena ou afro-brasileiro, que possa falar do assunto sendo parte do grupo (DISCENTE 10, 2019).

A parte da história e contexto social é bem abordada, porém, a prática ainda não é bem desenvolvida para uma aplicação real em sala de aula (DISCENTE 11, 2019).

Esses discentes reconhecem que aprendem sobre os indígenas e afro-brasileiros no curso, mas sentem a ausência desse conteúdo em outras disciplinas. E, 05 discentes colocaram que o curso não os prepara:

Não. Por exemplo, a cadeira de História da Arte não fala sobre o continente africano (DISCENTE 12, 2019).

Possui uma preparação falha devido a uma única cadeira ser responsável por culturas distintas, como a africana e indígena (DISCENTE 04, 2019).

Não. A cadeira de Arte africana, afro-brasileira e indígena, ainda que exista, aborda o assunto de forma rasteira demais para gerar base suficiente para o exercício da docência na área (DISCENTE 13, 2019).

Esses discentes não se sentem preparados para ministrar aulas sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Para eles, uma única disciplina é insuficiente para trabalhar o conteúdo.

A última pergunta do questionário foi se os alunos saem do curso aptos para interpretar criticamente as obras de arte dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas no contexto artístico, histórico, político e cultural. A metade, 23 discentes, colocou que não, que o curso não os deixa aptos:

Não da maneira profunda que é necessária. Apesar do conhecimento estar sendo construído em nós, somos criados sob os padrões europeus que nos limitam no entendimento mais profundo de outras culturas tão fortes e representativas (DISCENTE 07, 2019).

Não, pois há poucas disciplinas que visam criar e fortalecer um senso crítico no alunado (DISCENTE 14, 2019).

Não, porque as cadeiras que abordam isso são pouquíssimas. Na UFMA, por exemplo, só temos uma cadeira durante o curso todo que aborda esse assunto (DISCENTE 15, 2019).

Para esses discentes, o curso não possibilita a interpretação crítica das obras de arte dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Já, outros 08 discentes disseram que sim, mas não de uma forma aprofundada:

Completamente preparados não. Possuímos uma base do assunto, mas o ideal seria o aprofundamento do assunto (DISCENTE 09, 2019).

Grande parte sim. Salvo que obras africanas e indígenas ainda são pouco difundidas, não despertam o mesmo interesse, mas no curso, toma-se conhecimento sobre tudo isso (DISCENTE 02, 2019).

Ainda há deficiência... a arte europeia ainda é a mais trabalhada (DISCENTE 16, 2019).

Alguns discentes apontam que o curso aborda a leitura da obra europeia muito mais do que a africana e indígena, fazendo com que se sintam fragilizados para interpretar criticamente as obras de arte dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. E, outros, 15 discentes responderam que sim, estão aptos:

Sim. O conteúdo abordado ajuda a criarmos conceitos próprios para questões artísticas, conduzindo para pesquisas científicas e outros elementos (DISCENTE 17, 2019).

Sim, a cadeira de arte indígena, africana e afro-brasileira teve eficácia em relação a isto (DISCENTE 18, 2019).

Sim, pois muitos dos alunos estão inseridos nesses povos, nesse contexto (DISCENTE 19, 2019).

Percebemos com esse questionário, que todos os discentes conhecem a Lei nº 11.645/2008 e sua importância para o ensino. Mais da metade se consideram preparados pela universidade para ministrar aulas sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena, porém a metade não se encontra apta para interpretar criticamente a arte desses povos. Dessa forma, o curso trabalha com temas analisados, cumprindo com a obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008, mas não supre todas as demandas necessárias para a formação dos futuros docentes de Artes Visuais.

6 LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: IFMA

Figura 51- Janine Perini. Bumba-meu-boi, Casa das Mercês, Fotografia. 2018.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

“Ninguém continua a ser exatamente como era depois de ter sido abalado por uma verdadeira obra de arte” (VÁZQUEZ, 2010, p. 107).

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar o curso presencial de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), a partir da pesquisa documental e de campo. Os documentos analisados foram: Projeto Pedagógico Institucional (IFMA, 2016), o Plano de Desenvolvimento Institucional (IFMA, 2014), o site da Universidade (IFMA, 2018), a Resolução nº 0011/2009 (IFMA, 2009) e os Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (IFMA, 2010; 2015).

Serão seguidas, para isso, as mesmas divisões do capítulo anterior sobre a UFMA, em quatro partes. Na primeira descreveremos a história, a missão, a visão, o compromisso e a infraestrutura do Instituto. Na segunda, descreveremos a história e a infraestrutura do curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFMA. Na terceira, apresentaremos o projeto Pedagógico do Curso (PPC) com foco na implementação da Lei nº 11.645/2008 com a intenção de averiguar se houve a redefinição e/ou a inclusão de disciplinas com conteúdo de educação nas relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena após a referida lei, destacando as características desse processo. E, para finalizar, na quarta, exporemos a pesquisa de campo, relatando as observações, vivências, imagens, entrevistas e questionários.

6.1 Instituto Federal do Maranhão

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), pelos dados do site IFMA (2018), foi criado pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras. Nesse documento consta que a missão da Instituição é promover educação profissional, científica e tecnológica, comprometida com a formação cidadã para o desenvolvimento sustentável e sua visão é a de ser uma instituição de excelência em Ensino, Pesquisa e Extensão, de referência nacional e internacional, indutora do desenvolvimento do Estado do Maranhão.

Em relação ao nosso tema, arte e cultura afro-brasileira, africana e indígena, identificamos no site da instituição esta notícia: IFMA (2018) aborda que a instituição se destaca entre as instituições federais de ensino por realizar ações e por possuir programas voltados para os povos indígenas, não só por sua localização, pois muitos campus estão inseridos em territórios onde habitam diferentes etnias, mas também por assumir uma

responsabilidade social, articulando questões voltadas às práticas e para a concretização da equidade étnico-racial, contempladas nas ações de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) foi construído coletivamente com a participação de uma comissão central, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Ensino, com representantes das Pró-Reitorias de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, Extensão e Relações Institucionais, das Diretorias Sistêmicas da Reitoria e dos Campi. No documento está escrito que ele se constitui por uma natureza filosófica, política e teórico-metodológica, considerando o ser humano como sujeito histórico envolvido em seu constante processo de transformação. “[...] o IFMA concebe a educação e o trabalho como meios que podem auxiliar no processo de emancipação” (IFMA, 2016, p. 11). A instituição visa “[...] à formação do ser humano não como consumidor, alienado e autômato, unilateral, mas como sujeito histórico que produz, pelo trabalho, suas condições objetivas de vida individual e em sociedade, portanto, omnilateral” (IFMA, 2016, p. 12). No documento está claro, que para o IFMA, a formação é para além do mercado de trabalho, uma formação com concepção marxista, que visa a emancipa, humaniza e liberta da alienação e exploração:

[...] o trabalho em uma sociedade capitalista poderá ter positividade enquanto instrumento de criação e reprodução da vida humana, e negatividade enquanto fonte de alienação e exploração. O que demarca, para o IFMA, o aspecto mais profundo da concepção do trabalho como princípio educativo diz respeito a sua ordem ontológica (inerente ao ser humano) e, consequentemente, ético-política (trabalho como direito e como dever) (IFMA, 2016, p. 15).

Nota-se, pela citação, que o IFMA visa uma educação criadora e emancipadora e, para isso, eles utilizam como aporte teórico Adorno (2010), Libâneo (2005), Marx (2013), Marx e Engels (1983), Mészáros (1981), Saviani (2007), Saviani e Duarte (2010), entre outros autores.

Em relação aos conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e indígena, no documento IFMA (2014) consta que “[...] devem ser ministrados com base na interdisciplinaridade e contextualização, de modo especial, na Língua Portuguesa, História, Arte, Sociologia e Geografia, perpassando pelas demais disciplinas do currículo” (IFMA, 2014, p. 48). A instituição coloca como compromisso a interdisciplinaridade e a inserção dos conteúdos com a temática afro-brasileira e indígena nos cursos de licenciaturas.

O IFMA oferece cursos de nível básico, técnico, graduação e pós-graduação em vinte e nove Campus. Três na capital do estado, Centro Histórico, Maracanã e Monte Castelo e vinte e seis no interior, nas cidades de Açailândia, Alcântara, Araioses, Bacabal, Barra do

Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Carolina, Caxias, Codó, Coelho Neto, Grajaú, Imperatriz, Itapecuru Mirim, Pedreiras, Pinheiro, Porto Franco, Presidente Dutra, Rosário, Santa Inês, São João dos Patos, São José de Ribamar, São Raimundo das Mangabeiras, Timon, Viana, Zé Doca. Na Figura 52, abaixo, mostramos a distribuição dos Campus dentro do estado.

Figura 52- Campus do IFMA/ estado do Maranhão.



Fonte: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/campi/#>

Focamos nossa pesquisa no Campus Centro Histórico, localizado em São Luís, por ser o único a oferecer o curso superior em Licenciatura em Artes Visuais. Um fato importante para se mencionar é que o Campus também oferece o curso técnico em Artes Visuais (Integrado). Nessa modalidade, o aluno cursa o Ensino Médio junto com uma formação profissional em Artes Visuais.

Esse Campus localiza-se na rua Afonso Pena, nº 174 no Centro Histórico, em São Luís, MA. Existem três extensões do Campus Centro Histórico: Itaqui-Bacanga (EIB), localizada na rua Boa esperança, S/N – Vila Embratel; Antigo CRA, localizado na rua Herculano Parga, nº 360 - Centro Histórico e Centro Educacional São José Operário (CESJO), localizado na Av. Esteban Duzentos e Três, nº 100 – Cidade Operária. O Curso de Licenciatura em Artes Visuais utiliza as duas construções do Centro Histórico.

Pelo documento IFMA (2014), o Campus Centro Histórico iniciou em 30 de janeiro de 2008 e integra a fase I do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Ele “[...] nasceu com o objetivo de contribuir para a formação do indivíduo enquanto agente de desenvolvimento sustentável, sensível à arte e a cultura” (IFMA, 2014, p. 96). O curso de Licenciatura em Artes Visuais vem contribuir para o objetivo do Campus, pois trabalha diretamente com a arte e a cultura. A seguir, escreveremos mais sobre ele.

6.2 Licenciatura em Artes Visuais

O Instituto Federal do Maranhão (IFMA) oferece seu curso de Licenciatura em Artes Visuais, como vimos anteriormente, no Campus Centro Histórico, em São Luís, Maranhão. O curso ocupa dois sobrados do século XIX, em estilo colonial, um na Rua Afonso Pena, Figura 53, onde ficam os laboratórios para as disciplinas práticas e a sala da coordenação, e outro, na Rua Herculano Parga, Figura 54, onde estão as salas de aula para as disciplinas teóricas, um espaço para exposição e a biblioteca.

Figura 53- Janine Perini. IFMA, rua Afonso Pena, Fotografia, 2018.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 54- Janine Perini. IFMA Rua Herculano Parga, Fotografia, 2018.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Geograficamente, os prédios ficam muito próximos, e os alunos circulam entre os dois facilmente. Têm dois pavimentos, tombados pelo Patrimônio Histórico e Cultural, reformados e com infraestrutura mínima para alunos cadeirantes, com banheiros adaptados e elevadores para acesso ao piso superior, assim como rampas para acesso à entrada da escola.

O prédio, Figura 53, em seu interior, possui o formato em U, dando origem a um pátio interno, característica típica dos casarões coloniais, como observado na Figura 55. Sua estrutura física facilita a circulação de ar.

Figura 55- Janine Perini. Pátio interno IFMA, Fotografia, 2018.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesse espaço, com 1.783,54 m² de área construída, o curso de Licenciatura em Artes Visuais é o único curso de graduação do Campus, dividindo o prédio com cursos técnicos em nível médio: Meio Ambiente, Artes Visuais, Eventos, Hospedagem, Guia de Turismo, Manutenção de Máquinas Industriais, Mecânica e Processos Fotográficos, fazendo uso dos laboratórios de Ateliê de Artes Visuais; Laboratório de Fotografia; Laboratório de Expressão Gráfica e Pintura; Ateliê de Madeira e Escultura; Laboratório de Reciclagem e Cerâmica e Laboratório de Multimídia. Verificamos que não há laboratório específico para a área pedagógica para ajudar na produção de materiais didáticos e outras produções específicas para licenciatura.

As salas utilizadas para as disciplinas teóricas são no outro prédio (Figura 54). São arejadas, iluminadas e novas. O prédio foi restaurado recentemente, obedecendo às normas estabelecidas pelo tombamento. O único inconveniente é o barulho, pois as janelas dão diretamente para a rua e, como não tem ar-condicionado, ficam abertas, sobressaindo o barulho. A coordenação está lutando para instalar o ar-condicionado central no prédio, pois não é o padrão do patrimônio.

Nesse mesmo prédio, no piso térreo fica a Biblioteca Matilde Carvalho (BMC). No site IFMA (2018), consta que ela disponibiliza ao usuário um acervo com mais de 7.000 itens, incluindo multimídias, periódicos e livros. É gerenciada pelo software Sophia e seu acervo é classificado de acordo com a Classificação Decimal Universal (CDU). Tem um espaço

acolhedor e de fácil circulação. Encontramos alguns livros com a temática sobre a arte e a cultura africana, afro-brasileira e indígena: Claro (2014), Dorta (2000), Lagrou (2009), Unesco (2010), Vidal (2000).

O prédio localiza-se no centro histórico, o que é uma vantagem, pois fica perto de vários museus, galerias e teatros, dando a oportunidade aos alunos de participar de exposições e eventos culturais e artísticos da cidade.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFMA teve seu início em 02 de março de 2009¹²⁵, com a duração mínima de quatro anos, ou oito semestres letivos, e o tempo máximo que o aluno pode cursar é de sete anos. A carga horária total do curso é de 2.827,5 horas pelo PPC (2015) e pelo site do E-MEC, 3.365 horas. O curso é ofertado no turno noturno, com entrada anual de trinta alunos¹²⁶.

A seguir, apresentaremos, descreveremos e analisaremos o Projeto Pedagógico do Curso.

6.3 Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFMA

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Artes Visuais do IFMA está no site da instituição. Encontramos o de 2010¹²⁷ e o de 2015¹²⁸. Apresentamos, descrevemos e analisamos o PPC (2015), com alguns aspectos pontuais do PPC (2010), mostrando suas diferenças. Lembramos que nosso olhar neste percurso foca a temática indígena, afro-brasileira e africana. Desse modo, ressaltaremos esses aspectos.

O documento intitulado como “Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Artes Visuais”, datado de 2015, foi elaborado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), na cidade de São Luís, Maranhão, cidade sede do curso, sendo destinado a um público variado: pessoas interessadas em conhecer o curso, em avaliá-lo e, também, para os discentes, docentes e servidores da instituição para planejar, executar e avaliar suas ações.

¹²⁵ Dado encontrado no site do E-MEC. Disponível em: <http://emecc.mec.gov.br/emecc/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NjAw/c1b85ea4d704f246bcced664fdaeddb6/QVJURVMgVkITVUFJUw==>. Acesso em: 26 abr. 2018.

¹²⁶ Dado encontrado na Resolução nº 0011/2009, de 9 de junho de 2009. Disponível em: file:///C:/Users/luca/Downloads/63816%20(1).pdf. Acesso em: 26 abr. 2018.

¹²⁷ PPC de 2010 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFMA. Disponível em: http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/503487/RESPOSTA_PEDIDO_41-PLANO%20DO%20CURSO%20DE%20LICENCIATURA%20ARTES%20VISUAIS.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

¹²⁸ PPC de 2015 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFMA. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1rbCYzU8IBB9Ij25xkpRodKvXgcbYegWy/view>. Acesso em: 22 out. 2019.

A construção do documento não foi feita em um único momento, mas sim elaborado e modificado ao longo dos anos, pois o comparamos com o PPC de 2010 e há continuidade, ocorrendo mudanças entre um e outro. Mesmo na versão analisada, o PPC 2015 ainda está sendo revisado, com comentários e sugestões encontrados na redação.

O PPC organiza o curso como um todo, apresentando sua história, sua estrutura pedagógica e administrativa, apresentando cada disciplina separadamente e mostrando suas eementas e referências teóricas. Ele é dividido em cinco grandes partes, contendo: “Apresentação”, “Histórico da IES- IFMA”, “Perfil do Curso e o Egresso”, “Estrutura Pedagógica” e “Organização Administrativa do Curso”. Essas partes são divididas em subitens, que vão se costurando e dando a complexidade e o aprofundamento do todo. Descreveremos, a seguir, o PPC com o olhar na temática do povo negro e indígena.

Na “Apresentação” encontra-se a justificativa da criação do curso, mostrando a carência de profissionais no estado para a obrigatoriedade da disciplina Artes Visuais pela LDB de 1971. Também se observa que uma de suas demandas é a valorização da cultura local e a miscigenação entre o índio, o negro e os portugueses. O documento dá como exemplo o acervo da arte paleoindígena, as construções portuguesas e as vivências africanas e que o curso “[...] subsidiará ações de apropriação/registro/preservação da cultura local, além de contribuir, através da educação para o acesso da população aos bens culturais, à memória e ao patrimônio artístico e histórico deste Estado” (IFMA, 2015, p. 17). O acervo cultural do estado é uma marca específica da identidade do curso por se localizar no Centro Histórico de São Luís.

No “Histórico da IES- IFMA”, o documento apresenta a história da educação, colocando que, nos primórdios da colonização, a Educação Acadêmica era voltada apenas para a formação dos membros do clero e representantes da elite, sendo excluídos as mulheres e os filhos primogênitos, que já nasciam com a obrigação de dirigir os negócios paternos. “À outra parcela da população, formada por indígenas, escravos e pobres livres, restava ser preparada para as atividades de ofício. O aprendizado acontecia, geralmente, nos próprios locais de trabalho ou em oficinas” (IFMA, 2015, p. 19). Nesse período não existia a qualificação da força de trabalho. Só em 1910, começou a funcionar a Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão para garantir mão-de-obra especializada. Em 1937, ela se transformou em Liceu Industrial do Maranhão. A partir de 1942, foram criados o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, motivados pelo Governo Federal para atender mais rapidamente a formação de mão-de-obra, e que seriam custeadas pelas empresas para atender a suas próprias

necessidades. Com essa nova política de Educação Profissional, as antigas escolas de aprendizes artífices instituíram os contornos básicos para a criação das escolas técnicas profissionalizantes.

No “Perfil do Curso e o Egresso”, consta que o egresso deve estar apto, entre outras coisas, a compreender as manifestações da arte e da cultura local como integrantes do Patrimônio Material e Imaterial do Maranhão.

A “Estrutura Pedagógica” apresenta a matriz curricular, mostrando que a disciplina “História e Cultura Africana e Afro-brasileira” está no segundo período, com a carga horária de 45 horas, com 3 horas semanais. Sua ementa apresenta:

Pretende fornecer aos alunos conteúdos conceituais capazes de referenciar o entendimento das contribuições culturais africanas e afro-brasileira. Buscar-se-á analisar as sociedades africanas nos séculos XVI e XVII, a África na formação do mundo atlântico, dinâmicas do tráfico: as nações africanas na América portuguesa, resistência negra: revoltas, quilombos e ações cotidianas na luta pela liberdade; bem como a religiosidade, o sincretismo e os afrodescendentes na sociedade brasileira do pós-abolição (IFMA, 2015, p. 60).

Além da ementa, no documento consta a bibliografia básica e complementar. Na básica, estão os autores: Del Priore; Venâncio (2004); Ogot (2010); Silva (2006); Thornton (2004) e Theodoro (2008).

A disciplina “Educação Inclusiva”, ministrada no quinto período, com carga horária de 60 horas, 4 horas semanais, tem na sua ementa:

As dimensões do conceito de Inclusão social. Democratização do Ensino. Fundamentos legais da política de educação inclusiva. Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Histórico da Educação Especial à educação Inclusiva; Distúrbios de aprendizagem; Deficiências, Transtornos; Altas Habilidades. O trabalho pedagógico com a diversidade: Gênero; Sexualidade; Relações Étnico-Raciais (IFMA, 2015, p. 78).

Na ementa constam termos relacionados à temática pesquisada, como inclusão social, diversidade e as relações étnico-raciais. Na bibliografia básica encontramos Louro (2004) e, na complementar GDE (2009). Comparando com o PPC (2010), essa disciplina acrescentou os termos inclusão social e relações étnico-raciais, que não constavam no PPC anterior, pois a ementa apresentava:

Compreende os princípios éticos e compreensão da diversidade humana. Fundamentos legais da política de educação inclusiva. As transformações históricas da Educação Especial. A construção de uma prática pedagógica inclusiva – acesso, permanência e sucesso do aluno com necessidades educativas especiais (IFMA, 2010, p. 70).

A ementa do PPC de 2010 tem o foco em alunos com necessidades educativas especiais e, as relações étnico-raciais é inserida apenas no PPC de 2015.

A disciplina “História das Artes Visuais no Brasil”, ministrada no quinto período, com carga horária 60 horas, 4 horas semanais, também tem a temática na sua ementa:

Analisa as concepções e manifestações artísticas na pré-história brasileira, no período da colonização portuguesa, no Brasil oitocentista e nas artes moderna e contemporânea brasileiras, estabelecendo suas influências com a arte estrangeira. Aborda enfaticamente as manifestações indígenas e africanas na arte brasileira (IFMA, 2015, p. 83).

A ementa deixa clara a presença do conteúdo indígena e africano na arte brasileira. Observamos que, no PPC 2010, a frase “Aborda enfaticamente as manifestações indígenas e africanas na arte brasileira” não existia na ementa, sendo acrescida ao PPC de 2015.

A disciplina “Cerâmica”, ministrada no segundo período, com carga horária de 60 horas, 4 horas semanais, e as disciplinas “Arte e cultura popular” e “Artes Visuais no Maranhão”, ministradas ambas no quinto período, com carga horária 45 horas, 3 horas semanais, não mostram explicitamente a temática em sua ementa, mas aparece na bibliografia a presença do negro: Araújo (2000), na bibliografia básica da disciplina de “Cerâmica”; Tinhorão (2008); Sodré (2002; 2005), na bibliografia complementar de “Arte e cultura popular” e Ferretti (2012), na bibliografia complementar da disciplina “Artes Visuais no Maranhão”.

A disciplina “História e Cultura Indígena” oferecida no quinto período, com carga horária de 45 horas, 3 horas semanais, tem em sua ementa:

A história indígena como campo de pesquisa e ensino. Percurso histórico e cultural das sociedades indígenas no atual território brasileiro: os índios antes do contato com os europeus; a conquista ibérica e as populações indígenas no Brasil Colônia. Século XIX: Estado nacional e questão indígena, os Índios no Brasil contemporâneo; a presença indígena no atual território do Maranhão (IFMA, 2015, p. 90).

A ementa apresenta a história e a cultura indígena como conteúdos a serem abordados. A bibliografia básica para contemplar esse conteúdo é Cunha (1992), Maio e dos Santos (1996), Ribeiro (1996), Silva e Grupioni (1995) e Monteiro (1995).

Na “Organização Administrativa do Curso”, consta que as disciplinas “História e Cultura Africana e Afro-brasileira” e “História e Cultura Indígena” são ministradas pela professora Creudecy Costa da Silva, que possui graduação em História e mestrado em Ciências Sociais e pela professora Rosiana Freitas da Silva, graduada em História, com mestrado em História. A disciplina “Educação Inclusiva” é ministrada pela professora Nadjelena de Araújo Sousa, pedagoga e especialista. A disciplina “Cerâmica” é ministrada pela professora Denise Bogéa Soares, graduada em Educação Artística, com mestrado em Ciências da Comunicação. A disciplina “Artes Visuais no Maranhão” é ministrada pela professora Luciana Silva Aguiar Mendes Barros, graduada em Educação Artística: Artes Plásticas, com mestrado em Cultura e Sociedade. A disciplina “Arte e Cultura Popular” é ministrada pelo professor Marcus Ramúsyo de Almeida Brasil, graduado em Comunicação Social: Publicidade e Propaganda, Doutor em Ciências Sociais, com Pós-Doutorado em Comunicação. A disciplina “História das Artes Visuais no Brasil” é ministrada pela professora Rosilene Martins de Lima, graduada em Educação Artística: Artes Plásticas, com mestrado em Desenvolvimento Sócio-Espacial e Regional.

O documento mostra que existe a indissociabilidade do tripé ensino/pesquisa/extensão, apresentando os grupos de pesquisa e os projetos de extensão que atuam neste curso, mas nenhum com direcionamento para as temáticas étnico-raciais.

Como resultado da análise, percebemos na matriz curricular que a disciplina específica tanto como a temática indígena como a afro-brasileira e africana tem a mesma quantidade de carga horária, não valorizando uma em detrimento a outra. Mas as outras disciplinas, como “Cerâmica”, “Arte e Cultura Popular” e “Artes Visuais no Maranhão”, em suas bibliografias aparecem apenas relacionadas à temática negra.

Um ponto observado na matriz curricular é que o conteúdo étnico-racial perpassa por outras disciplinas além das específicas para esse conteúdo, principalmente nas disciplinas “História das Artes Visuais no Brasil” e “Educação Inclusiva”.

Outro dado analisado foi que a disciplina com a temática negra já era oferecida no PPC de 2010, com carga horária de 30 horas, duas horas semanais e a disciplina específica com a temática indígena aparece na Matriz Curricular com a mesma carga horária da temática afro-brasileira e africana, mas não constando sua ementa e sua bibliografia. Em compensação,

encontramos no ementário a disciplina “Manifestações da Arte e da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena”, com a ementa:

Aborda a produção artística da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Analisa as influências e presenças da cultura africana e indígena na constituição da cultura brasileira. Discute de forma crítico-reflexiva o ensino desta disciplina na educação básica no que tange a Arte e a Cultura, correlacionando a legislação vigente e a prática docente (IFMA, 2010, p. 62).

A ementa dessa disciplina abordava diretamente a Lei 11.645/2008, pois tratava da arte e da cultura indígena, africana e afro-brasileira na Educação Básica, correlacionando-a à legislação vigente, mas foi retirada da Matriz Curricular e não aparece no PPC (2015). Na bibliografia básica constava: Fundação Bienal de São Paulo (2000; 2001); Lévistrauss (1989); Ribenboim (1999) e Zilo (1982).

No atual PPC constam as disciplinas “História e Cultura Indígena” e “História e Cultura Africana e Afro-brasileira”. Observamos que a formação dos docentes que ministram essas disciplinas é voltada para a área da História e Ciências Sociais e as bibliografias escolhidas vão ao encontro dessas áreas. Com isso, ficamos na dúvida se a disciplina tem um foco histórico, artístico ou os dois.

Analisamos, também, que o curso poderia ter os conteúdos sobre a arte e a cultura africana, afro-brasileira e indígena explícitos nas ementas de outras disciplinas. Poderiam estar tanto nas disciplinas práticas, como “Expressão em Desenho I”, “Desenho II”, “Cerâmica”, “Pintura”, “Escultura”, “Gravura” e nas teóricas, “História das Artes Visuais no Brasil”, “Arte e Cultura Popular” e “Artes Visuais no Maranhão” para mostrar as contribuições destes povos na construção do Brasil e da região.

Para uma melhor análise é necessária a pesquisa de campo para conhecer de perto a realidade dos cursos de Artes Visuais e poder compará-la com a proposta do PPC. No subcapítulo seguinte, pretende-se, então, apresentar a pesquisa de campo, relatando as entrevistas com os docentes, com a coordenação do curso e o questionário com os discentes.

6.4 Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo para conhecer o curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFMA foi realizada em dois momentos distintos. O primeiro, no mês de janeiro de 2018, e o

outro, no mês de junho de 2019. Em cada período foram realizadas em torno de 4 visitas *in loco*, totalizando, em média, 08 visitas.

Esses dois momentos foram importantes para a pesquisa, pois como já escrevemos na pesquisa de campo da UFMA, no segundo período voltamos com a pesquisa mais amadurecida, pois já havia passado pela qualificação. Então, pudemos analisar o curso e fazer as entrevistas com um olhar mais detalhado, observando questões pontuais que haviam passado desapercebidas no primeiro momento.

Durante a pesquisa de campo, houve três mudanças na coordenação do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Começamos a conversar por e-mail com um coordenador em 2017. Quando fomos fazer a entrevista, pessoalmente, em 2018, o coordenador havia assumido a coordenação recentemente e, depois quando voltamos em 2019, já era outra pessoa que estava no cargo. Assim, foram realizadas duas entrevistas: uma com a coordenação que estava no cargo em 2018 e outra, com a de 2019. Desse modo, tivemos dois olhares diferentes sobre a proposta do curso, sua finalidade, suas características, seus problemas, sua estrutura, o que colaborou para se ter uma visão geral mais precisa da realidade.

Em 2019, fizemos entrevistas com as professoras que ministram a disciplina de História e Cultura Indígena e com o professor da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, que são o foco da nossa pesquisa. Também, aplicamos um questionário com os alunos para conhecê-los e entender se os conteúdos sobre a história, cultura e arte afro-brasileira, africana e indígena dentro do currículo do curso são importantes para eles e se o curso os prepara para ministrar aulas com essa temática.

Então, para apresentar a pesquisa de campo subdividimos esse subcapítulo em quatro partes: na primeira, apresentamos o curso de Licenciatura em Artes Visuais, pensando em sua estrutura; no segundo momento, abordamos a disciplina História e Cultura Indígena e, em seguida, a disciplina História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Para finalizar, escrevemos sobre os discentes, tentando mostrar quem são e quais seus interesses. Não abriremos um tópico para falar sobre os projetos de ensino, pesquisa e extensão, relacionados ao tema pesquisado, como fizemos quando analisamos o curso da UFMA, porque não encontramos dentro do curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFMA nenhum projeto relacionado aos temas indígenas ou afro-brasileiro. O único lugar dentro do Campus São Luís-Centro Histórico, onde os discentes podem se aprofundar mais sobre o assunto, é no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - NEABI-IFMA-Campus Centro Histórico, que

propõe ações para a promoção dos valores sócio-histórico-cultural e pedagógicos das populações afro-brasileiras e indígenas, mas não faz parte do curso e sim da instituição.

6.4.1 Curso de Licenciatura em Artes Visuais IFMA

Durante as visitas *in loco* e com as entrevistas, compreendemos a estrutura do curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFMA e notamos que é o único curso de graduação do Campus Centro Histórico, juntamente com outros cursos Técnicos (Nível Médio) e inclusive um curso Integrado de Artes Visuais. Na entrevista, o coordenador abordou que os discentes egressos desse curso integrado escolhem o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA ou do IFMA, ou ainda, outros cursos que tenham a imagem como fundamento, como a arquitetura, o design e a comunicação social. Ele também comentou que o curso de licenciatura, além de receber a entrada de discentes do IFMA do integrado, também recebe alunos do Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) de Artesanato, oferecido também pelo Campus Centro Histórico.

O curso de licenciatura do IFMA foi criado em 2010. Ele é anual, com entrada de 30 alunos por ano. O coordenador contou que: “Na primeira turma houve poucos formandos, apenas quatro alunos. Na segunda e terceira, já se formaram sete ou oito alunos e, agora, estão saindo mais dois ou três de cada uma dessas turmas” (ENTREVISTADO 8, 2018). Para o entrevistado, esse dado é devido a uma crise de entendimento.

Temos uma crise de entendimento em relação ao papel do curso de Licenciatura em Artes Visuais, pois como temos somente dois cursos no Maranhão, os dois são licenciaturas, então há toda uma demanda. Creio que era outro quadro na década de 80, quando nós tínhamos um curso de Práticas Artísticas, que eram cursos mais técnicos voltados para uma prática artística. Então, há essa história, que há pessoas com vocação para determinadas linguagens artísticas, mas elas não se veem na vocação de professor. Elas investem nesse curso, pensando em ter disciplinas de fotografia, cinema, desenho, pintura, buscando se formar tecnicamente para ser um artista, mas que na verdade, ele tem toda uma demanda e uma carga horária, uma realidade do curso que é de uma licenciatura, que é a perspectiva da pedagogia da arte. Que é uma crise também, pois é toda a relação das disciplinas pedagógicas, de como inserir isso na vida deles e como fazer sentido para eles que são artistas. Por outro lado, há alunos que já entram sabendo que são professores, que eles têm um trabalho, um caminho, uma tarefa a ser cumprida dentro daquele interstício para que se preparem para esse trabalho. Há esses dois entendimentos, que são bem perceptíveis, inclusive na geopolítica da turma (ENTREVISTADO 8, 2018).

O curso forma para ser artista ou para ser professor? Se existe apenas o curso de Licenciatura em Artes Visuais no estado do Maranhão, quem quer ser artista e procura um curso de bacharelado e não pode sair do estado, faz o quê? Esse é o dilema: se não há o bacharelado, muitas pessoas acabam cursando uma licenciatura por falta de opção.

Na entrevista, o coordenador apontou que o curso tem 18 professores e que não há um Departamento de Artes e sim um Departamento de Educação Profissional. E ressaltou: “Nós que somos da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, nós temos que dar aula obrigatoriamente no Ensino Médio, ou seja, no Ensino Técnico e, se sobrar tempo e der, podemos dar aula na licenciatura” (ENTREVISTADO 8, 2018). Ele continuou e afirmou que alguns professores são da área da educação e só dão aula no Ensino Superior, mas a maioria tem uma carga horária dupla, tanto no Ensino Médio Integrado, como no Subsequente, quanto na licenciatura. Ele enfatizou: “A média de hora-aula dos professores é bem alta e a especificidade de cada disciplina que ele vai dar é muito distinta, inclusive de público-alvo, de metodologia a ser aplicada, o que transforma tudo isso do ponto de vista estratégico numa certa complexidade” (ENTREVISTADO 8, 2018).

Percebemos, com a fala do entrevistado, as condições de trabalho dos docentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais dessa instituição: excessiva carga horária em sala de aula e disciplinas e público-alvo muito distintos. E, refletimos se essas condições não reverberam na qualidade do curso de graduação. Outro ponto que diverge dos cursos de graduação de universidades federais ou estaduais é o quadro de professores, que são de áreas diferentes da área principal do curso. Na entrevista, o coordenador afirmou que no curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFMA, apenas três professores são da área de Artes Visuais. Há professores da área de design, que ministram as disciplinas de Arte da Aplicação de Materiais, Artes Gráficas, Arte e Tecnologia; professores da área de história, que ministram as disciplinas como a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e os professores da área da educação, que são pedagogos e que vão lecionar as disciplinas específicas da educação e do Ensino de Artes Visuais.

O coordenador de 2018 colocou que estavam com problemas para oferecer a disciplina de História e Cultura Indígena porque não havia ninguém especializado no quadro de professores na temática indígena. Eles estavam procurando solucionar, contatando com os professores de História do IFMA do interior, também com professores da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e do Centro de Ciência Natural e Arqueologia. A disciplina de História e Cultura Africana e Afro-brasileira era ministrada por uma professora que é

historiadora, mas saiu para cursar doutorado. Quando voltamos em 2019, o problema já tinha sido solucionado e as duas disciplinas já tinham novos professores.

Com a pesquisa documental, por meio do PPC, percebemos que há uma disciplina que aborda a história e a cultura africana e afro-brasileira e outra, a história e a cultura indígena de forma explícita no curso. Sabemos que outras disciplinas, também, podem permear esses conteúdos, por isso nas entrevistas questionamos os docentes.

A coordenadora de 2019, que leciona as disciplinas de “Metodologia do Ensino das Artes Visuais”, “Arte e Tecnologia” e “Teoria e História das Artes Visuais I (Pré-história a Idade Média)” comentou na entrevista que não teve oportunidade de trabalhar as questões étnico-raciais em suas aulas atualmente, mas lembra que quando ela entrou, ministrou a disciplina de “Gravura” e apareceu a temática africana e afro-brasileira.

A professora de “História e Cultura Africana e Afro-brasileira”, também, ministra a disciplina de “Arte e Cultura Popular”, e comentou que trabalha com as questões da cultura afro-brasileira do Maranhão, com discussões sobre imagem e memória, mas que com questões indígenas não trabalha.

O coordenador de 2018, leciona as disciplinas de “Fundamentos da Fotografia” e “Cultura Visual” e comentou que trabalha com o tema afro-brasileiro na disciplina de Cultura Visual, mas com a indígena não.

Percebemos com as entrevistas que a temática afro-brasileira permeia raramente as outras disciplinas e que a temática indígena nunca é trabalhada, apenas na disciplina História e Cultura Indígena.

Em nossas entrevistas pedimos aos professores para fazerem um comentário sobre a Lei nº 11.645/2008, implementada a partir da Lei nº 10.645/2008. Suas opiniões se complementam: “A lei veio sanar uma dívida imensa com o povo brasileiro, que parece que esquece dessa origem tão forte africana no país (...). Ela vem dar uma visibilidade a essa cultura. Eu acho importantíssimo” (ENTREVISTADO 9, 2019). Durante a entrevista, essa professora comentou que, com a lei, a temática étnico-racial tem estado presente no curso, principalmente por meio do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indiodescendentes - NEABI/IFMA-Campus Centro Histórico.

Outra entrevistada respondeu que a lei é fundamental, mas ela precisa ser conhecida, precisa reverberar, saber como essa obrigatoriedade está sendo trabalhada nas universidades, como isso reflete na Educação Básica. “Avançamos, mas precisamos ver essa lei de fato efetivada, implementada” (ENTREVISTADO 10, 2019). Para ela, os professores ainda trabalham de uma forma pontual, apenas nas festas comemorativas.

Também perguntamos se o curso e as disciplinas específicas na temática pesquisada preparam os discentes a serem aptos para ministrar conteúdos sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no Ensino Básico. E as respostas foram: “O curso não forma ninguém apto por si só, ele aponta caminhos, os alunos vão ter que construir sua prática docente [...]” (ENTREVISTADO 9, 2019). Ela comentou que a universidade coloca o aluno em contato com o tema e dá subsídios para ele desenvolver mais à frente, provocando e mostrando a necessidade de trabalhar com essa temática em sala de aula.

Outra professora, também, colocou que o aluno sai com uma base, mas “Para trabalhar com esses assuntos, com propriedade, é preciso pesquisar sempre, ser professor ao pé da letra. A pesquisa deve caminhar junto” (ENTREVISTADO 10, 2019).

O Entrevistado 12 coloca que sim, porque para ele, quando é colocado em um currículo do Ensino Superior, é para se repensar a formação cultural do país e entender mais especificamente como funcionam as práticas culturais, entendendo o valor, o sentido, quebrando as raízes preconceituosas. Para ele, isso já é um grande avanço. “Claro que é um desafio trazer essa discussão para o Ensino Médio e o Fundamental, porque existe muito preconceito, resistência, principalmente, num contexto em que se vive hoje [...]” (ENTREVISTADO 12, 2019). Ele referiu-se a um contexto político atual no Brasil, especificando que dependendo da opção religiosa dos pais das crianças, não se tem tanta liberdade, até porque depende do contexto escolar. Embora haja a legislação, para algumas escolas esses conteúdos não são bem vistos no currículo, contou o Entrevistado 12.

A seguir, analisaremos, detalhadamente, a disciplina que aborda explicitamente as questões étnico-raciais, principalmente trazendo a entrevista com os professores que a ministram.

6.4.2 Disciplina: História e Cultura Indígena

A disciplina História e Cultura Indígena, em 2019, estava sendo ministrada por duas professoras: uma convidada e a outra substituta, ou seja, do quadro temporário da instituição. A convidada tem mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia e graduação em Ciências Sociais, ambos pela Universidade Estadual do Maranhão e sua pesquisa é voltada aos povos indígenas. A professora substituta tem mestrado em Artes e graduação em Educação Artística, ambos pela UFMA e sua pesquisa é na temática afro-brasileira.

Na entrevista, o Entrevistado 11 contou que o plano da disciplina é construído pelas duas professoras, com a preocupação em ministrá-la por um viés crítico, pela perspectiva dos

indígenas e não dos colonizadores. Por isso, promovem eventos no IFMA, levando os discentes para ouvirem as próprias narrativas dos índios. Esclarecem que dividem a disciplina em três partes: a parte da história indígena convencional, dos colonizadores, depois uma história crítica, com questões de estereótipos e, por fim, a história atual, trazendo as mobilizações, as lutas por territórios e a questão cultural (um tripé, como nomeou). Levam vídeos produzidos por elas e por índios para mostrar as festas, as pinturas indígenas e o conceito de cultura. Levam os alunos aos museus para ver de perto a arte indígena e a representação do índio pelos artistas. Contam que a cultura é sempre relacionada à política e à história, procurando refletir sobre a organização social. Colocam que não trazem a cultura só pelos adornos e pela estética, mas sim, relacionada às questões políticas. Nos falam, também, que se preocupam como essa temática está sendo ensinada no Ensino Básico, para que os discentes não reproduzam as mesmas coisas erradas e estereotipadas que vêm sendo ensinadas. Elas nos contam, que os discentes queriam aprender a reproduzir os grafismos indígenas. Ficaram decepcionados, mas elas responderam que isso só iria acontecer se eles aprendessesem com os próprios índios.

Continuamos com a entrevista e perguntamos quais livros e autores elas utilizam na disciplina. O Entrevistado 11, respondeu que na disciplina de Arte e Cultura Popular, os discentes já tinham trabalhado com o livro: *O que é cultura*, de José Luís dos Santos, da coleção Primeiros Passos. Então, trabalharam o conceito de cultura com o texto *Culturas em transformação*¹²⁹, de Clarice Cohn, no qual a autora traz o conceito de cultura dos indígenas Xikrin. Também trabalharam com os antropólogos João Pacheco de Oliveira e Darcy Ribeiro. Outro livro utilizado, publicado pelo MEC, é do Baniwa¹³⁰. Para falar de grafismo indígena e suas significações, elas trazem Lux Vidal.

Perguntamos também: Quais os maiores obstáculos encontrados para ministrar a disciplina de História e Cultura Indígena? O Entrevistado 10, aborda que, em primeiro lugar, é o tempo, pois daria para ter História Indígena I, II e III. Há muita coisa para ser vista para condensar em pouco tempo. E, em segundo, são as referências, que poderiam ser ampliadas no campo das artes, pois não há nenhuma que fale da história das artes indígenas.

¹²⁹ COHN, Clarice. *Culturas em transformação: os índios e a civilização*. São Paulo em Perspectiva. Vol. 15, no. 2, São Paulo, Apr./June, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200006. Acesso em: 21 out. 2019.

¹³⁰ LUCIANO, Gersem dos Santos - Baniwa. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Ministério da Educação. Brasília, novembro 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

Trabalhar com conteúdo tão extenso, como a história e a cultura indígena, em apenas 45 horas, faz com que muita coisa não seja vista e explorada. A disciplina é oferecida no quinto semestre do curso e perguntamos à professora se isso interfere na qualidade. Para ela, esses conteúdos deveriam ser vistos desde o segundo semestre, com uma disciplina introdutória de cultura indígena e afro-brasileira. Esclareceu, que poderia até ser repartida para esmiuçar os conteúdos. Para a professora, os alunos chegam de um Ensino Médio deficitário, em que os conteúdos sobre o índio e o negro são obrigatórios, mas, ainda, negligenciados. Para ela, os cursos de licenciatura deveriam preparar os alunos para ministrar melhor suas aulas, pois esse conteúdo ainda é visto de uma forma romantizada, estereotipada e equivocada. E ressaltou: “Cabe a todos nós, independente da nossa origem étnica, trabalhar esses assuntos” (ENTREVISTADO 10, 2019). Ela acredita que esses conteúdos são de extrema importância: “Nas questões identitárias, nas questões de se reconhecer e entender que esses povos fizeram parte da construção da identidade brasileira, e, não podemos fugir disso” (ENTREVISTADO 10, 2019).

Sabendo da importância desses conteúdos, perguntamos se ela os observa sendo perpassados em outras disciplinas do curso. E, ela disse que não pode falar, pois não acompanha, mas acredita que se houver são coisas bem pontuais. E, em relação a projetos de pesquisa, ensino e extensão, ela colocou que há apenas o NEABI-IFMA, que trabalha com essa temática.

Percebemos com a fala das professoras que elas valorizam o protagonismo indígena e se preocupam em preparar os discentes para ministrar aulas no Ensino Básico. Suas apreensões são em relação ao tempo da disciplina, na quantidade de conteúdo a ser ministrado e na falta de material específico na área de artes.

6.4.3 Disciplina: História e Cultura Africana e Afro-brasileira

A disciplina de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, em 2018, estava sendo ministrada por uma professora efetiva do IFMA, com mestrado em Ciências Sociais e graduação em História, ambos pela Universidade Federal do Maranhão, integrante do NEABI-IFMA- Campus Centro Histórico. Ela saiu para doutorado e outro professor efetivo assumiu a disciplina em 2019. Ele possui doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, mestrado em História e Culturas pela Universidade Estadual do Ceará e graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão.

Nossa primeira pergunta na entrevista foi: Quais os maiores obstáculos encontrados para ministrar a disciplina de História e Cultura Africana e Afro-brasileira? O Entrevistado 12, respondeu que é o que se encontra hoje na maioria das graduações: um aluno com perfil não muito aberto a leituras. Hoje, está difícil de encontrar um aluno que leia, que interaja com os conteúdos, que mergulhe numa prática de leitura que possa discutir os temas das disciplinas.

A disciplina é oferecida no segundo semestre do curso, com carga horária de 45 horas. Perguntamos ao professor o que ele tem para falar sobre e se isso interfere na qualidade da disciplina. Ele colocou que a carga horária dá conta dos objetivos do curso, para o que se espera da formação do graduado em Artes Visuais. “É um tempo suficiente para discutir algumas coisas necessárias para um estudante de Artes Visuais. Como não é um curso de História, é um curso de Artes Visuais, dá para trabalhar alguns temas, dá para desmistificar algumas imagens de África” (ENTREVISTADO 12, 2019).

Outra pergunta: quais as metodologias, livros e autores que o professor utiliza em sala de aula. Ele apontou que de certa forma ele reproduz a sua formação, que foi bem catedrática, centrada no professor. “A universidade brasileira ainda não se permitiu uma outra perspectiva de Ensino Superior que não seja centrado na figura do professor. Espera-se muito do professor, ele tem sempre a última palavra, ele que conduz a discussão e eu não fujo muito dessa regra” (ENTREVISTADO 12, 2019). Ele continuou sua fala e disse que suas aulas são expositivas e, também, mostra documentários realizados no Maranhão e a partir deles começa uma discussão. Outra atividade diferenciada que fez no semestre passado foi pedir aos discentes que criassem histórias em quadrinho dos personagens afrodescendentes a partir da pesquisa de campo na Casa da Minas. Para ele, as atividades práticas tiram o professor do centro e deixa o protagonismo aos discentes em relação à pesquisa, à criatividade e à capacidade de síntese. Ele ressaltou que a prática se torna mais atrativa aos alunos, que têm resistência aos autores acadêmicos. Nesse curso, os discentes esperam muito mais aulas práticas do que teóricas. Então ele se ressentiu, dizendo: “Essa disciplina é mais teórica, não dá muito espaço. Percebo que eles têm menos interesse, mais dificuldade, mas não tem jeito [...]” (ENTREVISTADO 12, 2019). Os autores que o docente utiliza são Alberto da Costa e Silva, com o livro A enxada e a lança: a África antes dos portugueses, a tese de Pierre Verger e outro que ele não lembrava. Ressentiu e comentou que pela dificuldade dos discentes em acompanhar uma discussão teórica, não conseguiu seguir a ementa, limitando-se em trabalhar apenas três autores.

Observando que o foco do professor é a história, perguntamos: as manifestações culturais são discutidas em sala de aula? Ele colocou que basicamente trabalhou a função da religiosidade. Esse foi o único aspecto cultural, porque para ele é o que nos conecta com a África, principalmente no Maranhão. Ele contou que esse tema ainda não é aceito pelos maranhenses e que o trouxe para desmistificar o entendimento que se tinha dessas manifestações: “Desde demonstrar que essas práticas não são práticas demoníacas, como a maioria das pessoas pensam que são. Desmistificar esse aspecto, mostrar os preceitos, as razões do culto [...] (ENTREVISTADO 12, 2019). O entrevistado em suas aulas tenta mostrar um outro olhar da religiosidade de matriz africana, tentando combater a discriminação por meio do conhecimento, da leitura e do entendimento correto dos significados dos rituais e das razões de ser dessas religiões e de suas práticas religiosas. Para ele, só há a aceitação quando a religião de matriz africana se ressignifica, com uma prática mais folclórica, no contexto de São João, quando o Tambor de Crioula vem para afigurar-se mais como uma dança do que um ritual religioso. Ele ressaltou que essa identificação do que é o Maranhão só existe no São João e não numa prática religiosa que tem seus valores, preceitos, organicidades e que segue todo um ritual. Ele disse que tem que pensar essas práticas com uma perspectiva sincrética, híbrida, que mistura o sincretismo religioso da igreja católica e da pajelança indígena. Também, apresenta aos discentes a diversidade de práticas (Mina, Umbanda), que para eles não é tão claro.

Perguntamos se o docente traz artistas e obras africanas e afro-brasileiras para a sala de aula. Ele disse que não. Depois lembrou que no semestre passado estava acontecendo uma exposição no Centro Cultural Vale do Maranhão (CCVM), intitulada Africana: o diálogo das formas. Ele fez um curso de uma semana, oferecido pela instituição e levou os discentes do IFMA para visitação e discutiram, em sala de aula, sobre as relações estabelecidas das produções artísticas africanas com a religiosidade, o cotidiano, o universo e o entendimento cosmológico das sociedades africanas. Para ele, essa visita aproximou o que eles estavam estudando no campo da história, a religiosidade africana com o campo das artes. Afirmou, que para entender as sociedades africanas não se pode dissociar a produção artística da condição religiosa.

Na entrevista o professor contou que seu objetivo em suas aulas é desmistificar visões preconceituosas, mostrar que essa disciplina tem um porquê de estar no currículo e apresentar a importância desse conteúdo. Ele contou que professores que ministraram essa disciplina anteriormente, disseram que alguns discentes se negavam a fazer as leituras, por convicções religiosas e que havia a resistência deles em discutir esses temas.

A seguir, mostraremos nossa pesquisa de campo com os discentes para observar a relação de ensino e aprendizagem.

6.4.4 Discentes

Nesse subcapítulo, os discentes são os protagonistas. Na coleta de dados pesquisamos: Quem são eles? Quais são seus interesses?

Em relação aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), pesquisamos se os alunos escolhem temas relacionados à história, à cultura e à arte africana, afro-brasileira e indígena. Os trabalhos ficam disponibilizados na Biblioteca Matilde Carvalho (BMC), que se encontra no piso térreo do mesmo prédio do curso de Licenciatura em Artes Visuais, na rua Herculano Parga e ficam guardados em caixas, em prateleiras específicas, organizados por ano. Nem todos os alunos entregam o TCC físico para ser arquivado na biblioteca, o que prejudicou nossa pesquisa. Não conseguimos saber o número total de monografias defendidas por ano e as de 2018 estavam na sala da coordenação.

O Entrevistado 9 abordou que, no ano de 2018, mais de 50% dos discentes procuraram temas para sua monografia voltados a africanidades, mas como não temos o número total de monografias defendidas, não pudemos verificar esse dado.

Para conhecer o interesse dos discentes, fizemos um levantamento, Tabela 5, para saber quais os temas que aparecem nos TCC. Elencamos, abaixo, os títulos e os anos das monografias, que têm relação com a temática pesquisada. Um ponto a ser explicado é que o curso de Licenciatura em Artes Visuais foi iniciado em 2010, então, só há monografias a partir de 2014 a 2018.

Quadro 7-TCC do curso de Licenciatura em Artes Visuais da IFMA.

ANO	TCC	TÍTULO
2014	03	(1) O ensino das Artes Visuais no 2º ciclo de Ensino Fundamental: Bambaê de Caixa. (2) A gravura em sala de aula: uma abordagem a partir da obra de Airton Marinho. (3) Umbanda: ritual e imagem.
2015	04	(1) Visita mediada ao Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho: Abordagem as relações étnico-raciais na escola. (2) Dança Afro Didara Ribamarense: uma análise dos elementos visuais. (3) Grafismo Indígena: a pintura corporal dos Indígenas Guajajara. (4) São Raimundo Nonato dos Mulundus: uma experiência estética.
2016	00	-----
2017	00	-----
2018	02	(1) Nagon Abiton: um ensaio fotográfico/estético a Festa do Divino Espírito Santo da Casa de Nagô. (2) Aquarela periférica na escola: a arte do graffiti desenvolvida pelo movimento organizado de hip hop do Maranhão quilombo urbano.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados.

No ano de 2014, foram realizadas 03 monografias, relacionadas ao tema pesquisado: (1) O ensino das Artes Visuais no 2º ciclo de Ensino Fundamental: Bambaê de Caixa; (2) A gravura em sala de aula: uma abordagem a partir da obra de Airton Marinho; (3) Umbanda: ritual e imagem.

No ano de 2015, foram realizadas 04 monografias, relacionadas ao tema pesquisado: (1) Visita mediada ao Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho: Abordagem as relações étnico-raciais na escola; (2) Dança Afro Didara Ribamarense: uma análise dos elementos visuais; (3) Grafismo Indígena: a pintura corporal dos Indígenas Guajajara; (4) São Raimundo Nonato dos Mulundus: uma experiência estética.

No ano de 2016 e 2017 não foram encontradas monografias com o tema pesquisado.

No ano de 2018, foram realizadas 02 monografias com o tema pesquisado: (1) Nagon Abiton: um ensaio fotográfico/estético a Festa do Divino Espírito Santo da Casa de Nagô; (2) Aquarela periférica na escola: a arte do graffiti desenvolvida pelo movimento organizado de hip hop do Maranhão quilombo urbano.

Percebemos, com esses dados, que de 2014 a 2018, houve 09 monografias em relação à temática pesquisada. Dessas, 04 tem relação com a cultura afro-brasileira e africana dentro da cultura popular do Maranhão, 04 sobre o ensino da temática afro-brasileira e africana, 01 sobre a cultura dos povos indígenas e nenhuma sobre o ensino da cultura indígena.

Também analisamos os orientadores das monografias de 2014 a 2018 com essa temática e notamos que os docentes que mais orientaram com 02 trabalhos cada foram os professores Marcus Ramúsyo de Almeida Brasil e Rosilene Martins de Lima. O professor Ramúsyo é doutor em Ciências Sociais, com mestrado em Comunicação e graduação em Comunicação Social/ Publicidade e Propaganda. Na entrevista, ele comentou que trabalha esse conteúdo na disciplina de Cultura Visual, com um olhar estético. A professora Rosilene Cultura Visual tem mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional e graduação em Educação Artística. Pelo PPC (2015), ministra as disciplinas de: Cultura Visual, Pintura, História das Artes Visuais no Brasil, Crítica das Artes Visuais, Ação Educativa em Espaços Culturais e Seminários de Práticas Interdisciplinares.

Outros dados coletados foram por meio do questionário realizado com os discentes do curso, visando conhecer o perfil dessa clientela: se já eram artistas e/ou professores, qual sua cor/etnia, por que escolheram o curso, qual a opinião sobre a Lei nº 11.645/2008, se o curso os prepara para ministrar aulas no Ensino Básico sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena e se o curso os prepara para interpretar a arte desses povos num contexto artístico, histórico, político e social.

Foram respondidos 14 questionários, distribuídos entre 02 discentes do primeiro período; 02, do terceiro; 07, do quinto; 01, do sétimo; 01, do oitavo e 01 do nono período.

Desses 14 discentes, 06 responderam que são artistas e apenas 03 são professores. Em relação a cor/etnia, 03 se autodeclararam brancos, 03 negros, 07 pardos e 01 pessoa não respondeu essa pergunta. Na pergunta sobre o porquê da escolha do curso, 08 discentes responderam que se identificam com a área de artes; 03, foram especializar o conhecimento, pois já atuavam na área; 02, escolheram por gostar da área e para lecionar e 01 colocou que é uma estratégia política.

Percebemos analisando as respostas que há mais discentes artistas do que professores e que eles escolheram o curso por sua identificação com a área de artes e que apenas 02 procuraram para ser professor. Em relação à cor/etnia, percebemos que a grande maioria se autodeclara negro (pretos e pardos), num total de 10 discentes.

Outra pergunta do questionário foi para saber a opinião deles sobre a Lei nº 11.645/2008. Dos 14 discentes, uma pessoa não respondeu essa questão e 13 responderam que ela é importante:

Ajuda os alunos na sua iniciação a docência em todas as bases de ensino, por meio da pesquisa, da extensão e do estágio obrigatório (DISCENTE 20, 2019).

Essa lei é de fundamental importância para que haja um reconhecimento da pluralidade da sociedade brasileira, que foi formada por diferentes histórias e culturas que se fazem presente no espaço escolar (DISCENTE 21, 2019).

É uma lei que dá segurança para as demais no campo educacional (DISCENTE 22, 2019).

Os discentes escreveram que a lei dá visibilidade para a pluralidade da sociedade brasileira, que dá segurança para as demais leis de afirmação e que ajuda os alunos em sua iniciação à docência.

Depois foram questionados se o curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFMA os prepara para aplicar a lei, se eles conseguiram ministrar aulas sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena. A maioria, 09 discentes, responderam que sim, que o curso os prepara:

Sim, porque traz a experiência prática para dentro da sala, ajuda a mostrar que se pode trabalhar tais assuntos de diferentes formas (DISCENTE 23, 2019).

Sim, por ter disciplinas a favor disso, mas ainda está muito camuflado. Deve ser mais explorado (DISCENTE 24, 2019).

Os discentes colocaram que existem disciplinas que os auxiliam nessa docência, mas o conteúdo poderia ser mais explorado. Outros, 05 discentes, disseram que não se sentem aptos para ministrar aulas sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena:

Não, até porque são muitas coisas sobre eles e a carga horária acaba não dando (DISCENTE 21, 2019).

O curso não prepara, mas nos deixa um alerta para saber questionar e ir atrás do conhecimento (DISCENTE 25, 2019).

Os discentes colocaram que a carga horária do curso destinada à história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena é pequena, mas o curso deixa um alerta para questionar e ir em busca desse conhecimento.

A última pergunta do questionário foi se os alunos saem do curso aptos para interpretar criticamente as obras de arte dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas no contexto artístico, histórico, político e cultural. A metade, 07 discentes, colocaram que não:

Não. Há de ter um interesse a mais dos alunos e ter mais disciplinas decorrente a este assunto (DISCENTE 24, 2019).

Acredito que falta uma base mais sólida para favorecer essa criticidade de forma eficiente (DISCENTE 26, 2019).

Pouquíssimos, pois o que percebo é que a academia reforça os discursos de racismo e muitos alunos saem sem desenvolver uma certa criticidade e muito menos preparados para contextualizar a arte da África ou afro-brasileiras (DISCENTE 27, 2019).

Esses discentes não se sentem aptos. Para eles, falta uma base mais sólida para favorecer a criticidade. E, a outra metade disse que sim, que estão aptos:

Sim, pois o curso nos prepara para apreciar, criticar e, principalmente, respeitar a arte desses povos, indígenas e africanos (DISCENTE 28, 2019).

Claro, já que somos levados a conhecer tais povos, não somente por leituras, mas também fisicamente, tendo contato direto com esses povos e suas culturas (DISCENTE 23, 2019).

Percebemos com esse questionário que de 14 discentes, 13 conhecem a Lei nº 11.645/2008 e sua importância para o ensino. Apenas 01 não respondeu, talvez pelo fato de não conhecer a lei ou por outro motivo. Mais da metade dos discentes consideram-se preparados pela universidade para ministrar aulas sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena e a metade sente-se apta para interpretar criticamente as artes desses povos. Porém, encontramos muitos discentes que colocam que falta base, que a carga horária para esses temas poderia ser maior. Dessa forma, identificamos que o curso trabalha com temas analisados, cumprindo com a obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008, mas não supre todas as demandas necessárias para a formação dos futuros docentes de Artes Visuais.

7 COSTURA FINAL DE UM PERCURSO

Figura 56- Janine Perini. São João em São Luís, MA, Fotografia, 2019.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

“Matar o sonho é matarmo-nos. É mutilar a nossa alma. O sonho é o que temos de realmente nosso, de impenetravelmente e inexpugnavelmente nosso” (Fernando Pessoa).

Nessa costura final de percurso, refletindo sobre a frase acima de Fernando Pessoa, sonhamos com uma universidade pública, aberta a todos e para todos. Um espaço para a cultura, a arte, a história, a ciência, para a construção do conhecimento e para a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Uma universidade na qual possamos mostrar quem somos e defender aquilo em que acreditamos, ou seja, uma universidade democrática, laica, autônoma e gratuita. É estranho que em pleno século XXI, ainda estejamos lutando para que isso se consolide. Na realidade atual brasileira, em que as instituições públicas de ensino estão sendo atacadas, essa batalha é extremamente necessária.

Leher (2019) aponta que o governo de Bolsonaro é ultraneoliberal, constituído pelos representantes dos bancos e das organizações financeiras com o “[...] propósito de destruir o chamado marxismo cultural, tal como ocorreu no fascismo e, mais precisamente, no nazismo” (LEHER, 2019, p. 14). Para o autor, esses dirigentes recusam as evidências científicas em prol de uma moralidade evangélica neopentecostal e do capitalismo, extraíndo minérios em territórios indígenas, promovendo queimadas na Amazônia para abrir caminho para as pastagens e para o agronegócio, desregulando direitos trabalhistas até um nível próximo ao da servidão e deslocando o fundo público da seguridade para bancos e fundos de investimentos. Ele, ainda, expõe que essa realidade entra em conflito com as universidades públicas, “[...] por possuir força racionalista referenciada na ciência e por promover o uso autônomo e crítico da razão [...]” (LEHER, 2019, p. 16).

Para Leher, os ataques às universidades são explícitos no programa Future-se¹³¹; no movimento Escola Sem Partido¹³²; nos cortes de gastos; no desrespeito às escolhas das comunidades universitárias em relação aos seus dirigentes; nas agressões simbólicas contra sua comunidade e às instituições; nas intervenções policiais dentro das universidades apreendendo faixas, cartazes, computadores e interrompendo aulas; com o sufocamento dos órgãos de fomento à pesquisa e com a desativação do

¹³¹ Sobre o programa Futura-se: “A ideia-chave é que as instituições devem ser refuncionalizadas como organizações de serviços para que possam iniciar o seu autofinanciamento, desobrigando o Estado federal de custear as instituições públicas sob sua responsabilidade. Para isso, propugna contratos de gestão com Organização Social financiada a partir de fundos de investimentos negociados na Bolsa de Valores, erodindo os preceitos constitucionais e, em particular, a autonomia universitária” (LEHER, 2019, p. 33).

¹³² O movimento Escola Sem Partido “[...] atribuiu às universidades públicas um lugar de doutrinação ideológica, de predominância do que a ultradireita estadunidense denominou como “marxismo cultural”, uma proposição fantasmagórica, adjetivando, pejorativamente, as humanidades” (LEHER, 2019, p. 25).

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), comprometendo a educação do campo e a viabilidade de novas bases tecnológicas para a pequena agricultura. Esses ataques, para o autor, são devidos, principalmente, aos grandes fundos de investimentos que visam à expansão da educação superior privada, à imposição de interesses particulares sobre a liberdade de cátedra, à exacerbação da mercantilização e à expansão do capitalismo.

Essas novas tendências do capitalismo, Soares (2020) aponta, que pressionam o sistema educacional para a inovação das novas demandas do mundo do trabalho. Para ele, para formar um trabalhador flexível, flexibiliza-se a educação. “[...] uma das tendências esperadas do novo trabalhador é que este tenha um mínimo de conhecimento tecnológico para manejá-los aplicativos, bem como tenha entrinchedo a ideologia do “microempresário” e ainda naturalize a ausência de local de trabalho” (SOARES, 2020, p. 07). A educação prepara o novo trabalhador tecnicamente e ideologicamente, não para um trabalho ou emprego com carteira assinada, como já o fez no século passado, mas agora para trabalhos autônomos, desenvolvendo a criatividade, para criar soluções inovadoras, o empreendedorismo, para enfrentar os desafios e as mudanças, formando uma sociedade individualista e consumista.

Essa flexibilização da educação que permeia a ideologia neoliberal e continua com o governo Bolsonaro é projetada nas políticas públicas, como vimos na aprovação da Reforma do Ensino Médio, que visa capacitar os jovens para o trabalho; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, voltadas à formação de competências cognitivas e socioemocionais em detrimento da formação de professores como intelectuais; da autoritária e esvaziadora Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e, nas escolhas e sucessivas trocas¹³³ de ministro no Ministério da Educação (MEC), que negam a filosofia e a ciência como formas mais avançadas de produção do conhecimento e que são voltadas à guerra aberta ao “marxismo cultural”, guiados pelo guru antimarxista, Olavo de Carvalho.

Nessa conjuntura, fizemos algumas perguntas durante esta pesquisa sobre os currículos dos cursos presenciais de Licenciatura em Artes Visuais do Maranhão, e, nesse capítulo, tentaremos respondê-las. Será que o currículo dos cursos presenciais de Licenciatura em Artes Visuais do Maranhão está sendo revisado e atualizado para acompanhar as mudanças da Política Pública Educacional? Os conteúdos sobre a História, Arte e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena fazem parte da Matriz Curricular, aparecendo nas ementas e nas referências teóricas das disciplinas? Os alunos egressos dos cursos de licenciatura estão aptos para aplicar a Lei nº 11.645/2008?

Percebemos, com os dados coletados, que os cursos presenciais de Licenciatura em Artes Visuais do Maranhão revisam e atualizam o seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC),

¹³³ A pasta do Ministério da Educação (MEC) no governo de Bolsonaro foi comandada pelo colombiano Ricardo Vélez Rodríguez (01/01/2019 a 09/04/2019), pelo economista Abraham Weintraub (09/04/2019 a 19/06/2020) e no dia 25/06/2020 o presidente anunciou a nomeação do professor Carlos Alberto Decotelli da Silva, mas o governo adia e repensa sua posse pela repercussão sobre incoerências no currículo.

acompanhando as mudanças da Política Pública Educacional. Nossa enfoque foi a Lei nº 11.645/2008 e averiguamos que houve a redefinição e/ou a inclusão de disciplinas com conteúdo de educação nas relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos. A UFMA incorporou a disciplina “Arte Indígena, Africana e Afro-brasileira” e o IFMA, “História e Cultura Africana e Afro-brasileira” e “História e Cultura Indígena”, ambos no PPC de 2015, sete anos após a inserção da lei.

Percebemos por meio dos títulos que a UFMA oferece uma disciplina, abrangendo duas etnias distintas, o negro e o índio. E o IFMA, oferta duas, uma para cada etnia. Isso faz com que o professor que as leciona possa melhor se especializar e não salientar uma etnia em detrimento à outra. Normalmente, os docentes realizam seus estudos e pesquisas ou com foco no índio ou no afro-brasileiro, pois são histórias sociais e culturais distintas e muito complexas. A união desses dois grupos diferentes na mesma disciplina é por conta da Lei 11.645/2008, que obriga a inclusão desses conteúdos no Ensino Básico.

Outro fato que podemos observar pelos títulos é que a disciplina da UFMA, Arte Indígena, Africana e Afro-brasileira, tem o foco na arte e as duas disciplinas do IFMA, História e Cultura Africana e Afro-brasileira e História e Cultura Indígena, têm o foco na história e na cultura.

Nas demais disciplinas obrigatórias, observando o PPC do curso do IFMA, encontramos a disciplina Educação Inclusiva, que aborda em sua ementa o tema das relações étnico-raciais e a disciplina História das Artes Visuais no Brasil, que abarca as manifestações indígenas e africanas na arte brasileira. No PPC do curso da UFMA, não encontramos explicitamente a temática negra ou indígena na ementa ou na bibliografia. Para analisar melhor esses dados, realizamos entrevistas com os professores dos dois cursos e eles falaram que abordam o conteúdo sobre história, cultura e arte africana e afro-brasileira, mas a indígena não.

Sabemos que: “O Brasil é um país extraordinariamente africanizado” (SILVA, 2018, p. 111). Desse modo, a disciplina História da Arte Brasileira e outras disciplinas dentro dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais devem oferecer conteúdo referente à arte africana e afro-brasileira. Para Silva (2018), as relações de troca entre o Brasil e o continente africano foram muito intensas. Ele nos conta:

[...] muito do que se passava na África Atlântica repercutia no Brasil, e vice-versa. Os contatos através do oceano eram constantes: os cativos que chegavam traziam notícias de suas nações, e os marinheiros, os mercadores e os ex-escravizados de retorno levavam as novas do Brasil e dos africanos que aqui viviam para uma África que era ainda, no início do século 19, um continente sem senhores externos” (SILVA, 2018, p. 100).

Para o autor, encontramos, no Brasil, o sentimento estético e as maneiras de ser e de viver dos africanos. E, “Por sua vez, em toda a outra costa atlântica podem-se facilmente reconhecer os brasileirismos” (SILVA, 2018, p. 111). Para ele, a escravidão foi o processo mais longo e importante da nossa história, construindo e determinando o Brasil como é hoje. No entanto, observa-se que mesmo com toda essa importância, os negros ainda vivem nos bolsões de pobreza e não têm acesso aos direitos na mesma perspectiva que os brancos.

Valladares (2018), também, afirma que “A origem africana é uma estrutura fundamental na obra de muitos artistas brasileiros, assim como na expressividade mais ampla da criatividade popular” (VALLADARES, 2018, p. 41). Para esse autor, a partir do século 17, sempre houve a forte presença de negros nos trabalhos de arte brasileira, primeiramente nos monumentos religiosos e, depois, em outras obras de arte de consequência histórica.

Outros estudiosos, igualmente, afirmam que “[...] a primeira forma de arte plástica afro-brasileira propriamente dita é uma arte ritual, religiosa. Seu nascimento é de difícil datação por causa da clandestinidade na qual se desenvolveu” (MUNANGA, 2018, p. 118). O autor, ainda, explica que essa arte tinha o caráter coletivo, deixando no anonimato os artistas e artesãos. Ela foi por muito tempo, totalmente ignorada pelo mundo erudito da historiografia, da crítica de arte, da sociologia, da antropologia e pelo grande público por quase três décadas. Apenas a partir do movimento modernista, os artistas saem do anonimato e “[...] começam a produzir uma arte não étnica, com projeção na linguagem plástica universal, embora conservando vínculos identitários com suas raízes” (MUNANGA, 2018, p. 119). Pode-se dizer que mesmo nos dias atuais, nem no mercado de arte, nem nas escolas essa realidade mudou. O lugar desses conhecimentos no Ensino de Arte, ainda, não está disponível, em condições de igualdade com a produção cultural branca, europeia e norte-americana, como já abordado por Rosa (2005).

A arte africana deixou de ser anônima com o movimento modernista africano, mas Hassan (2018) lembra-nos de que os artistas não receberam da crítica o reconhecimento que mereciam e que continuam sendo deixados de fora nos textos de história da arte e nas exposições individuais:

A maioria dos museus ocidentais interessados em arte africana evitaram exposições retrospectivas dedicadas ao trabalho de nem sequer um artista africano pioneiro da arte moderna. A preferência tem pairado sobre exposições temáticas e coletivas, em que é impossível prestar atenção à vida e ao trabalho de artistas individuais de modo crítico, como acontece com os ocidentais. Assim, suas biografias continuam praticamente invisíveis (HASSAN, 2018, p. 279).

Para o autor, as ideias-padrão da modernidade privilegiam o Ocidente, que são ditos “universais” e não encontram ecos ao redor do mundo. Artistas, como Mancoba¹³⁴, por exemplo, que foi precursor do expressionismo abstrato, causando um avanço no modernismo dominante, não teve sua arte situada historicamente na história universal, mas sim, numa modernidade paralela, que para Hassan, leva à suspensão de um caráter temporal, esvaziando-a de temporalidade. Podemos apreciar a obra *Composition*, de Mancoba, na Figura 57:

Figura 57- Mancoba. Composition. Óleo sobre tela. 1940. Dimensão: 50x 53,50



Fonte: http://www.arcadja.com/auctions/pt/mancoba_ernest/artist/339935/

Hassan (2018) além de situar essa obra em sua “africanidade”, também, a coloca em sua temporalidade e historicidade. Araeen (2003) escreve que só poderemos entender o real significado histórico dessa obra, quando analisarmos sua forma, com a sua estrutura simétrica e pinceladas expressionistas, e inseri-la na temporalidade que a produziu. Para esse autor,

¹³⁴ Artista sul-africano, Ernest Mancoba (1904-2002), “[...] é memorável por sua vida notavelmente criativa, seu rigor intelectual, o profundo e singular conjunto de sua obra, e por seu estilo e vocabulário visual inovador que acabou configurando uma parte importante do nosso entendimento do modernismo africano nas artes visuais. (...) o sistema do apartheid o forçou a sair de seu país. Já no final dos anos 1930, ele se mudou para Paris e depois levou uma vida itinerante em outras cidades da Europa. Lá, foi preso pelos nazistas e impedido de voltar para a casa ao fim da Segunda Guerra Mundial, devido à ascensão do apartheid na África do Sul” (HASSAN, 2018, p. 271).

Mancoba foi um importante membro do movimento modernista CoBrA¹³⁵, mas foi ignorado e sua história diminuída.

Outro autor que escreve sobre a generalidade e a singularidade das obras das sociedades africanas é Mbembe (2018). Para ele, as sociedades africanas “[...] têm suas raízes em uma multiplicidade de tempos, de ritmos e de rationalidades que, embora particulares e, às vezes, locais, não podem ser pensadas fora de um mundo que, por assim dizer, se dilatou” (MBEMBE, 2018, p. 132). Para o autor, a partir do século 15, não há mais “historicidade própria” da sociedade africana. Ela está encravada de tempos e ritmos condicionados pela dominação europeia.

Igualmente, podemos dizer, que não existe uma “historicidade própria” da sociedade brasileira, pois além dos indígenas, europeus e africanos, temos influências do universo dinâmico. Para Valladares (2018a), os artistas negros e seus descendentes identificam-se e se afirmam por meio do gosto cosmopolita. E, “O participante da cultura negra não é, no Brasil, necessariamente o negro. Tem acontecido a humanistas e artistas brancos, de ascendência e de procedência estrangeiras [...]” (VALLADARES, 2018a, p. 26). Desse modo, podemos nos perguntar: Como identificar uma arte afro-brasileira? A resposta a encontramos em Kabengele Munanga:

Embora saibamos que qualquer tentativa de definição seria sempre provisória, tendo em vista o caráter dinâmico de qualquer arte, concordamos, contudo, que alguns postulados básicos têm de ser colocados para que esta arte, que constitui um grande capítulo à parte dentro da arte brasileira, possa merecer e conservar seu atributo e qualificativo de “afro”. Entre eles, podemos mencionar a **forma** ou o **estilo**; as **cores** e seu **simbolismo**; a **temática**; a **iconografia** e as **fontes de inspiração**, todos harmoniosamente articulados através do domínio de uma técnica capaz de dar corpo e existência a uma obra de **arte autêntica**. Outros elementos, como a **monumentalidade**, a **repetição**, a **desproporção** entre partes do corpo e a **conceituação** das ideias vêm se somar para aprofundar a diferença entre a arte africana no singular, a arte ocidental e outras” (MUNANGA, 2018, p. 121-122, grifos nossos).

¹³⁵ O manifesto de fundação do movimento CoBrA foi redigido na mesa de um café de Paris, em 08/11/1948, ao final do Congresso do Centro de Documentação de Arte de Vanguarda de Paris. Entre os fundadores do movimento se encontram entre outros, Asger Jorn, Karel Appel, Pierre Alechinsky, Corneille (1922-2010), Jean-Michel Atlan (1913-1960), Constant (1920-2005) e Christian Dotremont (1922-1979). Foi este último que deu o nome ao grupo, um acrônimo formado pelas iniciais de Copenhague, Bruxelas e Amsterdã, capitais de onde vieram os principais integrantes do CoBrA. Dotremont é contra toda unidade teórica artificial, contra todos os ismos que implicam em sistematização. O crítico Jean Clarence Lambert, Historiador do movimento, lembra que cobra significa mobilidade, inteligência, instinto e agressividade, sendo também um signo polivalente. Vale dizer, é um trocadilho e um jogo, duas características da produção do grupo. As exposições foram realizadas entre 1949 e 1951, em Bruxelas, Amsterdã e Liège, sempre acompanhadas de uma revista da qual se editaram 10 números. Em novembro de 1949, o grupo passou a se chamar IAE – Internacional e Artistas Experimentais Cobra. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-seculo-20/cobra/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

Para o autor, a arte afro-brasileira tem um caráter dinâmico, como qualquer outra arte, mas há alguns postulados básicos, bastando que um ou outro elemento grifado na citação acima seja integrado com regularidade ao conjunto da obra, conferindo-lhe autenticidade, para ser identificada como arte afro-brasileira. Para ele, “[...] qualificá-la simplesmente de arte negra no Brasil seria cair num certo biologismo; seria excluir todos os artistas que, independentemente de sua origem étnica, participam dela, por opção político-ideológica, religiosa ou simplesmente por emoção estética [...]” (MUNANGA, 2018, p. 122).

A partir dessa definição mais ampla do termo arte afro-brasileira, constatamos que os cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Maranhão apresentam esse conteúdo, além da disciplina específica. Nas entrevistas detectamos que alguns professores fazem, e, outros não, de forma consciente, refletindo e dialogando sobre as relações de sincretismo cultural e sobre as condições históricas, sociais, políticas e econômicas do artista, do seu tempo e da obra estudada.

Já, a arte indígena é estudada apenas nas disciplinas específicas: “Arte Indígena, Africana e Afro-brasileira”, na UFMA e “História e Cultura Indígena”, no IFMA. Esse dado, coincide com que Collet, Paladino e Russo (2013) já tinham colocado sobre a escassez desses conteúdos na formação inicial e continuada dos professores, tanto nas Pedagogias, como nas licenciaturas no geral. Com isso, podemos entender como o ensino da história, da arte e da cultura indígena está sendo explorado no Ensino Básico. As autoras pesquisaram como as culturas e as histórias indígenas são abordadas em diferentes estabelecimentos de ensino e constataram que as atividades e os conteúdos são limitados e reproduzem ideias ultrapassadas e estereotipadas, presentes no senso comum, como o índio nu, vivendo isolado na floresta, ou o índio preguiçoso, que ocupa muitas terras e atrapalha o desenvolvimento. As autoras, pontuam que são raras as exceções que trazem a diversidade indígena das mais de 350 etnias presentes no país, as lutas e demandas atuais e a importância e a contribuição dos conhecimentos indígenas para o Brasil de hoje.

Collet, Paladino e Russo (2013) abordam que não surgiu por acaso a imagem do índio atrelada ao passado, numa condição estática e imutável. Mas sim, por meio de livros, material didático, políticas públicas e pela imprensa que valoriza o índio romântico, irreal e intocável, para desprezar os indígenas reais que lutam por seus interesses.

A representação do negro nos livros e nos materiais didáticos, também, é uma questão para ser refletida. Schwarcz (2018) afirma que não há uma nominação ou particularidade. “No Brasil, por exemplo, ainda hoje, imagens feitas no Rio de Janeiro, um pouco em Pernambuco e na Bahia, e, no máximo, em São Paulo, são dispostas de maneira

indiscriminada nos livros (...), como se dissessem respeito a todo o país e a qualquer lugar” (SCHWARCZ, 2018, p. 533). Para a autora, as imagens aparecem sem legenda, data, autoria, tempo, geografia e lugar, ocasionando anonimato e invisibilidade.

A Lei 11.645/2008 obriga os professores a ministrar em suas aulas conteúdos sobre o negro e o índio, mas eles encontram dificuldades com a escassez de livros e materiais didáticos. Quando os docentes foram questionados sobre a lei, em geral, eles foram a favor, pois a lei obrigou a instituição a repensar, estimulando os professores a analisar a formação cultural do Brasil. Eles consideram que essa intervenção legislativa produziu transformações imediatas, mas ainda veem algumas fragilidades nela, como o número resumido de horas na Matriz Curricular para essa temática, a falta de formação dos professores na rede de Ensino Básico, as opiniões equivocadas de alguns docentes do Ensino Superior, as práticas desastrosas e isoladas nas escolas, a falta de material didático sobre a temática e o preconceito e a resistência encontrados na sociedade. Os docentes também relataram que o sucesso dessa lei está no egresso continuar se informando sobre a temática, ampliando sua formação e não ficarem apenas com o conhecimento da formação inicial, mas fazerem uma formação continuada, muitas vezes, propiciada pela própria universidade por meio de seus projetos de pesquisa e extensão, além das instituições culturais de diferentes contextos, locais e nacionais.

Os discentes, responderam que a Lei 11.645/2008 é necessária e importante. A maioria relatou que o curso os prepara para ministrar aulas sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena, mas não os deixam aptos para interpretar criticamente as obras de arte dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas no contexto artístico, histórico, político e cultural.

Precisamos entender que estudar arte, é estudar, também, o contexto político e histórico, “[...] na concepção marxista, a arte assume funções distintas, destacando-se entre elas: sua função ideológica, sua função enquanto geradora de conhecimento e enquanto expressão humana criadora” (ROGGENKAMP, 2016, p.235). Algumas obras de arte, como do artista chinês Ai Weiwei¹³⁶ (Fig. 58 e Fig. 59), apresentam a relação intrínseca entre arte e sociedade, fazendo o público refletir sobre questões como racismo, escravidão, direitos humanos, liberdade, ditadura, fronteiras e refugiados.

¹³⁶ Ai Weiwei nasceu em Pequim, em 1957. Seu pai, Ai Qing, era artista e poeta. Com apenas um ano de idade, Ai Weiwei seguiu seu pai para o exílio em campo de trabalho. Ai Weiwei foi conhecido mundialmente por suas críticas sociais e a política vigente da China. Em 2010 é preso pela primeira vez, seu estúdio é revistado por mais de 40 policiais, inúmeros itens são confiscados e seus funcionários interrogados. Tudo isso, ao invés de pará-lo, deu ao artista ainda mais argumentos para as questões que ele coloca em sua arte. Disponível em: <https://archtrends.com/blog/ai-weiwei/>. Acesso em 11 mai. 2020.

Figura 58- Janine Perini. Obra de Ai Weiwei na Oca, Parque Ibirapuera. Fotografia, 2019.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 59- Janine Perini. "Law of the journey - Prototype B", de Ai Weiwei, Parque Ibirapuera. Fotografia, 2019.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na Figura 58, o artista escreve sob o couro do boi, lembrando as marcas do ferro no animal, usando o alfabeto armorial de Ariano Suassuna¹³⁷ a frase: “Se pudessem colocavam o negro de novo na escravidão”.

Na Figura 59, a obra intitulada A lei da jornada-Protótipo B, observamos um bote inflável preto, de 16 metros de comprimento, carregando pessoas com coletes salva-vidas feitas de PVC preto, representando os refugiados. Ramos (2015) expõe que os refugiados são cidadãos anônimos, sem direito à vida, que são empurrados de suas terras por pessoas gananciosas por poder e capital e não encontram outro lugar que os acolha. “A impossibilidade de encontrar um novo lar, não é um problema material de superpopulação, não é um problema de espaço ou de demografia, é um problema de organização política, o mesmo que o empurrou para fora de seus lares” (RAMOS, 2015, p. 3165). Para a autora, os refugiados atuais, como também os escravizados do passado, que chegavam em porões de navios negreiros, “[...] são desumanizados, invisíveis ou invisibilizados, por vezes até demonizados, e não contam para a História” (RAMOS, 2015, p. 3165). Para ela, os refugiados vagam pelas cidades como imigrantes ilegais, alguns acabam sendo incluídos e explorados no sistema neoliberal, vendendo sua mão-de-obra barata ou vivendo na clandestinidade, vivenciando um apartheid político e social. A autora apresenta a obra do artista africano Barthélémy Toguo¹³⁸, Caminho do Exílio (Figura 60).

¹³⁷ Ariano Suassuna, romancista e criador do movimento, conceitua a Estética Armorial como “a criação alheia de uma heráldica nordestina, mais especificamente sertaneja”, em que os ferros de marcar gado (dentre outras manifestações culturais como pintura, música, literatura, cerâmica, dança, escultura, tapeçaria, arquitetura, teatro, gravura e cinema) refletissem “todo um espírito da tradição que, vindo da Península Ibérica, aqui se corporificou mágica e ludicamente”. A Arte Armorial se baseia na ideia de que a cultura brasileira genuína é resultado dos intensivos processos imigratórios que ocorreram no país desde a chegada dos portugueses, e da cultura indígena anteriormente já presente. Disponível em: <https://tipodafonte.wordpress.com/2013/10/27/estetica-armorial/>. Acesso em: 05 mai. 2020.

¹³⁸ “Artista em diáspora, Barthélémy Toguo começou a estudar arte em Abidjã, na Costa do Marfim, depois seguiu para Düsseldorf, na Alemanha, e hoje vive entre Paris e Bandjoun Station, no norte dos Camarões, onde mantém um ateliê-espaco expositivo de arte contemporânea. Sempre em trânsito, Toguo percebe as fronteiras, as dificuldades de povos em migrações, as assimetrias da globalização” (RAMOS, 2015, p. 3166).

Figura 60- Barthélémy Toguo. Road for Exile (Caminho do Exílio), 2009.



Fonte: <http://www.barthelemytoguo.com/>. Acesso em: 11 mai. 2020.

Nessa obra, “Toguo lota seu barco com trouxas que encenam as pessoas, seus pertences e sonhos e nos convida a cruzar esse mar de incertezas físicas, psicológicas e, principalmente política, dos que na escassez de vida procuram outros espaços para habitar” (RAMOS, 2015, p. 3166). A autora expõe que Toguo utiliza os tecidos como metáfora, referindo-se aos refugiados, utilizando, também, tecidos transparentes que representam os nevoeiros, as neblinas, a obscuridade da travessia. A obra exibe uma minúscula lanterna a óleo, uma série de vídeos com os sons e imagens do mar e garrafas de vidro vazias, representando a difícil travessia.

As obras acima, de Ai Weiwei e de Barthélémy Toguo, falam de problemas sociais e da desigualdade de classes vivenciadas no mundo, problemas globais. Aqui, no Brasil, se rejeitou a segregação legalizada, apesar de existir uma segregação informal, que aparece “[...] na perversa dialética urbana do gueto e no isolamento e na autossegregação dos brancos, que se retiram atrás de ilhas muradas de riqueza cercadas pelas novas favelas” (SHOHAT; STAM, 2018, p. 316). Além da segregação dentro da geografia urbana, os autores apontam que ela existe, também, dentro dos espaços comuns, como é o caso de edifícios que têm dois sistemas de circulação independentes, que garantem o mínimo contato informal entre as classes trabalhadoras e patronal. Ou nos sistemas de alto escalões, como os militares, diplomáticos, judiciários, legislativos, diretores corporativos e universidades, que são majoritariamente brancos.

Os autores acima, também, nos lembram da crueldade do sistema carcerário e da brutalidade policial, retomando os “capitães do mato” e afirmado que os policiais negros e mestiços matam milhares de “marginais” todos os anos, sendo a maioria negros e mestiços,

disfarçando execuções sumárias como “resistência à prisão”. Para eles, a sociedade brasileira foi estruturada pelas relações entre Casa-Grande e Senzala. Essas afirmações podem ser comprovadas com os dados do IBGE:

De fato, no Brasil, a taxa de homicídios foi 16,0 entre as pessoas brancas e 43,4 entre as pretas ou pardas a cada 100 mil habitantes em 2017. Em outras palavras, uma pessoa preta ou parda tinha 2,7 vezes mais chances de ser vítima de homicídio intencional do que uma pessoa branca. A série histórica revela ainda que, enquanto a taxa manteve-se estável na população branca entre 2012 e 2017, ela aumentou na população preta ou parda nesse mesmo período, passando de 37,2 para 43,4 homicídios por 100 mil habitantes desse grupo populacional, o que representa cerca de 255 mil mortes por homicídio registradas no Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM, do Ministério da Saúde, em seis anos (IBGE, 2019, p. 09).

A violência letal às pessoas negras está aumentando no Brasil, enquanto da população branca é mantida a mesma entre 2012 e 2017. Os negros são muito mais assassinados do que os brancos. Em consequência disso, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu, em 2017, uma campanha, intitulada “Vidas Negras”¹³⁹, apoiando ações contra a violência racial no Brasil com o objetivo de chamar atenção e sensibilizar para os impactos do racismo, enfrentando a discriminação e a violência.

Outro dado do documento IBGE (2019) é que a maioria da população negra tem os menores rendimentos, tendo seus rendimentos inferiores à linha da pobreza. O rendimento médio domiciliar *per capita* apresentou que a população branca em 2018 superou em quase duas vezes o da população negra. “Vivemos em uma sociedade na qual quanto mais rico, mais branco. A cor vira um dispositivo de poder diário que coloca as pessoas “em seu devido lugar” (VAREJÃO, 2018, p. 596). A desigualdade da distribuição de rendimentos mostra a desigualdade nas condições de vida da população. A moradia diferencia tanto pelo espaço geográfico na cidade, colocando os negros para morar aglomerados, como no acesso a serviços de saneamento básico e características dos domicílios.

A educação, também, é um indicador da desigualdade. IBGE (2019) apresenta a evidente desvantagem da população negra em relação à população branca. Mas aponta que houve uma melhora entre 2016 e 2018 da escolaridade da população negra em decorrência de políticas públicas de correção de fluxo escolar e ampliação do acesso à educação, promovidas desde os anos 1990. Mas, ainda, a taxa de analfabetismo da população negra é maior que da população branca e isso se evidencia mais em relação à população negra residente em

¹³⁹ Para saber mais sobre a campanha, acesse: <http://vidasnegras.nacoesunidas.org/>.

domicílios rurais. Também, a taxa de alfabetização das pessoas indígenas revelou-se abaixo da média nacional¹⁴⁰, aumentando para os índios que moram dentro de terras indígenas.

As terras indígenas são os principais conflitos e disputas existentes atualmente para os índios. Os interesses do capitalismo, por meio do agronegócio e da pecuária entra em conflito com os meios de vida indígena, baseados no baixo impacto ambiental. Para Mizusaki (2017), o processo socioespacial de produção e reprodução do capitalismo tem sido mediado por relações perversas, arcaicas e atrasadas, que se mantêm até os dias de hoje. “Mesmo com a demarcação de terras indígenas e o reconhecimento da multiculturalidade, o poder dos proprietários de terra se impõe, resistindo muitas vezes com extrema violência ao processo demarcatório” (MIZUSAKI, 2017, p. 51). Para a autora, esse conflito resulta na reorganização política e na união de diferentes etnias indígenas para a luta de classes¹⁴¹, entre proprietários de terras e os índios.

Para trabalhar com a história, a cultura e a arte indígena, afro-brasileira e africana em sala de aula, precisa-se considerar a diversidade, a complexidade e os conflitos sociais vividos por essas populações. A estética da arte e da cultura africana, afro-brasileira e indígena está diretamente ligada a atribuições de valores aos objetos, culturalmente carregados de símbolos e significados. A arte desses povos está atrelada à vida e, que se torna resistente aos modelos eurocêntricos de museus. No centro histórico de São Luís encontramos alguns museus que expõem obras, vestimentas, utensílios, entre outros objetos afro-brasileiros e indígenas. Isso mostra o reconhecimento, a valorização, a construção de memórias e identidades, o salvaguarda dessas obras e, o mais importante, um lugar onde o negro e o índio possam se reconhecer. Mas sabemos que nesse espaço esses objetos perdem o real sentido. Lody (2005) afirma que os verdadeiros museus brasileiros são os mercados de rua, as práticas religiosas, as árvores monumentais sagradas e que devemos estabelecer novos limites para incorporar “museus não convencionais”. Por isso, os espaços de convívio, de reza e de moradia dos povos negros e indígenas são por si só, um espaço museológico.

Conduru (2018) apresenta os quilombos, as favelas e os terreiros como arquiteturas “[...] que se contrapõe ao processo de “deformação urbano-arquitetônica” constituído desde o início da colonização do Brasil” (CONDURU, 2018, p. 495). Para o autor, o quilombo é um espaço de conquista, liberdade e resistência à ordem política, econômica, social e cultural. A

¹⁴⁰ Dados disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf. Acesso em: 06 mai. 2020.

¹⁴¹ Mizusaki (2017) amplia o conceito de classe, ela utiliza o conceito de classe política, para fazer referência a uma classe que se forma politicamente, resultante das relações de produção (entre exploradores e explorados) e de reprodução.

favela é o espaço constituído, principalmente, por afro-brasileiros para sobreviver aos efeitos do processo escravista. E o terreiro é o espaço que resiste ao racismo e à marginalização e o mais representado artisticamente. Para ele, esses espaços (quilombo, terreiro, favela) reinventam, mais do que representam. O autor coloca diversos artistas que abordam esses espaços em suas obras. Acrescentamos, também, outros espaços, como as aldeias e territórios indígenas e as festas populares. Por que não trazer os artistas que representam esses espaços para a sala de aula e visitar esses lugares com os discentes?

Abrir os limites do espaço expositivo e das salas de aula faz com que ampliemos nossas visões para respeitar a diversidade cultural do negro e do índio. “As reações sociais que não reconhecem o outro como parte do conjunto culminam na extermínio das diferenças. Ao longo da história, o homem viveu sob a égide do extermínio das diferenças” (FERNANDES; LIPPO, 2016, p. 46). Para os autores, o aniquilamento das diferenças é uma marca na nossa história e, que, ainda acontece nos dias atuais. Eles acreditam que “A padronização do social, a massificação das culturas e a pretensa padronização dos comportamentos ferem a condição, a situação original de ser no mundo de cada um de nós” (FERNANDES; LIPPO, 2016, p. 39). O indivíduo é único e se constrói em sociedade, é uma síntese das inúmeras relações sociais. Para os autores, “[...] a sociedade é composta pela diversidade e sem ela não teria como avançar” (FERNANDES; LIPPO, 2016, p. 44). Para eles, as diferenças são peculiares à espécie humana.

Essas diferenças, também, são encontradas nas artes. Helena (2018) aponta que os grupos socialmente marcados como o “outro” se encontram tanto na representação quanto na criação artística, ou seja, na vida e na arte. “A perspectiva histórica nos aponta que o racismo está na base da constituição da nossa sociedade, e ele é estrutural e institucional, permeando todas as áreas da vida” (HELENA, 2018, p. 600). Para ela, o importante é identificar o que colabora com a manutenção do racismo no campo das artes, para depois criar estratégias de ações antirracistas.

Dessa forma, os cursos de Licenciatura em Artes Visuais devem ser um lugar que permita criar estratégias para diminuir o racismo e a desigualdade encontradas em nossa sociedade. Um lugar para desenvolver a capacidade de ver e refletir sobre o cotidiano dos alunos. Levar os discentes para andar pelas ruas, mercados, praças, terreiros, quilombos, territórios indígenas, centros históricos para se encantar ou se desencantar é promover uma reflexão sobre a realidade. Olhar as instalações dos espaços, que estão em constante movimento; as performances das pessoas, que estão em seus lugares de sentido; o poder de

devoção, que transforma qualquer pedaço de pano ou plástico em sagrado ou divino, é pensar esteticamente a realidade vivida.

A arte e a cultura encantam as pessoas. Percebemos pela entrevista com os docentes e pelo questionário com os discentes, que a maioria dos discentes das duas instituições optaram pelo curso por causa da arte e não para trabalhar na área da educação, mesmo sendo um curso de licenciatura. Podemos deduzir que seja pela desvalorização do professor na sociedade atual, como vimos nos capítulos anteriores, com os baixos salários, a desvalorização e desqualificação pelo governo e a exaustiva carga de tarefas. O documento IBGE (2019) afirma que o Brasil é o país com o menor salário pago aos docentes do Ensino Fundamental e Médio em comparação a outros países, considerando que: “Uma forma de reverter o status desvalorizado dos profissionais da educação passa por uma série de medidas que melhorariam as condições de trabalho nas escolas, como a adoção de planos de carreira, estímulo à formação inicial e continuada e garantia de um piso salarial capaz de atrair bons profissionais para a carreira” (IBGE, 2019, p. 91). Mas como investir na qualidade dos docentes se a proposta educacional do governo é neoliberal e visa reduzir gastos e substituir o ensino presencial pelo EAD? Podemos exemplificar com a nova Portaria nº 2.117¹⁴², de 6 de dezembro de 2019, que autoriza as Instituições de Ensino Superior (IES) ampliar para até 40% a carga horária de educação a distância (EAD) em cursos presenciais de graduação. Essa medida faz com que a partir do segundo semestre de 2020 haja mudanças negativas nos cursos de graduação presencial.

Atualmente, observando o site das instituições e os PPC dos cursos pesquisados, notamos a diminuição do número de vagas ofertadas, que pode ter relação com a desvalorização da profissão docente, que consequentemente desvaloriza as licenciaturas. A UFMA mostra em seu PPC de 2010, que o curso de Artes Visuais ofertava 60 vagas e o PPC de 2015 e 2017 apresentavam 50 vagas. O PPC de 2015 apresenta que a diminuição do número de vaga ofertada deu-se tendo em vista a infraestrutura do curso e a quantidade elevada de alunos em disciplinas práticas. Notamos que em vez de melhorar a infraestrutura para continuar recebendo 60 discentes, eles cortaram a demanda para 50 vagas. No curso do IFMA, a oferta é menor. O PPC de 2019 aponta 30 vagas anuais. Isso faz com que apenas 80 pessoas por ano de um total de 7.210.341¹⁴³ habitantes do estado tenham a oportunidade de

¹⁴² Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 02 jul. 2020.

¹⁴³ O estado do Maranhão tem uma população estimada em 7.210.341 habitantes em 2020, assinalando um crescimento de 0,55% em relação a 2019. Disponível em:

ingressar num curso de Licenciatura em Artes Visuais no Maranhão, gerando no estado um quadro de carência de profissionais habilitados em Artes Visuais na rede de ensino.

O Maranhão não oferece o curso de bacharelado em artes em nenhuma instituição, tornando o curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFMA e da UFMA uma das poucas opções para quem tem interesse em ser artista visual ou trabalhar no mercado de arte. Isso faz com que muitos discentes não se interessem pelas disciplinas pedagógicas e metodológicas. Os dois cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Maranhão estão se reestruturando, organizando as disciplinas práticas em sua Matriz Curricular para receber essa clientela e formar não apenas professores, mas também artistas visuais e trabalhadores de instituições culturais ou ateliês. Porém, o ideal seria a criação de um bacharelado dentro do estado.

Com essa análise, tentamos olhar a formação dos professores de Artes Visuais do Maranhão em suas múltiplas determinações e contradições, articulando e refletindo esse conhecimento, com questões sociais, econômicas, políticas, históricas, artísticas e culturais do país. Esta pesquisa caminhou para a compreensão da nossa realidade vivida, de nossas vivências em nossa sociedade atual, que é essencialmente alienante e racista, caracterizada por profundas tensões sociais e conflitos de interesse permanentes, que precisam ser superados.

Antes e depois do escravismo colonial, o povo negro-africano ainda se encontra na contemporaneidade sob as determinações restritivas do sistema capitalista, sobrevivendo no desemprego, em atividades de baixa remuneração, sem acesso aos bens urbanos e culturais, sem a propriedade da terra, vivendo em moradias de precária habilidade, afastado do ensino de qualidade e construindo as maiorias excluídas das cidades, da cidadania e da riqueza produzida coletivamente por todos (CARDOSO, 2010, p. 29).

Infelizmente, o povo negro e indígena, como mostra o autor citado acima, constituem o segmento majoritário dos grupos sociais dominados e subalternizados pela estrutura de dominação política no Brasil. “As desigualdades no Brasil, à luz de indicadores como renda, saúde, educação e expectativa de vida, são movidas pelo eixo estruturante do racismo” (CARDOSO, 2010, p. 36). Como abordamos nos capítulos anteriores, o racismo surge de um fenômeno histórico, da necessidade social de um grupo fenotipicamente minoritário controlar as fontes de riquezas, relacionando-se, dessa forma, diretamente com a exploração capitalista. Assim, o Brasil vem beneficiando economicamente uma parcela minoritária da população em detrimento de uma maioria que não tem acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas.

No Brasil, ainda não podemos buscar um reconhecimento efetivo de igualdade para todos, porque a população se encontra em condições de desigualdades. Uma grande maioria vive na extrema pobreza, sem uma vida digna. Por isso, a importância de ações afirmativas com políticas compensatórias com objetivo de promover, fomentar e avançar em igualdade. Assim, as ações afirmativas devem ser compreendidas não somente pelo passado discriminatório, mas também pensando no futuro, no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade.

A Lei 11.645/2008 é uma ação afirmativa para garantir o acesso à história e à cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras. Como não há fiscalização, ainda hoje, como foi observado pelas entrevistas e questionários, encontramos escolas que não aplicam a lei e outras, que apenas exploram o conteúdo em projetos isolados, quando o professor é engajado nessa temática. Podemos salientar que essa realidade é um reflexo das Instituições de Ensino Superior, pois com a coleta de dados, verificamos que as disciplinas específicas com a temática negra e indígena nas instituições pesquisadas só foram inseridas na Matriz Curricular de 2015. Dessa forma, os primeiros egressos com essa qualificação só vão chegar na rede de ensino a partir de 2020. Sabemos que para transformar a realidade preconceituosa e racista da atualidade e reverberar o conhecimento africano, afro-brasileiro e indígena na rede de ensino, além da formação inicial do professor, é necessário a formação continuada nessa temática e materiais didáticos de qualidade.

Durante a coleta de dados, observamos que os professores mesmo com o grande auxílio da internet, se queixam de não encontrar livros e material didático na temática pesquisada, dificultando a formação dos docentes. Dessa maneira, muitos caminhos ainda deverão ser percorridos para se chegar numa educação emancipatória, descrita nos capítulos anteriores, numa educação que contribua para a formação da consciência crítica, para a libertação do homem frente à opressão, à massificação, voltada para a contradição e para a resistência e contra a barbárie.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo a reflexão sobre a temática africana, afro-brasileira e indígena nas instituições formadoras envolvidas no aperfeiçoamento da formação docente em Artes Visuais do Maranhão. De maneira nenhuma teve a intenção de apontar fragilidades contextuais, estruturais e curriculares das instituições pesquisadas, mas sim buscar analisar dinâmicas e estruturas no âmbito das licenciaturas, que foram os objetos da pesquisa, contribuindo para o projeto em rede OFPEA/BRARG, com dados sobre a formação de professores de Artes Visuais do Maranhão.

Esta tese propôs-se a responder à pergunta: Como os currículos das Licenciaturas em Artes Visuais do Maranhão abarcam o conteúdo de história, arte e cultura africana, afro-brasileira e indígena? Partimos do pressuposto que esse conhecimento deva ser elaborado e sistematizado, oportunizando a formação dos sentidos e da educação estética, valorizando e compreendendo o patrimônio cultural para pensar na superação da alienação e para alcançar o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal. O patrimônio cultural da humanidade deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização. Desse modo, consideramos que o papel das Licenciaturas em Artes Visuais é socializar esse conhecimento historicamente produzido, oportunizando aos negros e aos índios serem agentes ativos e sujeitos políticos, capazes de serem protagonistas do seu próprio conhecimento. Assim, os cursos devem capacitar os discentes tecnicamente, esteticamente, politicamente e criticamente para sua emancipação, humanização e libertação.

Começamos a tese, inserindo o leitor nos caminhos a serem percorridos, apresentando o método materialismo histórico-dialético e as categorias marxistas, utilizadas como metodologia, além de trazer estudos relacionados à tese. Consideramos que o método materialista histórico-dialético tem uma concepção histórica, que diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade em toda sua existência. Esse método parte da realidade vivida, que é compreendida como essencialmente contraditória e constantemente em movimento. Dessa forma, esse estudo foi construído numa relação dialética entre pesquisador e objeto pesquisado (educação e arte) numa determinada realidade histórica, levando em conta o contexto social, econômico, político, geográfico, cultural e artístico. Concluímos que essa realidade expressa as desigualdades e injustiças da sociedade capitalista e os conflitos de interesses das classes, que são processos e resultados de um produto social e histórico. Consideramos, também, a escola como uma necessidade social, um lugar para apropriar o conhecimento acumulado pela humanidade, um espaço que oportuniza a formação dos

sentidos, a educação estética, a valorização e a compreensão do patrimônio cultural do negro e do índio, além a dos europeus e dos estadunidenses, que já são organizados e estudados.

Das categorias marxistas, utilizamos a categoria totalidade pela necessidade de analisar o Maranhão, que é o espaço onde está inserido nosso objeto de análise, como um conjunto de múltiplas relações, de contradições, em que diferentes elementos sociais são interligados a uma mesma totalidade. Assim, do todo (Maranhão) foram abstraídos a capital, o centro histórico e os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, como elementos formadores de arte e cultura maranhense. Concluímos que o estado tem características históricas, geográficas, sociais e culturais muito heterogenias dentro de seu território, com problemas ambientais, principalmente, por estar na área da Amazônia Legal, o que ocasiona um crescimento desordenado, levando a um outro grande problema: a desigualdade social. Consideramos um dado significativo sobre o Maranhão o número elevado de índios e negros entre a população, o que contribui para a diversidade sociocultural do estado. Mas, infelizmente, percebemos que esse grande número não elimina o racismo construído socialmente e historicamente. A política de marginalização e de criminalização da população negra e indígena e os vários anos de oligarquias no estado com discursos capitalista e eugenista, oprimem e exploram a classe trabalhadora.

Essa tese considerou, também, o estado em suas dimensões estéticas e culturais, concluindo que o centro histórico de São Luís, os quilombos, as aldeias indígenas e outros lugares citadinos podem ser utilizados como espaço educativo. Os cursos de Artes Visuais podem, além de explorar esses espaços no currículo, contribuir para o desenvolvimento econômico e social desses espaços, com a participação conjunta dos órgãos públicos, atuando como articulador de ações de extensão, ensino e pesquisa.

Outra categoria utilizada na pesquisa para abordar a formação de professores de Artes Visuais foi a contradição, que surgiu da necessidade de falar sobre arte, cultura, educação e sociedade de forma a conceber a atividade humana sempre em processo, em movimento e em contradições. Podemos considerar contraditório quando há no país milhões de excluídos e famintos e trilhões de alimentos desperdiçados, quando a tecnologia proporciona conforto e explora o tempo livre ou quando a arte e a cultura se tornam acessíveis a todos e perdem o sentido de provocar emoções, sensações e o pensamento crítico. Pensando nessa sociedade, concluímos que a globalização e a ideologia neoliberal são propostas atuais e influenciam diretamente a área econômica, política, social, cultural e educacional do país. Com as reformas neoliberais e os princípios da globalização, o país caminha em direção à regressão dos direitos sociais; à naturalização da miséria; à manutenção de um Estado

mínimo; à privatização da educação; à desqualificação de professores e de servidores públicos; à participação da comunidade na escola, pautada no voluntariado e na cooperação; à autonomia da escola voltada ao isolamento e à descentralização, retirando do Estado a responsabilidade pelo financiamento da educação pública e à formação de um cidadão flexível, produtivo, competitivo e conformado, que suporte as mudanças e as crises do capitalismo. Concluímos que as reformas educacionais representam os interesses do grande capital, mas são permeadas de contradições pelo jogo de forças e de interesses. Dessa forma, podemos usá-las como instrumento de luta para assegurar os direitos dos segmentos sociais mais vulneráveis, como é o caso da Lei 11.654/2008, que insere a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Artes, História e Literaturas.

Como resultado dessa pesquisa, averiguamos que os dois cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Maranhão oferecem disciplinas abordando a história, a arte e a cultura africana, afro-brasileira e indígena. Por conta das legislações e das necessidades sociais, houve a redefinição e/ou a inclusão de disciplinas desses conteúdos nos PPC de 2015, sete anos após a inserção da Lei 11.645/08. Consideramos que a lei não é a solução, mas é um instrumento auxiliador para transpor as desigualdades sociais existentes em nosso país. Sabemos que a lei sozinha não muda a realidade racista, preconceituosa e desigual da sociedade atual, que é resultado de uma sociedade servil e escravocrata, construída a partir de interesses da classe dominante. É uma conquista dos movimentos sociais e que pode ser uma semente para futuras conquistas no meio de tantas reformas educacionais que objetivam adaptar a educação às demandas mercadológicas. Muitos caminhos ainda precisamos avançar, como monitorar as escolas para a aplicação da lei, dar protagonismo ao povo negro e indígena, rever e construir materiais didáticos com a temática, publicar livros, investir na formação inicial e continuada de professores e ampliar a carga horária nos currículos escolares e universitários destinados a essas culturas.

Como consideramos que esse conteúdo não deva estar restrito apenas a uma disciplina na Matriz Curricular, mas sim diluído em todo currículo, percebemos que os cursos analisados apresentam o conteúdo africano e afro-brasileiro permeando diversas disciplinas curriculares, mas nem sempre de forma consciente, refletindo e dialogando sobre as relações de sincretismo cultural e sobre as condições históricas, sociais, políticas e econômicas do artista e da obra. Percebemos que o conteúdo indígena é somente estudado nas disciplinas específicas: “Arte Indígena, Africana e Afro-brasileira”, na UFMA e “História e Cultura

Indígena”, no IFMA, deixando lacunas na formação dos egressos do curso para a compreensão de uma cultura tão complexa e vasta, que se destaca pela heterogeneidade de formas e condições de vida, que contribuem para a diversidade sociocultural do estado e do país.

A História da Arte, dita universal, exclui a existência dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na Matriz Curricular dos dois cursos. Essa realidade não é somente vista no estado do Maranhão e, sim mundialmente. O capitalismo tem interesse que essas produções continuem invisíveis e inferiores, quando muito “exóticas” e faz com que a educação legitime e consolide essa prática social global. Essas culturas foram por muito tempo totalmente ignoradas pelo mundo erudito da historiografia, da crítica de arte, da sociologia, da antropologia e pelo grande público. Como dominar o negro e o índio reconhecendo suas produções artísticas e culturais?

A área da História da Educação, também, não dá visibilidade ao povo negro e indígena, pressupondo o início da história no Brasil a partir da chegada dos colonizadores, ignorando o protagonismo indígena e a capacidade de serem sujeitos históricos.

Dessa forma, concluímos que os cursos não preparam suficientemente os alunos para ministrar aulas sobre a história, a arte e a cultura africana, afro-brasileira e indígena de forma estética, crítica e política, mas abre uma sensibilização para os discentes procurarem atividades de pesquisa, extensão e uma formação continuada nessa temática.

Por meio da coleta de dados, verificamos que os cursos abarcam a particularidade regional e local, reconhecendo sua diversidade e valorizando as produções artísticas e culturais dos negros e dos índios do Maranhão. Consideramos isso um fato importante, por ser uma população que está entre as mais significativas do país no ponto de vista numérico, com aproximadamente 35.272 mil habitantes indígenas e 97 milhões de pessoas negras (o maior número de população negra no país), além de ter o maior número de comunidades quilombolas no território brasileiro.

Na coleta de dados observamos, também, que o PPC, a Matriz Curricular e as disciplinas não são neutros, e, sim carregam consigo questões políticas e ideológicas. Cada docente ministra suas aulas conforme suas concepções didático-metodológicas e filosóficas, não havendo uma união de pensamentos entre os professores. Consideramos esse pluralismo de ideias a riqueza das Instituições de Ensino Superior Públicas, pois a liberdade de cátedra dá a possibilidade de uma formação crítica e política aos discentes.

Conhecendo e refletindo sobre o contexto do estado do Maranhão, consideramos que é necessário criar novos cursos presenciais de Licenciatura em Artes Visuais no interior do

estado, ampliando vagas para os moradores do interior, pois os dois únicos existentes se localizam na capital. Mesmo o curso à distância de Licenciatura em Artes Visuais, ofertado em apenas 15 cidades dos 217 municípios do estado, como vimos no primeiro capítulo, faz com que as escolas de Ensino Básico do interior sejam providas de professores habilitados para o ensino da arte.

Outro dado, que julgamos importante, é a criação de um bacharelado em Artes Visuais no estado do Maranhão para diminuir a dicotomia existente nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e a ausência de cursos de graduação no estado para a formação de artistas visuais, profissionais do mercado da arte e pessoas interessadas em trabalhar em instituições culturais e artísticas.

Também, consideramos a importância de se investir no Plano Nacional de Formação de Professores, nas condições de trabalho nas escolas, na formação inicial e continuada dos docentes, em planos de carreira e na garantia do piso salarial para melhorar a qualidade do ensino. Somos contra as medidas de cortes do investimento público em educação, pois isso mostra o descaso com a qualidade da formação das classes trabalhadoras.

Formar um professor é um processo lento, dotado de incertezas, sendo necessário muita leitura e vivência. O acadêmico precisa se despir de preconceitos e de certezas para se abrir para o outro. Para ensinar sobre história, arte e cultura dos povos africanos, afro-brasileiro e indígenas é necessário não saber apenas o conteúdo, possuir o conhecimento sistematizado de suas manifestações artísticas e culturais, mas sim compreender as questões políticas e sociais que esses povos vivem e viveram.

Dessa maneira, dada a amplitude do tema negro/índio na sociedade brasileira e, em especial, no Maranhão, há a necessidade de ampliar essa temática na formação de professores de Artes Visuais, tanto em disciplinas específicas, quanto nas distribuídas ao longo dos cursos. Ademais, as Instituições de Ensino Superior em parceria com as instituições culturais e governamentais podem adensar a formação continuada dos professores atuando nas redes de ensino a partir da ampliação dos conhecimentos e da produção de materiais didáticos, pois como foi visto na análise de dados, os professores se queixaram da falta de materiais com a temática negra e indígena.

Muitos direitos já foram conquistados por meio de leis, decretos e pela Constituição de 1988, mas na prática, ainda, vemos o negro e o índio escravizado, sofrendo de racismo e de preconceito, sem a titulação de suas terras, muitos passando fome, sem acesso à saúde, à cultura e à educação de qualidade. Sabemos que falta muito caminho a percorrer para garantir-lhes esses direitos. Consideramos que a arte pode ser um desses caminhos. Ela é um

produto de trabalho humano, resultado de um processo social e histórico, com poder questionador, revelando a realidade na qual os indivíduos estão inseridos, possibilitando-lhes transformar essa realidade. Todavia, evidenciam-se as seguintes necessidades: formação de professores em Artes Visuais com conhecimentos basilares para uma formação cultural histórica-crítica; valorização da profissão docente; criação de condições e espaços para desenvolver nos indivíduos o senso estético, crítico e político; diminuição das desigualdades sociais por meio da distribuição de renda e de políticas públicas efetivas; garantia da demarcação de terras para os povos indígenas e quilombolas e construção de currículos pedagógicos contra-hegemônicos.

Esse estudo não termina aqui, pelo contrário, abre para outras e novas possibilidades de investigação, pois os objetos de análise (as Licenciaturas em Artes Visuais, a arte e cultura africana, afro-brasileira e indígena, o estado do Maranhão, a cidade de São Luís e seu centro histórico) são dinâmicos e estão sempre em transformação.

Com a intenção de buscar, de modo coletivo, refletir para transformar e não apenas interpretar a realidade, como Marx apresentava: “Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se, porém, de modificá-lo” (MARX, 1845, p. 08), esse estudo se propôs, mesmo que de forma sutil e processual, modificar a realidade. Esperamos que essa tese alerte os sujeitos da importância da história, da arte e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, tornando nossa sociedade antirracista.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HOKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ALVARENGA, Valéria Metroski. **Formação inicial do professor de artes visuais:** reflexões sobre os cursos de licenciatura no Estado do Paraná. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Artes Visuais, Florianópolis, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/Downloads/124462.pdf. Acesso em: 21 mar. de 2019.

ALVARENGA, Valéria Metroski; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n3/2175-6236-edreal-2175-623674153.pdf>. Acesso em: 21 mar. de 2019.

ARAEEN, Rasheed. Modernidade, Modernismo e o Lugar da África na História da Arte da Nossa Época. In: Apresentado como uma comunicação no **Seminário “Modernidade, Modernismo e o Futuro da Arte em África”**, AICA (Assocition Internationale des Critiques d'Art), Dacar, Senegal, 25 de Junho a 3 de Julho de 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/24264235-Modernidade-modernismo-e-o-lugar-da-africa-na-historia-da-arte-da-nossa-epoca-rasheed-araeen.html>. Acesso em: 11 mai. 2020.

ARAUJO, Emanuel. Artista e Artífices: Ancestralidade, arcaísmo e permanências. Uma introdução à estética popular In: **Brasil+500 Maranhão**. Mostra do descobrimento – Programa de Educação Formativa Associação Brasil + 500. São Paulo, 2000, p.1-13.

ARAUJO, Elenê Pontes de; LOPES, Jucivan Ribeiro; FILHO, Raimundo Carvalho. Aspectos socioeconômicos e de evolução do desmatamento na Amazônia maranhense. In: MARTINS, Marlúcia Bonifácio; OLIVEIRA, Tadeu Gomes de (orgs.). **Amazônia Maranhense: Diversidade e Conservação**. Belém: MPEG, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/amaznia%20maranhense.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade.** Tradução Pier Luigi Cabra. – 5º Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ASSIS, Isabella Bogéa de. **A herança lusitana da cidade dos azulejos**. 2012. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/heran%C3%A7-lusitana-da-cidade-dos-azulejos>. Acesso em: 28 jun. 2016.

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, pp. 209- 116, 2001.

BARRETO, Raquel Goulart. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. In: Dossiê: "A cultura digital e a formação de professores: uma questão em debate". **Revista: Educação & Sociedade**. vol.33, nº 121, Campinas, out./dez. 2012.

BARROS, Maria Mirtes dos Santos. Arte e estética: uma discussão sobre o belo a partir da arte de sociedades tribais. **Ciências Humanas em Revista** - São Luís, V. 4, n.1, junho 2006.

BEHRING, Elaine. BOSCHETTI, Ivanete. Capitalismo, liberalismo e origens da política social. In: BEHRING, Elaine. BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: Fundamentos e história**. 9 ed. São Paulo: Cortez, p. 82-111, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119.

BOTTOMORE, Tom (org.). **Dicionário do pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2º ed., 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543654/mod_resource/content/2/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf. Acesso em 07 nov. de 2018.

BRASIL, Marcus Ramúsy de Almeida. **Entrevista concedida a Janine Alessandra Perini**. São Luís. Jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE-CP 2/2002**. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2017.

_____. **Decreto n° 1.331**, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. 1854. Disponível em: <http://ciespi.org.br/media/decreto_1331_17_fev_1854.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2012.

_____. **Decreto n°. 6.096**, de 24 de abril de 2007.

Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, CN, 2007. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 27 mar. 2018.

_____. **Decreto Federal n° 7.031**, de 06 de setembro de 1878. Estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno. Diário Oficial da União. Brasília, 1878. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>. Acesso em: 23 abri. 2018.

_____. **Lei de Inovação Tecnológica**. Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências, Brasília, DF, 3 dez., 2004. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm. Acesso em: 27 mar. 2018.

_____. **Lei n° 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 06 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Ético-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 15 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de graduação em Artes Visuais**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf. Acesso em: 19 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº: 280/2007. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura**.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf. Acesso em: 09 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC: SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1971. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 27 set. 2016.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em 15 fev. de 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 27 set. de 2016.

_____. **Lei nº 11. 769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade sobre o ensino da música na educação básica. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em 15 fev. de 2019.

_____. **Lei nº 13. 278**, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino das artes. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em 15 fev. de 2019.

_____. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016a. Seção 1, p. 1, 2.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a

Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fevereiro. 2017. Seção 1, p. 1, 2, 3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 1**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de janeiro de 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf. Acesso em: 30 set. de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 07 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 fev. 2019.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Lei para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 15 mai. 2017.

_____. **Programa Universidade para todos (ProUni)**. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades benéficas de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: DF, 2005. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 27 mar. 2018.

CANCLINI, Néstor García. **A socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. Tradução: Maria Helena Ribeiro da Cunha e Maria Cecília Queiroz Moraes Pinto. São Paulo: Editora Cultrix. 2º ed., 1980.

CARDOSO, Marcos Antônio. Na pele do real: os desafios do Movimento Negro no Século XXI. In: NOGUEIRA, João Carlos; PASSOS, Joana Célia dos; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da (orgs.). **Negros do Brasil**: política, cultura e pedagogias. Florianópolis: Atilènde, 2010.

CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: Avanços e Perspectivas para as Licenciaturas. In: **Revista Didática Sistêmica**. V.19, n.1, p.83-97, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/Dell/Downloads/7223-20756-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/7223-20756-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 22 fev. de 2019.

CARVALHO, Conceição de Maria Belfort de. **A genealogia do patrimônio em São Luís**: da Athenas à capital da diversidade. 2009. 150 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/103556>>. Acesso em: 29 ago. de 2018.

CARVALHO, Conceição de Maria Belfort de; MENENDEZ, Larissa Lacerda; COSTA, Sarany Rodrigues da. Produção de sentidos e concepções de espaço no programa de preservação e revitalização do Centro Histórico de São Luís - Maranhão entre 1980 e 1993. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)** São Luís - Vol. 3 - Número 2. jul./dez. 2017.

CARVALHO, Karoliny Diniz; SIMÕES, Maria de Lourdes Netto. Análise do modelo de preservação do centro histórico de São Luís do Maranhão: uso social e uso turístico. **Revista Turismo Visão e Ação – Eletrônica**, vol. 14 - nº 2 - p. 196–213- / mai-ago 2012.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Educação na cidade: possibilidades contra-hegemonicadas de atuação de professores, mediadores de espaços culturais e educadores sociais. In: **Pedagogia social: a pedagogia da convivência**. V. 3 n. 1. 2017. Disponível em: <http://www.revistadepedagogiasocial.uff.br/index.php/revista/article/view/64/53>. Acesso em: 16 ago. de 2018.

CLARO, Regina. **Olhar a África**: Fontes Visuais para a sala de aula. São Paulo, SP: Hedra Educação, 2014.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED, 2013.

CONDURU, Roberto. Arte, cativeiro e arquitetura na (de/re) formação do Brasil. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (orgs.). **Histórias Afro-Atlânticas**. Volume 2. Antologia. São Paulo: MASP, 2018. 624p.

CRISTO, Keley Kristiane Vago. **Trabalho escravo rural contemporâneo**: superexploração extremada, latifúndio e estado. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Política Social. Vitória, ES. 2008. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_2781_Keley%20Kristiane%20Vago%20Cristo.pdf. Acesso em: 07 nov. de 2018.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. SP: Cia. das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

_____. Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>. Acesso em: 24 ago. de 2018.

DEL PRIORE, Mary e VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais**: uma introdução à História da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier; 2004.

DIAWARA, Manthia. A arte da resistência africana. In: **Search of África**. Tradução de Marina Santos. Nova York, Harvard University Press. 1998. Publicado na Website Artafrica.info.

DORTA, Sônia Ferraro. **A plumária indígena brasileira**. São Paulo, SP: Edusp, 2000.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.) **Formação de Professores**: Limites Contemporâneos e Alternativas Necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

_____. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. In: **IV Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, UFSC, 2008a.

EAGLETON, Terry. **Depois da Teoria**: Um olhar sobre os estudos Culturais e o pósmodernismo. – 4 ed.- tradução de Maria Lucia Oliveira- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

EFLAND, A. D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, J; BARBOSA, A. M. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 173-188.

ENWEZOR, Okwui. O breve século: movimentos de independência e libertação na África, 1945-94. Uma introdução. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (orgs.). **Histórias Afro-Atlânticas**. Volume 2. Antologia. São Paulo: MASP, 2018. 624p.

FALL, N'Goné. Criando um espaço de liberdade: mulheres artistas de África. **Ensaio extraído do catálogo da Exposição Global Feminisms**, Museu do Brooklyn, Nova Iorque, 2007. Publicado na Website Artafrica.info. Tradução de Manuela Ribeiro Sanches.

FERNANDES, Idilia; LIPPO, Humberto. A Produção Social de uma Estética Padronizada. In: FERNANDES, Idilia; PRATES, Jane Cruz (orgs.). **Diversidade e estética em Marx e Engels**. Campinas: Papel Social, 2016.

FERREIRA, Débora Armelin. O Corpo Como Local De Discurso: artistas mulheres em áfrica. In: **Sankofa**. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, Ano VII, N°XIII, Julho/2014, p. 29-49.

FERRETTI, Sérgio (Org.) **Museus Afro-Digitais e Política patrimonial**. São Luís: EDUFMA, 2012.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. Comida ritual em festas de Tambor de Mina no Maranhão. **Horizonte**: revista de Estudos de Teologia e Ciências da religião. Belo Horizonte, v. 9, n. 21, p. 242-267, abr./jun. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/luca/Downloads/Dialnet-ComidaRitualEmFestasDeTamborDeMinaNoMaranhao-3741063.pdf. Acesso em: 13 ago. de 2018.

_____. Contribuição Cultural do Negro na Sociedade Maranhense. Trabalho apresentado em **Mesa Redonda no Curso de Letras da UFMA** no dia 09/10/2008 no Auditório do CCH. 2008. Disponível em:
<http://www.repositorio.ufma.br:8080/jspui/bitstream/1/292/1/CONTRIBUICAO%20DO%20NEGRO.pdf>. Acesso em: 29 ago. de 2018.

FIGUEIREDO, Tayana do Nascimento Santana Campos. **Expressões e desafios do restauro arquitetônico em edificações da arquitetura luso-brasileira no Centro Antigo da cidade**

de São Luís (MA/Brasil). Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da Arte.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

FORTUNA, Carlos. Simmel e as cidades históricas italianas: Uma introdução. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Nº 67. Dezembro 2003.

FONSECA da SILVA. Maria Cristina da Rosa. Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política. Simpósio da Licenciatura em Artes Visuais da FAP (3.: Curitiba, PR) **Anais III Simpósio da Licenciatura em Artes Visuais da FAP**, Curitiba, 23 a 27 de agosto de 2010. – Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2010. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3SimposioAV/02MariaCristinadaRosa.pdf. Acesso em: 08 jun. 2017.

_____. Formação nas Licenciaturas em Artes: Políticas como projetos de dominação. In: CATELAN, Fernando Bueno; LOPES, Valter Frank de Mesquita (orgs.). Congresso Nacional da Federação de Arte/ Educadores do Brasil (29.: 2019 : Manaus, AM) **Anais 29º Congresso Nacional da Federação de Arte/ Educadores do Brasil [e] 7º Congresso Internacional de Arte/ Educadores: nortes da resistência: lugares e contextos da arte educação no Brasil.** Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2019. Disponível em: http://www.faeb.com.br/site/wp-content/uploads/2019/10/ANALIS_ConFAEB_2019.pdf. Acesso em: 18 abr. 2020.

_____. Fundamentos sócio-históricos para a compreensão da formação em artes: impactos das tecnologias digitais. In: FONSECA da SILVA, M. C. R. (org.). **Formação, arte e tecnologias:** Contribuições do campo sócio-histórico. Florianópolis, 2016.

FONSECA da SILVA, M. C. R.; BUJÁN, Federico. Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina. **Revista GEARTE**, v. 03, p. 26-52, 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/63778>.

FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. Mostra do redescobrimento: Brasil + 500. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.

_____. **Bienal 50 anos 1951 – 2001.** São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2001.

GALADR, Jean. **Beleza exorbitante:** Reflexões sobre o abuso estético. São Paulo, Fap-Unifesp, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da “Inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

GDE – Gênero e Diversidade na Escola. Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GIORDANI, Mario Curtis. **História da África:** anterior aos descobrimentos. Petrópolis, Rj: Vozes, 2007.

GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. **A invenção de uma rainha de espada:** reatualizações e embaraços na dinâmica política do Maranhão Dinástico. 2006. 288 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006. Disponível em: <https://tede2.ufma.br/jspui/bitstream/tede/758/1/Fatima%20Goncalves.pdf>. Acesso em: 07 nov. de 2018.

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Cultura. **Plano Estadual da Cultura.** Políticas de Estado para a Cultura: O direito a ter direito à Cultura. 2015-2025. São Luís, MA, 2014. Disponível em: http://www.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc_sede/download/download_arquivo/2015.01.21-ID.127-Plano_Estadual_de_Cultura__Livro.pdf. Acesso em: 18 abr. de 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere** (edizione critica dell’Istituto Gramsci a cura de Valentino Gerratana). 4 vols. Torino: Einaudi, 1975.

GUEDES, Daniela. **A fotografia documental de Márcio Vasconcelos.** 2012. Disponível em: <http://www.saraivaconteudo.com.br/Materias/Post/45648>. Acesso em: 23 jun. 2017.

GUILHON, M. V. M. Sarneismo no Maranhão: os primórdios de uma oligarquia. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 11, n. 1, p. 125-148, jan./jun. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/10158-30596-1-PB.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Cidadania e retóricas negras de inclusão social. In: **Lua Nova**. São Paulo, 85: 13-40, 2012. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/38985/S0102-64452012000100002.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 nov. de 2018.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 18º ed., 2009.

HASSAN, Salah M. Modernismo africano: além do discurso de modernidades alternativas. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (orgs.). **Histórias Afro-Atlânticas**. Volume 2. Antologia. São Paulo: MASP, 2018. 624p.

HELENA, Glaucea. Histórias Afro-Atlânticas: algumas questões. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (orgs.). **Histórias Afro-Atlânticas**. Volume 2. Antologia. São Paulo: MASP, 2018. 624p.

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt. **Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente**: estratégias do capitalismo cultural. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-a-partir-de-2018/linguistica-letras-e-artes/doutorado-7/553-mercado-de-arte-e-sua-interface-com-o-trabalho-docente-estrategias-do-capitalismo-cultural/file>. Acesso em: 03 abr. 2020.

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

_____. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IFMA. **Instituto Federal do Maranhão**. São Luís, Maranhão, 2018. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/>. Acesso em: 19 abr. 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. São Luís, Maranhão, 2014. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2015/07/pdi.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional.** São Luís, Maranhão, 2016. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2016/07/PPI-CONSULTA-PUBLICA.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.** São Luís, Maranhão, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Op1ujpKIZ8uItfxKMWzy2RSiuPNVF0y8/view>. Acesso em: 02 jul. 2020.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.** São Luís, Maranhão, 2015.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.** São Luís, Maranhão, 2010.

_____. MEC. **Resolução nº 0011/2009**, de 9 de junho de 2009. Aprova, ad referendum do Conselho Superior, a criação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais no Campus São Luís- Centro Histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Disponível em: [file:///C:/Users/luca/Downloads/63816%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/luca/Downloads/63816%20(1).pdf). Acesso em: 26 abr. 2018.

JAMESON, Fredric. **A virada Cultural:** reflexões sobre o Pós-moderno. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Pós-modernismo.** A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo. Ed. Ática. 1996.

KASFIR, Sidney. Arte africana e autenticidade: um texto com uma sombra. Tradução de Marina Santos. **Website Artafrica.info**, publicado em fev. 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2^a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSSOY, Boris. **O paradigma da fotografia.** Seminário de Fotografia. Chile, 2008. Disponível em: http://boriskossoy.com/wp-content/uploads/2014/11/paradigma_pt.pdf. Acesso em: 14 ago. de 2018.

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil.** Belo Horizonte, MG: Editora C Arte, 2009.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Pensamento selvagem**. Campinas: Papirus, 1989.

LIBÂNEO, J. C. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. 2005. Disponível em:
<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf> . Acesso em: 24 abr. 2018.

LODY, Raul. **O negro no museu brasileiro**. Construindo identidades. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? In: **Revista Teias**, Brasil. V. 1. Nº. 2, 2000. P. 1-16. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23845/16818>. Acesso em: 20 fev. de 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 fev. de 2019.

MAIO, M.C.; DOS SANTOS, R.V. (orgs). **Raça, Ciência e Sociedade no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil/FIOCRUZ, 1996.

MALANCHEN, Júlia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2014. Disponível em:
<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115677/000809803.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 fev. de 2017.

_____. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: Contribuições da pedagogia histórico-crítica. São Paulo: Autores Associados, 2016.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Cultura. **Museu Histórico e Artístico do Maranhão: intervenções estruturais e história institucional.** São Luís, 2014.

MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética.** Coleção: Arte e Comunicação. Vol. 11. Tradução de Maria Elisabete Costa. Lisboa (Portugal): Edições 70, 1977.

MARI, Cezar Luiz de. Algumas questões relativas à proposição sociedade do conhecimento. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. 1-18. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MARTINS, Marlúcia Bonifácio; OLIVEIRA, Tadeu Gomes de (orgs.). **Amazônia Maranhense: Diversidade e Conservação.** Belém: MPEG, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/Downloads/amaznia%20maranhense.pdf. Acesso em: 01 abr. 2020.

MARX, Karl. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. Tradução Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: [https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/Karl_Marx_-_Grundrisse_\(boitempo\)_completo.pdf](https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/Karl_Marx_-_Grundrisse_(boitempo)_completo.pdf). Acesso em: 26 mar. de 2019.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/manuscritos-econc3b4mico-filosc3b3ficos.pdf>. Acesso em: 07 nov. de 2018.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores. 1851-1852. Disponível em: <https://neppec.fe.ufg.br/up/4/o/brumario.pdf>. Acesso em: 09 abr. de 2019.

_____. **O capital.** Tradução e condensação de Gabriel Deville. Bauru, SP: EDIPRO, 3. ed., 2. reimpr. 2013.

_____. Posfácio da 2ª edição alemã (1873). In: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política, livro I: O processo de produção do capital.** São Paulo, Boitempo Editorial, 2013a. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/Downloads/O%20capital%20-%20Livro%201.pdf. Acesso em: 27 mar. de 2019.

_____. **Teses sobre Feuerbach.** Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores. 1845. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/feuerbach.pdf>. Acesso em: 09 abr. de 2019.

_____. **Uma Contribuição para a Crítica da Economia Política.** Versão Online. 1859. Disponível em:
<https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/index.htm>. Acesso em: 28 mar. de 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura** (Textos escolhidos). Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Moraes, 1983.

_____. **Ideologia Alemã.** Edição Eletrônica. Edição Ridendo Castigat Mores. 1999. Disponível em:
<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/ideologiaalema.pdf>. Acesso em: 26 mar. de 2019.

_____. **Manifesto Comunista.** Organização e introdução Osvaldo Cogiolla. São Paulo, Boitempo Editorial, 2005. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2545967/mod_resource/content/1/MARX%20ENGELS.%20Manifesto%20Comunista.pdf. Acesso em: 15 mai. De 2019.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura Afro-Brasileira.** São Paulo: Contexto, 2009.

MAZZEO, Carlos Antônio. As determinações histórico-particulares do estado nacional brasileiro. In: MAZZEO, Carlos Antônio. **Estado e Burguesia no Brasil:** origens da autocracia burguesa. 3 ed. São Paulo: Boitempo, p. 82-94, 2015.

MBEMBE, Achille. O tempo que se agita. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (orgs.). **Histórias Afro-Atlânticas.** Volume 2. Antologia. São Paulo: MASP, 2018. 624p.

MELLO, Claudia Carnevskis de. **Formação de professores de Artes Visuais nas universidades públicas da região norte:** cultura e arte no currículo das licenciaturas. Tese (Doutorado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. UDESC. 2018. Disponível em:

<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00005e/00005e1c.pdf>. Acesso em 08 ago. de 2019.

MERCER, Kobena. Black hair/políticas de estilo. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (orgs.). **Histórias Afro-Atlânticas**. Volume 2. Antologia. São Paulo: MASP, 2018. 624p.

MÉSZÁROS, István. A taxa de utilização decrescente e o significado de “tempo disponível”. In: MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. São Paulo: Boitempo, p.650-674, 2002.

_____. **A Montanha que Devemos Conquistar**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

_____. Das crises cíclicas à crise estrutural. In: **A atualidade histórica da ofensiva socialista**. São Paulo: Boitempo, p. 69-98, 2010.

_____. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zalar,1981.

MIZUSAKI, Márcia Yukari. Movimentos indígenas, geografia e marxismo na questão agrária brasileira: quando “novos” personagens entram em cena. In: **Revista Nera**. Ano 20, nº. 39. Dossiê 2017. P. 39-59. Disponível em:
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4896/3972>. Acesso em: 06 mai. 2020.

MONTEIRO, John M. **Negros da terra**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

MOURA, W. C. et al. A Reserva Biológica do Gurupi como instrumento de conservação da natureza na Amazônia Oriental. In: MARTINS, Marlúcia Bonifácio; OLIVEIRA, Tadeu Gomes de (orgs.). **Amazônia Maranhense: Diversidade e Conservação**. Belém: MPEG, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/Downloads/amaznia%20maranhense.pdf. Acesso em: 01 abr. 2020.

MÜLLER, Maristela. **A pesquisa na formação de professores: uma análise curricular das Licenciaturas em Artes Visuais no Rio Grande do Sul**. 145 p. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Artes Visuais, Florianópolis, 2017. Disponível em:
<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000037/00003749.pdf>. Acesso em: 17 ago. de 2018.

MUNANGA. Kabengele. **África Negra**. A criação Artística Negro-africano – uma arte situada na fronteira entre a contemplação e a utilidade. São Paulo: Currupio, 1998.

_____. Arte afro-brasileira: o que é, afinal? In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (orgs.). **Histórias Afro-Atlânticas**. Volume 2. Antologia. São Paulo: MASP, 2018. 624p.

NELSON, Kalia Brooks. A pluralidade de si: raça, feminilidade e imagens de arquivo. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (orgs.). **Histórias Afro-Atlânticas**. Volume 2. Antologia. São Paulo: MASP, 2018. 624p.

NETTO, José Paulo. Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e marx. **37ª Reunião Nacional da ANPED**, UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-encomendado-de-josepaulo-netto-para-o-gt09.pdf>. Acesso em: 21 fev. de 2017.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. **Trabalho, Arte e Educação**: formação humana e prática pedagógica. Santa Maria: editoraufsm, 2004.

OGOT, Bethwell Allan (org.) **História Geral da África**, vol V: África do século XVI ao XVIII. Brasília: UNESCO, 2010.

OLIVEIRA, Francisco de. Adeus às Oligarquias? **Revista Teoria e Debate**, São Paulo, n. 52, dez.2002 / jan. fev. 2003. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2002/12/01/adeus-as-oligarquias/>. Acesso em: 07 ago. de 2018.

PACHECO, Gustavo, GOUVEIA, Cláudia; ABREU, Maria Clara. **Caixearias do Divino Espírito Santo de São Luís do Maranhão**. Rio de Janeiro: Associação Cultural Caburé, 2005.

PASSOS, Joana Célia dos; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da. Contribuições do Núcleo de Estudos Negros na construção e formulação da Pedagogia Multirracial e Popular. NOGUEIRA, João Carlos; PASSOS, Joana Célia dos; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da (orgs.). **Negros do Brasil**: política, cultura e pedagogias. Florianópolis: Atilènde, 2010.

PAULINO, Rosana. **Assentamento**. Material Educativo, 2013. Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/tag/assentamento/>. Acesso em: 04 de mar. 2019.

PELEGRINO, Alexandre de Carvalho. O tráfico de escravos indígenas no Estado do Maranhão: uma análise quantitativa (1689-1701). In: Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas, 16. 2014, Rio de Janeiro. **Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas**. Rio de Janeiro: Anpuh-Rio, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400519433_ARQUIVO_ANPUH_PELEGRINO.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

PEREIRA, Josenildo de Jesus. **As representações da escravatura na imprensa jornalística do Maranhão na década de 1880**. 2006. Tese (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-11072007-103448/publico/TESE_JOSENILDO_JESUS_PEREIRA.pdf. Acesso em: 11 abr. de 2020.

PERINI, Janine Alessandra. Entrevista com Paulo Cezar Alves de Carvalho. In: **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Volume 13, nº 1. Jan./Abr., 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9543>. Acesso em: 21 jun. 2017.

_____. **Vale do Ribeira**: uma contribuição das redes virtuais quilombolas para a formação de professores de Artes Visuais na perspectiva da Lei 10.639/2003. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Artes Visuais, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/bitstream/handle/675/1/Janine%20Alessandra%20Perini.pdf>. Acesso em: 21 set. de 2017.

PINHEIRO, Petti Eloísa. A cidade como obra de arte: do renascimento à cidade burguesa. In: CARDOSO, Selma Passos; PINHEIRO, Petti Eloísa; CORRÊA, Elyane Lins (orgs.). **Arte e Cidades**: imagens, discursos e representações. EDUFBA, 2008.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interfaces – Comunicação, Saúde, Educação**. V. 1. N. 1. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2018.

PISANI, Marília Melo; Stefan, KLEI, A educação estética como educação política em Herbert Marcuse. In: HUSSAK, Pedro; VIEIRA, Vladimir. **Educação estética**: de Schiller a Marcuse. Rio de Janeiro: NAU: EDUR, p. 173-198, 2011.

PRANDI, Reginaldo. Nas pegadas dos voduns de como deuses africanos do Daomé aclimatados em São Luís do Maranhão, partindo de Belém do Para, vieram a se estabelecer em São Paulo, devidamente acompanhados dos encantados do tambor-da-mina. In: **Afro-Ásia**, 19/20. Salvador, Bahia, p. 109-133, 1997. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/20950-71534-1-SM.pdf>. Acesso em: 22 ago. de 2019.

RAMOS, Célia Maria Antonacci. Cartografias de assimetrias em zonas de contato Oriente Ocidente. In: 24º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. **Anais [recurso eletrônico] do 24º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, setembro de 2015, Santa Maria, RS; Nara Cristina Santos ... [et al.] (orgs.). – Santa Maria: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas; Universidade Federal de Santa Maria, PPGART; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPGAV, 2015. Disponível em:
http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s7/celia_maria_antonacci_ramos.pdf. Acesso em: 09 mai. 2020.

_____. Ernest Mancoba e Gerald Sekoto subjetivação, utopias e fabulações no encontro da Europa com a África. In: 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. **Anais do 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Sheila Cabo Geraldo, Luiz Cláudio da Costa (orgs.). Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. Disponível em:
http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/chta/celia_maria_antonacci_ramos.pdf. Acesso em: 14 de abr. de 2018.

_____. “Magiciens de La Terre”, vinte e cinco anos depois “Intense Proximité”. In: 25º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. **Anais do XXV Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Compartilhamentos na arte: redes e conexões / Nara Cristina Santos; Ana Maria Albani de Carvalho; Paula Ramos; Andréia Machado Oliveira (Orgs.). Porto Alegre: ANPAP, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em:
http://anpap.org.br/anais/2016/simposios/s2/celia_maria_antonacci_ramos.pdf. Acesso em: 14 de abr. de 2018.

RAMOS, Pedro Hussak Van Velthen. Arte, experiência e não-identidade em Theodor Adorno. In: HUSSAK, Pedro; VIEIRA, Vladimir. **Educação estética**: de Schiller a Marcuse. Rio de Janeiro: NAU: EDUR, p. 157-172, 2011a.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: A integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBENBOIM, R. (dir.) **Tridimensionalidade**: arte brasileira do século XX. São Paulo: Itaú Cultural, 1999.

ROGGENKAMP, Carla Irene. Arte e educação no contexto capitalista. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (orgs.). **Marxismo(s) & Educação**. Ponta Grossa. Ed. UEPG, 2016.

ROSA, Maria Cristina da. **A educação de professoras e professores de arte: construindo uma proposta de ensino multicultural à distância.** 2004. 187f. Tese (Doutorado em Engenharia de produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004.

SANTOS, Rosenverck Estrela. O marxismo e a questão racial no Brasil: reflexões introdutórias. **Lutas Sociais**. São Paulo, vol.19 n.34, p.100-113, jan./jun. 2015.

SANTOS SILVA, Clarissa. **Arte, tecnologia e formação docente:** reverberações nos currículos das Licenciaturas em Artes Visuais da Região Nordeste. 241p. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Artes Visuais, Florianópolis, 2017. Disponível em:
<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000046/0000465e.pdf>. Acesso em: 16 ago. de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **A lei da educação:** LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP. Autores Associados, 2016.

_____. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 19 ed. Campinas, SP. Editora Autores Associados. 2013.

_____. **Educação Brasileira:** estrutura e sistema. 11 ed. rev. Campinas, SP. Editora Autores Associados. 2012a.

_____. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade:** o problema da Base Comum Curricular. Movimento Revista de Educação, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016a. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301>. Acesso em: 18 fev. 2019.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um detalhe multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 147-164.

_____. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**, no IFCH-UNICAMP em

julho de 2012b. Disponível em:
https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p.152-180. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. Texto base da exposição feita na Mesa Redonda “Currículo e Sociedade” no **IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM**, no dia 04/09/2000 em Belém-PA. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis01/reder2.html>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 4, set/dez, 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SCHERER, Giovane Antonio. Entre Cores, Tons, Sons e Cenários: o Papel da Arte como uma Dimensão da Vida Humana no Enfrentamento ao Pensamento Fetichizado. In: FERNANDES, Idilia; PRATES, Jane Cruz (orgs.). **Diversidade e estética em Marx e Engels**. Campinas: Papel Social, 2016.

SCHLEENER, Anita Helena. Marxismo e Educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação. In: SCHLEENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (orgs.). **Marxismo(s) & Educação**. Ponta Grossa. Ed. UEPG, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Imagens da escravidão: o outro do outro (século 16 ao 19). In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (orgs.). **Histórias Afro-Atlânticas**. Volume 2. Antologia. São Paulo: MASP, 2018. 624p.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. 2º ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 Contemporânea**: contradições, tensões, compromisso. São Paulo: Cortez, 2014.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. Brasil, Estados Unidos e guerras culturais. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (orgs.). **Histórias Afro-Atlânticas**. Volume 2. Antologia. São Paulo: MASP, 2018. 624p.

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança**: a África antes dos portugueses. 3^a Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

_____. O Brasil, a África e o Atlântico no século 19. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (orgs.). **Histórias Afro-Atlânticas**. Volume 2. Antologia. São Paulo: MASP, 2018. 624p.

SILVA, A. L., GRUPIONI, L. D. B. (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Carlos B. Rodrigues. **Da terra das primaveras às ilhas de amor**. Reggae, lazer e identidade cultural. São Luis, Edufma, 1995.

SILVA, Cintia Ribeiro Veloso da. Alienação, arte e educação diante do atual estágio do capitalismo. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (orgs.). **Marxismo(s) & Educação**. Ponta Grossa. Ed. UEPG, 2016.

SILVA, DM. CALAÇA, M.CF. **Arte Africana e Afro-brasileira**. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SILVA, Vagner Gonçalves (Org.). **Intolerância religiosa**: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: EDUSP, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Apresentação. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (orgs.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

SOARES, Maria Thereza Gomes de Figueiredo. **Fotografia Maranhense**: estudo de caso da série Na trilha do cangaço o sertão que Lampião pisou, de Márcio Vasconcelos. 2018. 117 f. Dissertação (mestrado em Cultura e Sociedade) Universidade Federal do Maranhão.

SOARES, Sávia Bona V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**. Rio de Janeiro: DR & A, 2005.

_____. **Mestre Bimba, corpo de mandinga**. Rio de Janeiro: Manati, 2002.

SOUZA, José Vieira de. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

SUBTIL, Maria José Dozza. Marxismo, Arte e Educação: as potencialidades de humanização pela Educação Artística. In: SCHLEENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (orgs.). **Marxismo(s) & Educação**. Ponta Grossa. Ed. UEPG, 2016.

TELLO, César. Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (orgs.). **Políticas educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

TINHORÃO, José Ramos. **Os sons dos negros no Brasil**: cantos, danças, folguedos: origens. São Paulo: Ed. 34, 2008.

THEODORO, Mario (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.

THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

UFMA. **Estatuto**. Universidade Federal do Maranhão, Assessoria de Planejamento e Ações Estratégicas. São Luís, 2017a. Disponível em:
http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/estatuto_ufma.pdf. Acesso em: 09 abr. 2019.

UFMA. Regimento Geral. Universidade Federal do Maranhão, Assessoria de Planejamento e Ações Estratégicas. São Luís, 2017b. Disponível em:
<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/sFiiLxJ9jWxmDux.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2019.

_____. **Revisão do projeto pedagógico Curso de licenciatura em Artes Visuais.** Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Humanas, Coordenadoria do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. São Luís, 2015. Disponível em:
https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=85794&idTipo=2. Acesso em: 09 jun. 2017.

_____. **Revisão do projeto pedagógico Curso de licenciatura em Artes Visuais.** Núcleo Docente Estruturante – NDE. Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Humanas, Coordenadoria do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. São Luís, 2017.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.** Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Humanas, Coordenadoria do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. São Luís, 2010.

_____. **Universidade Federal do Maranhão.** São Luís, Maranhão, 2018. Disponível em:
<http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/historico.jsf>. Acesso em: 25 set. de 2016.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional (2017-2021).** São Luís, Maranhão, 2017. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/jZarlntNVmzC6Qv.pdf>. Acesso em: 11 abr. de 2019.

UNESCO. História Geral da África. Vol. I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

VALLADARES, Clarival do Prado. O impacto da cultura africana no Brasil- 2º Festac, Lagos, Nigéria. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (orgs.). **Histórias Afro-Atlânticas.** Volume 2. Antologia. São Paulo: MASP, 2018. 624p.

VAREJÃO, Adriana. Polvo. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (orgs.). **Histórias Afro-Atlânticas.** Volume 2. Antologia. São Paulo: MASP, 2018. 624p.

_____. O negro brasileiro nas artes plásticas. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (orgs.). **Histórias Afro-Atlânticas.** Volume 2. Antologia. São Paulo: MASP, 2018a. 624p.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. **Um convite à estética.** Trad.: Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VIDAL, Lux (org.). **Grafismo Indígena:** estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel: Universidade de São Paulo: FAPESP, 1992.

VISENTINI, Paulo Fagundes. **História da África e dos Africanos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WACHELESKI, Nadia Regina. O Legado de Eric Hobsbawm: da Modernização das Artes e da Cultura às suas Expressões Contemporâneas na Sociedade de Massa. In: FERNANDES, Idilia; PRATES, Jane Cruz (orgs.). **Diversidade e estética em Marx e Engels.** Campinas: Papel Social, 2016.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do Estado e da Educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 227-244, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 05 dez. de 2016.

ZILO, C. **Artes Plásticas:** nacionalismo e arte. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APÊNDICES

APENDÊNCE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações sobre o pesquisador:

Eu, Janine Alessandra Perini, pesquisadora e professora de Artes Visuais do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos da UFMA, Campus São Bernardo, estou fazendo meu doutorado na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Meu projeto intitulado “Arte e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Maranhão” faz parte do “Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Artes: estudos comparados Brasil-Argentina”, orientado pela professora doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. Contato: janine_perini@yahoo.com

Consentimento do pesquisado Pós-Informação

Eu, _____, RG _____, CPF _____, concordo em participar da pesquisa acima descrita, a qual fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Janine Alessandra Perini sobre os procedimentos nela envolvidos. Concordo que a entrevista seja utilizada na tese da pesquisadora e publicada e apresentada em eventos, artigos, periódicos acadêmicos e similares. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo.

Assinatura do entrevistado (a) Data: ____/____/____

Assinatura do entrevistador (a)

APENDÊNCE B: ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DOS CURSOS DE ARTES VIVUAIS

Dados de Identificação

Nome:

Email de contato:

Telefone:

Início na instituição:

Graduação:

Especialização:

Você é artista? () Sim, () Não. Qual sua linguagem?

Na classificação do IBGE, você se declara: () branco, () preto, () pardo, () indígena, () amarelo

01. Comente sobre a estrutura do curso.

02. Existiu reforma curricular nos últimos anos? O que motivou essa reforma?

03. Qual a data do último Projeto Pedagógico do Curso? Você ajudou em sua elaboração?

04. Qual foi o ano que iniciou a/as disciplina específica sobre a cultura africana, afro-brasileira e indígena?

05. Qual ou quais professores que ministram estas disciplinas?

06. Além dessas disciplinas, quais outras que o tema “História, arte e cultura africana, afro-brasileira e indígena” aparecem?

07. Existe ou já existiu algum projeto de pesquisa, ensino ou extensão voltado para o tema “História, arte e cultura africana, afro-brasileira e indígena”?

08. Em relação aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), os alunos escolhem temas relacionados com a arte e a cultura africana, afro-brasileira e indígena?

09. Qual sua opinião sobre a Lei nº 11.645/2008?

10. Os alunos egressos do curso estão aptos para aplicar a Lei 11.645/2008? Conseguem inserir a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas de Ensino Fundamental e Médio?

11. Os alunos egressos do curso estão aptos para interpretar criticamente as obras de arte dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas no contexto artístico, histórico, político e social?

APENDÊNCE C: ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS SOBRE HISTÓRIA, ARTE E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA

Dados de Identificação

Nome:

Email de contato:

Telefone:

Início na instituição:

Início nessa disciplina:

Graduação:

Especialização:

Você é artista? () Sim, () Não. Qual sua linguagem?

Na classificação do IBGE, você se declara: () branco, () preto, () pardo, () indígena, () amarelo

01. Quais os maiores obstáculos que você encontra para ministrar essa disciplina?
02. Qual sua opinião sobre a disciplina ser ofertada nesse período e com essa carga horária?
03. Você participou da Proposta Pedagógica do Curso? Qual sua opinião sobre a ementa e as bibliografias dessa disciplina?
04. Além dessa disciplina, quais outras que o tema “História, arte e cultura africana, afro-brasileira e indígena” aparecem?
05. Existe ou já existiu algum projeto de pesquisa, ensino ou extensão voltado para o tema “História, arte e cultura africana, afro-brasileira e indígena”? Comente sobre eles.
06. Quais caminhos metodológicos, livros e autores você utiliza em suas aulas?
07. Quais artistas e obras que você utiliza em sala de aula?
08. A disciplina é 100% teórica, ou você trabalha a prática?
09. Qual sua opinião sobre a Lei nº 11.645/2008?
10. Os alunos egressos do curso estão aptos para aplicar a Lei 11.645/2008? Conseguem inserir a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas de Ensino Fundamental e Médio?
11. Os alunos egressos do curso estão aptos para interpretar criticamente as obras de arte dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas no contexto artístico, histórico, político e social?

APENDÊNCE D: QUESTIONÁRIO COM OS DISCENTES DOS CURSOS DE ARTES VIVUAIS

Dados de Identificação

Período em que está cursando o curso de Licenciatura em Artes Visuais: _____
Porque escolheu cursar esse curso?

Você é artista? () Sim, () Não. Qual sua linguagem? _____

Você é professor? () Sim, () Não.

Se sim: Rede Privada () ou Pública ()

Ensino Básico regular () ou Atividades extracurriculares ()

Na classificação do IBGE, você se autodeclara:

() branco, () preto, () pardo, () indígena, () amarelo () nenhum

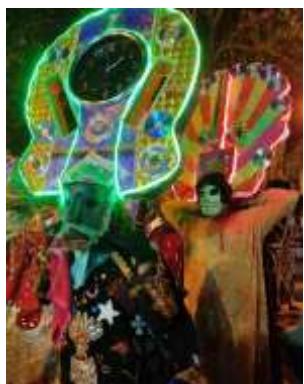
Perguntas

- 1 Qual sua opinião sobre a Lei nº 11.645/2008?

- 2 O curso de Licenciatura em Artes Visuais, em sua opinião, prepara os alunos para aplicar a Lei 11.645/2008? Conseguem inserir a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas de Ensino Fundamental e Médio? Porque?

- 3 Os alunos egressos do curso, em sua opinião, estão aptos para interpretar criticamente as obras de arte dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas no contexto artístico, histórico, político e social?

APENDÊNCE E: ENSAIO FOTOGRÁFICO SÃO LUÍS EM FESTA





APENDÊNCE F: ENSAIO FOTOGRÁFICO CENTRO HISTÓRICO







APENDÊNCE G: ENSAIO FOTOGRÁFICO UFMA



APENDÊNCE H: ENSAIO FOTOGRÁFICO IFMA

