

ARTE JRD: educação antirracista – enfrentamento do preconceito no chão escolar periférico

Francisco José Santos da Silva¹

Maria Assunção Monteiro²

Antônio Juscelino Santos Barbosa dos Santos³

*Art JRD: antirracist education –
fighting prejudice on the peripheral school ground*

Resumo:

Este estudo tem por finalidade apresentar relatos de experiências, desenvolvidos durante a execução das aulas na disciplina de Arte Educação na Escola Estadual de Educação Profissional José Ribeiro Damasceno - JRD, contribuindo para uma educação antirracista, uma educação que se faz e se refaz, inventa e se reinventa em tempo de isolamento social. A pesquisa teve como objetivo promover práticas artísticas que protagonize as juventudes estudantis e despertasse o interesse das/dos estudantes acerca da valorização da arte escolar, durante as aulas *on-line*. Nesse fazer didático-pedagógico-artístico, diversos foram os métodos que culminaram nesse trabalho e todas as ações foram significativas para a construção de uma escola acolhedora, engajada, artística e consciente do seu papel no enfrentamento do preconceito e na discriminação de seus sujeitos.

Palavras-chave: Arte-Educação. Periferia. Educação Antirracista. Escola.

Abstract:

This study aims to present reports of experiences, developed during the execution of classes in the discipline of Art Education at the State School of Professional Education José Ribeiro Damasceno - JRD, contributing to an anti-racist education, an education that is made and remade, invents and reinvents itself in time of social isolation. The research aimed to promote artistic practices that lead student youth and arouse the interest of students about the appreciation of school art, during online classes. In this didactic-pedagogical-artistic doing, there were several methods that culminated in this work and all actions were significant for the construction of a welcoming, engaged, artistic school and aware of its role in facing prejudice and discrimination of its subjects.

Keywords: Art-Education. Periphery. Anti-racist Education. School.

1. Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA).

2. Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA).

3. Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA).

1. INTRODUÇÃO

O ensino de arte no Brasil passou por diversas mudanças em toda sua história até os dias atuais. Estas mudanças ocorreram devido às situações e necessidades vividas em cada época e com isso o ensino de arte também foi mudando paulatinamente. Segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 39) "[...] assim como outras áreas do conhecimento, surgem de mobilizações políticas, sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso da arte, também de teorias e proposições artísticas e estéticas". Estas mudanças fazem parte de um processo político, cultural e social que aos poucos foram tomando forma. Um processo quase sempre lento, principalmente ao ensino de arte nas escolas, levando em consideração os períodos da história do país e a história da educação. A Arte, enquanto disciplina escolar abrange os segmentos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (BRASIL, 1997).

A pandemia de COVID-19 no Brasil teve início em fevereiro de 2020. Esta afetou a economia do país e essa situação de isolamento social fez com que surgisse a possibilidade do trabalho da educação em *home office*. Sendo assim, durante o período pandêmico as atividades de arte na escola foram realizadas de forma virtual: Batalha de Poesias; I Festival: Negras e Negros das Escolas do Litoral Oeste e o Fala Periferia: uma Releitura do Cotidiano Artístico-Periférico, surgindo inevitavelmente a questão do racismo como elemento principal.

Assim, a educação antirracista é aquela que ativamente combate toda e qualquer expressão de racismo na escola e no território, reconhecem e valoriza as várias contribuições passadas e atuais em todas as áreas do conhecimento humano, de africanos e afro-brasileiros para o Brasil e o mundo (CARNEIRO, 2015). De maneira que é necessário nos perguntarmos como a escola consegue ampliar o debate sobre as questões raciais, mapear e atuar nas atitudes e comportamentos racistas e disseminar um discurso de igualdade, respeito, diversidade, cidadania e reparação histórica? É aí que surge o conceito de antirracismo que é uma forma de ação contra o ódio, preconceito racial, racismo sistêmico e a opressão estrutural de grupos marginalizados racialmente e etnicamente (SILVA JUNIOR, 2002). A pesquisa tem como objetivo promover práticas artísticas que protagonizasse as juventudes estudantis e, sobretudo, que despertasse o interesse das/dos estudantes a valorização da arte escolar, durante as aulas *on-line*.

Entre as estratégias utilizadas para estimular atitudes mais inclusivas e o respeito às diferenças destacam-se debates, brincadeiras, contação de histórias com

bonecos, o reconhecimento de situações discriminatórias, bem como a incorporação de narrativas que tragam os negros como protagonistas (PALMA, 2010). Para promover uma educação antirracista é preciso reconhecer que o racismo existe também na escola. Isso porque ela não é um espaço imune e segmentado da sociedade — ela é constituída e construída pelas mesmas pessoas que circulam fora daquele espaço.

O chão-embrionário para a presente pesquisa é o município de Trairi, cidade do interior do Estado do Ceará, litoral oeste cearense. Neste lugar, somos a Escola Estadual de Educação Profissional José Ribeiro Damasceno – JRD. No contexto escolar, a arte educação nem sempre foi uma disciplina que nas suas práticas pedagógicas, buscou valorizar e potencializar as artes periféricas. Aos poucos e que os/as educadores/as foram tendo esse território como lugar de pesquisa e de construção social. A educação no Brasil tem origem com os Jesuítas, e segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 45) "surgiu com a fundação da "escola de ler e escrever", designada ao ensino religioso, a escola era destinada principalmente aos filhos da elite".

2. METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa está baseada na pesquisa-ação aliada às práticas e metodologias ativas como pano de fundo da proposta. A pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Enquanto que as metodologias ativas de aprendizagem são estratégias de ensino desenvolvidas para ajudar os alunos a aprenderem de forma altamente participativa e autônoma, tornando-se protagonistas do próprio processo de aprendizagem. Assim, a presente pesquisa foi realizada em maio de 2020 a junho 2021, durante as aulas remotas na E.E.E.P. José Ribeiro Damasceno, culminado nas ações que seriam posteriormente analisadas para servir de base para a mesma, entre elas: Batalha de Poesia; Festival Negras e Negros das Escolas do Litoral Oeste e o Fala Periferia: uma Releitura do Cotidiano Artístico-Periférico.

As atividades da **BATALHA DE POESIA** aconteceram

durante os meses de maio e junho de 2020. Inicialmente lançamos a proposta para os/as estudantes; roda de conversa sobre o movimento poético e artístico: Slam; encontro da escrita I (elaboração das poesias por grupo); encontro da escrita II (análises das poesias); envio de vídeo inspirador (movimento slam); oficina teatral: voz e dramaturgia na cena e realização da batalha de poesia. O **FESTIVAL NEGRAS E NEGROS DAS ESCOLAS DO LITORAL OESTE** foi realizado nos meses de outubro e novembro de 2020. Em bate-papo virtual com o professor Humberto Martins (E.E.E.P. Walter Ramos), germina o sonho da realização do festival que celebrou a dia da consciência negra. A partir dessa motivação foram realizados os encontros: reunião com coordenações e professores/as; montagem das apresentações; acompanhamento pedagógico das produções; produção de vídeos-apresentações-artísticas; elaboração de roteiro de apresentação professor/a e aluno/a; ensaio técnico (produtores e apresentadores); criação e divulgação do cartaz; ensaios técnicos-canal *YouTube* e realização do festival.

As atividades do **FALA PERIFERIA: UMA RELEITURA DO COTIDIANO ARTÍSTICO-PERIFÉRICO** foi realizada nos meses de maio e junho de 2021. Inicialmente realizamos uma roda de conversa sobre o movimento poético e artístico: *Slam*; encontro da escrita I (elaboração das poesias por grupo); encontro da escrita II (análises das poesias); envio de vídeo inspirador (movimento *slam*); oficina teatral: voz e dramaturgia na cena e realização da batalha de poesia. A realização da investigação foi de natureza qualitativa, pois se preocupou com um nível de realidade que não pôde ser quantificado, por trabalhar com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, aprofundando o significado da questão para os sujeitos entrevistados.

3. DISCUSSÃO

3.1 O lugar periférico e orgulho da arte na periferia

O Brasil é culturalmente heterogêneo, forjado em meio a negociações, conflitos, hibridismos culturais, interesses econômicos, colonialismos, funções sincréticas, rupturas e permanências, reconstruções identitárias, bem como processos de aculturação. Apesar de a grande maioria ter essa consciência em relação as misturas étnicas, há ainda enraizado no cerne do país o preconceito, e em momentos como o que estamos vivenciando, onde o governo de extrema direita sinaliza e endossa esse discurso, percebemos imergir diversas modalidades de preconceitos latentes, antes velados e muito bem enterrados, porém presentes. De maneira que o preconceito racial e a discriminação estão

diretamente ligados aos fenótipos, ou seja, a tonalidade da cor da pele, o tipo de cabelo, a forma do nariz, da boca e assim, por diante. Dessa forma, quanto mais próximas forem as características físicas que se assemelham ao tipo negroide, maior deverá ser a possibilidade que esta sofra discriminação e preconceito ao longo de sua vida.

Por conta da arte a periferia vem deixando de ser um lugar menosprezado pela mídia, pela política e pelas/os próprios moradores. Atualmente, pertencer a ela é motivo de orgulho. Viver hoje na periferia, significa presenciar inúmeras mudanças, sobretudo, nos processos sociais e artísticos. Nesse universo, o *Rap* foi uma das primeiras manifestações da arte a trazer orgulho à população periférica. A principal mudança aconteceu em 1993 com o lançamento do álbum *Raio-X Brasil*, do grupo de *rap* Racionais MC.

Após, o movimento *hip-hop* surge, trazendo novas mudanças e depois por outras expressões artísticas e culturais, as rodas de samba, saraus, cineclubes, os forrós e grupos de teatro. A partir deles, descrever a periferia passou a ser uma ação dos próprios moradores do local, através da arte. O impacto causado pela produção artística foi capaz de mudar a forma de pensar e enxergar este lugar.

Outra motivação para a produção artística é a emancipação humana, ou seja, a arte foi e ainda é usada como forma emancipatória das/dos moradores das periferias. Falar em emancipação retomando Freire (2000), quando relata as diferentes formas de opressão e de dominação no mundo neoliberal e de exclusão, e a falar também de pessoas que vivem de grandes necessidades materiais, mas, que buscam a alegria de viver todos os dias. Na obra *Pedagogia do Oprimido* (2002), Freire defende uma pedagogia para todos e que possam se emancipar, mediante uma luta libertadora, que "só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores" (FREIRE, 2002, p. 30).

Nisso, é fundamental não estancar em "modos feitos", em "receitas acabadas" de como fazer, mas buscar no momento presente um novo jeito de fazer, sobretudo, quando falamos desse novo lugar periférico. Sobre isso, Klaus Viana (2005, 23) diz: "Ninguém é igual a ninguém, não existe receita para se fazer arte, o/a professor/a deve apenas avivar a receita – como se fazia antigamente, mas essa receita é pessoal, não serve para todo mundo". É preciso afirmar com coragem que "a arte segue presente", e na periferia ela segue estampadas nos muros, nos corpos que transita nas ruas e becos, nas brincadeiras das crianças e na musicalidade tocada.

Dessa forma, se faz necessário se produzir arte no espaço escolar, a partir do lugar periférico, fazendo com que todos/as os/as envolvidos/as vislumbrem-se, escutando e entendendo o fazer artístico na periferia. Assim, Moreno (2019, p. 47), nos relata:

Dentro desses processos, é necessário que os adolescentes e jovens sintam-se motivados para falar de si, de suas histórias de vidas, das suas famílias, e tenham orgulho disso. É salutar não começar o processo de imediato, mas pela oralidade presente nas histórias de cada um, possibilidades que todos possam exercer a escuta do que o/a colega conta, do que ele/ela tem a dizer de si e dos seus presentes, valorizar e respeitar o que está sendo dito e ao mesmo tempo, exercitar a confiança e a generosidade em contar sua própria história.

Com base nisso, é importante afirmar que todos/as os/as estudantes podem e sabem fazer arte, afinal de conta, a maioria das/dos estudantes da E.E.E.P. José Ribeiro Damasceno, vem dos espaços periféricos da cidade de Trairi. Basta propor possibilidades pedagógicas de construção de conhecimento artístico e uma energia afetiva, motivadora, para que eles/as desenvolvam sua arte com autonomia e potência.

3.2 A arte JRD: uma prática pedagógica feita por diversas mãos e em vários lugares.

No século XXI, a educação escolar tornou-se uma função de grande relevância para melhorar a situação social e econômica dos indivíduos, especialmente o acesso da comunidade negra. No campo educacional, há a lei nº 10.639/03 que determina o respeito à diversidade cultural da sociedade brasileira (KRAUSS; ROSA, 2010). A comunidade escolar não pode mais aceitar que somente algumas culturas sejam contempladas nos currículos.

É necessário abolir os privilégios, promover a valorização de cada indivíduo social, oferecer a oportunidade de apropriação de ferramentas básicas do conhecimento que permitem melhor leitura das questões sociais (FELIPE; TERUYA, 2009). A democracia só é possível se for viabilizado um projeto de uma sociedade em que todos os seus membros são valorizados e incorporados ao currículo escolar. São conteúdos que propõem abolir as discriminações raciais, imprescindíveis para a superação da hierarquia cultural (MOTTA, 2005).

Dessa maneira, surgem inúmeras possibilidades e desafios no campo do Ensino de História, exigindo, inclusive uma nova compreensão de conceitos dentro da disciplina. Acerca do objetivo do ensino de História Schmidt e Cainelli (2004, p.125), defendem que este "consiste em fazer o aluno ver-se como participe do

processo histórico. Tal compreensão, de um lado, deve levá-lo a entender que sua história individual, resulta de um movimento processual e, de outro, a compreender que também ele faz a história". De fato, há uma compreensão na contemporaneidade de que somos protagonistas das nossas histórias, portanto, é indispensável que o aluno se reconhecesse enquanto agente desse processo.

Essa compreensão é atualmente um dos grandes desafios dos docentes da área de humanidades, ou seja, o de tornar consciente a relação dos alunos com o presente para orientar o seu agir. Tendo essa consciência inicial, é primordial saber que aprender é algo constante, pode ser prazeroso e pode se dar de diversas maneiras. Nesse sentido, e o aluno tendo essas convicções, abre-se um leque de possibilidades para que o mesmo perceba a História, enquanto ciência com outros olhos. Para Rösen (2010, p. 91), "a História pode ser aprendida dos mais diversos modos e com os mais diversos conteúdos, daí a necessidade do trabalho interdisciplinar como método de ensino da história". Assim, de acordo com o autor, pensamos que um desses métodos seja a sala de aula, espaço onde se aprende e ensina. Nesse sentido, segundo Schmidt; Barca; Martins (2011):

O aprendizado se realiza ao longo de uma dupla experiência: uma é o contato com o legado da ação humana, acumulada no tempo, e que chamamos comumente de "história", não raro com inicial maiúscula. Esse contato se dá de forma espontânea, no convívio social do cotidiano, nos múltiplos âmbitos da experiência concreta vivida. Essas experiências emolduram as tradições, as memórias, os valores, as crenças, as opiniões, os hábitos que se acumulam e nos quais se formam, se forjam os agentes, desde pequeninos – a começar pela linguagem e pelo convívio familiar. A outra experiência é a escolar (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 09).

Sem sombras de dúvida, a Lei representa um avanço ao possibilitar a construção de um multiculturalismo crítico na escola brasileira, ao tempo em que reconhece uma luta histórica do movimento negro em nosso país, cuja bandeira de luta consistia em incluir no currículo escolar o estudo da temática "história e cultura afro-brasileira". Por outro lado, não podemos esquecer que muito ainda precisa ser feito para que a Lei não se torne letra-morta e venha contribuir, de fato, para uma educação multicultural.

Embora a LDB (BRASIL, 1996) não tenha contemplado as reivindicações educacionais do movimento negro, que já haviam sido diluídas durante o processo de elaboração da Constituição Federal (BRASIL, 1988) na Assembleia Nacional Constituinte (BRASIL, 1987), a marcha Zumbi

dos Palmares, pela cidadania e a vida realizada um ano antes da aprovação da LDB, preparava uma reação à concepção da temática adotada nas referidas leis.

No 'Programa de superação do racismo e da desigualdade racial', (O programa reúne propostas para democratização da informação, mercado de trabalho, educação, cultura e comunicação, saúde, violência, religião e terra), entregue na ocasião, a marcha é justificada como um ato de indignação e protesto contra as condições subumanas em que vive o povo negro neste país. A educação aparece, mais uma vez, como um dos elementos centrais desse programa, na crítica à centralidade dos estudos e referenciais do mundo ocidental nos currículos escolares, que acabam por permear também a estrutura do sistema educacional que atende a esse modelo, na medida em que seu contexto apresenta uma lógica cujos pressupostos reiteram estereótipos e confirmam preconceitos.

Aponta-se nesse programa a necessidade de reorganização da escola a partir da diversidade que promova uma revisão de toda a estrutura educacional e a necessidade de ações afirmativas na educação. O reconhecimento oficial, em 20 de novembro de 1995, no plano federal, da existência da discriminação racial e do racismo, com a implantação por meio do decreto do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), visando estimular e formular políticas de valorização da população negra pode ser considerado como um dos desdobramentos da árdua luta realizada pelo movimento negro após a década de 1970.

A mobilização do movimento negro e a participação brasileira na Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e intolerância correlata, em Durban, África do Sul fomentaram o desenvolvimento, no âmbito federal, na sua maioria por iniciativa do poder executivo de programas de ação afirmativa. As ações federais inspiraram uma série de ações semelhantes no início de 2002, por parte dos governos locais, principalmente a reserva de vagas nas universidades públicas, para alunos pretos e pardos.

Em 2003, temos a promulgação da lei no. 10.639 (BRASIL, 2003) que resultou do projeto de lei nº 259 de 1999, apresentado por Esther Grossi e Benhur Ferreira. A referida lei altera o parágrafo 4º, art. 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e torna obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país. Tal artigo, após a aprovação da Lei no. 10.639 (BRASIL, 2003), passou a ser acrescido dos seguintes:

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

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

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

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

Essa alteração na LDB (BRASIL, 1996) foi regulamentada com a aprovação da resolução n. 1, de 17 de junho de 2004 e do parecer n. 03/2004, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana. (BRASIL, 2004).

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica (BRASIL, 2004) trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia, por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. Heringer (2004) afirma que essas medidas foram amplamente saudadas pelos ativistas do movimento negro, pois, tratava-se de projeto de lei que tramitava há algum tempo na Câmara dos Deputados e de uma

reivindicação antiga desse movimento, por isso contou com o apoio de várias de suas organizações.

Embora essa alteração na LDB (BRASIL, 1996) e a aprovação do Parecer n. 3/2004 que a regulamenta indiquem a possibilidade de romper com a predominância do paradigma eurocêntrico na educação, na medida em que pode implicar uma ampla modificação curricular inclusive nos cursos de formação de professores e de todos os profissionais da educação, o seu processo de implementação precisa ser acompanhado e avaliado quanto aos riscos de descaracterização de uma implementação que não atenda aos interesses da população negra.

O movimento negro vem trazendo contribuições importantes para a discussão sobre o jeito de se fazer escola, que precisa se tornar um lugar de produção de conhecimento que represente os conhecimentos e expectativas de todos os povos, pois a escola é um espaço de encontro de múltiplos elementos culturais e sociais, que devem se articular, interagir entre si e não excluir e ou eliminar as diferenças. Marques (2005, p. 95) afirma que:

O desenvolvimento de uma educação inclusiva e plural não é uma tarefa tão simples de se realizar. Apesar da edição de documentos curriculares oficiais, como os PCNs e, recentemente, a Lei 10.963/2003, que versam sobre a questão, essa discussão, na prática, dependerá de outros atores para que seja efetivada no cotidiano escolar.

Então, quando as "esferas econômicas e culturais" se cruzam dentro de uma instituição pública ou privada, não está em jogo, pura e simplesmente, os interesses do Estado e de sua ideologia, principalmente se for o caso de uma escola. Pois, o processo de escolarização em sua totalidade, não pode ser encarado como uma mera armação de um tipo de estado e seus governantes, para passar sua ideologia e garantir a sua perpetuação.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-

brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, a constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas.

Medidas que, convêm, sejam compartilhados pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais. A soma desses fatores levou a uma explosão de arte desenvolvida na E.E.E.P. José Ribeiro Damasceno, que por sua vez, apresenta a arte periférica com símbolo de orgulho e pertencimento. O sujeito que mora na periferia é aluno/a da escola, e nela, são convidados/as a experimentar a arte e, a partir dela ver a sua comunidade de forma diferente. Para Cavalcante e Gois (2015), há inúmeras práticas educativas para o ato de aprender, umas mais autoritárias, outras centradas no educador e outras mais interativas, mais livres, mais vivas.

Entre estas estão os processos educativos biocêntricos, que geram vivências pedagógicas que tornam possível a aprendizagem-desenvolvimento, por favorecer uma ambiência criativa, afetiva, problematizadora e alegre. Nós, educadores/as da E.E.E.P. José Ribeiro Damasceno, optamos por construir processos de ensino-aprendizagem que tenha arte periférica como lugar de discussão e pesquisa. De acordo com Moreno (2019, p. 66-67):

Nessa proposta de ser/aprender/criar, almeja-se por uma pedagogia que reintegre as partes que foram separadas na história, por isso a necessidade de fundir gerações e suscitar as dinâmicas de compartilhamento dos saberes de maneira transversal e transdisciplinar (...). Agregar pessoas distintas, conhecimentos e possibilidade plurais de compartilhamento são as matrizes geradoras que mobilizam as práticas metodológicas.

Assim, a arte age como formadora de mentes pensantes, possibilitando que qualquer cidadão que tenha acesso ou pratique algum meio artístico, consiga observar e analisar profundamente os fatos grupais e individuais, mostrando a relevância que cada um deve configurar dentro da sociedade.

4. CONCLUSÃO

Ao concluir a presente pesquisa entendemos que essas questões levantadas remetem ao lugar onde a escola está situada, ou seja, na periferia de Trairi, em bairros taxados como violentos e com situação de alta vulnerabilidade social. Essa visão estereotípica das/os sujeitos sobre a periferia, suas relações com a arte periférica e o envolvimento das juventudes estudantis nas ações artísticas realizadas de forma remota foram ações que causaram um impacto bastante positivo no processo ensino-aprendizagem na escola.

Observou-se que os estudantes, mesmos diante da crise social, tiveram uma participação ativa, comprometida, levando à percepção de que em tempos de aulas remotas, uma ação motivadora, artística e cheia de significado reaviva a escola. Diante do exposto, conclui-se que a educação precisa despertar para o fortalecimento dos processos colaborativos, artístico e da valorização dos potenciais juvenis. É nesse rumo que vamos garantir uma participação efetiva dos estudantes, professores/as, gestores/as, pais e mães no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1997.

BRASIL, Ministério da saúde. **Portaria MS**, v. 2914, p. 12, 2004.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais. matemática**. Secretaria da educação fundamental. Brasília: MEC/sef, 1998.

BRASIL. **Lei nº 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.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2015. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=-qwjvCDTeYC&oi=fnd&pg=PP3&dq=CARNEIRO,+Sueli.+Racismo,+sexismo+e+desigualdade+no+Brasil+Selo+Negro,+2015,+&ots=8jTxwK-AHy&sig=yrBXSnP7PumxgCBo_jUBjmHAIH4#v=onepage&q=CARNEIRO%2C%20Sueli.%20Racismo%2C%20sexismo%20e%20desigualdade%20no%20Brasil%20Selo%20Negro%2C%202015.&f=false. Acesso em: 12 abril de 2022.

CAVALCANTE, Ruth; GOIS, Cezar Wagner de Lima. **Educação Biocêntrica: ciência, arte, mística, amor e transformação**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Imagens da África no cinema: o potencial da mídia no ensino de história. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 11, n. 1, p. 96-122, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. Revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**. São Paulo: Ed UNESP. v. 5, p. 147-152, 2001.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 34ª Edição, 2002.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. **Observatório da Jurisdição Constitucional**, v. 1, n. 1, 2011.

KRAUSS, Juliana Souza; DA ROSA, Júlio César. A importância da temática de História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. **Antíteses**, v. 3, n. 6, pág. 857-878, 2010.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **A Pluralidade Cultural e a Proposta Pedagógica na Escola** – Um estudo comparativo entre as Propostas Pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de Remanescentes de Quilombos. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2004. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7793-a-pluralidade-cultural-e-a-proposta-pedagogica-na-escola-um-estudo-comparativo-entre-as-propostas-pedagogicas-de-uma-escola-de-periferia-e-uma-escola-de-remanescentes-de-quilombos.pdf>. Acesso em: 11/mar.2022.

MORENO, Gerson. **Dançar: territórios de reinvenção / Escola Livre Balé Baião de Itapipoca-CE**. – Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2019.

MOTTA, Fernanda Paula de Carvalho. **O tema transversal pluralidade cultural: a possibilidade da igualdade étnica e cultural no ambiente escolar ou atualidade do mito da democracia racial?** 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/98625>. Acesso em: 20/abril. 2022.

PALMA, Maria Helena Sequeira Iglésias Rodrigues. **Intervenção e avaliação inclusivas: estudo de caracterização do desenvolvimento do potencial em jovens com necessidades específicas**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora.

RÜSEN, Jörn. **O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral**. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: UFPR, p. 51-77, 2010.

SILVA JR, Hédio. **Discriminação Racial nas Escolas: Entre a Lei e as Práticas Sociais**, 2002. Disponível em: <http://me.precog.com.br/bc-texto/obras/ue000066.pdf>. Acesso em: 01 mai/2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

VIANA, Klauss. **Uma dança**. 3 ed. São Paulo: Editorial Summus, 2005. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=1T6l5hPLSPE&oi=fnd&pg=PA11&dq=Klauss+Viana+\(2005\)&ots=0oEqyX8YGT&sig=R1UJgna2GLBewQKdUgoCdyWz2dw#v=onepage&q=Klauss%20Viana%20\(2005\)&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=1T6l5hPLSPE&oi=fnd&pg=PA11&dq=Klauss+Viana+(2005)&ots=0oEqyX8YGT&sig=R1UJgna2GLBewQKdUgoCdyWz2dw#v=onepage&q=Klauss%20Viana%20(2005)&f=false). Acesso em: 02/março.2022.