



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**SILENCIANDO A COR:
O TRATO PEDAGÓGICO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA
NO ENSINO DE ARTES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Marcelino Euzebio Rodrigues

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

SILENCIANDO A COR:
O TRATO PEDAGÓGICO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA
NO ENSINO DE ARTE DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

MARCELINO EUZEBIO RODRIGUES

Sob a orientação do professor

LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

Seropédica RJ

Fevereiro de 2014

305.89608153

R696s

T

Rodrigues, Marcelino Euzebio, 1971-

Silenciando a cor : o trato pedagógico da cultura afro-brasileira no ensino de artes no município do Rio de Janeiro / Marcelino Euzebio Rodrigues. - 2014.

132 f.: il.

Orientador: Luiz Fernandes de Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 124-131.

1. Cultura afro-brasilira - Estudo e ensino - Rio de Janeiro (RJ) - Teses. 2. Arte africana - Estudo e ensino - Rio de Janeiro (RJ) - Teses. 3. Negros - Identidade racial - Teses. 4. Multiculturalismo - Teses. 5. Educação - Rio de Janeiro (RJ) - Estudos interculturais. I. Oliveira, Luiz Fernandes, 1968- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

MARCELINO EUZÉBIO RODRIGUES

**SILENCIANDO A COR: O TRATO PEDAGÓGICO DA CULTURA AFRO-
BRASILEIRA NO ENSINO DE ARTE DO MUNICÍPIO DO RIO DE
JANEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade Étnico-Raciais

Dissertação aprovada em 27/02/2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira (Orientador)

UFRRJ

Prof. Dr. Ahyas Siss

UFRRJ

Prof. Dr. Mônica Lima e Souza

UFRJ

Prof. Dr. Mario Orlando Favorito

UFRJ

*A minha querida Vó Lalá,
pelos anos de amor incondicional dedicados à nossa família.*

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa não teria sido possível sem a ajuda de algumas pessoas às quais agradeço o apoio.

Muito especialmente, desejo agradecer ao meu orientador Prof. Doutor Luiz Fernandes de Oliveira, pela generosidade, disponibilidade, atenção dispensada, paciência, dedicação e profissionalismo que me ajudou a criar o alicerce teórico dessa pesquisa.

À minha família, em particular, aos meus pais e as minhas irmãs Patrícia e Cristiane que sempre me incentivaram, respeitaram e se orgulharam de minha trajetória.

Aos meus amigos de trabalho, em especial à Márcia Bezerra pela dicas e pela leitura crítica das questões aqui discutidas.

Aos diretores Sérgio Luis Pereira e Patrícia Garcia Duarte pelo apoio, incentivo e compreensão.

Aos meus colegas de mestrado, pelos momentos de entusiasmo e trocas de incentivos.

Aos professores e professoras, pela generosidade na construção e partilha de conhecimentos.

Aos professores e professoras da Banca, professora Monica Lima, professor Ahyas Siss, Mário Orlando Favorito, Bruno Matos Vieira e Claudia Cristina dos Santos Andrade pelas contribuições na avaliação dessa pesquisa.

Ao casal Ivete e Edivaldo Ferreira, que incentivaram meus primeiros passos na carreira acadêmica.

Adão e Eva eram negros?

Na África começou a viagem humana pelo mundo. Dalí nossos avós se lançaram à conquista do planeta; e os que mais se afastaram da África, ao que mais se afastaram do sol, receberam os tons mais pálidos na divisão das cores.

Agora nós todos, as mulheres e os homens, arco-íris da terra, temos mais cores que o arco-íris do céu e somos todos africanos emigrados. Talvez nos neguemos a recordar nossa origem comum porque o racismo produz amnésia, ou porque acaba sendo impossível, para nós, acreditarmos que naqueles tempos remotos o mundo inteiro era nosso reino, imenso mapa sem fronteiras, e nossas pernas eram o único passaporte necessário.

Eduardo Galeano

RESUMO

RODRIGUES, Marcelino Euzebio. **Silenciando a cor: o trato pedagógico da cultura Afro-brasileira no ensino de Artes do Município do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2014.

O currículo desenvolvido nas escolas, ligado à arte africana e afro-brasileira vem sendo desenvolvido de maneira tímida no ensino de artes Visuais, uma das disciplinas indicadas como preferenciais na lei 10.639/03. Após dez anos de sua publicação questiona-se se a falta de materiais didáticos ou a falta de formação dos docentes nas questões étnico-raciais possam ainda ser usadas como justificativa para a timidez na aplicação dessa norma curricular. Em princípio sabíamos que a produção imagética dos artistas afro-brasileiros era pouco valorizada pelos docentes dessa disciplina e infelizmente, muitos seguiam priorizando um ensino estético de origem europeia. As imagens que chegam à escola acerca do negro sejam pelo livro didático ou trazidas pelos professores, ainda são aquelas que retratam uma situação estigmatizada advinda da escravidão ou aquelas onde artistas clássicos e modernos resumem a figura do negro a um ser exótico e por vezes surreal. Para o contexto do ensino da Arte, elas são importantes para denunciar um período de opressão a esses povos, porém em tempos da lei 10.639/03 surge a necessidade de uma prática pedagógica que evidencie a imagem do negro como um produtor de cultura. Esta pesquisa surgiu na tentativa de entender por que a produção africana e afro-brasileira é pouco valorizada pelos docentes dessa disciplina que ainda priorizam um ensino estético de origem europeia. O lócus dessa investigação situa-se na zona oeste do Rio de Janeiro e tem como sujeitos professores de Artes Visuais da nona coordenadoria regional de ensino. Utilizando uma abordagem qualitativa, o trabalho investiga o trato pedagógico desses profissionais e tenta visualizar os obstáculos que dificultam a aplicação de um currículo relacionado a essa temática. No decorrer da pesquisa são abordados algumas ideologias e fatos históricos representados na Arte que ajudaram a naturalizar o tratamento subalterno da imagem do negro e por consequência as evidentes aparições dessa construção em sala de aula. O pouco ou nenhum tratamento despendido pelos professores sobre a produção artística africana e afro-brasileira desvaloriza a diversidade em sala de aula legitimando práticas que desconsideram a ancestralidade e a formação cultural brasileira. Essas práticas ainda são observadas devido à existência de uma formação ideológica que autoriza a produção de certos sentidos obrigando a silenciar outros, estando a colonialidade no centro dessa formação. Neste contexto, as tensões que surgem acerca da diversidade, envolvendo o negro e suas representações são evitadas e silenciadas por uma prática hegemônica determinando a beleza e o ideal estético como aqueles produzidos pelo branco.

Palavras-chave: Ensino da Arte, currículo, cultura afro-brasileira, colonialidade

ABSTRACT

RODRIGUES, Marcelino Euzebio. **Silencing the color: the pedagogical approach of African - Brazilian culture in teaching Art in Rio de Janeiro.** 2014. 133F . Dissertation (Master of Education). Education Institute and Multidisciplinary Institute, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2014

The curriculum developed in schools on the African and African - Brazilian art has been developed in a timid way in teaching Visual Arts, one of the listed subjects as preferred by law 10.639/03 . After ten years of its publication wonders if the lack of teaching materials or lack of training of teachers in ethnic and racial issues can still be used as a justification for timidity in applying this standard curriculum. In the beginning we knew that the image production of African - Brazilian artists was undervalued by teachers of this discipline and unfortunately many followed prioritizing aesthetic education of European origin. The images that come to school on the black are the textbook or brought by teachers , are still those that depict one derived stigmatized status of slavery or those where classic and modern artists epitomize the black figure of an exotic being and sometimes surreal . For the context of teaching the art, they are important to denounce a period of oppression of these people, but at times of the law 10.639/03, the need for a teaching practice that shows the image of the black as a producer of culture emerges. This research appeared in an attempt to understand why African and African - Brazilian production is undervalued by teachers of this discipline that still prioritize aesthetic education of European origin. The locus of this research lies in the west of Rio de Janeiro and has as subject, teachers of Visual Arts of the ninth regional coordination office of education. Using a qualitative approach, the paper investigates the pedagogical approach of these professional and try to view the obstacles that hinder the implementation of a curriculum related to this theme. During the research are discussed some historical facts ideologies represented in art that helped to naturalize the subordinate treatment of the image of black and therefore the obvious appearances of this construction in the classroom. The little or no treatment spent by teachers on African and African - Brazilian artistic production devalues diversity in the classroom legitimizing practices that disregard the Brazilian ancestry and cultural background. These practices are still observed due to the existence of an ideological formation that allows the production of certain senses forcing others to silence, being coloniality in the center of this formation. In this context, the tensions that arise on diversity, involving black and their representations are avoided and silenced by a hegemonic practice determining the beauty and aesthetic ideal as those produced by white.

Keywords: Teaching the Arts, curriculum, African Brazilian culture, coloniality

LISTA DE ABREVIATURAS

ACN - Associação Cultural do Negro

CAP - Colégio de Aplicação

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

CMY - Cyan, Magenta and Yellow

COMDEDINE - Conselho Municipal dos Direitos dos Negros

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRE - Coordenadoria regional de educação

DNA - deoxyribonucleic acid ou ácido desoxirribonucleico

DF - Distrito Federal

EBA - Escola de Belas Artes

FAETEC - Fundação de Apoio a Escola Técnica do Rio de Janeiro

FNB - Frente Negra Brasileira

GTI - Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAFRO - Museu Afro-brasileiro

MEC - Ministério da Educação

MJ - Ministério da Justiça

MNU - Movimento Negro Unificado

MS - Mato Grosso do Sul

ONU - Organização das Nações Unidas

ONGs - Organizações não governamentais

PDE - Programa de desenvolvimento da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEJA - Projeto de Educação de Jovens e Adultos

PT - Partido dos Trabalhadores

RGB - Red, Green and Blue

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

SME - Secretaria Municipal de Educação

TEM - Teatro Experimental do Negro

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

UNIRio _ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE TABELAS e GRÁFICOS

TABELA 1- Relação de nomes dos entrevistados

TABELA 2 - Categorização da arte Africana

GRÁFICO 1- Estruturação da Arte Afro-brasileira

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - **'Fascinação'**

Pedro Peres, 1909

Óleo sobre madeira / 35,7 x 31,2 cm

Pinacoteca de São Paulo, SP

Figura 2 e – **'Escultura Nok'**

Figura genuflexa com braço direito levantado

Artista anônimo do povo Nok, 900 aC - 200 dC

Terracota / 66,1 x 26,1cm

Museu Nacional de Lagos, Nigéria

Figura 3 – **'Cabeça Ife'**

Cabeça coroada do soberano (Oni)

Artista anônimo do povo Ife, 1100 dC -1500 dC

Latão / 25 x 9,8 cm

Obra da Comissão Nacional da Nigéria para museus e monumentos.

(Nigerian National Commission for Museums and Monuments)

Figura 4 - **'Frevo'**

Heitor dos Prazeres, s/d,

Óleo sobre tela / 59,4 x 67,2 cm

Museu de arte do Rio Grande do Sul, RS

Figura 5 – **'Menino com melância'**

Estêvão Silva, 1889

Óleo sobre tela / 53,5 x 71 cm

Pinacoteca de São Paulo, SP

Figura 6 – **‘Batismo de um Negro’**

F.J. Stober, 1878

Óleo sobre tela / 67 x 52 cm

Museu Afro Brasil, SP

Figura 7 – **‘A redenção da Cam’**

Modesto Brocos ,1895

Óleo sobre Tela / 199x166 cm

Museu Nacional de Belas Artes – RJ

.

Figura 8 - **‘Negra’**

Albert Eckhout, 1641

Óleo sobre tela / 265 x 178

Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague

Figura 9 – **‘A execução do castigo de açoite’**

Jean-Baptiste Debret, 1839

Viagem pitoresca e histórica ao Brasil (Volume 2)

P.178

Obra original: Aquarela

Museu Castro Maya, RJ

Figura 10 – **‘A Negra’**

Tarsila do Amaral, 1923

Óleo sobre tela / 100 x 81,3cm

Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, SP

Figura 11 – **‘Samba’**

Di Cavalcanti, 1925

Óleo sobre tela / 177 x 154 cm

Coleção particular / Obra perdida em incêndio

Figura 12 - **‘Lavrador de café’**

Candido Portinari, 1934

Óleo/ tela – 100 X 81 cm

Museu de Arte de São Paulo, SP

Fig. 13 – **‘Sem título’ (da série ‘Emblemas’)**

Rubem Valentim, 1989

Serigrafia a cores sobre papel, 100 x 70 cm

Pinacoteca de São Paulo, SP

Fig. 14 - **‘Iwin Igi’ – Grande Espírito da árvore**

Mestre Didi, 1999

Técnica Mista, 1,9 x 0,56 cm

Museu de Arte Moderna da Bahia, BA

Fig. 15 – **‘Detalhe da Igreja de São Francisco de Assis’**

Mestre Ataíde, 1766

Tempera sobre madeira com sobreposição de Verniz Oleoso

Ouro Preto, MG

Figura 16- **‘Três Orixás’**

Djanira da Mota e Silva, 1966

Óleo sobre tela – 100x81 cm

Pinacoteca de São Paulo , SP

Figura 17- **‘Releituras da obra de Bispo do Rosário’**

Alunos da professora Lúcia

LISTA DE ANEXOS

Anexo A- Roteiro para entrevistas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1.1. Abordagem metodológica.....	21
1.2. Diálogo com os autores.....	26
1.3. Capítulos.....	28
CAPITULO 2 - A LEI 10.639/03 E O MULTICULTURALISMO NO ENSINO DE ARTE	29
2.1.O trato pedagógico da cultura afro-brasileira em escolas do município do Rio de Janeiro.....	41
CAPITULO 3 - PRETO, NEGRO OU AFRO-BRASILEIRO: SENTIDOS DA COR	48
3.1. Arte africana e afro-brasileira: conceitos e preconceitos.....	53
CAPITULO 4 - SUPERSTIÇÕES SOBRE A COR E PRODUÇÕES TEOLÓGICAS: JUSTIFICATIVAS FORJADAS PARA A DOMINAÇÃO	70
4.1. A imagética que subalterniza: representações estereótipadas do afro-brasileiro.....	84
CAPITULO 5 - EUROCENTRISMO E COLONIALIDADE NO ENSINO DE ARTE CARIOCA	98
5.1.O racismo epistêmico e a demonização da estética afro nas escolas.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
BIBLIOGRAFIA	124
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

Ela consagra a terra que pisa. Jacinta de Siqueira, africana do Brasil, é a fundadora dessa Vila do Príncipe e das minas de ouro dos barrancos de Quatro Vinténs. Mulher negra, mulher verde, Jacinta se abre e se fecha como planta carnívora engolindo homens e parindo filhos de todas as cores, nesse mundo que ainda não tem mapa. Jacinta avança, rompendo a selva, à cabeça dos facínoras que vêm em lombo de mula, descalços, armados de velhos fuzis, e que, ao entrar na mina, deixam a consciência pendurada em um galho ou enterrada no pântano: Jacinta, nascida em Angola, escrava na Bahia, mãe do ouro de Minas Gerais. Eduardo Galeano

O carnaval pernambucano com seus frevos, maracatus, caboclinhos, as festas juninas no Pátio de São Pedro, as noites de ciranda na Ilha de Itamaracá, o teatro de mamulengos em Olinda, as festas de umbanda e dos santos católicos sempre fizeram parte de meu dia-a-dia e marcaram profundamente minha vida pessoal e profissional. Tudo, graças a minha avó materna, descendente indígena de Minas Gerais, que fugiu para Pernambuco com meu avô por estar grávida de minha mãe. Foi ela minha grande incentivadora. Uma mulher a frente de seu tempo, ousou separar-se de meu avô para viver clandestinamente com um marinheiro negro e ter dois filhos com ele. Com ela aprendi a vencer barreiras, reconhecer as diferenças e as injustiças camufladas dentro de nossa própria família. Com ela, aprendi a observar detalhes, reconhecer cheiros, apreciar sabores e transformar em beleza uma infância pobre e feliz.

Quando tinha 10 anos, eu, meus pais e minhas duas irmãs deixamos Pernambuco e fomos para o Rio de Janeiro onde fui matriculado numa Escola Municipal no bairro de Campo Grande. Nessa escola, tive aulas de Artes Plásticas, Artes Cênicas e Educação Musical nos moldes tradicionais e muito semelhantes ao de Recife, onde estudei anteriormente. Porém, desde essa época percebia uma grande diferença entre os currículos oferecidos nas duas cidades, se por um lado Recife privilegiava a produção artística e cultural regional, o Rio seguia um ensino mais rígido, apresentando nas aulas de artes apenas figuras consagradas pela história e pela mídia. Como a Arte e a mistura étnica sempre estiveram presentes em minha vida sentia a falta da presença negra no dia-a-dia escolar, uma presença notada apenas na televisão na imagem estereotipada de Grande Otelo, Mussun e tantos outros que interpretavam escravos ou marginais, reforçando representações subalternizadas.

Minha trajetória pessoal e profissional também contribuiu para as observações e considerações impressas neste trabalho. Nos anos 80 participei de vários grupos de teatro e grupos folclóricos, em um deles tive a chance aprender a confeccionar e manipular bonecos Mamulengos. Desde então comecei a desenvolver uma linguagem que unia teatro de bonecos, artes plásticas e folclore.

Já na década de 90, fui convidado a fazer parte do grupo de Animadores Culturais dos CIEP's. Era um grupo de artistas que tinha como objetivo potencializar aspectos da cultura

popular dentro dessas escolas transformando-as em centros culturais. Posso afirmar que aquela foi minha primeira experiência como arte-educador e a partir dela defini minha carreira e meus objetivos profissionais. Comecei a desenvolver projetos em horário extraclasse que envolviam artes plásticas, cultura popular e afro-brasileira. Todos os projetos onde propus uma discussão acerca da africanidade, das lutas e conquistas do povo negro tiveram uma enorme rejeição, principalmente do corpo docente que não se sentia a vontade para lidar com o tema. Os projetos de maior aceitação da comunidade eram aqueles em que se abordavam temáticas ligadas à mídia como show de talentos, desfiles e concurso de beleza ou aqueles ligados ao folclore com tendências ao estereótipo.

Ao entrar na Universidade, no ano de 2000, pensei que esta seria uma boa oportunidade para ampliar meus conhecimentos sobre a produção cultural brasileira. Pensei que o curso de licenciatura na Escola de Belas Artes da UFRJ fosse uma referência na formação de professores de Arte e que esta seria uma boa maneira de conhecer melhor os aspectos étnicos da Arte Brasileira. Para minha decepção o curso de graduação em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, funcionava dentro de moldes eruditos com aulas de história da Arte Europeia e brasileira, desenho, escultura e pintura nos moldes clássicos que objetivavam o domínio verossímil da forma, além das disciplinas de licenciatura. As aulas de História da Arte brasileira eram iniciadas com a professora informando aos licenciandos que a Arte indígena e Africana, mesmo estando na ementa do curso, ficaria sem ser abordada por se tratar de uma produção pouco importante e quem quisesse saber algo sobre essa temática poderia procurar informações em uma breve bibliografia indicada por ela. A produção de artistas Afro-brasileiros, até mesmo os acadêmicos, não era citada e a arte africana só era abordada brevemente a partir do cubismo de Picasso.

Essas considerações surgem de minha impressão como docente e membro de uma família miscigenada que tenta entender por que essa matiz de cor ficou tanto tempo invisibilizada em nossas escolas. Desde cedo observo que a imagem do negro é desconsiderada em nossa sociedade. Sempre notei as distinções feitas entre minha mãe e meus dois tios negros e entre outros membros da família, também negros. Essa mesma distinção que é facilmente observada nos bancos escolares. Nesses 20 anos como educador, percebo que o currículo das escolas e sua ligação com a africanidade vêm sendo desenvolvidos de maneira tímida frente ao tratamento despendido pela maioria dos professores da disciplina Educação artística ou aqueles que desenvolvem atividades ligadas as Artes Plásticas ou Artes Visuais.

Hoje, como professor de Artes Visuais do município do Rio de Janeiro e membro estudante do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturais, percebo que o panorama não é muito diferente, ainda se prefere um currículo que privilegie pensamentos de origem europeia e que desconsidera elementos culturais de nossa formação. Os alunos continuam fazendo parte de uma escala monocromática, sem diferenciações étnicas, históricas, culturais, sem diversidade e sem cor.

Me parece, que a produção imagética dos artistas afro-brasileiros é pouco valorizada pelos docentes de artes que talvez, repetindo a ausência dessa temática em sua formação, continuem priorizando um ensino estético hegemônico utilizando em suas aulas a produção de artistas consagrados pela história da arte brasileira e mundial, mas que pouco narra as questões referentes à formação étnica e racial do Brasil ou que desconsideram a potencialidade artística dos povos africanos e afrodescendentes.

As imagens que chegam à escola acerca do negro ainda são aquelas que retratam uma situação estigmatizada advinda da escravidão ou aquelas onde artistas clássicos e modernos resumem a figura do negro a um ser exótico e por vezes surreal.

Pensamos que seria preciso uma prática pedagógica que não projetasse silêncios e sentidos que se dissociam da realidade de estudantes afrodescendentes. Uma prática que não reproduzisse na formação escolar uma trajetória de interdições, generalizações, processos de exclusão e negação (AQUINO, 2004). A lei 10.639/03 surge em meio a uma necessidade de se desestabilizar um panorama curricular onde a cultura afro-brasileira se encontra invisibilizada por uma cultura eurocêntrica e a formação docente em Artes imersa em valores hegemônicos que desconsideram a participação do negro em nossa cultura.

É a partir dessa trajetória de vida que me proponho a investigar o trato pedagógico da cultura afro-brasileira no ensino de arte no município do Rio de Janeiro.

1. 1 Abordagem metodológica

Já é visível a disponibilidade de textos, vídeos, livros, materiais didáticos com propostas de atividades elaboradas por instituições de renome como o MAFRO da Bahia e Museu Afro Brasil de São Paulo ou de documentos produzidos pelo MEC, entre eles as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL 2006).

O problema que mobilizou essa pesquisa é o fato de que passados dez anos da lei 10.639/03 questiona-se se a falta de materiais didáticos ou a falta de formação dos docentes para as relações étnico-raciais possam ainda ser usadas como justificativa para a timidez na aplicação dessa norma curricular nas escolas cariocas.

O principal objetivo desse trabalho é tentar visualizar se os professores de artes visuais do município do Rio de Janeiro abordam, ou não, temas ligados à arte afro-brasileira e entender se existem obstáculos efetivos que impeçam a implementação dessa norma curricular apontada pela lei 10.639/03.

Em torno dessa problemática, outras questões permearam essa investigação, entre elas:

- O que pensam os professores de artes visuais sobre a legislação em tela?
- Eles a conhecem? Acha importante sua aplicação nas escolas?
- Existe espaço para essa temática nas aulas de Artes Visuais?
- Existe alguma limitação formativa no trato pedagógico dessa temática?
- Qual a postura do município em questão?
- Existe valorização por parte da SME para a formação docente dentro dessa temática?
- Será que os artistas negros brasileiros ainda estão fora do cotidiano escolar das escolas cariocas no ensino de artes?
- Será que esses professores não consideram a trajetória dos artistas afro-brasileiros quando montam seus planejamentos?

- Será que quando as consideram, discutem as questões raciais impressas nelas?
- Existem conflitos efetivos nesse trato? Se existem quais são eles, como são tratados ou como são evitados?

De abordagem qualitativa, a pesquisa teve como sujeitos 11 professores de Artes Visuais do Município do Rio de Janeiro da 9ª Coordenadoria Regional de Educação com mais de 10 anos de atuação. No caso das professoras Vanda e Cássia, o tempo de serviço já se aproxima do período de aposentadoria. Isso se justifica para que se entenda um caminhar pari passu ao da lei com os desses educadores. Foram sujeitos distribuídos em 11 escolas de 2º segmento do ensino fundamental que abrange os bairros de Campo Grande, Vasconcelos, Santíssimo e Guaratiba. As unidades escolares recebem professores e alunos de outras regiões do município do Rio, além dos da Zona Oeste, o que facilitou a pluralidade acerca das visões do tema. Para manter a privacidade dos entrevistados, seus nomes originais foram substituídos por nomes fictícios.

O professor Alex tem graduação em Museologia e especialização em Artes Plásticas e os demais possuem graduação em artes plásticas ou artes visuais.

Professor	Idade	Tempo de Magistério
Vanda	46 anos	24 anos
Alex	50 anos	15 anos
Marilane	33 anos	12 anos
Jairo	45 anos	15 anos
Cássia	44 anos	24 anos
Tina	45 anos	12 anos
Suzi	48 anos	12 anos
Cristina	35 anos	12 anos
Alice	33 anos	12 anos
Kézia	33 anos	12 anos
Lúcia	40 anos	12 anos

Tabela 1

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram implementados alguns instrumentos investigativos, como levantamento de material bibliográfico, entrevistas semi-estruturadas com uso de imagens de obras africanas e afro-brasileiras.

As imagens inseridas na entrevista serviram como teste visual (GIL 1999, p.154), uma opção pertinente ao trabalho desenvolvido nas escolas pelos entrevistados, que utilizam cotidianamente esse tipo de material em sua prática pedagógica. Assumimos essa perspectiva por entender que o fenômeno pesquisado pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. (GODOY, 1995, p.21).

Os testes visuais inseridos nas entrevistas foram utilizados para provocar projeções como GIL (1999, p.154) nos explica:

Os testes projetivos (visuais) fundamentam-se na apresentação de uma situação estimulante, perante a qual o sujeito reage de acordo com o significado particular e específico que essa situação assume para ele. A situação estimulante pode ser uma gravura, um borrão de tinta, uma boneca etc. As respostas são interpretadas como indicações da visão que o indivíduo tem do mundo, de sua estrutura da personalidade, de suas necessidades, sentimentos, valores, etc.

Nesse caso, a situação estimulante, apontada por GIL (1999) teve o auxílio de 16 imagens. As imagens escolhidas para a pesquisa contemplam a classificação periférica proposta por MUNANGA (2000) e em sua maioria foram escolhidas seguindo a disposição proposta por AGUILAR (2000). Ao todo, foram 16 imagens assim organizadas:

1. Olhar o corpo: são imagens que retratam a visão do outro sobre o negro. Um olhar exótico e subalterno.
2. Olhar a si mesmo: imagens que retratam o olhar do negro sobre si mesmo e sobre seu cotidiano.
3. Sentir a alma: retratam a ancestralidade africana e sua presença nas criações de artistas afro-brasileiros.
4. Imagens que denunciam a problemática racial brasileira.

KARAM (2004) nos fala que um conjunto de imagens conta e possuem uma estrutura narrativa (p.68). Segundo o autor as 'imagens geradoras' são aquelas que primeiramente mostram os agentes, convocando-os a uma cena semântica (os tópicos e sua estrutura), cognitiva (conhecimento dos fatos) e referencial (descrição desses fatos). Segundo ele a imagem nos confirma que o imprescindível é verdadeiro e de acordo com a sociedade, o "ver" é um novo estatuto da existência no qual não está alheio (p.71).

As 16 imagens que mediarão as entrevistas são as mesmas que ilustram e dialogam com o texto dessa pesquisa. Elas foram disponibilizadas e usadas como discurso visual¹, geradoras de perguntas e respostas sobre a formação acadêmica dos sujeitos, sobre as

¹ FERREIRA (2006, p.16) explica que o discurso visual é a expressão social de um texto visual, ou seja, é um conjunto de elementos (signos) visuais expressivos.

metodologias do ensino da Arte, sobre as possibilidades (ou impossibilidades) de inserção da arte afro-brasileira no currículo, sobre o conhecimento da lei 10.639/03 e sua aplicabilidade no ensino da Arte. As imagens puderam evocar memórias, desencadear discursos e explicitar posicionamentos acerca do racismo na escola.

Elas auxiliaram na construção dos dados e foi também uma estratégia para que o entrevistado revelasse suas impressões e estabelecessem diálogos improváveis, como por exemplo, em uma passagem da entrevista com a professora Marilane. Após observar a obra Fascinação (fig. 1) de Pedro Peres (1850 - 1923) ela pergunta:

Marilane_Essa do Pedro Peres, também é desses pintores? (acadêmicos)

Entrevistador_ Sim, essa está em São Paulo.

Marilane_ Branco?

Entrevistador- É.

Marilane_ Essa parece um texto do Monteiro Lobato: Negrinha. Você conhece?

Entrevistador- Conheço.

Marilane_ É possível que seja... ou não?

Entrevistador- O nome do quadro é Fascinação. Sugere muita coisa...

Marilane_ Você já leu esse conto?

Entrevistador- Já!

Marilane_ Tem tudo a ver com isso aqui. Dá até uma ideia de atividade: trabalhar o conto e a imagem.



Fig.1
'Fascinação'
Pedro Peres

As impressões da entrevistada surgiram sem pergunta alguma e a partir de seus questionamentos pudemos entender que:

- ela não conhecia o artista, nem a obra porque a mesma não esteve presente em sua formação,
- além da linguagem pictórica ela tem outras referências artísticas, nesse caso a literatura.
- ela está preocupada e interessada com essa temática e por isso elaborou associações a partir da imagem que posteriormente serão transformadas em aulas.

Na análise das entrevistas foram observadas a realidade dos sujeitos em questão, sua formação, suas impressões acerca da arte afro-brasileira, sua prática docente e qual o espaço reservado para a discussão de temas ligados à africanidade em sala de aula, além de seus posicionamentos em relação a essas discussões e ao cumprimento (ou não) da lei 10.639/03 pela prefeitura do Rio de Janeiro.

A pesquisa se justifica pela importância de se fazer valer a luta e a conquista popular e histórica dos movimentos negros para que a África e os afro-brasileiros estejam presentes nos currículos de maneira respeitosa. A chegada da lei modificou um cenário em que essa temática era apenas abordada por militantes da causa. Ela abriu possibilidades de se discutir as relações étnico-raciais nas escolas ajudando a potencializar a luta e a consciência contra o racismo.

1.2 Diálogo com os autores

O *Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturais* foi de extrema importância na construção bibliográfica desta pesquisa. Onde os textos de autores como Amílcar Araujo Pereira, Amauri Mendes Pereira, Nilma Lino Gomes e textos do grupo Modernidade e Colonialidade nos ajudaram a construir nossa fundamentação teórica.

Fizemos, inicialmente, um levantamento bibliográfico com o propósito de se investigar a origem das tensões envolvendo o silenciamento da cultura afro-brasileira no Brasil e seus reflexos na educação com avanços e retrocessos envolvendo o trato da diversidade na sala de aula até os dias de hoje.

As ideias de estudiosos contemporâneos, os quais pesquisam as relações étnico-raciais, formação docente, currículo e imagem dialogam com esta pesquisa para que se configure o referencial teórico. Os estudos de Nilma Lino Gomes, Vera Candau, Ana Mae Barbosa, Emanuel Araujo, Kabengele Munanga, Roberto Conduru, Azoilda Loreto Trindade, Andreas Hofbauer e Amílcar Pereira nos ajudaram a construir um caminho teórico interpretativo, para melhor entender os entraves que surgem na aceitação das diferenças e da diversidade na Educação brasileira, seus caminhos e descaminhos históricos, seus desafios epistemológicos, as necessidades de enfrentamento das questões e se é possível uma outra pedagogia para a diversidade no ensino da Arte.

Os estudos de Nilma Lino Gomes (2001, 2002, 2003a, 2003b, 2009) investiga a formação de professores para a diversidade étnico-racial, a importância dos movimentos sociais na educação, as relações étnico-raciais e a diversidade cultural no universo escolar. Na visão da pesquisadora as culturas afro-brasileiras são normalmente excluídas, estereotipadas ou incluídas de forma marginal na educação brasileira, sendo a formação docente uma possibilidade para a reflexão e a inserção de conteúdos que modifiquem essa visão.

Emanuel Araujo (2000, 2010) nos mostra a imagética das artes visuais que retrata, segrega ou enobrece a figura do negro, assim como suas cooperações estéticas para a cultura brasileira. O autor revela a trajetória de grandes artistas afro-brasileiros citando os empecilhos que sofreram para se tornarem criadores num país com um passado escravocrata. Fala também da permanência de uma estética preservada pela ancestralidade das religiões de matriz afro, que aparece ainda hoje na obra de artistas contemporâneos.

Kabengele Munanga(2000) apresenta um parecer histórico na formação da arte afro-brasileira distinguindo elementos centrais, intermediários e periféricos na composição de obras desse gênero de arte que nos ajudou a compreender as origens dessa arte no Brasil.

Roberto Conduru (2007, 2009) e sua pesquisa sobre a arte afro-brasileira corroborando as relações e desdobramentos entre arte, cultura, África e Brasil nos ajudou a estabelecer

conceitos sobre a arte afro-brasileira e suas inserções nos diversos campos e linguagens da Arte brasileira.

Foi preciso uma investigação histórica dos métodos de ensino de Arte no Brasil para compreender porque a imagética afro-brasileira se mantém em menor escala nos livros e nas propostas curriculares. Para isso os estudos da professora Ana Mae Barbosa (1998) fizeram parte dessa busca. Seus escritos influenciaram a criação do PCN de arte e a implantação da Abordagem Triangular nas escolas com caráter multicultural.

Vera Candau (2008, 2011a, 2011b) analisa a homogeneização das diferenças no espaço escolar e as tensões que surgem entre diferença e igualdade. Reconhece essas diferenças como inerentes e positivas no processo de ensino aprendizagem quando articuladas com a igualdade. Seu trabalho situa-se numa perspectiva que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. Sobre sua abordagem direcionada a interculturalidade, ela explica:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008, p.52)

Boaventura de Souza Santos (1996) reforça um elemento relevante para a discussão dessa pesquisa que é o conflito como projeto educativo. O autor propõe três grandes conflitos epistemológicos: o conflito entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência; conflito entre conhecimento-corno-regulação e conhecimento-corno-emancipação² e ainda o conflito entre imperialismo cultural e multiculturalismo. Para essa pesquisa, nos interessa em especial o segundo conflito considerando o conhecimento como emancipação que parte de uma trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade. Segundo ele só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente. Ele propõe um projeto orientado para combater a trivialização do sofrimento, por via da produção de imagens desestabilizadoras a partir do passado concebido não como fatalidade, mas como produção da iniciativa humana (SANTOS, 1996, p.17). Segundo ele:

O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia

² Entenda-se pela escrita do autor o uso da hifenização.

e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. (SANTOS, 1996, p. 33).

O projeto educativo emancipatório lida com aprendizagens conflitantes, produzindo imagens desestabilizadoras capazes de formar subjetividades inconformistas, significando a educação para o inconformismo. Sendo ela própria inconformista, procurando formar subjetividades inconformistas que seriam capazes de desnaturalizar o instituído e transformar a realidade social. Em nossa compreensão, a ausência de imagens desestabilizadoras em sala de aula promove ambientes aparentemente saudáveis que silenciam a problemática racial.

Azoilda Loreto Trindade (2005, 2013) nos ajuda a entender como a mídia e a sociedade brasileira tratam a imagem do afro-brasileiro no Brasil. A autora também pesquisa os desdobramentos da aplicação da lei 10.639 no cotidiano escolar.

Andreas Hoffbauer (2006) nos ajudou a entender as construções sociais forjadas para a dominação e a subalternização do afro-brasileiro.

Amílcar Pereira (2013) nos valeu para entender a importância do movimento negro na luta contra o racismo e pela implementação lei 10.639/03 na Educação.

1.3 Capítulos

A presente pesquisa foi organizada em cinco capítulos. No capítulo intitulado *A lei 10.639/03 e o multiculturalismo no ensino da Arte*, tentaremos mostrar um breve panorama da criação da lei e de que maneira ela pode estimular uma prática pedagógica voltada para a diversidade étnico-racial. Iremos expor o trato pedagógico da cultura afro-brasileira em escolas do município do Rio de Janeiro e como esse município se organiza e enxerga a importância da cultura afro-brasileira nas aulas de Artes.

É preciso esclarecer os significados de algumas terminologias e classificações para entender melhor a trama formada para subalternizar a presença afro-brasileira na escola. Por isso, no capítulo *Preto, negro ou afro-brasileiro: sentidos da cor* faremos uma explanação desses termos e seus sentidos que ecoam em nossas escolas. No mesmo capítulo tentaremos explicar como se caracteriza a Arte africana e afro-brasileira e quais os conceitos e preconceitos sinalizados pelos historiadores e professores sobre essas vertentes artísticas.

No capítulo *Superstições sobre a cor e produções teológicas: justificativas forjadas para a dominação* montamos um percurso para que possamos entender como se naturalizou a subalternidade acerca da imagem do negro, desde as associações negativas da cor preta até a produção de uma imagética estereotipada nas artes visuais.

No último capítulo abordamos as influências do Eurocentrismo, da Colonialidade, do racismo epistêmico e da demonização da cultura afro-brasileira no ensino de Arte, na tentativa de analisar essas tensões e visualizar se as mesmas geram obstáculos na aplicação da lei 10.639/03.

CAPITULO II – A LEI 10.639/03 E O MULTICULTURALISMO NO ENSINO DE ARTE

Jack Miles me mostra uma casa linda, lá longe, lá no alto: ali morou o homem que abastecia Hollywood de risadas. Ha dez anos, Jack passou uma temporada naquela casa, quando o abastecedor de risadas decidiu ir embora para sempre. A casa estava toda atapetada de risadas. Aquele homem tinha passado a vida recolhendo risadas. Gravador em punho, tinha percorrido os Estados Unidos de cabo a rabo, de alto a baixo, buscando risos, e tinha conseguido reunir a maior coleção do mundo. Tinha registrado a alegria das crianças brincando e o alvoroço assim meio gasto de quem já viveu muito. Havia risos do norte e do sul, do leste e do oeste. De acordo com o que pedissem, ele podia proporcionar risadas de celebração ou risos de dor ou de pânico, risadas apaixonadas, escalafriantes gargalhadas de espectros e risos de loucos e bêbados e criminosos. Entre suas milhares e milhares de gravações, tinha risos para acreditar e risos para desconfiar, risadas de negros, de mulatos e de brancos, risadas de pobres e de ricos e de remediados. Eduardo Galeano

A lei 10.639/03 surge após longa trajetória de resistências e reivindicações do movimento negro no Brasil contra o racismo e a desigualdade étnico-raciais. Segundo Trindade (2013, p.4) a existência dessa lei é “um indicador da persistência e permanência da injustiça e da busca por equidade e ancora-se, no caso da educação, num longo processo de exclusão da população negra do direito à educação”. A pesquisadora cita alguns momentos, registrados em documentos oficiais que comprovam o período em que foi negado o direito a educação da população negra brasileira.

a) O decreto nº13331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que não seriam admitidos escravos nas escolas públicas do país e a previsão para a instrução de adultos negros dependia da disponibilidade de professores.

b) Descobriram os primeiros missionários que andavam nus e à toa pelos matos meninos quase brancos, descendentes de normandos e portugueses. E procuram recolher aos seus colégios esses joões felpudos. Foi uma heterogênea população infantil a que se reuniu nos colégios dos padres nos séculos XVI e XVII: filhos de caboclos arrancados aos pais; filhos de normandos encontrados nos matos; filhos de portugueses; mamelucos; meninos órfãos vindos de Lisboa. Meninos louros sardentos, pardos morenos, cor de canela. Só negros e muleques parecem ter sido barrados das primeiras escolas jesuíticas. Negros e muleques retintos.

c) As crianças negras, nas fazendas da Companhia de Jesus, sofriam de dois tipos simultâneos de violência: primeiro, porque eram geradas em ventres escravos e, portanto, nasciam marcadas pela maldição econômica da

escravidão; e segundo, porque estavam submetidas a um processo de aculturação, gerado pela visão cristã de mundo, organizado com base num método pedagógico que preconizava uma visão repressiva de modelagem da moral cotidiana do comportamento social.

d) Lei número 1, de 14 de janeiro de 1837, onde as escolas e os cursos noturnos vetavam o acesso de escravos, como se pode perceber na regulamentação: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”.

e) Experiência em que pais de crianças negras, por meio de abaixo-assinado, datado de janeiro de 1855, pedem pela autorização do funcionamento de uma escola para instrução elementar.

Os primeiros quilombos, as associações de escravos e ex-escravos, as comunidades religiosas e algumas revoltas históricas, dão início a uma luta contra a escravidão e contra a dominação branca. A imprensa negra que começou sua atividade em 1920 dando notícias sociais sobre a comunidade negra, a Frente Negra Brasileira (FNB) fundada em 1931, o Teatro Experimental do Negro (TEN) liderado por Abdias Nascimento, a Associação Cultural do Negro (ACN) em 1954 e os espaços de criação nas escolas de samba, também foram importantes ações que se destacaram na luta dos afro-brasileiros para se estabelecerem como produtores de conhecimento.

Fatos como a luta dos negros norte-americanos pelos direitos civis, as guerras de libertação dos países africanos colonizados e o fechamento político da sociedade brasileira imposta pela ditadura militar, a partir 1964, potencializaram a militância negra no Brasil.

Nos anos 70 surge o conceito de ‘movimento negro’³ e o MNU (Movimento Negro Unificado) se consolida como entidade negra nacional.

A luta do movimento negro no Brasil teve como um dos frutos a lei 10.639/03, que tem como objetivo a valorização dos negros e o fim do embranquecimento cultural no sistema de ensino brasileiro. Alguns eventos contextualizam a referida lei, possibilitando sua aprovação no ano de 2003. Entre esses acontecimentos, ganham destaque a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em Brasília no ano 1995 sob a coordenação do Movimento Social Negro. Foi lá, onde os manifestantes apresentaram ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, o Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Em 1996 foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra e também foram preparados pelo Ministério da Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que introduzia a Pluralidade Cultural como tema transversal. Outro evento significativo foi a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância organizada pela ONU em Durban, na África do Sul em 2001. Dessa Conferência

³ Um coletivo de negros e negras que procuram valorizar a própria cultura (OLIVEIRA 2012,p.108).

resultam duas importantes reivindicações: a implantação de ações afirmativas no Brasil e a implementação de ações de combate ao racismo e as desigualdades étnico-raciais. A mobilização para a Conferência de Durban foi um momento expressivo da participação dos movimentos sociais para inserir a diversidade étnico-racial na agenda política nacional e ampliar as condições para que ações e programas voltados para a superação das desigualdades raciais fossem executados. Como signatário da Declaração e Programa de Ação de Durban, o Brasil assume a importância da educação no processo de desconstrução do racismo e de outras formas de discriminação e revigora o debate sobre a realização de políticas de ações afirmativas como estratégia de combate ao racismo. Após a posse do presidente eleito, Luis Inácio Lula da Silva, foi criado em 2003 a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (OLIVEIRA, 2012, p.121).

Oficialmente a lei é autoria dos Deputados Benhur Ferreira e Esther Grossi do Partido dos Trabalhadores. Porém, ela é fruto de um projeto de lei encaminhado por Humberto Costa (PT do Mato Grosso do Sul;1995-99) aprovado na comissão de educação e posteriormente arquivado por não ter sido reeleito (ALBERTI e PEREIRA 2007).

Humberto Costa informa, na justificativa do projeto, que a proposta lhe havia sido entregue pelo movimento negro de Pernambuco. Na comissão de Educação, o projeto havia recebido uma ementa da deputada Ester Grossi (PT-RS), substituindo a noção de “disciplina” pela de “conteúdo”, em adequação à lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1996. Édson Cardoso consultou então Humberto Costa e Ester Grossi sobre a possibilidade de reapresentação do projeto e, não havendo objeção, deu prosseguimento a sua tramitação. Por essa razão, a lei nº 10.639/03, aparece como sendo de autoria de Ester Grossi. (ALBERTI e PEREIRA 2007, p. 108)

Foi apresentada na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 259, em 11 de março de 1999 e remetido ao Senado no dia 05 de abril de 2002 e sancionada em 09 de janeiro de 2003 como uma das primeiras iniciativas do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva⁴.

A nova legislação modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) alterando os Artigos 26 e 79, abrindo caminho para uma pedagogia e uma didática que trate e valorize a diversidade étnico-racial e cultural do Brasil:

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

Parágrafo Primeiro - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no

⁴ Foi alterada em 10 de março de 2008 a lei 11.645/08 acrescentando a inclusão da história e cultura dos povos indígenas. Neste Trabalho optamos em trabalhar com a denominação da lei de 2003 (10.639) por ser essa a de maior popularidade na literatura acadêmica e entre os docentes além de tratar especificamente da presença afro-brasileira na educação.

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.

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

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

No texto da lei constatamos uma contradição no 2º parágrafo determinando que os conteúdos indicados devam ser trabalhados em *todo o currículo escolar, mas* logo após destacam-se as áreas de Educação Artística, Literatura e História como disciplinas que devem debater os temas relacionados com a África de forma mais “especial”. Neste caso, entendemos que as áreas apontadas são as mesmas que possuem mais elementos históricos e culturais e que por ventura podem e devem ser mais exploradas. Também compreendemos que outras disciplinas também tragam contribuições para participarem desse debate, bastando apenas um planejamento adequado que desenvolvam atividades significativas no que diz respeito à superação das desigualdades raciais e do racismo.

Ainda que a necessidade de formação seja iminente, a decisão final de tratar ou não tratar a diversidade étnico-racial, a cultura afro-brasileira e a história da África em sala de aula ainda estão a cargo do professor, como nos diz Bel Santos (2013).

Atuando na formação de educadores e na proposição de políticas de promoção da igualdade racial, tenho observado que, no geral, as unidades educacionais já reconhecem que é delas a tarefa de educar para a igualdade racial, ainda que alguns educadores estejam esperando uma situação explícita de racismo, para então pensar no assunto. Porém, para aqueles que acreditam que é necessário fazer algo, a questão que se apresenta é o como fazê-lo. A tendência é delegar esta missão ao professor negro, militante, ou ao professor de História, que são considerados como “aqueles que sabem destas coisas”, enquanto os demais ficam à espera do dia em que estarão preparados para tratar tema tão delicado! As dificuldades, muitas vezes, estão pautadas, mais que na falta de conteúdos e fontes de pesquisas, em receios, medos, mágoas e inseguranças em tratar a temática racial, que não devem ser ignorados. Muitas vezes, os educadores brancos, negros, indígenas, etc., não tiveram oportunidade de refletir sobre sua própria identidade racial, sobre suas vivências das relações raciais. Cabe uma proposta efetiva de capacitação de educadores, oferecendo conteúdos, mas também, dando conta das questões subjetivas, para encorajá-los a uma prática que promova a igualdade racial. Trata-se de mudar, não apenas os conteúdos, mas o olhar e os sentidos dados à diversidade étnico-racial (p.88 e p.89).

“A Lei n. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social”, é o que afirma o GT Interministerial, instituído por iniciativa do Ministério da Educação⁵ que desenvolveu a proposta de Plano Nacional estabelecendo estratégias, definindo indicadores nacionais e metas de acompanhamento da Lei 9.394/1996. Com essas ações, o GTI pretende promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino. (p. 11). Além de:

Promover a institucionalização da lei n. 10.639/2003 no âmbito de todo o Ministério da Educação e nas gestões educacionais de municípios, estados e do DF, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado.

Fortalecer o papel promotor e indutor do MEC, no marco do PDE, com relação à efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todo o país.

Acelerar o ritmo de implementação da LDB alterada pela Lei n. 10.639/2003 em todo o território nacional, nas redes públicas e privadas, de forma a cumprir o previsto na resolução 1/2004 do CNE e transformá-la em conteúdo do futuro Plano Nacional de Educação (2012-2022) a ser aprovado pelo Congresso Nacional.(SEPPPIR 2008, p.11)

O GTI que desenvolve e aplica as diretrizes do plano, tenta atender as reivindicações de grupos e intelectuais envolvidos com a luta antirracista preocupados com a falta de ações que incrementassem e monitorassem a implementação da lei nos estabelecimentos de ensino. Para isso, a proposta prevê a ação em seis eixos:

A proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi estruturada a partir de seis eixos estratégicos. Cada eixo contém um conjunto de metas, com suas respectivas ações principais e atores a serem envolvidos pelo MEC em seu desenvolvimento. Os eixos são os seguintes: 1)Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Condições institucionais (financiamento, sensibilização e comunicação, pesquisa, equipes e regime de colaboração;) e 6) Avaliação e Monitoramento. (SEPPPIR 2008, p. 26).

⁵ Portaria interministerial MEC/MJ/Seppir n. 605 de 20 de maio de 2008, disponível em < http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf > Acesso em 10 de novembro de 2013.

Os reflexos do Plano Nacional e das ações instituídas pelo GTI já são visíveis, como por exemplo, na obrigatoriedade de disciplinas que discutam as tensões entre etnicidade e educação como em “*Educação e Relações étnicorraciais na escola*”, uma disciplina a ser implementada na UFRRJ a partir de 2013 em todos os cursos de licenciatura e pós-graduação. Como previsto:

2.5 – Inclusão de disciplinas e atividades curriculares dos cursos de Ensino Superior que foram autorizados antes da LDB alterada nos conteúdos, ou daqueles que não cumprem as prescrições normativas, das orientações contidas nas Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como o tratamento de questões e temáticas referentes aos afro-descendentes (conforme o expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004). (SEPPIR 2008, p.32)

Uma ação que precisa ser mais contundente, como afirma Dennis de Oliveira (2013) ao comentar sobre os cursos superiores voltados para a licenciatura e de pedagogia, que ainda enfrentam muita resistência na implantação dessas disciplinas nos seus currículos.

Observa-se essa dificuldade em maior grau nas grandes universidades, como a USP. Revela-se aí o caráter eurocêntrico e racista hegemônico no pensamento acadêmico. O eurocentrismo aparece com força nas áreas de História, Literatura e Artes. Professores e pesquisadores que se aventuram em refletir e produzir cientificamente nestes campos por fora da hegemonia europeizante são poucos e, costumeiramente, marginalizados. Consequência disso: poucos profissionais da educação formados para dar conta das exigências da legislação e também a dificuldade de se criar uma massa intelectual crítica para pensar esses temas. (OLIVEIRA 2013)

Além do já citado Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana de 2009, outros marcos legais também surgem posteriormente à lei 10.639/03. São as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004. A Lei 12.288, Estatuto da Igualdade Racial de 2004. A Lei 12.711, que institui cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais em todos os cursos e turnos e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio de 2012 e a Lei 12.796, que altera o artigo 3º da LDB, para inserir o inciso XII: consideração com a diversidade étnico-racial de 2013.

Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa a tentativa de uma profunda ruptura com as posturas pedagógicas que não reconhecem as diferenças resultantes do nosso processo de formação cultural. Pensamos que essa lei deva ser encarada como o desafio fundamental do conjunto de ações políticas que visam a melhoria da educação

brasileira. As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais sinaliza essa situação e sugere possibilidades para sua superação:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. (BRASIL, 2006, p. 23).

Os professores entrevistados nessa pesquisa reconhecem a importância de se trabalhar conteúdos relacionados à temática afro-brasileira. Apenas um dos professores sinalizou o desconhecimento da mesma.

Em uma entrevista concedida a revista Teias, Vera Candau fala sobre a importância da lei e da inserção de conteúdos que valorizem a diversidade:

Nos últimos anos o fato de as escolas incorporarem a questão da história da África e das culturas afro-brasileiras no currículo escolar desestabiliza. Desde que isso não seja visto só como atividades isoladas em determinado momento do ano escolar. Essa preocupação desestabiliza e obriga a repensar a questão do currículo, da seleção de conteúdos, dos processos de ensino-aprendizagem na escola. É nisso que precisamos apostar. A sociedade brasileira possui uma tradição que vem da cultura ocidental branca, considerada universal e legítima. Nos dias atuais, essa tradição é reelaborada numa perspectiva neoliberal, centralizada no mercado e nos conteúdos que são importantes para a inserção no mercado. Mas, junto com isso, há uma tensão, em minha opinião, produtiva. São todos esses grupos que estão reivindicando um currículo mais aberto e mais sensível às diferentes tradições culturais presentes na sociedade. CANDAU, 2011a, p.282

Pelo viés institucional, esta lei abre a possibilidade de reparação no espaço escolar marcado por anos de folclorização e silenciamento da história e culturas africana e afro-brasileira nos currículos amparando legalmente aqueles que inserem a temática afro-brasileira no currículo podendo abordá-la sem medo de represálias ou sanções do poder público e privado. Ela pode não ser ideal, mas, nesse momento, representa um significativo avanço nas tentativas de desestabilizar o discurso hegemônico que explicitamente tenta se sobrepor aos conhecimentos desenvolvidos por povos africanos e afro-brasileiros.

A lei também estimula a multiculturalidade no currículo quando alimenta as discussões de etnia, raça, estética dos povos, entre outros temas e que podem ser tratados pelo viés da Arte. Ana Mae Barbosa(2013) argumenta que

A multiculturalidade é o denominador comum dos movimentos que vão em direção à democratização da educação em todo o mundo. Os códigos elaborados pelos europeus e pelos norte-americanos brancos não são os únicos válidos, apesar de serem os mais valorizados na escola, por razões fundadas na dependência econômica, que se intensifica com a dependência cultural. A preocupação com o pluralismo cultural, a multiculturalidade e o interculturalismo nos leva necessariamente a considerar e respeitar as diferenças, evitando uma pasteurização homogeneizante na escola. Ser um professor multiculturalista é ser um professor que procura questionar os valores e os preconceitos. Sabemos que, no Brasil, há preconceito contra a própria ideia de multiculturalismo. Para os mais preconceituosos, é coisa de feminista histórica ou de “crioulo”; para outros, é invenção de americano, que não tem nada que ver conosco porque, dizem, vivemos numa democracia racial e as mulheres aqui têm acesso ao poder e os negros não são discriminados. (BARBOSA 2013, p. 220)

O desígnio da arte no currículo é oferecer oportunidade aos alunos de desenvolver o pensamento artístico e estético, como mais um modo de se relacionar com o mundo. Na contemporaneidade, sua presença em sala de aula se denomina e se caracteriza com suas especificidades, como nos explica Lucia Gouveia Pimentel (2010).

Com relação à presença da arte na educação, há distinção entre ensino de Arte e arte/educação. Denomina-se *ensino de arte* a ação que tem como propósito precípua o ensino/aprendizagem de competências em arte. O espaço curricular escolar é o privilegiado para esse ensino, mas há outros espaços em que projetos de ensino têm esse foco. Como já foi dito, para o ensino da disciplina Arte a professora deve ser especializada em uma das expressões artísticas: artes visuais/audiovisuais dança, música ou teatro. Arte/educação refere-se a ações em que o foco não é o ensino de arte, mas o uso de atividades artísticas como meio para consecução de outros objetivos, comumente de funções sociais comportamentais. É o caso da maioria dos trabalhos feitos em organizações não governamentais (ONGs), projetos comunitários etc. O ensino de arte é uma tarefa extremamente complexa, porque lida com questões materiais, instrumentais e conceituais do que seja aprender e ensinar arte, do que seja a própria questão da área do conhecimento Arte e, inerentemente, com a questão emotiva, sensível e afetiva das alunas. Para dar conta dessa complexidade, é preciso que a professora tenha preparo inicial e também continue, ao longo da vida, buscando meios e referenciais para sua atuação. (PIMENTEL 2010, 179)

Nas escolas brasileiras, especialmente na escola pública, se inter-relacionam sujeitos de diferentes grupos culturais, que terão que lidar com outros sujeitos também de diferentes culturas. É por isso que o “professor de Arte precisa trazer para sua sala de aula a preocupação com as diferenças culturais” (BARBOSA 2013, p 221).

Em relação ao ensino da Arte africana e afro-brasileira, a referida lei, sob a ótica multicultural do currículo, pode ajudar a sensibilizar os alunos para problemas de diferença de raças, nacionalidade, religião, entre outros. Pode ainda ajudar alunos e professores a repensar e libertarem-se de atitudes discriminatórias em relação à origem étnica da população negra trazendo a tona, de maneira positiva, suas produções culturais e sua ancestralidade. Esse trato possibilitará o desenvolvimento do sentimento de pertença dos alunos negros e de um olhar crítico acerca da produção hegemônica da arte.

Uma criança negra que visite um museu que exiba arte ou “artefato” africano poderá de lá sair com seu ego cultural reforçado pelo conhecimento, apreciação e identificação com os valores vivenciais e estéticos da Arte Africana, ou completamente despossuído culturalmente e desidentificado com a gênese de sua cultura, dependendo da orientação que o profissional do museu que o receba der a sua visita. Já vi orientadores de museu ao falarem de Arte africana se referirem apenas à escravidão e aos fazeres manuais dos escravos para contextualizar os objetos e em nenhum momento se referirem às suas qualidades estéticas. Entretanto, quando se confrontavam com a Arte de código europeu e norte-americano branco, a contextualização era institucional e a apreciação transcendental, apelando para a sensibilidade estética, a valoração econômica e a identificação com *status* social. (BARBOSA 201, p. 221)

Barbosa (2013) destaca algumas necessidades que a educação multicultural, crítica em Arte deve priorizar, como por exemplo, o cuidado de promover os cruzamentos culturais através da identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da arte, dentro e entre grupos culturais. Também ressalta a importância de reconhecer e celebrar diversidade racial e cultural em Arte em nossa sociedade, enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo. Ressalta que é preciso criar problematizações acerca de etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação, racismo através da Arte. Barbosa ainda diz que é preciso enfatizar o estudo de grupos particulares e/ou minoritários do ponto de vista do poder como mulheres, índios e negros e fazer a confrontação de problemas tais como racismo, sexismo, deficiência física ou mental, participação democrática, paridade de poder. Essas ideias destacam a relevância da informação para que se desenvolva a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas.

Uma leitura mais crítica e apurada que deve acontecer desde a formação inicial do professor, como argumenta CANDAU (2011):

É preciso que os professores e os cursos de formação de professores saibam lidar criticamente com os textos que estão presentes na escola. Não só com as obras literárias, com os textos dos livros didáticos, com os textos que os alunos trazem, com os textos que estão nos jornais, nas revistas. Aliás, não

só com os textos escritos, mas também com as imagens. O importante é essa capacidade de análise crítica, de saber realmente refletir, problematizar os textos. (p. 283)

Para entendermos a abordagem contemporânea da formação docente e do ensino de Arte como um campo de pesquisa e conhecimento é conveniente citarmos o histórico dessa disciplina.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1971 de nº 5692/71 designou *Educação Artística* nas escolas com perfil polivalente, ou seja, em uma única disciplina estariam reunidas as *atividades* de música, artes plásticas, e artes cênicas. A arte entra para o currículo de maneira obrigatória no Ensino Fundamental com poucos fundamentos, pautados na superficialidade, na prática de técnicas e sem foco no conhecimento além de ser considerada apenas uma atividade. Em 1973, o governo criou cursos de Licenciatura em Educação Artística para preparar os professores polivalentes na tentativa de suprir a demanda criada nas escolas. Neste caso havia duas opções de formação, a Licenciatura Curta, em dois anos, e a Licenciatura Plena, em quatro.

Com a Constituição de 1988 a Educação passa a ser um dever do Estado e direito do cidadão que deverá ter acesso à educação pública de qualidade, gratuita e obrigatória. A partir desse marco, surgem alguns avanços de viés político, fomentado por movimentos de lutas de arte/educadores e pelos fundamentos sistematizados por Ana Mae Barbosa, hoje conhecidos como *abordagem triangular*. Posteriormente foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação (LDB – Lei 9.394. de 20 de dezembro 1996), trazendo uma nova compreensão de educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos Movimentos Sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Art. 1º).

A partir da LDB de 1996 é retirado o termo *Educação Artística* e a Arte passa a ser considerada uma disciplina e não mais uma atividade, reconhecida oficialmente como área de conhecimento: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Art. 26º, § 2º). A mudança não foi apenas na terminologia, mas em toda a estruturação de uma área de conhecimento. De atividades práticas, voltadas para o relaxamento, a recreação, e o desenvolvimento motor, a Arte passa a ser uma disciplina que objetiva a construção de conhecimentos, pautados na historicidade de obras, movimentos artísticos e artistas. Na leitura crítica de obras de artes e na gramática visual que a compõe e, ainda, na prática e na experimentação do fazer artístico. Essa abordagem intitulada como *Triangular* ainda vigora em todo Brasil e foi inspirada em estudos europeus e norte americanos através das pesquisas de Ana Mae Barbosa na década de 80. A origem dessa proposta deriva de uma dupla triangulação: de um lado, três vertentes do ensino e da aprendizagem: fazer artístico, leitura

da imagem (obra de arte) e contextualização (história da arte); de outro, a tríplice influência que a originou: os movimentos das Escuelas al Aire Libre do México, os Critical Studies (estudos críticos) da Inglaterra e a proposta da Discipline-based Art Education (DBAE), dos EUA.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/1998) reconhecem “a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica” (p.19). Desde então a Arte, como componente curricular, se torna legítima como área de conhecimento voltada para a formação artística e estética dos alunos, com delimitação e especificidades entre as diferentes expressões, a música, as Artes Visuais, a Dança e o teatro.

A diversidade cultural é apresentada nos PCNs como pluriculturalidade, ainda que o termo mais apropriado fosse Interculturalidade. Enquanto os termos “Multicultural” e “Pluricultural” significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo “Intercultural” significa a interação entre as diferentes culturas. Percebemos que a inter-relação entre as produções artísticas de vários povos deveria ser prioritário no ensino da Arte comprometida com desenvolvimento cultural dos alunos. Para Ana Mae Barbosa (2013) “a preocupação com o pluralismo cultural, a multiculturalidade e o interculturalismo nos leva necessariamente a considerar e respeitar as diferenças, evitando uma pasteurização homogeneizante na escola”. A autora argumenta que a visão multicultural no ensino da Arte deve ter uma preocupação ampla com o sentido histórico para que não se caia no erro de considerar essa abordagem como atividades aditivas em datas comemorativas.

Sem o exercício da contextualização, corremos o risco de que, do ponto de vista da Arte, a pluralidade cultural se limite a uma abordagem meramente aditiva. A multiculturalidade aditiva vem sendo veementemente criticada por sociólogos, antropólogos, educadores e arte educadores. Por abordagem aditiva entendemos a atitude de apenas adicionar à cultura dominante alguns tópicos relativos a outras culturas. Multiculturalidade não é apenas fazer cocar no “Dia do Índio”, nem tampouco fazer ovos de Páscoa ucranianos ou dobraduras japonesas ou qualquer outra atividade clichê de outra cultura. O que precisamos é manter uma atmosfera investigadora na sala de aula acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo cultural. (p.222)

Ao abordar o tema Pluralidade Cultural, os PCNs abriram uma vertente que demanda uma postura multicultural no ensino da Arte ao afirmar que

o desenvolvimento de outras linguagens será muito importante, permitindo transversalizar, em particular, com Educação Física e Arte. A música, a dança, as artes em geral, vinculadas aos diferentes grupos étnicos e a composições regionais típicas, são manifestações culturais que a criança e o adolescente poderão conhecer e vivenciar. Dessa forma enriquecerão seu conhecimento sobre a diversidade presente no Brasil, enquanto desenvolvem seu próprio potencial expressivo. (p36)

O objetivo maior dos PCNs com a abordagem desse tema é “contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural (p.43)”. Para isso, o documento propõe algumas capacidades a serem desenvolvidas que estão diretamente vinculadas ao desenvolvimento estético e a compreensão da arte não hegemônica produzida na África e no Brasil. O documento propõe:

- conhecer a diversidade do patrimônio etno-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
- valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
- reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
- desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
- repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
- exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
- valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
- compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças (p. 43).

O documento também propõe alguns conteúdos que contemplem as linguagens da pluralidade, nos diferentes grupos étnicos e culturais do Brasil, como as Artes em suas diversas manifestações nos diferentes grupos étnicos e culturais: dança, música, teatro, artes plásticas, escultura, arquitetura e as Artes aplicadas, em sua expressão e em seu uso, pelos diferentes grupos étnicos e culturais: pintura corporal, indumentária/vestuário; utensílios, decoração de moradias; culinária; brinquedos (p.56) entre outros.

Apesar da chegada da lei 10.639/03, de todos os marcos legais apontados nesse capítulo “o negro, na maioria das vezes, é apresentado aos alunos e às alunas unicamente

como escravo sem passado. Numa outra face desse mesmo procedimento, o negro, quando liberto, é apresentado como marginal, desdobrando-se na figura do malandro” GOMES (2002, p.43). Esse trato reforça o estereótipo do não-lugar social imposto a ele e lança um olhar na escola que “tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2002, p.42).

De acordo com o que vimos nessa pesquisa, o pouco ou nenhum tratamento despendido pelos professores sobre a produção artística afro-brasileira pode desvalorizar a diversidade em sala de aula e ainda legitimar práticas que apontam a desconsideração da formação pluricultural brasileira. Neste contexto, as tensões que surgem acerca da diversidade, envolvendo o afro-brasileiro e suas representações, são silenciadas por uma prática hegemônica determinando a beleza e o ideal estético como aquele produzido pelo branco e pelo estrangeiro. Sendo importante uma prática multicultural que combata o etnocentrismo e visão de mundo da sociedade branca dominante. Como afirma Mary Del Priore (2013, p.22) a “abordagem multiculturalista visa, com efeito, resistir à homogeneidade cultural, sobretudo quando esta homogeneidade afirma-se como única e legítima, reduzindo outras culturas a particularismos e dependência”.

2.1. O trato pedagógico da cultura afro-brasileira em escolas do município do Rio de Janeiro

A prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro vem mostrando abertura às questões que envolvem os afro-brasileiros. Podemos citar a criação do COMDEDINE⁶ (Conselho Municipal dos Direitos dos Negros) em 1988 e a implementação da lei 1081-A/2011 que reserva 20% das vagas para Negros e índios em concursos para cargos efetivos do Poder Executivo e das entidades da administração indireta desse município. Porém, ainda é tímida a inclusão da temática afro-brasileira nas orientações curriculares de Artes e também de outras disciplinas.

O ensino de Artes se organiza de maneira diferenciada nas escolas cariocas, onde as linguagens são ensinadas por professores graduados em uma linguagem específica. Ao contrário da maioria dos outros municípios do estado do Rio de Janeiro que ainda intitulam o ensino de artes como Educação artística, aqui elas tem horários diferenciados na grade, sendo as Artes Visuais, Artes Cênicas e Música ensinadas obrigatoriamente em turmas do segundo segmento, ou seja, do sexto ao nono ano de escolaridade. Ainda que cada turma não experimente todas as linguagens no mesmo ano de escolarização, elas são oferecidas pela SME e as Coordenadorias de Ensino (CRE) disponibilizam essas linguagens de acordo com as demandas e disponibilidades das escolas.

Sob forte influencia da abordagem triangular (BARBOSA, 1998), o Currículo de Artes Visuais é organizado obedecendo as orientações curriculares do município e as

⁶ O COMDEDINE foi criado para assessorar a Prefeitura no desenvolvimento de uma política de Combate ao racismo em todas as formas de manifestação, além de assessorar, coordenar projetos, campanhas e propostas do interesse da população negra.

atividades e planos de aulas sugeridos pela EDUCOPÉDIA⁷. A professora Elisa Sabóia, uma das autoras das *Orientações Curriculares de Artes Visuais*⁸ assinala a necessidade do professorado em tratar a produção artística priorizando um olhar crítico sobre a produção hegemônica em Arte. Segundo ela:

Investimos no retomar de conceitos básicos da disciplina: os elementos de visualidade ou códigos culturais, que terão sua análise sempre nutrida pelas imagens que permeiam nossa Cultura Visual, da história das imagens às novas visualidades, numa proposta intertextual e intercultural, que reflete criticamente sobre as questões hegemônicas, favorecendo o diálogo entre o passado, o presente e o porvir, o popular, o erudito e o tecnológico, o local e o global, atendendo aos hibridismos da contemporaneidade. (SABÓIA, 2010, p. 07)

A professora ainda sugere a preferência a ser dada para a produção artística brasileira em articulação com outras culturas ou aspectos relacionados à arte:

A arte brasileira constitui-se como o grande bastidor desta Orientação Curricular; é ela quem sustenta as diferentes categorias desta Orientação: os objetivos, as habilidades, os conteúdos ou as abordagens estéticas e as sugestões de atividades, do 1º ao 9º ano de escolaridade, da pré-história à contemporaneidade, da arte popular à arte contemporânea, perpassando dos fazeres especiais à estética do cotidiano e às novas tecnologias da imagem. A interface com outras culturas, estilos, artistas e/ou movimentos artísticos de outros países, importantes para a história da Arte Brasileira estarão garantidos através do que chamamos de Conexões Estéticas. Tais conexões devem ser ampliadas e enriquecidas pelas sugestões dos professores e alunos, na otimização dos projetos de trabalho. Caberá ao professor, entretanto, a tessitura deste currículo, puxando cotidianamente os fios de cada categoria desta Orientação Curricular, estabelecendo relações, tramas, conexões, vieses, arremates, transpasses, desarranjos e reconstruções. (SABÓIA, 2010, p. 09)

⁷ A Educopédia é uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas possui temas, competências e habilidades contempladas nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. As aulas são criadas e revisadas por professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Fonte: <http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>

⁸ Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104952/OrientacoesCurricularesArtesVisuais.pdf>

A EDUCOPÉDIA disponibiliza tópicos gerais que podem ser usados em aulas utilizando recursos digitais. São sugeridos poucos temas ligados a outros povos, como ‘Cultura Africana no período colonial’; ‘Expressões artísticas africanas’; ‘Arte africana e brasileira: podemos comparar?’, e só. Observamos que essa abertura ainda é pequena quando comparada aos demais conteúdos com ênfase aos grandes movimentos da arte hegemônica.

Nem a Educopédia, nem as *Orientações Curriculares* desse município dialogam com as *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* (MEC 2006). No documento do MEC são indicadas diversas sugestões de atividades para a educação infantil, ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos. São propostas atividades, como:

- Fazer o levantamento, e análise de obras de artistas negros (as) ou que trabalham com a temática étnico-racial, estudando suas obras e suas biografias
- Criar um *folder* sobre artistas negros (as) e suas obras.
- Promover uma pequena exposição de trabalhos dos (as) alunos (as) inspirados nestes artistas.
- Promover o trabalho de pesquisa histórica sobre festas e danças regionais, sobretudo aquelas ligadas à cultura negra. Apresentar estas pesquisas para a comunidade.
- Trabalhar com mitos africanos, montando representações teatrais e peças com fantoches criados pelos (as) alunos (as) (p.186).

O documento ainda fornece uma bibliografia extensa sobre o tema, além de sugerir músicas, poemas, filmes e artistas para serem trabalhados em sala de aula.

Uma análise do que os alunos produzem de conhecimento em Artes pode ser apreciada na mostra anual ‘Conexão das Artes’⁹, onde os alunos expõem trabalhos plásticos, cênicos e musicais. Nessas produções resultantes de ações criativas em sala de aula é possível observar o quanto eurocêntrico o ensino dessa disciplina se faz presente. As produções em que a afro-brasilidade aparecem ainda são tímidas e de menor quantidade frente às outras produções. Elas revelam pouca ressonância das proposições do MEC nessa disciplina.

Uma das principais causas da falta de compromisso da escola com a questão racial é a carga asoiberbada de atribuições recebidas a mando da SME. Isso foi sinalizado por uma das professoras.

Eu acho que falta tudo. Falta mais compromisso da secretaria de educação sim, em investir nisso. Não só com a capacitação, mas, com materiais que a gente possa manusear e levar pra sala de aula. Compra-se coisas que a escola as vezes não precisa e que fica num deposito de poeira que não serve pra nada. Acho também que com a própria desmotivação da educação como um todo não tem um professor que diga: “Ah... estou satisfeito”. Isso é uma coisa que ta contaminando o professor. O professor também tá muito

⁹ Ver: <http://conexaodasartes-sme-rj.blogspot.com.br/>

desmotivado. Eu acho também, que o principal problema, é que a escola está assoberbada de fazer tantas coisas que não é a função dela. Não é a função da escola, e por conta disso a escola não consegue exercer o papel dela. Seja abordando a cultura africana a cultura indígena, a educação em si, então tudo vai pelo ralo abaixo. (Professora Vanda)

Outra professora reforça em sua fala que tanto a escola pública quanto a privada ainda projetam um ideal estético referenciado em padrões eurocêntricos.

O Município é um espaço preconceituoso para o negro. E o espaço escolar particular não tem negro, né? As minhas filhas estudam no Rosário(escola particular), se tiver uns 4 negros ali é muito. As minhas filhas quando veem o negro elas repetem as falas dos colegas, que é uma fala de estranhamento, do risco de segurança. Elas não têm esse referencial do negro na escola particular. (Professora Cássia)

A ausência de materiais didáticos que abordem a Arte africana ou a arte afro-brasileira citada pela maioria dos professores, pode não ser o problema para alguns professores que tentam buscar materiais no cotidiano escolar.

Falta de material? Ah... Não concordo com isso, não. Eu acho para o professor com uma postura mais progressista, o material tá em todo lugar. Uma frase que você ouve de um aluno discriminando o outro, é material. O material tá no cotidiano, no dia a dia. Não precisa estar num livro. Não é no livro. Tá na vida. _Ah, eu queria trabalhar a história da cultura negra pra criança. Tem várias publicações! Acho que hoje, 2013, essa queixa não faz mais sentido. Não faz! Eu acho que parte, de uma postura individual, ética, da gente querer também comprar uma briga com certas coisas. (Professora Marilane)

A falta de uma formação específica para essa abordagem é um problema, diante da formação eurocêntrica dos professores entrevistados.

Então, dentro da prefeitura mesmo, por exemplo, nem que fosse especialização, mas que fizesse uma capacitação voltada pra essa didática de como passar pro aluno. Ter mais campanhas também... Eu acho que a gente aqui mesmo dentro da Escola fizemos trabalhos sobre a Arte da África e até dentro da própria arte brasileira, né? A gente precisa ter mais conhecimento sobre artistas negros. (Professora Tina)

As reivindicações são comuns a todos os entrevistados: a maioria acha que falta espaço para discussão e divulgação da importância da lei, como dito pela professora Kézia:

Acredito ser de grande importância, mas acho que precisamos discutir a melhor forma de inserir essa temática no currículo, juntamente com o grupo escolar e as diversas disciplinas, pois ainda não percebo grande interesse e apoio em desenvolver trabalhos/projetos relevantes a esse tema. Acho interessante também à criação/elaboração de mais cursos/palestras/eventos/encontros relacionados a esse tema, para que haja mais entendimento e trocas de experiências entre os colegas/escola. (Professora Kézia)

Outro fator que dificulta a implementação da lei nessa prefeitura é a falta de incentivo dos gestores nas figuras dos diretores e coordenadores pedagógicos no processo de implementação da lei. Como dito, mesmo com a carga exacerbada de afazeres burocráticos, são esses mesmos sujeitos que poderiam fomentar a discussão sobre as relações étnico-raciais na escola através de centro de estudos e na inserção de conteúdos no projeto político pedagógico com caráter multicultural. A postura incentivadora poderia ser primordial nesse processo mas o que se vê são posturas inibidoras que criam obstáculos ao observarem que alguns professores desenvolvem atividades sobre a arte afro-brasileira na escola. Podemos citar como exemplo, o trabalho que a professora Lúcia desenvolveu sobre Bispo do Rosário, que ganhou grande repercussão na mídia e que foi pouco valorizado pelos gestores, ela desabafa:

Em 2010 usei a obra de Rubem Valentim e a de Heitor dos Prazeres em minhas aulas. Fiz até um vídeo que está postado no youtube sobre estes artistas, para ilustrar melhor as minhas aulas. Trabalhei a contextualização, a leitura de imagem e a releitura das obras. Foi uma época boa, tinha recursos e apoio da direção, bem diferente da de hoje. Deu até nostalgia. A atual é autoritária e burocrática. Tipo Cláudia Costim. Nem a Arte tem lugar lá. Em todos os meus projetos não tive nenhum apoio. Nem quando a Multirio esteve na escola para filmar o meu trabalho sobre o Bispo do Rosário. Confesso que estou muito cansada. (Professora Lúcia)

Em outro exemplo o professor sequer pode começar essa discussão devido a postura equivocada dos gestores de religiões evangélicas.

Nas duas escolas em que trabalho as diretoras são evangélicas, as duas escolas que eu dou aula, não dá pra ficar trabalhando. Elas (as diretoras) não são diretas: “Ah... procure não criar muito problema.”. A festa junina, por exemplo, não se comemora. A gente tava querendo fazer uma festa junina numa das escolas, aí foi assim: ‘Ah... Não porque vai ter problema com a comunidade evangélica. A agora são muito pequenos (os alunos), então deixa pra fazer a festa da primavera’. Eu falo numa de exaltar a questão da

origem e tal, mas eu percebo que nem nas aulas de história se toca nesse assunto. (Professor Alex)

A professora Alice reclama da “total falta de interesse da equipe pedagógica” em discutir o tema. A professora Kézia fala que existe algum incentivo quando são feitos na escola eventos do tipo “Festa da Cultura”, caso contrário, não vê “ muito interesse e apoio. Não somente a essa temática, mas, de uma forma geral, o ensino de Artes ainda não é visto da maneira que deveria, mesmo com as diversas tentativas e “lutas diárias” de todos nós, profissionais da área”. Já a professora Kézia alerta para a importância de uma figura militante dentro da escola e de uma postura de enfrentamento diante do silenciamento e do autoritarismo dos gestores:

Não, eles não se incomodam (os diretores). Por isso eu digo: se não tiver uma pessoa ali, com militância, não vai rolar. Não é questão deles, não é questão da vida deles. Por isso que precisa de cota! Eu acho que o sistema de cota é válido, sim! Porque não é interesse? Não faz parte, eles não sofrem preconceito, tá entendendo? E a vida é muito corrida, cada um com seus problemas. Eu acho que passa por aí. Não se importam, não se incomodam. E aí vai falar de uma coisa mais “clássica”. Até porque o negro entra na questão da religião, sim. A máscara negra entra sim, na questão da religião. Tem gente que acha que é feio. Roberto (o diretor) detesta Tarsila do Amaral, por exemplo. Pode até detestar, mas assim mesmo assim eu trabalhei Tarsila do Amaral. Tem que valorizar. Se eu fosse uma professora que baixasse a cabeça eu não trabalharia com Tarsila do Amaral, tá entendendo?(Professora Cássia)

Além da militância, o monitoramento por parte da secretaria poderia ser uma boa saída para a aplicação da lei como sugere a professora Tina.

Eu acho que deveria ser algo assim... A palavra “obrigatório” é um pouco forte, mas deveria sim colocar (nas orientações curriculares) : É preciso no primeiro, no segundo no terceiro, qual bimestre for, tem que ter a aplicação dessa lei”. Porque vai nos obrigar, até o próprio profissional a estudar, e se aprofundar. (Professora Tina)

Apenas duas professoras citaram a direção das escolas como apoiadoras e incentivadoras dessa temática. Uma delas diz:

Elas têm uma visão de que os conteúdos têm que sair dos professores, os projetos, né? Que eu acho legal, acho louvável. Elas incentivam. (Professora Marilane).

Outra professora também afirma:

Nas atividades das professoras regentes ou na culminância dos projetos das escolas, quando há a oportunidade de falar sobre esses assuntos, sobre a arte afro brasileira, a direção não tem nenhum preconceito. (Professora Suzi)

As falas comprovam que a escola onde trabalham esses profissionais é espaço social marcado por contradições à medida que encontramos nelas discursos de confrontos, resistências, lutas, contestação ou aceitação dos padrões hegemônicos de poder. Discursos muitas vezes invisíveis que desconsideram a democracia participativa e os novos paradigmas da educação, como a diversidade étnico-racial e a lei 10.639/2003, que deveria representar a possibilidade de uma reconfiguração do espaço escolar e suas possibilidades de respeito às diferenças.

Ainda que o gestor assuma um papel de executor das políticas públicas é fundamental que ele promova um ambiente de experimentações pedagógicas que visem à construção de uma escola direcionada à igualdade racial.

CAPÍTULO III – PRETO, NEGRO, AFRODESCENDENTE OU AFRO-BRASILEIRO: SENTIDOS DA COR

Um homem da aldeia de Negua, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas. — O mundo é isso — revelou —. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo. Eduardo Galeano

Nesta pesquisa, usamos os mesmos termos das principais leis que envolvem a discussão racial na escola, neste caso as leis 9.394/96 e 10.639/03, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais e ainda a classificação por cor e raça empregadas nas pesquisas do IBGE.

Convenientemente, antes de iniciarmos nossas proposições, tentaremos esclarecer alguns sentidos que são projetados em adjetivos que referenciam os sujeitos brasileiros em detrimento a sua cor.

Desde o ano de 2000 o IBGE utiliza em suas pesquisas cinco categorias de cor ou raça da população brasileira, sendo elas: preta, branca, parda, amarela e indígena. A cor branca refere-se à pele dos descendentes de europeus/ocidentais; a cor preta refere-se à pele dos descendentes africanos/afro-brasileiros; a cor parda refere-se à pele dos indivíduos de cor/etnias diferentes obtidas na miscigenação (preta e branca; preta e índio; branca e índio, etc). A cor amarela é referente à pele de descendentes de asiáticos/orientais e a Raça/Etnia indígena refere-se aos descendentes de índios. Sabe-se que a população branca não tem cor branca exatamente ou a população oriental a cor amarela, nem mesmo a população negra tem exatamente a cor preta ou parda. O que se entende é que essas são categorias criadas para classificar populações e suas distintas origens étnico-raciais. Osório (2003) expõe os motivos pela escolha desse tipo de classificação nas pesquisas censitárias brasileira.

Não é preciso insistir muito sobre o fato de que em grandes levantamentos, ou mesmo em pequenos, seria inviável fazer exames de sangue ou testes de DNA para se verificar uma suposta ascendência africana. Além do custo elevadíssimo, isso teria poucos resultados, pois provavelmente descobrir-se-ia que a proporção de pessoas com ascendência africana é maior do que o indicado pela simples agregação dos pretos e pardos. E então, ter-se-ia afrodescendentes que, na verdade, seriam totalmente brancos em aparência, indivíduos que não são eleitos como objeto da discriminação onde vige o preconceito de marca, e o enquadramento obtido seria muito ruim por não ter

nada a ver com o enquadramento social. Ou, então, criar-se-ia o novo e esotérico problema de se definir qual a percentagem de ascendência africana que permitiria o enquadramento de uma pessoa como negra. Também não valeria a pena empregar algo como uma escala Pantone para identificar a cor da pele: ter-se-ia inúmeras gradações de cores completamente desprovidas de significado sociológico: em que, para todos os efeitos, algo como um “marrom escuro” se distinguiria de um preto? Ambos seriam objetos potenciais do mesmo preconceito. (OSÓRIO 2003, p.12)

Osório (2003 p.23) também afirma que nesse contexto a cor exerce vários papéis desejáveis na classificação. O principal deles é aproximar a pertença racial dos indivíduos, pois é a marca mais importante considerada nas situações concretas para a definição dessa pertença. Sua eficiência nessa tarefa deriva do fato de que, geralmente, a cor de uma pessoa está relacionada às demais marcas que possui, embora haja exceções a tal regularidade.

É interessante notar que, do Censo de 1940 até o de 1991, a classificação era só de *cor*. Foi com a inclusão da categoria indígena, a partir do Censo de 1991, que a classificação passou a ser de cor ou raça, ganhando as cinco categorias atuais.

Ainda que o ideário desenvolvido pela biologia e pela antropologia física tenha perdido espaço após as tentativas de classificar os humanos em mais ou menos “evoluídos” e ainda que os avanços do geneticismo confirmem a inexistência de raças humanas e sua dimensão biológica, a categoria “raça” se mantém nas pesquisas do IBGE. Contudo, ao utilizar essa classificação, a abordagem nas pesquisas censitárias é utilizada com enfoque distinto das análises racialistas. Hoje, o que se compreende, é que na medida em que as diferenças físicas continuam chamando a atenção dos indivíduos em sociedade, verifica-se a confirmação social desse conceito, independentemente da invalidade biológica. Essa categoria permanece empregada em dois contextos básicos nas pesquisas do IBGE. Um deles está na existência da depreciação e da hierarquização de grupos racializados (racismo) e o outro no estabelecimento do juízo de coletividade de segmentos discriminados em busca da garantia de sua integridade (antirracismo) como nos falam Carvão e Paixão:

Tal ponto de vista entende que o resgate do termo raça, aqui visto em sua estrita variante social e cultural, corresponde a um modo de constituição de padrões de solidariedade entre os afetados pelo problema, assim favorecendo sua ação coletiva em defesa da integridade física, legal e/ou territorial; pela adoção de medidas de promoção da qualidade de vida desses contingentes; de resgate positivo da trajetória histórica e cultural de seus ancestrais e; em prol de mudanças de padrões estéticos e simbólicos tradicionalmente atribuídos a essas determinadas características físicas. Em suma, quando os movimentos sociais anti-racistas resgatam o termo raça, trata-se da recriação de uma perspectiva de pensamento sim racializada, porém visando a promoção do seu contrário, isto é, combate ao racismo e suas conseqüências deletérias. Dito de outro modo, se é bem verdade que toda forma de pensamento racista possui uma fundamentação racializada, não necessariamente uma forma de pensamento racializada precisa necessariamente ser racista. (CARVÃO e PAIXÃO 2008 p.31)

Segundo Osório (2003) essa classificação determinando “cor ou raça” usada por esse instituto era mais complexa em tempos anteriores. No século XIX o vocabulário étnico e racial era relacionado à posição do indivíduo no sistema escravocrata. Eram usados os termos escravo, peça, liberto, livre, forro, fula, nagô, angola, crioulo, mulato, caboclo, cafuzo e mameluco. Finalmente, havia termos mais relacionados às variações da cor da pele: negro, preto, pardo, branco, retinto, azeviche, cor retinta e até cores esdrúxulas, como a “cor tostada de lombo assado”.

Dentro do atual sistema classificatório, torna-se possível o emprego da categoria “negra”, na qual se reúnem pretos e pardos, com o objetivo de fazer referência aos descendentes de africanos no Brasil. A palavra “negro” passou a ser adotada no século XV como sinônimo de escravo porém, em muitos países, chamar alguém de negro ecoava como ofensa, inclusive no Brasil.

Ao analisarmos o dicionário Aurélio (2009), podemos entender porque alguns povos não gostavam de serem chamados como tal. Nele, a palavra “negro” é decifrada com o indivíduo de cor negra denominado como sujo, encardido, muito triste, melancólico, lutuoso, maldito, sinistro, perverso. Também o termo “negrada” aparece no mesmo dicionário como “grupo de indivíduos dado a pandegas e a desordem”.

Do ponto de vista político, essa categoria é usada pelo Movimento Social Negro para dar significado à identidade. Entende-se que preto e pardo seriam apenas cores, enquanto “negro” seria a raça, em sua dimensão social. Sendo assim, “identificar-se com essa palavra é como comprometer a consciência na luta antirracista e estar atento aos preconceitos e a consequente cristalização de estereótipos. É dar ênfase à criação diaspórica do que à origem de seus produtores ou o teor de melanina em suas peles” (CUTI 2010, p. 44), como reforça Osório (2003):

Portanto, a agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza. Ou seja, é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados. A justificativa teórica é obviamente mais importante, pois ao fornecer uma explicação para a origem comum das desigualdades dos pretos e dos pardos em relação aos brancos, coloca os dois grupos como beneficiários legítimos de quaisquer ações que venham a ser tomadas no sentido de reverter o quadro histórico e vigente dessas desigualdades. (OSÓRIO 2003:24)

Para Neuza Sousa Santos (1983) ser negro não é uma condição dada a priori, mas um vir a ser, um tornar-se negro (p.77). O que exige uma tomada de consciência do processo ideológico resultante de um discurso mítico que o aprisiona numa imagem alienada. ‘Tornar-se negro’ é a potencialização dessa consciência para que seja reassegurado o respeito às diferenças e que se tenha dignidade para enfrentar e negar qualquer nível de exploração.

Atualmente o termo *negro* tem sido retomado nos documentos oficiais como no texto da lei 12.288¹⁰ que institui o Estatuto da Igualdade Racial. O termo *afro-brasileiro* foi alterado para *população negra* para designar o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga (Art. 1º, IV).

Ainda que *negro* tenha recebido força em sua designação política, seu tom pejorativo de origem histórica levou os movimentos negros a buscarem outros termos que dessem conta de um grupo de pessoas e ao mesmo tempo permitisse a superação das discriminações e do racismo. Talvez, por isso, uma nova categoria denominada “afro” tem sido usada de maneira recorrente em grande parte de documentos e produções na mídia.

Segundo Nei Lopes (2006) o termo “afro” é um elemento vocabular que, na composição de palavras, confere a elas o sentido de origem africana, como nos exemplos de “afrodescendente” e “afro-brasileiro”. Um “vocábulo autônomo com origem nos Estados Unidos que desde os anos de 1970 passou a adjetivar variadas expressões da cultura africana na diáspora, desde um estilo de penteado até novas modalidades de blocos carnavalescos” (p.15).

Não só no Brasil, os africanos foram também levados e escravizados para as Américas e para a Europa. No processo afirmativo das identidades étnicas, constatou-se a necessidade de usar uma terminologia que englobasse todos os negros, em especial, nas Américas. Surgiu então o termo “afro-americano”, aumentando nessa região, a consciência de pertença à África por parte dos negros, oriundos de um mesmo continente, irmãos em uma mesma história em outras terras. O compartilhamento das histórias de lutas em terras estranhas provocou a solidariedade com negros de regiões além das Américas, impulsionando o uso do termo “afrodescendente” para designar todos os negros da diáspora.

O termo *afrodescendente* é usado para “designar indivíduos descendentes de africanos em qualquer grau de mestiçagem” (LOPES 2006, p.15).

Bom lembrar que “afrodescendente” significa, praticamente, a mesma palavra seja em português, espanhol, inglês ou francês, portanto é uma designação *pan-africana*¹¹, que une africanos da diáspora. Por isso, a Conferência de Durban passou a usar esse mesmo termo em documentos oficiais da ONU popularizando-o no cenário brasileiro. Um dos motivos para essa popularização é que nos países africanos de língua portuguesa o termo *negro*, é visto também como pejorativo significando 'descendente de escravos', já dito anteriormente, sendo a palavra *Preto* ou *Black* assim preferida. Essas informações se confirmam nos estudos de SANTOS (2010).

¹⁰ Lei nº 12.288, de 20 de Julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

¹¹ “Movimento político e cultural que considera a África, os africanos e os descendentes de africanos de além-fronteiras como um único conjunto, e cujo objetivo consiste em regenerar e unificar a África, assim como incentivar um sentimento de solidariedade entre as populações do mundo africano”. P. O. ESEDEBE, 1980, p. 14 apud S. K. B. Asante, 2010, p.873 in: História Geral da África VIII, UNESCO:2010.

Estudantes universitários, beneficiários ou não de programas de cotas raciais, vocalizam de maneira vibrante sua vinculação com essa negritude e cada vez mais vínculos são feitos entre os movimentos negros do Brasil e de outros países da América Latina. Tal vínculo fez surgir o termo afrodescendente no cenário latino-americano dos últimos anos. Durante a preparação para a 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância ocorrida em 2001, na África do Sul, os representantes dos movimentos negros e dos governos dos países da América Latina perceberam que o termo negro não era consensual frente à diversidade das populações negras locais. Cada contexto nacional construiu uma designação particular para se referir às suas populações de origem africana. Por exemplo, para ativistas do movimento negro da Colômbia o termo afro-colombiano reflete melhor sua identidade racial e política, em detrimento do termo “negro colombiano”, visto como passivo e apolítico. Termos como mulato, zambo, raizal e dezenas de outros são usados no dia a dia, tanto pela população negra quanto pela não negra, para se referir aos afro-colombianos. Nos Estados Unidos, o termo negro é pejorativo porque está associado ao passado de escravidão e restrição aos direitos civis fundamentais. A substituição da palavra negro para africano-americano como designação da identidade racial dos descendentes de africanos foi, junto com o fim do regime de segregação racial (Jim Crow), uma das mais importantes contribuições do Movimento Pelos Direitos Civis (o movimento negro de lá). (SANTOS 2010 p. 34)

Aqui no Brasil essa ordem se inverte, pois “negro” assume hoje um sentido político e mais amplo, enquanto preto é tratado de maneira pejorativa.

O sujeito de pele preta ou parda será afrodescendente em qualquer parte do mundo. Porém, este se remete a ancestralidade e a origem africana, mas, não a permanência geográfica dos sujeitos. Sabendo da existência de afrodescendentes em grande parte do mundo, seria preciso apontar não só a origem ancestral, mas onde se encontram para se entender as interações e influências entre as duas culturas. Não há nesse termo nada que vincule à ideia de nacionalidade brasileira.

Ao levar em conta a afirmação das ciências naturais de que a origem da espécie humana se deu na África, seríamos todos afrodescendentes? Se levarmos em conta os mais de 300 anos da presença negra no Brasil e de que somos um país miscigenado seríamos todos brasileiros e afrodescendentes? Quando um indivíduo brasileiro se define como "afrodescendente", ele se vê, se sente e se percebe, primeiramente, como um descendente de africanos e posteriormente, como brasileiro?

Diante dessas questões, o termo *afro-brasileiro*, surgido entre 1930 e 1940 (CUNHA Jr 2005, p.153), atende mais a demanda desse trabalho. Se explica como “qualificativo do indivíduo brasileiro de origem africana e de tudo que lhe diga respeito. Relativo, ao mesmo tempo, à África e ao Brasil, como indivíduo brasileiro de ascendência africana” (LOPES 2006, p.15). É um adjetivo composto por um elemento de ascendência (afro) mais o elemento pátrio (brasileiro) que indica uma etnia comum ao povo brasileiro de matriz africana.

A partir dessas considerações é que adotamos para este trabalho os termos *afro-brasileiro* e *negro*, alternadamente, quando nos referirmos aos sujeitos com cor de pele preta ou parda, de descendência africana e nacionalidade brasileira.

3.1 Arte africana e afro-brasileira: conceitos e preconceitos

A arte acadêmica europeia baseia-se nos preceitos estabelecidos pelo classicismo, que relaciona o ideal de beleza à proporcionalidade e ao domínio verossímil da forma. Para isso, utiliza-se de técnicas de desenho e pintura específicas, como a perspectiva linear, o desenho realístico baseado nas divinas proporções áureas, na pintura com *chiaroscuro*¹² e no uso de materiais considerados nobres e de difícil manipulação como o bronze e o mármore. Após o renascimento e a implementação do ideário eurocêntrico na produção de arte, as produções dos demais povos foram consideradas inferiores por não seguirem esses códigos artísticos, por exemplo, a arte da África.

Até o fim do século XVIII a arte Africana não era reconhecida no mundo da arte ocidental, somente no século XIX começa o reconhecimento dos chamados “objetos de Arte” na produção artística desses povos. Contudo, a “Arte Negra passa ser considerada pelos especialistas como primitiva e inferior, sendo incluída em pesquisas etnográficas dentro do item cultura material e exposta em museus de antropologia e/ou etnologia” (SILVA e CALAÇA 2006, p. 31).

Ao aplicarem as normas estéticas europeias sem uma análise de suas formas e conteúdos, seu significado e sua função, o “primitivo” aparece como “incapaz” de elaborar nos moldes do colonizador. Trata-se da transposição, para a estética, dos mesmos conceitos positivistas e funcionalistas das Ciências Sociais do século XIX- o evolucionismo permeando a noção de um progresso a ser atingido, a História vista como sucessão de etapas. (SILVA e CALAÇA 2006, p. 32).

Uma ideologia que refletia conceitos e preconceitos iniciados no Renascimento por artistas como Leonardo da Vinci.

A conceituação de “primitiva”, dada à arte africana, está diretamente ligada à ideia de que a inferioridade técnica de uma civilização implica numa incapacidade artística. Essa afirmação tem seu germe em Da Vinci, com sua hierarquia das Artes harmonizada com o nível das civilizações que as produzem: a pintura seria, segundo Leonardo, a primeira das Artes. Os negros, limitando-se à escultura, seriam artistas inferiores. A descoberta da Arte rupestre (na África) contradiz essa teoria. As pinturas que até hoje podem ser vistas nas paredes de cavernas, demonstram que havia sim essa competência. (SILVA e CALAÇA 2006, p. 37)

¹² Em italiano significa ‘claro-escuro’. É uma técnica inovadora de pintura usada por Leonardo da Vinci para criar efeito de tridimensionalidade na imagem.

Esta afirmativa pode ser desfeita ao observarmos, por exemplo, o elevado grau técnico das esculturas em bronze encontradas na cidade de Benim, na Nigéria e que hoje fazem parte de museus dos Estados Unidos e Europa. Esculturas saqueadas após uma expedição inglesa em 1897¹³ com alto nível formal e técnico que provocou grandes debates acerca de sua origem técnica.

Provavelmente, afirmavam alguns, a técnica teria sido levada aos africanos pelos portugueses – só que nesta época a Europa desconhecia essa técnica... Então, provavelmente, essa arte teria vindo da Índia, trazida pelos árabes, teria raízes etruscas, gregas... Tudo menos reconhecer que os próprios africanos a teriam desenvolvido. (SILVA e CALAÇA 2006, p. 31 e 32)

As peças saqueadas e enviadas a Londres pelo exercito britânico depois da expedição punitiva contra a cidade de Benin, foram as primeiras peças que realmente chamaram a atenção no ocidente. Era um tesouro formado por esculturas de marfim e bronze, representando cabeças de reis, figuras de animais e um grande número de placas em alto relevo. O mais surpreendente era que a maioria delas havia sido confeccionada com a técnica da cera perdida¹⁴.

Em 1911 o agente alemão Leo Frobenius (1873-1938) em uma expedição à África recolheu inúmeras obras de arte africana nas proximidades da cidade de Benin que foram enviadas posteriormente aos museus do seu país. As estátuas descobertas por ele em bronze e terracota eram tão naturalistas que não acreditava terem sido feitas por africanos. Na época, ele imaginou ter descoberto os restos da cidade perdida de Atlântida e que as técnicas de fundição poderiam ter sido aprendidas com o povo grego. Estudos de outros arqueólogos revelaram que se tratava da produção dos Yorubá de Ife entre 1000-1500.

Ainda que suas ideias eurocêntricas tenham desacreditado da sofisticação técnica desse povo, Frobenius ao apresentar essas peças ao mundo ‘civilizado’ europeu terminou por

¹³ Em 1897 os britânicos embarcaram em uma viagem para a antiga cidade de Benin (na Nigéria). Eles foram investigar alegações de sacrifício humano ritual sendo realizado naquela cidade. No entanto, antes que eles pudessem entrar, mensageiros do Oba (Rei) reuniu o grupo no caminho e os aconselhou a não se aventurar na cidade, porque o festival anual Igwe estava ocorrendo e visitantes não poderiam visitar a cidade nesta época . De acordo a tradição, qualquer um que violasse esta regra tinha de ser condenado à morte. No entanto, os britânicos ignoraram essa instrução e entraram na cidade onde depois foram mortos. Os ingleses ficaram furiosos com esse acontecimento e enviaram novas tropas para destruir a cidade. Esse dia ficou conhecido como a ‘Expedição Punitiva Benin’. Seus habitantes foram mortos e o Oba (Rei), foi capturado e enviado para o exílio. Além disso, as tropas também saquearam o palácio do Oba e levaram cerca de 900 obras de em bronze e uma grande quantidade de marfim.

¹⁴ Processo de esculpir, no qual o artista modela o trabalho em cera, cobrindo depois toda a volta com um material refratário, como gesso ou argila, preparado para o efeito. Para haver comunicação entre a cera e o exterior, se introduzem tubos metálicos finos, a fim de permitir que escapem os gases e a cera, quando esta derreter. O conjunto vai ao forno, a forma de cera escorre e deixa um vazio no interior do gesso, que funciona como um molde da escultura. Depois, através de um orifício na parte superior do gesso, se introduz um metal quente e líquido (como o bronze) o qual irá reproduzir fielmente a forma anterior em cera. Fonte: <http://www.brasilarartesenciclopedias.com.br/internacional/cera.html#fotos> Acesso em: 10 de novembro de 2013

reconhecer a historicidade dessas culturas e posteriormente se tornou uma referência para os estudos sobre os povos da África. Suas pesquisas mostraram a sofisticação da África aos europeus invertendo o conceito dos tempos coloniais modernos, em que o homem africano carregava a marca de inferioridade, incapaz de desenvolver uma cultura criativa.

Em 1939, descobriu-se, perto do palácio do *oni* de Ife também na Nigéria, outro grupo importante de bronzes muito semelhantes aos encontrados em 1911, datadas dos séculos XII ao XV, reforçando a ideia de que a civilização antiga de Ife desenvolveu suas próprias técnicas com o bronze.

No início do século XX, Pablo Picasso (1881-1973) apreciador do artesanato étnico e da escultura tradicional negro-africana, apresenta a potencialidade expressiva das máscaras ritualísticas ao modernismo europeu, considerando o geometrismo uma nova possibilidade de sua mais nova criação estética figurativa, o cubismo. Outros artistas como Henri Matisse (1869-1954), Amedeo Modigliani (1884-1920) e Brancusi (1856-1957) também elaboraram obras inspiradas na escultura africana.

Mariano Carneiro da Cunha (1983, p 977) diz que a maior contribuição do ponto de vista técnico e artístico da África negra foi a escultura. Uma afirmação ratificada em produções de povos antigos que desenvolveram altos níveis de aprimoramento técnico como os povos Nok e Ifé (fig.1).

Existem duas tradições na África ocidental, a de Nok e Ifé, que permitem avaliar a evolução da escultura durante um período de 2.500 anos. A mais antiga tradição de escultura africana fora do Egito foi descoberta com efeito, no nordeste da Nigéria, nas minas de estanho perto da aldeia de Nok, na província da Zária: figuras de terracota encontradas misturadas com machados de pedra polida junto aos restos de uma indústria de artefatos de ferro mais recentemente, um sítio de ocupação dessa cultura foi encontrado em Taruga, na mesma região, onde verificou-se intensa atividade siderúrgica em razão da presença de dez fornos. Assim, a indústria do ferro, acompanhada de esculturas de terracota, existiu em Nok desde o século V a.C. (CUNHA 1983 p.978)

A civilização Nok é a mais conhecida das sociedades da Idade do Ferro Antiga. Sua produção artística é uma importante prova das tradições culturais pré-coloniais da África Ocidental. Tudo indica que as populações de Nok trabalhavam o ferro desde 500 a.C. e provavelmente até mesmo um pouco antes. O que mais se conhece dessa cultura é sua notável tradição artística, com destaque para as estatuetas de terracota (ANDAH 2010, p. 679). Essa tradição escultural naturalista desenvolvida foi sucedida pelos Iorubás e influenciou outras produções, como as estátuas encontradas em Ife, Owo (desde IX d.C. até XIV ou XV) e os bronzes de Igbo-Ukwu (IX-X dC), .



Figs.2 e 3
Escultura Nok e Cabeça Ife
(Fonte: Tribal Art, Taschen)

Ao observarmos as esculturas Nok (fig.2), percebemos o quanto dominavam os procedimentos técnicos para o cozimento do barro e do ferro. Sabe-se que os furos contidos nos olhos e bocas é um recurso para que as peças a serem cozidas não quebrem com a pressão do fogo. A falta de verossimilhança não revela uma inaptidão técnica, mas uma opção formal e estilística desse povo.

Já as cabeças em “bronze” de Ife (fig.3), são na verdade de latão e cobre (RYDER 2010, p. 392) e possuem formas mais verossímeis, muito próximas daquelas já conhecidas por civilizações europeias no período renascentista. A cabeça de um *Oba*, ou rei, é especialmente sagrada e arquetípica, pois representa a sobrevivência, a segurança e a prosperidade de todos os cidadãos que dependiam da sabedoria desse líder. Essas peças eram forjadas ou feitas pela técnica da cera perdida, já conhecidas em Ife, provavelmente, desde antes do século XIII.

A luz de pesquisas mais recentes, uma ligação natural une a arte da terracota de Ife, ilustrada por figuras naturalistas, principalmente cabeças humanas, a cultura de Nok, que remonta a Idade do Ferro (no século V antes da era cristã). Isso é essencial e sublinha a grande difusão da cultura nok, que não deve ser circunscrita aos planaltos de Bauchi; além disso, temos provas de intercâmbios e contatos contínuos entre os países da savana, ao norte, e os da floresta, ao sul. Assim, os célebres objetos em bronze e latão de Ife e do Benin são o resultado da evolução artística, iniciada pelo menos na Idade do Ferro, numa área cultural muito vasta. (RYDER 2010 p. 398)

Sobre as intenções da Arte Africana e sua ampla produção, Cunha (1983) nos fala:

Cada objeto de Arte Africana é um ícone, isto é, algo que representa, que está no lugar de outra realidade... A intenção, consciente ou não, do artista africano ao representar uma mulher amamentando uma criança, por exemplo, é antes a de mostrar o princípio da maternidade em ação do que retratar um indivíduo particular qualquer... A obra de arte torna-se um discurso cujo o idioma exprime o mais diretamente possível as representações coletivas presentes no universo mental do artista, abolindo qualquer necessidade de mediação. (p.987)

Essa arte associa-se aos eventos do cotidiano como as celebrações e os ritos. Nas sociedades africanas mais tradicionais, o artista ou criador não confecciona uma obra com a intenção de imitar a natureza, mas dizer o que pensa dela. Ao invés de reproduzir as coisas, ele pensa em expor sua opinião e emitir o conceito sobre o que está representando. Isso é traduzido nas características formais dessas obras onde as peças não são concebidas para pura contemplação, e sim para representar as significações do contexto social e natural de seus produtores e de seus apreciadores.

Usando a assimetria e a desproporção, o escultor tradicional africano procura mostrar que nada no Universo é fixo ou estático, já que cada objeto, mesmo inerte, é animado por um movimento cósmico. Através da desproporção, ele mostra que a arte, uma linguagem que cria seus próprios signos e símbolos, é conhecimento e não imitação da natureza; e que a forma do objeto varia segundo as exigências do espírito. O artista africano tradicional procura, em seu trabalho, simbolizar, expressar um ponto de vista, ele não deseja copiar o que vê e, sim, captar o que vai por dentro daquilo que está vendo. Assim, ele vai se preocupar mais com o detalhe do que com o conjunto; vai criar figuras humanas com cabeças sempre maiores em relação ao corpo, porque a cabeça é a sede da inteligência, da personalidade, da vida enfim; vai realçar órgãos genitais e seios, porque associados à fertilidade e à sobrevivência etc. (LOPES 2004, p.75)

Em torno das características plásticas da arte africana é possível observar diferenças regionais no âmbito sócio-cultural que determinaram alguns estilos, ainda que alguns procedimentos seculares dessa arte “resultem num conjunto de características gerais que, a priori, levam ao **reducionismo**, à **desproporção**, à **estilização**, à **frontalidade**, à **abstração** e à **repetição acentuada das formas**” (BALOGUN 1977, apud SILVA e CALAÇA 2006, p. 56).

A arte africana se utiliza dos materiais do ambiente como barro, palha, fibras, tecidos e cipó na criação das peças. Cada uma delas é confeccionada com formas bem definidas e predomínio de cores primárias ou tons terrosos, variando conforme sua utilidade: cultuar forças da natureza, invocar forças vitais, comemorar os ancestrais, propiciar boas colheitas, ou ainda a ornamentação de objetos em geral que acompanham os ritos, as danças e as cerimônias religiosas. Essa disposição de materiais e funções configuram uma maneira

própria de construir beleza e fazer dela uma utilização incomum aos preceitos estéticos eurocêtricos.

O belo, na concepção africana, tem um valor utilitário, e não simplesmente estético. Os objetos têm uma finalidade e uma função, que vão além da mera representação material. Do mesmo modo, na escultura, as máscaras não são esculpidas para serem contempladas como obras de arte, mas para serem usadas por ocasião de cerimônias rituais, sociais e religiosas. A arte, nesta concepção, representa o transcendental, o sagrado. Um patuá, por exemplo, tem um significado complexíssimo, muito além dos materiais que entraram na sua composição. Um estudioso ou uma pessoa comum que olhasse um patuá com desprezo, pisando-o, chutando-o, ou jogando-o na lata de lixo, por achar que “aquilo” “não vale nada”, na verdade, estaria cometendo um ato de ignorância. Quantos séculos de conhecimento e sabedoria se estaria jogando fora por puro preconceito? (DA SILVA, 2005, p.133)

Os valores ancestrais e espirituais são mais importantes que os formais. Nas línguas bantu, por exemplo, ao afirmar que alguma coisa é “bela” também se explica que essa coisa é “boa”, “verdadeira” e “perfeita”. Dessa maneira, a perfeição formal implica uma noção mais profunda que liga a categoria estética – o belo – à categoria moral – o bem, o bom – e a uma outra categoria lógica – o verdadeiro” (SILVA e CALAÇA 2006, p. 33). Em síntese, a arte africana pode ser explicada como o “conjunto das manifestações artísticas negro-africanas, no continente de origem e na Diáspora, entre as quais se incluem principalmente, a escultura, a música e a dança” (LOPES 2004, p.74).

Os estudos contemporâneos sobre a arte produzida nesse continente revelam que as principais características das artes visuais permeiam quatro categorias de produção artística da linguagem plástica e pictórica. São elas a arte tradicional, turística, popular e acadêmica como mostra a tabela.

TABELA 20.1 CATEGORIZAÇÃO SOCIAL DAS ARTES VISUAIS CONTEMPORÂNEAS

Categoria	Tipo de Obra ²	Finalidade	Clientela	Urbano/ rural	Papel do artista
Tradicional	Exemplares não padronizados Acabamento cuidadoso	Utilitária	Público local Privada local	Rural	Artesão
Turística	Padronizada Acabamento grosseiro Imitação de arte tradicional	Lembrança	Estrangeiros residentes Turística	Venda urbana	Artesão
Popular ¹	Padronizada Acabamento grosseiro	Exposição	Público local (por ex. igrejas) Privada local	Urbano	Artesão
Acadêmica ¹	Trabalho uniforme Acabamento cuidadoso	Exposição	Estado Estrangeiros residentes	Urbano	Artista inspirado

1. Desenvolvida sobretudo após 1935.

2. Excluindo-se o conteúdo temático e o estilo.

Tabela 2

Fonte: História Geral da África, VIII. África desde 1935. p.701

Segundo Jan Vanzina (2010) desde 1935 a arte na África é classificada em função dos temas, dos estilos, da clientela, das finalidades e da localização de suas unidades produtivas.

A arte tradicional africana é geralmente produzida em ambiente rural ou em pequenas cidades. Geralmente é uma modalidade utilizada para suprir as necessidades de instituições, como assembleias comunitárias, cerimônias de iniciação, ritos funerários, as cortes reais, algumas igrejas cristãs e palácios. Utilizam basicamente como linguagem plástica as esculturas e peças utilitárias e ritualísticas de acabamento personalizado e cuidadoso. Em comparação ao Brasil, essa categoria seria aquela que aqui classificamos como arte popular.

A arte turística da África é basicamente destinada à clientela estrangeira. Ela seria o que no Brasil chamamos de artesanato. Os temas são aqueles com caráter exóticos e anedóticos, com o uso de formas figurativas simplificadas com cores e formatos mais lineares que obedecem a uma forte tendência aos modelos da arte europeia.

A arte popular urbana usa como temas principais o retrato, os temas históricos, anedóticos e decorativos sendo produzida, sobretudo para decorar os muros das casas das cidades. Outro tema recorrente é a pintura de insígnias e cartazes para lojas, veículos, cinemas entre outros.

Com a criação da escola de belas artes no Cairo em 1913 e a criação da denominada escola tunisiana em 1935, formado por um pequeno grupo de pintores quando retornaram a

Tunis, após alguns anos de estudos em Paris ou Londres, é que surge a arte acadêmica africana. Esta modalidade seria aquela praticada por artistas que se formaram dentro das concepções ocidentais da pintura e da escultura e empregam técnicas europeias em suas obras. A produção desses artistas é destinada aos poderes públicos, às igrejas e ao mercado internacional de arte. A temática utilizada é muito próxima do repertório usado nas tradicionais escolas de belas artes, como as paisagens, os retratos e esculturas figurativas em poses clássicas.

Como explica Jan Vansina, essas quatro categorias não são categorias totalmente estanques.

Vimos objetos da arte tradicional interessarem aos turistas; tal foi o caso das pinturas em vidro do Senegal, as quais, com a conseqüente alta em seus preços, tornaram-se inacessíveis a toda uma clientela local. Em sentido contrário, existem artigos destinados aos turistas que também agradam às elites locais, capazes de pagar o elevado preço exigido. A produção da arte acadêmica deve-se, parcialmente, a artistas de formação tradicional (Lamidi Fakeye) ou aqueles empenhados no trabalho em prol do turismo (Felix Idubor), existem igualmente artistas de formação acadêmica voltados para a arte turística ou popular (escola de Lubumbashi, alguns artistas de oshogbo). Entretanto, de modo geral, o fenômeno mais notável foi o grau de separação que, após duas gerações, transformou estas tendências em correntes distintas. (VANSINA 2010, p.699)

No Brasil, seu desdobramento acontece com a chegada dos africanos na diáspora que trouxeram consigo técnicas e estilos que estimularam o nascimento do que hoje chamamos de Arte afro-brasileira, como afirma Munanga (2000):

Trazidos pela força ao Brasil, nas condições conhecidas, esses escravizados africanos não puderam carregar em suas bagagens (o que certamente não fizeram) todos os objetos necessários às atividades culturais e símbolos dos deuses e espíritos ancestrais. Alguns teriam trazido escondidos (supõe-se) pequenos utensílios. No entanto, encontraram no Brasil condições ecológicas semelhantes às do ecossistema de suas origens, oferecendo entre outras coisas as mesmas essências vegetais. O que teria facilitado a continuidade de uma religião cuja relação entre o homem, a sociedade e a natureza é primordial. Visto deste ângulo, uma parte de sua medicina e a produção de objetos simbólicos ligados a suas práticas e seus cultos religiosos teriam encontrado um terreno fecundo e as mínimas condições de resistência, de continuidade e até inovações, apesar da adversidade explícita no sistema colonial e escravista. É assim que nasce a primeira manifestação das artes plásticas afro-brasileira. Uma arte sem dúvida religiosa, funcional e utilitária. (p. 103)'.

Como dito anteriormente, Cunha (1983) nos lembra de que as afirmações acerca da arte africana são “igualmente válidas para a arte afro-brasileira, isto é, trata-se de uma arte conceitual, icônica: para a sua justa apreciação, impõe conhecer-lhe o universo simbólico subjacente, as representações coletivas orientadoras de seu processo criador” (p.994).

Segundo Janaina Viana (2008, p14) o conceito de uma arte afro-brasileira “aparece a partir dos anos 30 e 40, saindo dos espaços de cultos. Esses artistas começam a trabalhar dentro do conceito de arte popular, encorajados pelo movimento modernista e pela busca de um nacionalismo”. No mesmo período em que ocorrem os Congressos afro-brasileiros em Recife (1934) e em Salvador (1937) e em que Mário de Andrade (1937-38) envia missões folclóricas ao Norte e Nordeste Brasileiro.

Arte Afrodescendente não é sinônima de Arte afro-brasileira sendo conveniente estabelecer algumas diferenças semânticas dessas nomenclaturas. Roberto Conduru (2007) nos pergunta se existiam e estavam consolidadas a arte africana e a brasileira antes dos processos sociais que promoveram os encontros entre africanos e outros povos do Brasil? E ainda se é possível falar de cultura e arte brasileiras sem as contribuições das populações africanas que foram trazidas ao Brasil como escravos (p.10). Ele nos sugere entender africanidade e brasilidade não como dados pré-existentes, atemporais e atávicos pelo fato dessas culturas estarem em constante processo de formação e mudança (idem, p.10). Pensando assim, o termo ‘arte afrodescendente’ seria o mais adequado por sugerir uma hibridização e reconfiguração dessas culturas no universo cultural brasileiro. Uma hibridização também apontada por Munanga.

Olhando a distribuição geográfica do Brasil e sua realidade etnográfica, percebe-se que não existe uma única cultura branca e uma única cultura negra e que regionalmente podemos distinguir diversas culturas no Brasil. Neste sentido, os afro-baianos produzem no campo da religiosidade, da música, da culinária, da dança, das artes plásticas, etc. uma cultura diferente dos afro-mineiros, dos afro-maranhenses e dos negros cariocas. As comunidades quilombolas ou remanescentes dos quilombos, apesar de terem alguns problemas comuns, apresentam também histórias, culturas e religiões diferentes. Os descendentes de italianos em todo o Brasil preservaram alguns hábitos alimentares que os aproximam da terra mãe; os gaúchos no Rio Grande do Sul têm também peculiaridades culturais na sua dança, em seu traje e em seus hábitos alimentares e culinários que os diferenciam dos baianos, etc. Como a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais. (MUNANGA 2000, p.32)

Contudo, o termo *arte afrodescendente* não delimita a produção artística dos negros no Brasil e “não tem a força sintética de arte afro-brasileira, que já ganhou livros e museus, sendo a mais corrente no mundo da Arte, na mídia” (CONDURU 2007, p10). Por essas considerações, o termo *Arte Afro-brasileira* foi o mesmo utilizado no decorrer deste trabalho.

Quando começou a ser estudada, a arte afro-brasileira se restringia aos terreiros de candomblé. Era explicada como “uma expressão convencionalizada artística que ou desempenha a função no culto dos orixás ou trata de temas ligados ao culto” (CUNHA 1983, p.994).

A construção desse conceito deve-se ao fato de ter sido o Candomblé uma religião de resistência e preservação dos vínculos culturais dos escravos com a África. No Candomblé se

aprendeu a relacionar os elementos da natureza com os Orixás, divindades que não possuem representação antropomórfica ou zoomórfica, sendo seus instrumentos simbólicos, como pedras, búzios, pedaços de ferro, frutos ou árvores suas moradias de origem e que melhor os representa. As ferragens, as insígnias, os símbolos, pontos riscados, roupas, adereços, comidas e o panteom desses deuses faziam parte da estética e da plástica desse universo.

Objetos de insígnia que constam de ferramentas como Oxé de Xangô (pequeno bastão de madeira com escultura de um devoto de Xangô, tendo na cabeça o machado de duplo); Xaxará de Omolu - Obaluaiê (é um pequeno feixe de piaçava ou de palha da costa, preso com trançados dessa palha e enfeitado com búzios ou preso com tiras negras ou vermelhas de couro); Abebé de Oxum (leque de latão em forma circular, com estrela no centro, batida ou vazada); Espada ou ferramenta de Ogun (espada de metal prateada ou haste de ferro com instrumentos de lavoura, guerra e caça em número de 7, 14 ou 21 presos a um arco de ferro); Paxorô ou Apaxorô de Oxalufã "Oxalá Velho" (uma vara reta que se apoia no chão e serve de eixo a quatro discos paralelos a certa distância uns dos outros ,a partir do meio para cima, diminuindo o diâmetro e terminando por uma coroa de rei ou globo terrestre, encimado por uma pomba os discos são ornamentados nas bordas com pequenos sinos pendentes). SILVA e CALAÇA 2006 p.76

Hoje, entende-se a vertente artística denominada Afro-brasileira como “qualquer manifestação plástica e visual que retome, de um lado, a estética e a religiosidade africana tradicional e, de outro os cenários socioculturais do negro no Brasil” (SALUM 2000, p112). Podendo ser vista também como a cultura material dos segmentos negros no Brasil, das obras representativas da cultura popular de origem africana, e das releituras da arte africana tradicional. Um discurso visual que tem como tema o negro, a ancestralidade africana e a cor preta como metáfora da afro-brasilidade.

Recentemente, tem-se ampliado a configuração inclusiva dessa vertente artística, evitando-se a ideia de raça, pautando-se menos em marcações étnicas e mais por valores culturais africanos misturados aos demais nas complexas dinâmicas sociais brasileiras. Ou seja, em conjunções de arte, Brasil e África para além de raça e etnia. Assim, retoma-se a imagem da multiplicidade da cor preta como metáfora da arte afro-brasileira, não para insistir em sua dimensão problemática, uma vez que pode remeter à cor da pele de africanos e afro-descendentes, e, portanto, a fenótipos, mas para ressaltar como, com sua heterogeneidade inclusiva, essa vertente permite ver um rico negrume multicolor. (CONDURU, 2009)

Kabenguele Munanga (2000) parte de uma visão ampla para imaginar e representar a arte afro-brasileira. Para ele esta modalidade de arte se configura em um sistema fluido possuindo ele um centro, uma zona mediana (ou intermediária) e uma periférica. “No centro desse sistema situam-se as origens africanas desta arte, ilustradas por algumas obras de procedência étnica conhecida pela origem e não anônima. Nesta zona estariam as obras e os artistas ditos rituais ou religiosos” (p.108), ou toda produção artística ainda não poluída pelas interferências estéticas do Ocidente.

O autor nos conta que na zona intermediária desse sistema para onde essa arte imigrou por motivos históricos conhecidos, estaria situado seu nascimento. Nessa faixa além das características africanas ela apresentaria um constante processo de criação, recriação e reinterpretação integrando novos elementos e características devido aos contatos estabelecidos no Novo Mundo com outras culturas, num universo que às vezes ultrapassa as fronteiras nacionais. Nessa zona a origem étnica da obra e do artista se confunde (p.109).

Sobre a periferia desse sistema, o autor explica:

Situamos as obras e artistas que, sem reunir todos os atributos essenciais das artes africanas tradicionais, receberam algumas de suas influências, seja do ponto de vista formal, seja do ponto de vista temático, iconográfico e simbólico, obras cujo imaginário pode, de uma maneira ou de outra, remeter ao mundo africano, embora integrando nitidamente características da arte ocidental, indígena ou outra que formam o mosaico e o pluralismo da arte brasileira. A periferia configura um terreno mais fluido, confuso, onde as identidades se misturam mais, as linhas das fronteiras se apagam, uma espécie de areia movediça na qual o pesquisador, ou melhor, o curador escorrega facilmente, principalmente na escolha e na classificação das obras e autores a serem colocados nesta parte do sistema. (MUNANGA, 2000, p. 109)



Gráfico1- As ideias de MUNANGA sobre a Arte Afro-brasileira (2000)

A estrutura apresentada por Munanga expande o conceito de arte afro-brasileira, pois relaciona ideias, práticas e instituições circunscritas pelos termos arte e afro-brasilidade, conecta esses campos e suas problemáticas, promovendo confrontos e diálogos entre as questões derivadas da escravidão de africanos e afro-brasileiros com as transformações no mundo da arte desde a era moderna (CONDURU, 2007 p.10). Nesse sentido, é possível ampliar a abordagem dessa temática tomando como referência toda produção artística onde o negro está presente sob sua visão ou na visão do outro.

Pensando na identificação dessa produção artística Mariano Carneiro da Cunha (1983) aponta algumas características que poderiam identificar um protótipo africano onde artistas e obras poderiam ser classificadas como afro-brasileiras. Nessa escala considera-se a ancestralidade e a ritualística como a temática mais pura e próxima da estética afro. Segundo ele, estariam inseridos nesse contexto:

- 1) aqueles que só utilizam temas negros incidentalmente
- 2) os que fazem de modo sistemático e consciente
- 3) os que servem não apenas de temas, mas também de soluções plásticas negras espontâneas e, não raro, inconscientes e
- 4) artistas rituais.(CUNHA 1983, apud SILVA e CALAÇA 2006 p.65)

Poderia o professor relativizar junto com seus alunos o conceito de Arte, apreciando, refletindo, analisando e comparando peças utilitárias e ritualísticas produzidas em diferentes nações africanas e suas infinitas significações? Professores e alunos poderiam analisar e discutir pinturas de artistas que mostram a visão do branco sobre o negro, como nas obras de Carybé (1911-1997), Emiliano Di Cavalcanti (1897-1976) ou até mesmo de Tarsila do Amaral (1886-1973) e Candido Portinari (1903-1962)? Poderia ainda associar e apresentar diferenciações nas obras de artistas que retratam o olhar do negro sobre si mesmo como Arthur Timóteo da Costa (1882-1922), Benedito José Tobias (1894-1963) ou Heitor dos Prazeres (1898-1966) (Fig. 4)? Acreditamos que sim, pois o que se propõe ao se utilizar obras produzidas por negros ou que os tenha como tema em sala de aula, é a ampliação do campo epistemológico para que se possa abrir discussões e reflexões sobre as lutas e vitórias dessa população no Brasil.



Fig.4
'Frevo'
Heitor dos Prazeres

O professor de Artes tem a possibilidade de desmistificar e tentar desfazer essas associações negativas de maneira lúdica evidenciando a obra de artistas que representaram esse universo de maneira poética e rica em elementos estéticos. Poderiam manter contato com obras de artistas que mostram sua religiosidade e seu universo místico como o Mestre Didi (1907-2013), Rubem Valentim (1922-1991) ou ainda entender a produção de Emanuel Araujo (1940), Tati Moreno (1944) ou Rosana Paulino (1967). Possibilidades de leitura como citado por Conduru (2007) sobre a obra do Mestre Didi:

Insignias de obaluaê, nanã e oxumaré assim como as demais obras de Deoscóredes Maxilmiliano dos Santos, o mestre Didi, atestam total possibilidade de preservação de valores aprendidos no terreiro e voltados à religião, bem como de comunicá-los aos demais em função de as obras terem sentidos religiosos e artísticos, dentro e fora... um exemplo de como elas podem transitar entre os circuitos religioso e artístico, sem concessões, matando todos os atributos exigidos para o uso no culto, mas também revelando sentidos outros, maior amplitude e pertencimento cultural. (CONDURU, 2007 p.39 e 40).

Mesmo fatos marcantes da vida de artistas negros poderia ser um ponto de partida para se falar das lutas para se produzir arte em uma sociedade racista. Como por exemplo, Estevão Silva (1844-1891) (fig.5) , um artista da Academia Imperial de Belas Artes que em 1879, na sessão de entrega dos prêmios aos artistas que se destacaram na exposição geral, protestou ao imperador D. Pedro II, por discordar da premiação. A partir dessas histórias é possível compreender as resistências sofridas pelos afro-brasileiros para serem reconhecidos.

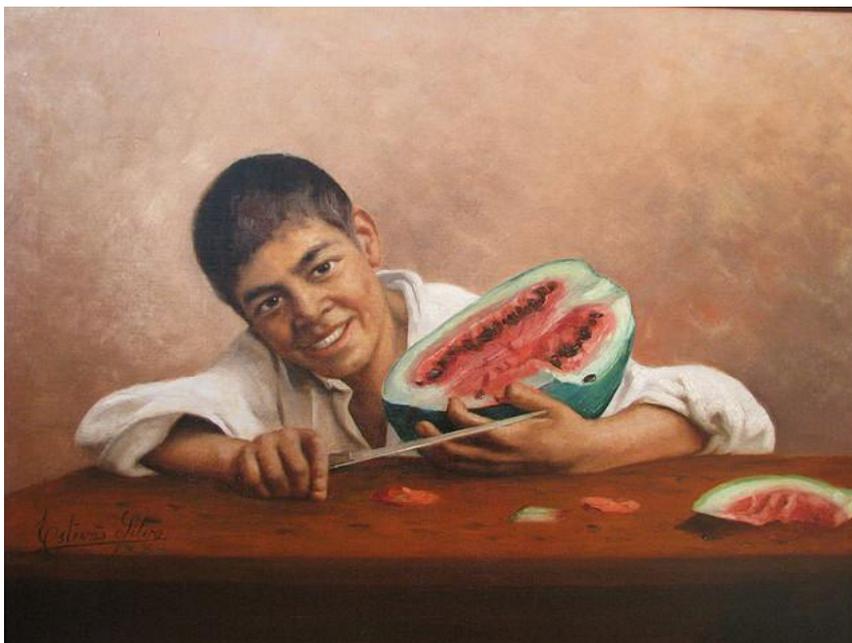


Fig. 5
'Menino com melancia'
Estevão Silva

Contar essas histórias nos ajuda a refletir, entender e analisar aspectos histórico-culturais e fazer uma relação com outras áreas do conhecimento como a arquitetura, a antropologia, a religião, a história, a etnologia, a crítica de arte, entre outras. Com essa relação é possível argumentar, refletir, corrigir injustiças e perceber a riqueza da diversidade étnica e as mudanças culturais de um povo (DA SILVA e PERINI, 2011, p.915).

Os entrevistados dessa pesquisa reconhecem o que seria a Arte Afro-brasileira e reconhecem obras que representam ou evidenciam a problemática étnico-racial no Brasil. Alguns a tratam como arte negra e entendem sua importância artística.

A arte negra é totalmente livre de modelo pré-concebidos, né? Ela tem uma liberdade de expressão e é por isso que ela vai influenciar a arte moderna em todos os âmbitos, tanto na pintura como na textura, como na forma, na temática. Então isso é a influência da arte negra, da arte de uma forma geral. Agora a arte brasileira, negra brasileira ela vai ter etapas, né? Ela vai organizar essas informações, porque são informações, assim ela tem um período colonial, que seria o momento do colonial opressor por mais de 400 anos. Acho que não dá pra falar de Brasil sem falar desses 400 anos de opressão. Então, você tem o colonial que você vai ter a remontagem de uma

vida portuguesa. É muito engraçado porque você entra lá no barroco que é uma cultura branca, mas tem lá o negro da senzala que tá lá fazendo a capoeira no terreiro. Assim é a arte negra brasileira, no colonial é vista de uma forma preconceituosa ela participa como elemento coadjuvante da cultura brasileira, do barroco, vai passar esse período de neoclássico totalmente sendo retratado de uma forma preconceituosa, né? (Professora Cássia)

Para a maioria dos entrevistados, esse saber ainda é restrito àquelas obras de artistas mais conhecidos no cenário da arte brasileira como Debret, Portinari, Tarsila do Amaral, Heitor dos Prazeres e algumas obras de Djanira e Eckout. No caso da Arte africana, esse conhecimento é mais limitado.

A análise das obras em sala de aula considera principalmente os aspectos formais, onde os alunos são estimulados a observarem o tema, as cores, a composição e fazerem um paralelo com a vida dos artistas. A maioria deles ainda trabalham com essas abordagens em datas específicas como a abolição da escravatura em 13 de maio ou o dia da consciência negra em 20 de novembro e no dia 22 de agosto, dia do folclore. São considerados temas relevantes, mas, ainda entram nos currículos como um “algo a mais”.

Olha, na verdade toda a vez que a gente fala da consciência negra, vamos dizer assim, no dia 20 de novembro que é um momento que a gente pode aproveitar pra tocar nesse assunto..., eles acabam trazendo essas imagens aqui (Debret) é comum, é muito comum. Geralmente assim, é... no período que representa, período de abril se fala do índio, então as vezes eu procuro estabelecer uma proposta relacionada ao índio mas também abordo não só aquela coisa das mascaras e tal, mas, o problema da violência que eles enfrentam das drogas. Sempre que eu posso, eu trabalho a questão do geometrismo como os negros trabalhavam, assim como o grego também trabalhou todas as civilizações, né? E os negros também, volta e meia, a gente procura uma proposta pra poder abordar. (Professora Vanda)

Outra professora relata:

Esses conteúdos entram, mas, eu fui formada por essa escola que tem um padrão eurocêntrico. Então, às vezes acaba entrando como um “plus”. Como uma coisa à parte. Então, você tava me mostrando Debret... nesse ano trabalhei com “negra tatuada vendendo caju”, levei em maio, dia 13 de maio. Trabalhei em outras aulas, porque eu tenho um pôster muito bonito dessa imagem. (Professora Marilane)

Alguns professores inserem a produção afro-brasileira dentro do contexto da Arte popular.

Além do cotidiano, onde eu tento inserir o respeito mútuo, eu tento sim, falar da arte afro-brasileira, principalmente dentro da cultura popular. Eu acho muito importante todo mundo ter acesso as duas culturas, tanto a cultura popular como a erudita. E tem muito preconceito em relação a cultura

popular em termos de religiosidade, em termos de manifestação, então tem muitas pessoas que nem participam de nenhuma e ai perde uma grande potencialidade de desenvolvimento cultural, de abstração de expressão e tudo mais. Nessas horas eu trabalho no primeiro ciclo e eu tento mostrar pra eles que nós não somos feitos do agora, que nós temos um passado, que nós temos uma identidade cultural e que isso é muito importante pra gente para saber como a gente pensa, quem a gente é de onde a gente veio. É muito importante também pra gente pensar no nosso futuro. Se a gente apagasse tudo que tem pra trás a gente não teria noção e nem parâmetros pra nada, então a tradição oral de nossos pais, no passo de tradição em tradição é muito importante pra gente, porque é ela que vai formar o nosso caráter, o nosso jeito de pensar. Então eu trabalho isso mais na cultura popular. (Professora Suzi)

Quando a abordagem é trabalhada sob um viés mais crítico, podemos associar essa prática à formação cultural do professor ou a sua origem étnico-racial.

Eu primeiro peço para eles falarem das impressões que eles tem da imagem, o que eles acham, e eles falam: “Ah, é uma macumbeira!”, “ih... professora, quê que é isso?”. E eu digo: Vamos descrever... e ai eles descrevem. Eu digo: _ Vocês prestaram atenção na data? Cada aula eu faço uma abordagem de acordo com as respostas deles. E ai, eu falo sobre o autor. Que ele era como um fotojornalista da época e que ele mostra pra gente as atrocidades que eram cometidas com a população negra. Que foi trazida a revelia pra cá, aí a gente discute. Acabo nunca trabalhando a questão formal, não sei se pelo fato de eu ser negra, eu sempre parto pra uma discussão mais política mesmo. A gente tem que problematizar. A gente quer formar publico pra quem? A gente quer que as crianças saibam quem era Eckout, o Debret por que isso é um patrimônio ou por que a gente vai bater cabeça pra esse tipo de padrão? E ai, tem um limite muito tênue. Professor vai trabalhar com Rubem Valentim, vai trabalhar só no dia 20 de novembro no dia da consciência negra ou por que entende que aquilo tem um valor estético e que aquilo é um patrimônio de todo mundo? Ou por que você quer que seu aluno fique lá na exposição falando “ ah... essa cor... (Professora Marilane)

A fruição de uma Arte produzida por artistas afro-brasileiros em sala de aula poderia levar à compreensão de que a produção cultural de nosso país se dá sob diversas mãos e não somente sob a europeia e que sua qualidade é equivalente, e por vezes, melhor. Araujo (2010, p.12) fala da importância desse tipo de abordagem para “desconstruir um imaginário que, primeiramente pelo olhar do estrangeiro e, depois, através da própria sociedade nacional, atuou de maneira poderosa na criação de estereótipos” nos quais se alicerça o discurso do preconceito que até hoje marca a identificação do negro no Brasil. É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco mas, também, pelo conflito, pela negociação e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade (GOMES, 2003a, p.172).

No entanto, para que essa fruição aconteça se faz necessário um conflito entre pensamentos discriminatórios que envolvam a diversidade étnico-racial em sala de aula com

reflexões que possam ‘recuperar a capacidade de espanto e de indignação’(SANTOS, 1996, p.17) e orientem a formação de subjetividades inconformistas dos discentes, e por que não dos docentes.

CAPÍTULO IV- SUPERSTIÇÕES COM A COR, PRODUÇÕES TEOLÓGICAS E BRANQUEAMENTO: JUSTIFICATIVAS FORJADAS PARA A DOMINAÇÃO

Após a inútil exploração de Heymarket, meus amigos me levam para conhecer a melhor livraria da cidade. E lá, por pura curiosidade, por pura casualidade, descubro um velho cartaz que está como que esperando por mim, metido entre muitos outros cartazes de música, rock e cinema. O cartaz reproduz um provérbio da África: Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador. Eduardo Galeano

Algumas evidências revelam que a naturalização da figura do afro-brasileiro como um ser subalterno, inculto e feiticeiro foram cunhadas e refeitas ao longo do tempo por perversas intenções de dominação. As superstições e associações negativas relacionadas à cor preta; a demonização da cultura africana baseadas em produções teológicas, as teorias científicas sobre raça e a propagação de imagens produzidas desde o séc. XVII por artistas viajantes ajudaram a forjar justificativas para o tráfico negreiro e a reforçar estereótipos onde a imagem do africano e do afro-brasileiro é representada como seres exóticos, fortes para o trabalho, sensuais, malandros, feiticeiro e sem intelectualidade. Sendo esse um

processo perverso, pois quando vira cultura – ou seja, o que é cultivado, repetido, naturalizado – adquire um valor social, que perpassa a sociedade, o cotidiano social e produz o que se chama de “a profecia que se auto-cumpre”, na medida em que o excluído acaba por cumprir a profecia que a sociedade lhe imputa, acaba por se localizar, se reconhecer, se naturalizar no local predeterminado, prefixado pela ideologia do racismo. (TRINDADE 2005, p.52)

A etimologia da palavra *preto* vem do latim *pressus*, que significa *o que é apertado, denso, comprimido*. No grego a palavra é derivada do radical *necro* que significa morto¹⁵.

O adjetivo *preto*, no período colonial, era usado em sentido pejorativo, racista, discriminatória e por isso, não querido pelos afro-brasileiros. Isso se deve ao fato de que no ocidente a cor preta sempre foi associada a trevas, a morte, ao mal e a outros sentidos negativos. Hofbauer (1999, p.39) nos conta que na tradição indo-europeia já existia uma dicotomia entre cores onde o branco representava o bem, o bonito, a paz, a inocência, o divino enquanto o preto era associado a escuridão, ao inferno e ao mal. Na idade antiga, tanto os gregos quanto os romanos faziam uma oposição simbólica entre as cores branco e preto, mas não recorriam a essa simbologia para fazer diferenciações entre si próprios e os outros. O autor explica que esses povos faziam diferenciações entre quem era ‘de fora’ e os quem era ‘de dentro’, sendo os outros povos considerados bárbaros, incluindo os africanos. Eram eles

¹⁵ <http://origemdapalavra.com.br/palavras/preto/> Acesso em 1 de novembro de 2013.

discriminados por serem ‘não gregos’ (p.39) e por terem baixo status social e não por serem negros.

Os Muçulmanos, tal como no mundo judaico antigo também associavam cores a condições morais e espirituais.

Um trecho muito citado no Alcorão liga a cor escura, que traz consigo também a conotação de tristeza, ao mal e a falta de fé, enquanto o branco representa o bom, o divino, a fé verdadeira. No capítulo III, versículo 106, o juízo final é descrito como o dia em que alguns rostos se tornarão brancos (tabbyaddu/radianes) e outros negros (taswaddu/carrancudos) ...Embranquecer como recompensa (gratificação) é um tema recorrente na literatura muçulmana. (HOFFBAUER 2006, p.56 e 57)

Hofbauer (2006, p.97) nos fala que até o início das cruzadas a cor preta aparece em representações iconográficas europeias quase que exclusivamente com significados teológico-abstrato, ou seja, como símbolo do mal e do condenável. O autor cita ainda, uma prática medieval que usava fuligem para castigar e manchar criminosos. Nesse caso a cor preta era usada também com intenções morais e religiosas e não em detrimento a cor da pele.

Mário de Andrade (2000) fala de credices relacionadas à cor preta simbolizadora do mal e da cor branca simbolizadora do bem, oriunda das superstições e feitiçarias de povos europeus. Nelas o qualificativo “preto”, é dado a coisas ruins, feias e maléficas. Nessas práticas agem o galo preto, o gato preto, o porco preto, a ovelha preta, o bode, etc. Segundo ele:

Em Portugal se diz que é bom ter sempre uma galinha preta em casa, porque as desgraças cairão todas sobre a ave... Em Vila Real, a borboleta branca é sinal de boa notícia, e a preta de má, pelo que a matam. No Alentejo, Galo cantando de noite todas as coisas se espalham, e se é preto então a desgraça inda é maior. (ANDRADE 2000, p.388)

O autor afirma que mesmo antes da colonização e da criação de pesquisas racistas a valorização de credices do povo europeu influenciou a associação entre a cor preta e a cor da pele de povos africanos escravizados.

Essa superstição primária, pueril e depreciativa, que botou os negros no ostracismo do bem. Não se trata de uma questão antropológica, nem de estupidez de um Gobineau (Cientista) ou de um ariano, nem de uma comparação de culturas; se trata de uma simples superstição de cor, anterior ao convívio histórico de pretos e brancos, que se descarregou sobre as raças negras dominadas. (ANDRADE 2000, p. 388)

Mario de Andrade alertava para uma suposta origem do racismo brasileiro nessas superstições. Para ele as credices que dominavam o imaginário popular foram utilizadas na manutenção de ações discriminatórias.

(...) o negro entre nós sofre daquela antinomia branco-europeia ... que herdamos por via ibérica. Isso talvez possa um bocado consolar o negro da maioria dos ápodos que o cobrem. É ver que o branco, o possível branco, o despreza ou insulta exclusivamente por superstição. Pela superstição primária e analfabeta de que a cor branca simboliza o bem e a raça simboliza o mal... Na realidade mais inicial: se o branco renega o negro e o insulta, é por simples e primárias superstições. (ANDRADE 2000, p.388)

Essas apropriações negativas se inseriram na linguagem cotidiana e são ouvidas em expressões de cunho racista do tipo: ‘a situação está preta’, ‘preto de alma branca’, ‘é preto, mas é bonito’, ‘tinha que ser preto’, ‘não faça serviço de preto’. Ou ainda presente na pele de figuras folclóricas e de animais associados à selvageria, trapaças e dons malignos como o macaco, o gorila, Saci-Pererê, boi da cara preta, entre outros.

A cor, enquanto percepção visual resulta da existência da luz. Israel Pedrosa (2009), um dos maiores pesquisadores do tema no Brasil, afirma que o preto não é considerado cor (p.131). Branco e preto não são cores, mas característica da luz que habitamos chamar de cor. Segundo ele, o que distingue o pigmento preto é sua propriedade física de absorver quase todos os raios luminosos incidentes sobre ele, refletindo apenas quantidade mínima deles. Seu aparecimento sugere a escassez ou ausência da luz. Preto ou branco seria um elemento utilizado na gradação das cores, tornando-as mais ou menos luminosas. Tons escurecidos pelo preto foram muito usados no período Barroco da Arte para representar a sombra em oposição á luz nas pinturas. Sua origem material se encontra no óxido magnético de ferro e nos corpos abrasados de origem orgânica e mineral.

De acordo com a teoria de Pedrosa, o preto representa a soma das *cores pigmento*¹⁶ na mistura que produz a síntese subtrativa (por subtraí-las), porém o que se denomina preto nessa síntese é, a rigor, um cinza escuro, também chamado cinza-neutro, por não ser influenciado preponderantemente por nenhuma outra cor. Ainda assim, o preto se naturalizou no cotidiano como cor e assim foi inserido no dia-a-dia dos povos com suas diversas atribuições de significados.

A cor preta encontra sua maior força e contraste quando se opõe ao branco. Segundo Pedrosa, quando o preto é misturado às cores claras, rebaixa-as, criando tonalidades desagradáveis, sujas, que se interpretam psicologicamente como influenciadas por dados negativos. Nas artes decorativas e artes gráficas em geral, tem emprego indispensável como elemento de contraste para ressaltar a qualidade dos matizes. O autor ainda aponta algumas informações acerca de características psicológicas e dados históricos sobre ela:

¹⁶ O sistema que regula as cores dos corpos que emitem luz é conhecido como RGB (Red, Green and Blue em inglês, ou seja, vermelho, verde e azul) e o sistema que regula as cores de corpos opacos é o CMY (Cyan, Magenta and Yellow em inglês, ou seja, ciano, magenta e o amarelo). O RGB é também conhecido como sistema de Cor Luz, e trabalha por adição ou seja, se somarmos as três cores básicas, nas proporções corretas, obteremos a cor branca. Já o CMY é conhecido o sistema de Cor Pigmento, e trabalha por subtração, ou seja, se somarmos as três cores nas proporções corretas obteremos preto. Fonte:<http://www.belasartes.br/revistabelasartes/downloads/artigos/3/cor-luz-cor-pigmento-e-os-sistemas-rgb-e-cmy.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2013.

Como fruto da associação de ideias ligadas à produção social, o preto, lembrando a sombra e o frio, em regiões tórridas como o Egito e outras partes do Norte da África, foi considerado símbolo da fertilidade da terra, da fecundidade e dos nimbos carregados de chuva. Psicologicamente, encarna a profundidade da angústia infinita, em que o luto aparece como símbolo de perda irreparável. Evocando o caos, o nada, o céu noturno, as trevas terrestres, o mal, a angústia, a tristeza, o inconsciente e a morte, o preto é o símbolo maior da frustração e da impossibilidade. ... Na antiga Grécia, a vela negra içada ao mastro dos navios, revelando tragédia, simbolizava a fatalidade. Em heráldica, o preto mantinha analogia com o **sable** (areia, representada pelo ocre-amarelo), exprimindo sua identidade com a terra estéril. Significava prudência, sabedoria, constância na tristeza e na adversidade. (PEDROSA, p. 132)

A cor foi usada em políticas de dominação religiosa ao diferenciarem pessoas e dar a elas as mesmas características estéticas atribuídas a essa pigmentação.

No séc. XVI o cristianismo se utiliza do Mito de Cam para associar a cor branca ao ideal de pureza e elevação espiritual alcançada pelo batismo. O ideário dicotômico entre céu e inferno alimentou desigualdades e posicionou pessoas de acordo com crenças religiosas. Os pagãos, aqueles não batizados, foram então, considerados impuros e entre eles estavam os escravos de origem africana. A partir da pesquisa de Hoffbauer (2006), sabemos que desde o séc. XVI, D. Manuel não mediu esforços para cristianizar os servos pertencentes a Portugal. Ele determinou em 1514, que todos os senhores deveriam batizar seus escravos “pagãos” em um prazo de seis meses, caso contrário perderiam os mesmos para a coroa. Isso seria o início de uma ‘humanização’ dos ‘pagãos’ que por meio do batismo eram recebidos no cristianismo. Inicia-se a diferenciação social pela filiação religiosa onde a principal questão era ‘quem pertencia ou não à cristandade’.

O batismo constituía então a preconização mínima para o escravo africano conquistar um lugar no grande modelo de sociedade da época. Com o tempo, estabeleceu-se uma instituição religiosa especialmente dedicada à cristianização de africanos. A “confraria religiosa”, que era a primeira expressão medieval de solidariedade profissional e, nesse sentido, precursora das corporações, enfatizava a importância da ajuda espiritual mútua entre os irmãos. Inicialmente quando um senhor se ligava como irmão a uma confraria, entrava com ela toda sua família, inclusive criados e escravos. (HOFFBAUER 2006, P 86)

Eram considerados mais caros e estimados os escravos filhos de pais cristãos e mães não cristãs. Os mesmos eram tidos como mais adaptados. A cor relativamente mais clara dos mestiços era compreendida como integração gradual da cristandade portuguesa pois tornar-se branco (ou tornar-se cristão) era uma possibilidade de ascender socialmente. Por outro lado, os não batizados eram considerados selvagens, degenerados e pertencentes a povos caídos (Hofbauer 2006, p.92). Na época da expansão europeia, o ideário de branqueamento passava a assumir uma função ideológica importante, transformando-se num discurso que conseguia ajustar os ideais missionários cristãos às exigências políticas do momento que visava à

construção de sociedades (Idem p.112) prósperas. As associações entre batismo e branqueamento eram comuns entre os Jesuítas, que participaram também de outras missões, como as do Caribe, em que pretendiam ‘branquear os mouros pelo batismo’ (idem p.166). Para a companhia de Jesus a cristandade não fazia distinção entre ‘branco’ e ‘negro’ mas, proferiam a ideia de pureza e brancura ao divino e elevado e ainda impunham uma superioridade oriunda da cor branca. Para eles a escravização dos negros poderia ser justificada pela vontade divina e nesse sentido a vinda dos africanos para o Brasil seria a possibilidade de livrarem-se da ‘condição negra’ e ainda a possibilidade de encontrar o caminho que conduzia ao reino de Deus (idem p. 167).

Essa era a justificativa para tirar povos africanos de suas terras, escravizá-los com o pretexto de trazê-los para a civilização, torná-los “humanos” e dar a eles a possibilidade da redenção. Padre Antonio Vieira ao falar da escravidão nos Sermões do Rosário pregados aos escravos em engenhos do Recôncavo declarou:

Comparo o presente com o futuro, o tempo com a eternidade, o que vejo com o que creio, e não posso entender que Deus que criou estes homens tanto à sua imagem e semelhança como os demais, os destinasse para dois infernos, um nesta vida, outro na outra. Mas quando hoje os vejo tão devotos e festivos diante dos altares da Senhora do Rosário, todos irmãos entre si, como filhos da mesma Senhora, já me persuado sem dúvida, que o cativo da primeira transmigração é ordenado por sua misericórdia para a liberdade da segunda. (...) Vós sois [Irmãos do Rosário pretos] os irmãos da preparação de Deus e os filhos do fogo de Deus. Filhos do fogo e Deus na transmigração presente do cativo, porque o fogo de Deus neste estado vos imprimiu a marca de cativos; e posto que esta seja de opressão, também como fogo vos alumiu juntamente, porque trouxe à luz da Fé e conhecimento dos mistérios de Cristo, que são os que professais no rosário. Mas neste mesmo estado da primeira transmigração, que a do cativo temporal, vos estão Deus e sua Santíssima Mãe dispendo e preparando para a segunda transmigração, que é a da liberdade eterna... (apud RONCARI 2002, p.160 e 161)



Fig.6
'Batismo de um Negro'
F.J. Stober

Sabe-se que a igreja católica se autodenominava civilizadora dos escravizados com a pretensa missão de livrar os negros da vida pagã. Analisando a obra “Batismo de um Negro” (fig.6) do pintor J. F Stober, pintada em 1878, é possível imaginar a posição ocupada pela igreja naquele período. Na escala métrica das personagens o padre ocupa a maior parte da imagem, bem maior do que as demais figuras. Isto seria um erro técnico do artista ou seria uma representação simbólica da superioridade da igreja enquanto instituição? O título ‘negro’ da obra refere-se a um homem que está sendo batizado, porém esse adjetivo não se restringia, naquela época, apenas aos africanos e seus descendentes, mas a todos os habitantes das terras brasileiras considerados não brancos. Os ‘gentios’ ou ‘negros’ eram índios ou africanos, talvez, por isso a pele das personagens possuem pigmentações semelhantes na imagem. A parte ‘central e superior’ é ocupada pela figura do sacerdote e pelos ‘cândidos’ anjos. Nas ‘margens inferiores’ estão o negro batizado e alguns índios. Seus posicionamentos revelam uma sutil referência à dicotomia céu/inferno ou superioridade/inferioridade. A concha, de onde sai à água do batismo, era vista nos primórdios do cristianismo como símbolo do túmulo, do qual o ser humano ressuscitaria entre os Santos Padres ou poderia representar o

Símbolo de Maria, da fecundidade, do nascimento. Na emblemática do período barroco, uma concha com pérola é símbolo do recebimento de misericórdia divina, e, possivelmente esse seria o motivo pelo qual o negro batizado possui um brinco perolado, assim como o índio à direita. No braço direito do sujeito batizado está um bracelete de contas, uma amarração que representa sua ligação aos ancestrais camuflando sua suposta subserviência e aceitação da religião branca. Um dos dedos do sacerdote adentra o livro sagrado indicando a entrada do novo cristão à “civilização”. Atrás do padre, outros índios observam a cena demonstrando felicidade e contentamento. Um deles segura uma escritura com uma cruz, possivelmente um documento comprovando sua nova condição.

Essa imagem possui uma organização formal que simula a organização social pretendida naquela época. Sobre essa organização e sobre a leitura que fazemos nas obras de Arte, a pesquisadora Marián Cao (2010) nos fala:

(...) os conceitos de “acima” e “abaixo” determinaram nossa visão em termos de poder/submissão, ativo/inativo ou positivo/negativo. Esses dualismos configuram nossa percepção da sociedade em grupos diferenciados aos quais nos parece obrigatório situar-nos. Geralmente costumam ser antagônicos e se estruturam em termos de poder. A fala e as imagens nos constroem, educam e reeducam nesse tipo de configurações: as representações do céu, do paraíso, daquilo que devemos conseguir, de nossas aspirações, da utopia... Situam-se simbolicamente no alto, enquanto abaixo situam-se nossas carências, nossos despojos e nossos pecados. Porque o sacrifício sempre fez parte da ideologia religiosa ocidental, desafiar a lei da gravidade — erguer, ir para cima — supõe situar-se acima da massa e deixar o baixo, onde tudo cai sobre seu próprio peso, aquilo que não conseguiu desprender-se da horizontalidade, pesada e amorfa. Abaixo está o inferno, os “baixos” instintos, as “baixas” paixões, as classes “baixas” e um sem-fim etcétera. Entre acima e abaixo, sucede uma estrutura de leis de hierarquia, nas quais todos sabemos quem está acima e quem está abaixo. As classes médias pensam em si mesmas em ascensão, enquanto as classes altas as percebem, sempre, em posição inferior. (p.210)

Essas ações representavam a visão do europeu sobre os povos africanos e a África passa a ser considerada um espaço vazio, cuja história se inicia apenas com a chegada dos europeus:

(...) para “legitimar” a escravidão criou-se uma ideologia que, sendo eurocêntrica, aponta o africano como não portador de nenhum conhecimento, como “selvagem” ou “primitivo”. Aos europeus caberia a tarefa de propiciar aos nativos “nativos”, os valores europeus — era o etnocentrismo agindo nessa “missão civilizadora”. Na verdade, o processo de espoliação colonial foi brutal, milhões de seres foram arrancados de seus domicílios, suas famílias dizimadas, suas riquezas levadas para a Europa (marfim, látex, minério, madeira, produção artística), além da sangria demográfica provocada na maioria das regiões nas quais se encontrou o tráfico. (SILVA e CALAÇA, p.11)

As interpretações malélicas das religiões de matriz africanas também se iniciam na colonização brasileira. O batismo dos africanos que aqui chegavam era feito também por suporem que os escravos traziam consigo práticas religiosas suspeitas, compreendidas como demoníacas. As religiosidades africanas foram assim profanadas, suas divindades classificadas como demônios e uma grande quantidade de africanos obrigados a seguir a religião cristã.

Havia também, o respaldo teológico contido em uma passagem bíblica do velho testamento interpretada de maneira racista e usada como principal justificativa para a escravidão desses povos. O velho testamento descreve Noé amaldiçoando os descendentes de seu filho, Cam.

20 Noé, que era agricultor, plantou uma vinha. 21 Tendo bebido vinho, embriagou-se, e apareceu nu no meio de sua tenda. 22 Cam, o pai de Canaã, vendo a nudez de seu pai, saiu e foi contá-lo aos seus irmãos. 23 Mas, Sem e Jafet, tomando uma capa, puseram-na sobre os seus ombros e foram cobrir a nudez de seu pai, andando de costas; e não viram a nudez de seu pai, pois que tinham os seus rostos voltados. 24 Quando Noé despertou de sua embriaguez, soube o que lhe tinha feito o seu filho mais novo. 25 "Maldito seja Canaã, disse ele; que ele seja o último dos escravos de seus irmãos!" 26 E acrescentou : "Bendito seja o Senhor Deus de Sem, e Canaã seja seu escravo! 27 Que Deus dilate a Jafet; e este habite nas tendas de Sem, e Canaã seja seu escravo!" (Gênesis - Gn 9,20-27)

A partir dessa passagem molda-se a imagem dos povos africanos associando-os a coisas, objetos mercantis e a seres portadores de uma suposta maldição. A Bíblia enquanto escritura sagrada, objeto de leitura, estudo e interpretação foi restrita por muitos séculos a sacerdotes, que sempre foram levados a aceitar as explicações dadas por especialistas que a estudavam-na sob a ótica eurocêntrica, branca, cristã, católica ou protestante na maioria das vezes associados a interesses mercantilistas. A ‘maldição de Cam’ ou ‘o mito de Cam’ foi o principal pretexto religioso usado como instrumento para responder a questionamentos acerca da escravidão africana. Sobre isso Montes (2000) comenta:

Ao legitimar esse imaginário que sustenta a dominação, a religião trouxera a poderosa imagem do pecado e da redenção da culpa dos filhos de Cam, juntando-se-lhe, no séc.XIX, o discurso da ciência para acrescentar à representação do negro a imagem da inferioridade racial, dos povos na escala mais primitiva da evolução da humanidade. Isto é o que cria, em contrapartida, a representação do domínio colonial como missão civilizatória e a autoimagem de sacrifício do homem branco, portador do fardo da civilização. (MONTES, 2000, p.65).

Era comum no período colonial brasileiro xingar o servil de ‘Cão’ ou filho do ‘Cão’, referindo-se a Cam. Nas interpretações de ordem racista considera-se que Cam tenha nascido

branco e seus descendentes tenham se tornados pretos por conta da maldição proferida por seu pai Noé. A pele escura e a condição de escravidão seriam sinais da maldição proferida pelo patriarca e por consequência destinada a toda pessoa afrodescendente como resultado de um suposto pecado de seu ancestral. As pesquisas de Hofbauer (2006) revelam que etimologicamente a palavra ‘Ham’ ou ‘Cam’ tem significado de ‘quente’, ‘queimado pelo sol’ e ‘escuro/negro’ ou ainda *kmt* (egito) ou *hm* (servo) nas línguas semíticas (p.45). Ou seja, Cam já seria Negro e a interpretação referente a essa passagem seria uma alegoria a brigas históricas e regionais existentes na época em que essa passagem foi escrita. Ele nos explica:

Os canaanitas e israelitas tinham inicialmente uma herança cultural comum. Eram povos irmãos que, com o decorrer do tempo e desenvolvimento de novas atividades, passaram a vivenciar fortes conflitos de interesses e acabaram por se transformar em arqui-inimigos. Enquanto os canaanitas especializavam-se como negociantes marítimos com pretensões expansionistas – constituir-se-iam historicamente no povo denominado fenício-, os israelitas continuavam vivendo como pequenos camponeses. Do ponto de vista dos israelitas, os canaanitas eram exploradores, ladrões que menosprezavam o trabalho agrícola. ... Não resta dúvida de que a ideia da maldição bíblica de Canaã surgiu nesse momento histórico, com o objetivo de expressar os ressentimentos dos israelitas para com os canaanitas. (ISAAC 1985 apud HOFBAUER 2006, p.44)

Essa explicação justifica por que Noé não amaldiçoou Cam, mas a seu filho Canaã e a seus descendentes. O termo ‘escravo’ surge pela primeira vez e possivelmente foi associado aqueles com cor ‘queimada’ ou ‘preta’. Salvo a palavra ‘escravo’ que aparece nessa passagem, é importante destacar que na Escritura como um todo não existem concretas evidências ou estudos bibliográficos aprofundados que indiquem qualquer maldição sobre negros e africanos ou muito menos outras referências que justifiquem a escravidão dos africanos neste livro. Amílcar Araujo Pereira ao citar Banton (1977 p.27) nos conta que durante vários séculos até o início do séc. XIX a genealogia aceita por vários pensadores da Europa Ocidental era baseada na Bíblia e que as noções dos ingleses sobre si mesmos e sobre todos os outros homens estavam dominadas pela antropologia da Bíblia. Sobre o ideário Inglês o autor nos fala que:

A fantasia dos autores tinha livre curso, e as variações propostas eram inumeráveis, mas a tendência dominante, de acordo, aliás, com as sugestões etimológicas já contidas na Bíblia, era a de reservar a Europa aos filhos de Jafé, a Ásia aos de Sem e a África aos de Cam. Deve-se notar que estes últimos constituem o objeto de uma misteriosa maldição, já que estavam condenados a servir de escravos a seus primos. (apud PEREIRA 2013, p. 57)

Pereira cita autores como James Sweet (SWEET, 2005) e Leon Poliakov (POLIAKOV, 1974) para lembrar que antes mesmo dos europeus, árabes já haviam utilizado essa passagem bíblica, envolvendo Noé e a “maldição” e que ele teria lançado sobre seu filho Cam (ou Ham, na versão em inglês) e seus descendentes para demarcar diferenças entre os povos.

Algumas das mais antigas expressões da negritude como uma “maldição” emanaram da estória bíblica de Cam. No início do século VIII, Wahb Ibn Munnabih, um árabe de origem persa, escreveu, “Cam, o filho de Noé, era um homem branco, de rosto claro. Deus – Poderoso e Exaltado – mudou sua cor e a cor de seus descendentes por causa da maldição de seu pai.” Lá pelo século XI, a maldição da negritude estava amarrada à permanentes e perniciosas suposições sobre habilidades inatas. (SWEET, 2005 apud PEREIRA 2013 p. 58)

Ao citar Leon Poliakov, Pereira aponta a importância da genealogia bíblica para a compreensão dessa construção ideológica racista.

(...) a maldição de Cam a quem a exegese rabínica e, depois dela, a exegese protestante, censuravam os crimes de castração e de incesto até à classificação de Lineu e às descrições de muitos filósofos das Luzes, os homens negros serviam de alvo às impiedosas censuras dos homens brancos, a negrura, e com ela a vasta gama de suas associações malélicas, opondo-se à brancura, como o crime à inocência, ou vício à virtude, ou ainda a bestialidade à humanidade. (POLIAKOV 1974 apud PEREIRA 2013, p.58).

Essa mesma interpretação da história bíblica de Noé, relacionando os filhos de Cam a origem da escravidão e a cor da pele seria retomada e ganharia nova força no contexto do tráfico triangular, sobretudo nas colônias (HOFBAUER, 2006, p.78).

Na tela ‘Redenção de Cam’ (fig.7) pintada em 1895, Modesto Brocos Y Gomes (1852-1936) aparece de maneira figurada as teorias raciais do final do século XIX envolvendo a mitológica maldição que, aparece disfarçada na representação de uma sagrada família¹⁷ à brasileira. A obra se encontra no Museu Nacional Belas Artes do Rio de Janeiro e em sua composição retrata três gerações de uma mesma família em frente a uma humilde habitação. A avó, uma mulher negra, a mãe uma mulata, a criança fenotipicamente branca e o pai supostamente um português. A matriarca em pé e descalça é representada erguendo as mãos para os céus, em gesto de agradecimento pela "redenção" ou pelo nascimento do neto branco, que será poupado dos sofrimentos e das memórias do passado escravocrata. Os pés descalços, as roupas humildes e atitude submissa revela sua condição de ex-escrava. A mãe da criança sentada, com melhores roupas e um dos pés calçados para fora, segura seu filho ao mesmo tempo em que aponta para a matriarca. Sua posição confortável demonstra confiabilidade diante do futuro do filho. A criança branca segurando uma laranja faz menção ao tema ‘Salvator Mundi’¹⁸. Teria ele a salvação do mundo por ser homem e branco? Uma sutil alegoria à superioridade dos homens brancos defendidas no começo do séc. XIX por cientistas

¹⁷ O tema ‘sagrada família’ é recorrente nas artes visuais e aparece na obra de muitos artistas acadêmicos a partir do Renascimento. Em geral as personagens são Jesus Menino, Maria, José e às vezes Sant’Ana, mãe de Maria.

¹⁸ O tema ‘salvator mundi’ também aparece no Renascimento onde a figura de Jesus segura uma esfera representando o mundo.

eugênicos. O pai olha tranquilamente a cena, sentado na soleira da porta. Orgulhoso e confiante, ele observa o filho. Os pais olham para a criança colocada no centro da cena, na mesma disposição de um Cristo em sua manjedoura.

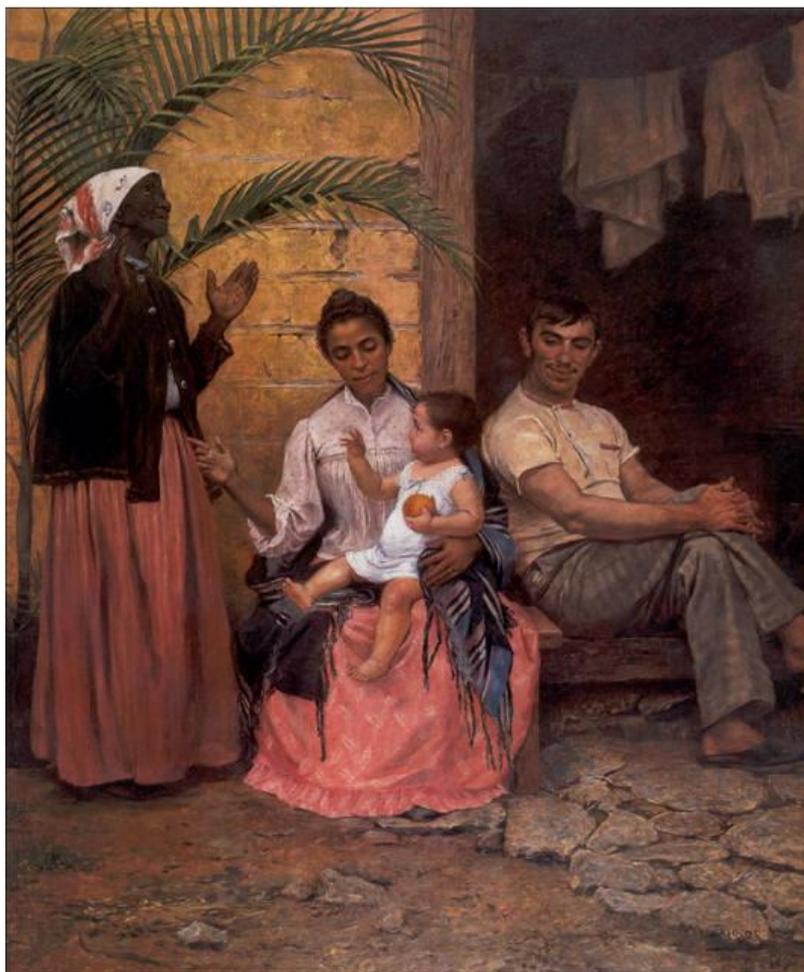


Fig.7
'A redenção de Cam'
Modesto Brocos

As personagens revelam as matizes do suposto branqueamento pelo qual o povo brasileiro alcançaria após quatro gerações de mestiçagem. A obra é também o testemunho dessa ideologia pós-abolicionista. O projeto de transformar o negro em branco ganhou forças ao mesmo tempo em que surgiam novas concepções do mundo e do ser humano. O chamado neo-imperialismo no final século XIX trazia consigo a noção de que havia um fardo do homem branco de levar o progresso e a civilização aos povos “primitivos” e “atrasados”, ou seja, os ex-escravizados negros. Acreditavam que após quatro gerações de mestiçagem o Brasil tornar-se-ia totalmente branco. Era esperado o clareamento gradual e permanente da pessoa de cor preta e não era cogitada a possibilidade do enegrecimento. Esse ideário marcou

a sociedade colonial brasileira em especial a elite dominante, ávida em alcançar prestígio e apagar as origens africanas e a escravidão.

Sobre a imagem em questão Azoilda Loretto nos diz:

A senhora negra idosa, de mãos para os céus, diferente da interpretação oficial, de estar agradecendo aos céus pelo neto ter nascido branco, agradece aos céus, sim, mas pelo fato de, mesmo diante de uma trajetória de sofrimento, abuso, luta e invisibilização, o menino pode olhar e reconhecer sua origem, saber de onde veio, ter mantido sua referência africana, sua ascendência negra. Para o Brasil ir adiante, ele não pode esquecer, ele precisa se lembrar, com respeito e amorosidade, da África e dos seus descendentes. (TRINDADE 2005, p.258)

Essas ideias com caráter eugênico discutiam a constituição das “raças” humanas. Elas tiveram início na Europa na metade do séc. XIX e ganharam força no Brasil após o término da escravidão. Filósofos e cientistas brasileiros¹⁹ influenciados pelas ideias estrangeiras enxergavam o branqueamento como única saída para tirar o país do atraso. Um desses cientistas foi João Baptista de Lacerda (1846-1915), que participou, oficialmente do Congresso Universal das Raças realizado em Londres entre 26 e 29 de julho de 1911. No trabalho apresentado ele divulgava a inferioridade do mestiço na mão de obra agrícola e a sua pouca resistência às moléstias e afirmava que mestiço era física e intelectualmente acima dos negros (Munanga 2008, p. 60). Na primeira página do documento de Lacerda, apresentado nesse Congresso figurava o quadro de Modesto Brocos, “A redenção de Cam”. Abaixo da ilustração vinha escrito: “Le nègre passant au Blanc, a La troisième génération, par l’effet Du croisement des races”²⁰ (Haufbauer 2006, p. 209). Para confirmar suas proposições, o cientista se utilizou de uma estatística feita por Roquete Pinto, em que previa aumento de 80% da população branca, em zero por cento da negra e 3% a mestiça até o ano de 2012 (Munanga 2008, p. 60).

Branquear passou a ser uma possibilidade dos negros libertos ascenderem socialmente, integrarem-se na população de homens de cor e terem a possibilidade de obter empregos e dignidade (Hofbauer 2006, p.175). Oriunda da ideologia escravista e fortalecida por concepções religiosas que associavam brancura, pureza e divindade, ‘ser branco’ era também uma maneira de prosperar e sobreviver.

(...) o amplo consenso social que a ideologia escravista tinha atingido, mas também a disseminação entre os “não-brancos”, de um ideal que hoje chamamos de “branqueamento”, um ideário historicamente construído (uma “ideologia”, um “mito”) que funde status social elevado com “cor branca e/ou raça branca” e projeta ainda a possibilidade de transformação da cor de pele, de “metamorfose” da cor (raça)...Chamar a atenção para a cor de pele escura (ou “traços raciais negróides”) de alguém era uma grave ofensa,

¹⁹ Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre, etc (Munanga 2008,p.48 e p.49)

²⁰ O negro passando a branco na terceira geração pelo efeito do cruzamento de raças.

sobretudo para aqueles que buscavam ascender socialmente. Enquanto as palavras “negro” e “preto” estavam intrinsecamente associadas à vida escrava e cor branca ligada ao status de “livre”. (Hofbauer 2006, p. 177)

O Sueco Carolus Linnaeus, conhecido no Brasil como Carlos Lineu (1707-1778) usou o conceito de raça na Botânica e na zoologia para caracterizar espécies de animais e vegetais. Já no século XIX Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), conhecido no Brasil por Conde de Gobineau, popularizou o uso do conceito dentro da espécie humana. Gobineau se mostrou a favor da tese poligenista, a mesma que afirmava a que a humanidade poderia ser dividida em várias raças distintas em uma base hierárquica. No ensaio intitulado “Essai sur l’inégalité des races humaines”²¹ ele pregava a superioridade da ‘raça’ branca sobre as demais. Para Gobineau o “excesso de mestiçagem” seria a decadência das civilizações, pois as raças inferiores, entre elas a africana, teriam em suas composições comportamentos considerados inferiores. Chegou a viver algum tempo no Rio de Janeiro como diplomata da França, entre 1869 e 1870, e afirmou que, por conta da mistura de raças desiguais, o Brasil nunca alcançaria um estágio elevado de civilização.

Segundo Munanga (2002) as tentativas de criar conceitos e classificações para o ser humano serviram, sobretudo, para “operacionalizar o pensamento” (p.18) com intenções de poder e dominação. Na contemporaneidade, o conceito de raça assume outro campo semântico com determinada dimensão de tempo e espaço. Ele nos explica:

Podemos observar que o conceito de raça, tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois, assim como todas as ideologias, esconde uma coisa não-proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é, natural, é de fato uma categoria etnossemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, Brasil, África do Sul, Inglaterra, etc. Por isso, o conteúdo dessas palavras é etnossemântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas “raças sociais” que se mantêm os racismos populares. (MUNANGA 2002, p.22).

Sendo o racismo, a crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira Munanga e Gomes (2006) apontam que esse comportamento é uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor da pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 179). A ação de diferenciação de pessoas pela cor ampliou atributos no processo de inclusão e exclusão.

²¹ Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas.

Hofbauer (2006, p.35) nos fala que lentamente, acompanhando as reestruturações nos campos social e político, ‘essa ideia da cor passou por um processo de naturalização’.

No cotidiano escolar, é possível observar os rastros deixados pela ideologia do branqueamento nas vozes e atitudes de muitos alunos que não se veem representados nos livros e nas produções midiáticas e vão à busca de uma identidade branqueada formulada no período colonial. A manutenção do padrão eurocêntrico é cotidianamente reforçada no currículo escolar que desconsidera o fenótipo negro e a diversidade de padrões estéticos decorrente da mestiçagem brasileira. Um exemplo dessa situação é relatado pela professora Marilane.

Ano passado, a gente recebeu uma aluna negra na escola (entre outras). A menina se destacava na turma dentro de um padrão que se espera de uma escola tradicional. Falava dentro dos padrões esperados, escrevia. E a menina negra, negra retinta, escura. Não é aquela negritude que dá pra ‘disfarçar’. Negro ‘socialmente aceitável’. Ela não era assim. Uns traços... E muito isolada na turma. E aí, certa vez, se trabalha com arte popular no sexto ano, eu falei que o funk é uma manifestação artística popular, é arte popular. A menina respondeu: _ Eu não acho! Funk é coisa de favelado!. A menina falou isso em sala, lá de trás. E aí, eu comecei a conversar com ela sobre esses preconceitos e o quanto isso refletia no comportamento dela em sala de aula. Porque na verdade se afirmava “enquanto eu sou negra, eu sei escrever, eu sei falar. Eu sou negra, mas posso ser diferente do que é esperado de um aluno negro”. E ao mesmo tempo ela negava tudo que era ligado à cultura negra. Por exemplo, ela fez um trabalho espontâneo sobre o Cazuza. Nada contra o Cazuza, mas... É... O Cazuza é um burguês, da zona Sul, branquinho e tal. Bem, nada a ver, acho que é uma questão de gosto pessoal, porque ela dizia que era uma pessoa ‘exagerada’. Rsr rsrsrrs Ela não conseguia superar, por não ter uma identificação com a cultura negra popular, a questão da negritude e o preconceito com a negritude. Você vê que alguns alunos tem esse preconceito mas levam na galhofa: “ô negão, ô pretinha,ô macaca!”. Mas, eles gostam do funk que é uma coisa negra. Eles estão dentro da cultura negra e se identificam. Apesar dela ser negra, ela não tinha uma identificação cultural, com a cultura negra. Muito pelo contrário ela tinha um preconceito com a própria cultura que é a origem do biótipo dela. (Professora Marilane)

A mesma professora associa a postura da aluna com a sua em tempos anteriores. Uma postura que foi desfeita por conta de sua formação familiar e que hoje a faz enxergar essa problemática em sala de aula.

Primeiro pela minha própria origem racial, por eu ser negra. Agora é muito interessante falar que talvez a história da menina que eu te contei me tocou muito, porque eu era assim. Eu tenho alguns desenhos meus quando eu era adolescente que eu não me via bonita enquanto negra. Isso é muito sério! Pras meninas... Ano passado tinha uma menina que caiu na porrada com um menino, porque o menino negro, dois negros brigando, porque o menino

estava hostilizado o cabelo da menina. Que “ela tinha tomado choque”. Porque ela não estava com o cabelo crespo, alisou o cabelo. (Professora Marilane)

O exercício silencioso do racismo gera muitas consequências nos alunos comprovados nos estudos de Eliane dos Santos Cavalleiro (2005):

(...) foi possível comprovar que a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarretam aos indivíduos negros: autorrejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública. (p.18)

Essas falas revelam a importância de se ter uma prática pedagógica que desfaça estereótipos e crie nos alunos sentimentos de pertença e orgulho de suas origens. Elas revelam a importância de uma prática cotidiana da lei 10.639 e da luta pela sua efetiva implementação nas escolas.

4.1 - A imagética que subalterniza: representações estereotipadas do afro-brasileiro

Durante toda a Idade Média o imaginário europeu, até o iluminismo, era composto pela existência de seres fantásticos que geravam medo e fascínio pelo desconhecido e pelo exótico. Laura de Mello e Souza (1989, p.49) diz que os "habitantes das terras longínquas que os europeus acreditavam serem fantásticas, constituíam uma outra humanidade, fantástica também, e monstruosa. Conforme ocorreram as grandes descobertas, foram elas migrando da Índia à Etiópia, à Escandinávia e finalmente à América". Naquela época, a imagem do negro e da África foi então forjada pelo olhar europeu, sendo reinterpretada através das épocas. O reflexo desse universo fantasioso aparece nas primeiras representações do negro no Brasil e teve influências nos valores estéticos ocidentais que relacionavam a cor preta e corpo negro.

A criação desse imaginário pretendia não só representar, mas, reafirmar lugares sociais, dividir e hierarquizar indivíduos antes mesmo que o discurso sobre raça fosse discutido. Neste caso, entendemos que representação é o que parece referir-se ao representativo ou algo que “é típico ou característico da pessoa ou grupo representado. Quando se representa uma série limitada de símbolos como algo típico de determinado grupo, passamos a criar estereótipos. Os estereótipos supõem que aceitamos como “naturais”

representações criadas ou construídas, em um momento determinado, sem questioná-las”. (CAO 2010, p.213)

Com a colonização, um tipo de representação do povo brasileiro começa a ser desenvolvida no Brasil, com caráter documental focada nos elementos constitutivos da colônia. São tentativas, ainda que fictícias, de representar a fauna e flora, a geografia, a população, modos e costumes, tidos como desconhecidos.

Vinham de longe, portanto, as figuras do imaginário com que se construiu a representação do **outro** – gentes do oriente, povos indígenas ou negros africanos – mesmo antes que a fome expansionista das potências europeias as levasse, no séc. XIX, à partilha do domínio sobre a África. Entretanto, foi a mercantilização da escravidão, no tráfico negreiro, o que acabou por reduzir o negro africano à coisa, objeto de escambo ou troca monetária, cujo trato, bem ou mau, sempre dependeu do seu preço de mercado ou seu valor como instrumento de trabalho. O soba africano que aprisiona como escravo o inimigo exerce um direito de guerra, mas aquele que, africano ou europeu, o vende ao negreiro, trafica com mercancia. (MONTES, 2000, p.64).

No século XVI, a figura do negro aparece, principalmente, na obra dos holandeses Frans Post (1612 – 1680) e Albert Eckhout (1610 – 1666), que vieram para Pernambuco com Maurício de Nassau tendo a responsabilidade de documentar artisticamente cenas e tipos específicos. Para Post, coube a pintura de paisagens, edifícios, fortes e portos, principalmente nas imediações pernambucasas, mas, em suas pinturas o negro não é o tema principal sendo retratado como parte do cenário.

Eckhout assumiu a responsabilidade de pintar não somente a fauna e flora, como também os tipos humanos. Nas obras de 1641, *Homem Negro* e *Mulher Negra* (fig.8), nas quais representam negros brasileiros como se fossem africanos da região de Angola ou da República Democrática do Congo, bem diferente daqueles escravizados conhecidos pelo pintor no Brasil. Os adornos da *Mulher Negra* apontam uma idealização da figura, pois uma escrava africana brasileira dificilmente usaria tal indumentária, com chapéu decorado com penas de pavão ou brincos e gargantilhas com pingente de pérola. O cesto em sua mão direita é o originário de Angola, que associa à mulher a sua origem a de grande parte dos escravos negros trazidos pelos holandeses no Brasil.

À Primeira vista, uma obra como *Mulher negra*, feita em 1641 por Albert Eckhout, parece excepcional, por ser um dos primeiros documentos etnográficos da sobrevivência de valores africanos por meio da imponência corporal, de rica e singular indumentária. Essa obra abre, contudo, uma coleção de imagens um tanto ficcionais projetivas, que constroem um lugar social hierarquicamente inferior para a mulher negra ao configurar sua imagem entre o animal e a coisa, como ente disponível ao labor físico, seja no campo ou na casa-grande, na agricultura, na culinária e outros serviços domésticos, ou ainda, na parceria afetivo sexual. (CONDURU 2007, p.15)



Fig. 8
'Negra'
Albert Eckhout

Com caráter etnográfico, essa imagem dá início a uma construção imagética do afro-brasileiro, que se desdobra na produção de outros artistas como Johann Moritz Rugendas (1802-1858), Jean-Baptiste Debret (1768-1848), Carlos Julião (1740 – 1811), nas fotografias de Christiano Junior (1832 – 1902) e do carioca Militão Augusto de Azevedo (1840 – 1905). Ela revela uma profunda relação entre o discurso hegemônico que exalta uma ideologia imagética eurocentrada que resulta em estereótipos e reafirma mitos racistas, como a sensualidade e subserviência do afro-brasileiro.

Mas o que é no Brasil de meados do séc. XIX o pitoresco e o genérico? Já se observou que a imagem que os brasileiros dão do país e a que os viajantes estrangeiros descrevem sempre foram radicalmente diversas. Ao excesso de

exotismo procurado pelos estrangeiros, e que os faz insistir no aspecto africano da cidade baixa do Salvador ou na nudez das lavadeiras do Rio de Janeiro, se opõe nos brasileiros essa cegueira seletiva que passa, sob discreto silêncio, a onipresença dos escravos. (DA CUNHA, 2000, p.134)

No século XVIII, chega com a missão artística francesa, Jean Baptiste Debret, que passa a representar o negro como seu principal objeto de interesse em situações de trabalho escravo e nas relações cotidianas entre senhores e escravizados. O alemão Johann Moritz Rugendas, contratado pela expedição russa Langsdorff²², tenta fazer de suas aquarelas uma espécie de crônica pictórica do negro na cidade do Rio de Janeiro.

É fácil identificar uma presença negra quase como paisagem nos cenários brasileiros representados por artistas de diferentes tradições. O sistema escravagista associou a tonalidade escura da pele e fenotípias correlatas, imbricando ícones entre ser negro e ser escravo. Pois, os habitantes negros nas obras de professores da instituição como Jean-Baptiste Debret mostram o interesse evidente pelos idos das primeiras décadas daquele século. Ou, com alunos da instituição, como Cândido Guillobel um artista português, desenhista de tipos populares do Rio de Janeiro, em sua grande maioria dedicados aos ambulantes negros. (LIMA 2008)²³

A obra de Debret se distancia da realidade brasileira, pois a pretensão do artista era na verdade

(...) oferecer aos estrangeiros um panorama que extrapolasse a visão de um país exótico e interessante apenas do ponto de vista da história natural porque acreditava que o Brasil merecia estar entre as nações mais civilizadas da época e que a elaboração de uma obra histórica a seu respeito seria uma contribuição valiosa para que esta justiça se cumprisse. (LIMA,2004, p. 27).

Ainda que fossem imagens documentais, sob a visão ainda exótica do autor, a obra desse artista terminou por reforçar o estereótipo da subalternidade a que o afro-brasileiro foi submetido. Elas marcaram gerações ao serem impressas em inúmeros livros didáticos e reforçaram sentimentos de inferioridade e recusa em milhões de alunos afro-brasileiros quando não se identificavam com aquela realidade, usada como referencial estético acerca dessa população.

²² Foi uma expedição organizada e chefiada pelo barão Georg Heinrich Von Langsdorff, médico alemão naturalizado russo, que estudou e registrou entre 1824 a 1829 aspectos mais variados da natureza e da sociedade brasileira.

²³ Referencia em versão digital disponível em: < http://www.dezenovevinte.net/obras/obras_negros.htm >

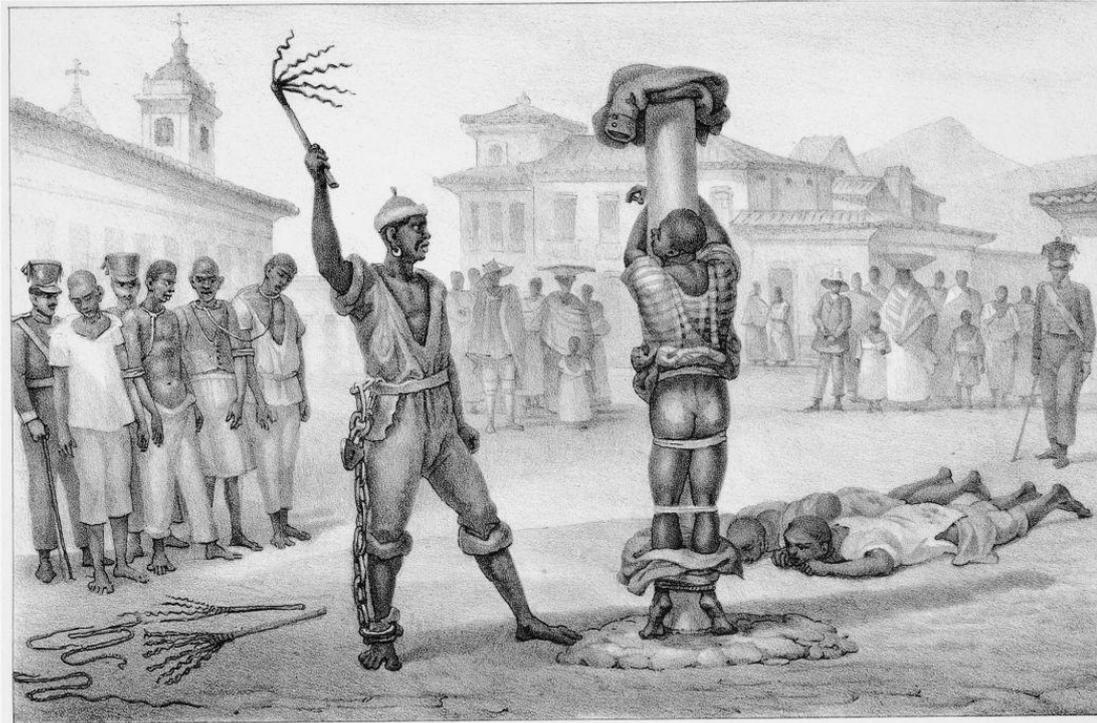


Fig. 9
'A execução do castigo de açoite'
Jean Baptiste Debret

O corpo que ocupa um ponto no espaço fala de um mundo social, ao designar lugares de negro: navio negreiro, mercado de escravos, o castigo doméstico da palmatória, o espetáculo da punição no pelourinho e a infundável rotina dos trabalhos e dos dias, na faina cotidiana das fazendas de cana ou café, ou nas ruas das cidades onde ferve a multidão de escravos de ganho, vendedores de quase tudo. Lugares que ao negro cabem em próprio, em lavoura, mercado, praça, chafariz, casa, nas tarefas do trabalho. A diferença que se assinala pelo espaço e pelo gestual, nas atitudes opostas de negros e brancos: os que fazem e os que observam. Um corpo que se perde na paisagem, coisa entre coisas, e que aponta para um *não-lugar* social, ou apenas para o lugar de um “tipo”, em retrato de negros que, no estúdio fotográfico, se congelam, fora do lugar, em suas lides cotidianas. Uma família, mãe e filho negros é apenas imagem da reprodução biológica, parte de um processo da natureza, enquanto a escrava negra, ama de leite da criança, figura a doação, na maternidade social. Imagens de um cotidiano que banaliza a violência, naturalizando a barbárie da escravidão. (MONTES, 2000, p.65).

A imagem *Aplicação de castigo* de Debret foi assinalada por todos os professores entrevistados. Isso comprova o quanto ela ainda está presente no imaginário escolar e o quanto precisa ser discutida ou substituída por outras que reposicionem o negro como um agente produtor de cultura e não mais como ser subalterno. Na abordagem do professor Alex,

sua tentativa de trabalhar com a temática afro-brasileira foi invadida por situações que terminaram por reforçar a subalternidade.

A gente percebe que quando você trabalha determinadas imagens, como essa aqui do açoite do Debret, as crianças sofrem. Eu sempre reforço que eles vieram obrigados, que em caso de guerra quando perdiam, os negros eram comercializados com os perdedores, que vieram descendentes de nobres, que o Rui Barbosa fez a gracinha de queimar toda a documentação, e que nós poderíamos saber das nossas origens e tal. E aí eu os faço pensarem: _ imagine você acabar de levar a chicotada e cair no chão, tá vendo aqui no chão, ó. Colocar molho de pimenta na ferida. Aí os alunos dizem: _ Ai, ui! Aquelas coisas, né? Daí eles perguntam: _ Não tinha água oxigenada nem mertiolate? Eles não podiam danificar a mercadoria. Os africanos vieram pra cá pra trabalhar e eles não recebiam salário pra isso, e o branco quando batia, não era no lombo como a gente vê que a rede globo mostra. Porque imagina um artista da globo com a bunda de fora, aí eles morrem de rir. Como é que você vai falar pra criança? (Alexandre)

Sabemos que a imagem do negro sempre foi desprestigiada no meio acadêmico e até mesmo artistas afro-brasileiros da Academia de Belas Artes, como Estevão Silva e Arthur Timótheo da Costa (1882-1922) desenvolveram uma produção que pouco falava sobre sua origem étnica. Somente após a abolição é que a imagem do negro passou a ser explorada por artistas acadêmicos inseridas em contextos subalternos. Sobre isso, Sá (2009) afirma:

Com relação ao negro, a prevenção iconográfica era ainda maior, pois havia as implicações sociais relacionadas ao trabalho escravo. Suas representações restringiam-se mais ao interesse pessoal dos artistas estrangeiros, geralmente viajantes, verdadeiros “*cronistas*” visuais das particularidades exóticas e étnicas da antiga colônia. Artistas como Jean-Baptiste Debret, Johann Moritz Rugendas e muitos outros, impulsionados por um sentimento romântico, interessaram-se pelos aspectos curiosos de uma terra desconhecida e, tanto o índio quanto o negro (sobretudo este pela presença constante no cotidiano urbano e rural), associados aos seus costumes, eram demasiadamente extravagantes para passarem despercebidos. O mesmo não acontecia com os artistas brasileiros que, em geral, não se interessavam por esta realidade, parte integrante do dia-a-dia deles, constituindo, talvez, mais uma vergonha do que motivo de admiração. Mesmo na arte europeia havia preconceito relacionado à representação de indivíduos de classes sociais menos privilegiadas tendo se desenvolvido, somente a partir do século XVII, um interesse maior pelas cenas de gênero reproduzindo interiores rústicos, paisagens bucólicas e pessoas humildes em seus afazeres domésticos. Estes temas a Academia sempre desprezou e relegou a um plano inferior, só vindo a aceitá-los dois séculos depois, com a assimilação do Realismo²⁴.

²⁴Fonte: < http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/ea_ivan.htm > Acesso em: 10 Março 2013

São representações que vieram posteriormente àquelas produzidas por artistas afro-brasileiros como Manoel da Costa Ataíde (1762 – 1830) e Antonio Francisco Lisboa (1738-1814), mestres do barroco que imprimiam em suas obras traços negróides e que foram desconsiderados após a chegada da missão francesa ao Brasil.

Cândido Portinari (1903-1962), o lituânio Lasar Segall (1891 – 1957) e Tarsila do Amaral (1886-1972) e Di Cavalcanti (1897-1976) tentaram evidenciar em suas pinturas a situação social e a individualidade do afro-brasileiro. Porém, deixaram nelas muitos traços de subalternidade.

Por exemplo, no apelo exótico da *Negra* de Tarsila do Amaral (anexo) revelando a manutenção do discurso hegemônico sobre a mulher negra, tratando-a como uma

(...) alegoria (cristã) da maternidade e (afro-brasileira) da terra, um totem pagão cuja poesia emana da estranheza em face do outro primitivo e latente, mas é também alegoria nacional, cartaz publicitário, artigo de exportação, cromo patriarcal, mãe ancestral, “contraste de formas”, fetiche sexual, manifesto modernista. (DANTAS 1997 *apud* CONDURU, 2007, p. 48)

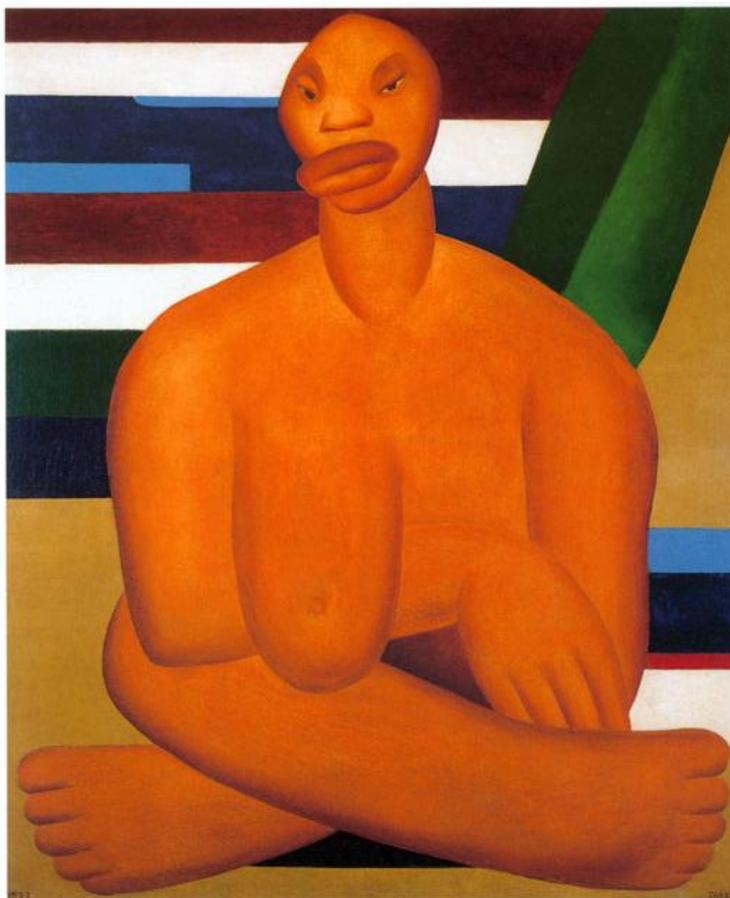


Fig. 10
'A Negra'
Tarsila do Amaral

No caso de Di Cavalcanti, é notório que “elegu a mulata como paradigma de beleza nacional, com elegias pictóricas às mulheres afrodescendentes, subvertendo, por um lado, os padrões estéticos ocidentais impostos pela cultura bel artística²⁵, mas por outro, insistindo na objetivação sexual da mulher negra”(CONDURU 2007, p.58).

Munanga (2008) cita algumas palavras de Abdias Nascimento para falar sobre as origens do mulato brasileiro e o desfrute que ainda se faz desse estereótipo:

O Brasil escravocrata herdou de Portugal a sua estrutura patriarcal de família, cujo preço foi pago pela mulher negra. O desequilíbrio demográfico entre os sexos durante a escravidão, na proporção de uma mulher para cinco homens, conjugado com a relação assimétrica entre escravos e senhores, levou os últimos a um monopólio sexual das poucas mulheres existentes. Nesse contexto, as escravas negras, vítimas fáceis, vulneráveis a qualquer agressão sexual do senhor branco, foram, em sua maioria, transformadas em prostitutas como meios de renda e impedidas de estabelecer qualquer estrutura familiar estável. É absurdo apresentar o mulato que, na sua origem, é o fruto desse covarde cruzamento de sangue, como prova de abertura e saúde das relações raciais no Brasil. Ele evoca o ditado popular "branca pra casar, negra pra trabalhar, mulata pra fornicar", para apoiar a ideia geral de que a mulher negra foi prostituída. Já que a existência da mulata significa o produto do prévio estupro da mulher africana, a implicação está em que, após a brutal violação, a mulata tornou-se só objeto de fornicação, enquanto a mulher negra continuou relegada à sua função original, ou seja, o trabalho compulsório. Exploração econômica e lucro definem, ainda outra vez, seu papel social. (NASCIMENTO 1978 apud MUNANGA 2008, p.86)

²⁵ Refere-se à Belle Epoque e suas influências no cenário artístico nacional.



Fig.11
'Samba'
Di Cavalcanti

Azoilda Trindade (2005) fala do uso desses estereótipos nos dias de hoje.

(...) essa tipologização entre a branca e a negra, de certa forma, perdura até os dias atuais, nas relações sociais, nos chistes, na propaganda, em particular, e no discurso midiático, em geral, pois a utilização de mulheres negras (e mulatas) seminuas facilita o consumo, o que marca, definitivamente, a construção de um discurso que vem determinando (reforçando) hegemonicamente os diferentes papéis ocupados pelas mulheres, brancas e negras, a partir de uma suposta pertença racial. (p.87)

Para Nelson Fernando Inocêncio da Silva (2011) o racismo é fruto de um repertório de imagens recorrentes que são acessadas frequentemente.

O que são os estereótipos raciais senão uma construção histórica fundada em percepções visuais a priori? Percepções que fomentaram e lamentavelmente ainda fomentam as artes plásticas, a fotografia, o cinema, a televisão, o teatro, a literatura, a publicidade enfim. Até os classificados de emprego nas páginas dos jornais foram contaminados pelo questionável requisito da “boa aparência” que na prática se traduz em uma valorização absurda da imagem

dos brancos como condição para o acesso ao emprego. A construção caricata do corpo negro vem, ao longo da formação deste país, habitando o imaginário da sociedade brasileira de maneira tão constante que mais parece uma marca indelével. Podemos facilmente nos deparar em pleno século XXI com imagens negativas sobre o povo negro que já eram recorrentes há mais de cinquenta anos atrás. A diferença de hoje é que tais abordagens não ocorrem mais da forma confortável como antes, em função do crescimento de uma consciência crítica atenta ao tamanho do estrago provocado. (DA SILVA 2011, p.14 e p.15)

Candido Portinari (Fig. 12) representa, em grande parte das obras com essa temática, a imagem do afro-brasileiro como força de trabalho, como aquele que *contribuiu* para o desenvolvimento do país ou aquele morador da periferia e favelas. Como na obra de Portinari, observamos que ela caminha na vertente social e evidencia o trabalho dos colonos de uma fazenda de café de São Paulo, porém algumas figuras usadas como tema em sua obra, como o lavrador, o mestiço, os capatazes ou moradores de favelas são, em nosso entendimento figuras subalternizadas simbolizando a força de trabalho usada na economia brasileira.



Fig. 12
'Lavrador de café'
Candido Portinari

Tanto a representação do negro como força de trabalho quanto o sensualismo exacerbado da obra de Di Cavalcanti ainda estão muito presentes nas aulas dos professores entrevistados. Ainda hoje, elas são utilizadas em sala de aula, com o suposto objetivo de se trabalhar a ‘cultura afro-brasileira’ e ainda são aquelas em que as representações de subalternidade, exotismo, sensualidade se comprovam. Ao utilizar essas imagens, muitas vezes ao invés de se desfazer essa carga de estereótipos, termina-se por reforçá-las.

As imagens dos negros, dos mestiços, dos moradores de favelas, de cortiços e de ruas, bem como as imagens dos índios, são apresentadas socialmente com desprestígio, inferiorizadas, despotencializadas, vitimizadas. Ou seja, com uma série de atributos que legitimam e naturalizam as desigualdades construídas social e historicamente contra eles. Exemplos não nos faltam, é só observarmos qual a imagem que nos vem à mente quando pensamos, genericamente, em meninos e meninas de rua, funkeiros e funkeiras, alunos e alunas de escolas públicas, presidiários e presidiárias... (TRINDADE 2005, p.112e p. 113)

Ao trabalhar com esse tipo de imagem, espera-se que a ótica crítica seja despertada nos alunos, para que os estereótipos possam ser apontados e desfeitos. Por exemplo, na fala do professor Alex quando utilizou a obra de Eckout para falar das origens étnicas em torno da escola.

Quando trabalho com o Eckout eu falo que essas imagens seriam as primeiras fotografias que temos, claro que é uma visão do europeu... Quando eu trabalhei folclore eu falei como surgiu no Brasil o cultivo da cana de açúcar, pra eles aqui, no bairro de Campo Grande. Como era Campo Grande no século XVIII? Vocês imaginam a casa grande, a senzala, as pessoas morando em volta, como é que as crianças se reuniam? Porque vocês hoje ficam brincando no celular, tem luz elétrica. E eles dormiam cedo... Quando eu falo de Debret, mostro o cotidiano da cidade. Depois entro em fotografia, e aí eu falo para compararem a imagem do Debret com as fotografias de nossa região. Sempre valorizando o que a gente tem. Campo Grande no caminho da família real, quando eles passavam por trás do desterro (Igreja Nossa Senhora do Desterro) o caminho por aqui e Pêpe (bar pêpe). Pra eles, lá no Mendanha, isso é o máximo. Quando eu falo que a carobinha era uma fazenda onde nasceu o primeiro pé de café, que o imperador vinha pra consulta médica. Oh! Aí vem aquela coisa de satisfação. Vocês tão pensando que moram em qualquer lugar? (professor Alex)

Uma prática docente cotidiana que evidencie a figura do negro como produtor de cultura e não mais como força de trabalho, objeto ou fetiche presente nas obras de Debret ou de Di Cavalcanti, seria um caminho possível para se repensar o trato pedagógico da imagem do negro em sala de aula? Acredito que sim. Ao apresentar de forma limitada as obras desses artistas como a referência da presença negra no Brasil, pode-se reforçar um imaginário de estereótipos que evidenciem apenas sua força física e desconsiderem sua potencialidade criativa e intelectual. Penso que tais artistas podem ilustrar e contextualizar as aulas de Artes,

desde que a partir delas haja discussões que enriqueçam de maneira crítica a compreensão dos alunos acerca da problemática racial ou que a partir delas possa se estabelecer um contraponto entre a imagem do negro estigmatizado, subalternizado com a imagem do negro artista e produtor de cultura. Sobre isso, Araujo (2010) na sua fala de artista e historiador negro, cita:

Queremos resgatar entre os negros uma certa autoestima e uma imagem que nos sirva de padrão de orgulho por nossos heróis, que pretendemos nos seja devolvidos em carne e osso, em sangue e espírito, como pessoas reais que puderam até alçar-se à condição de mito, mas não mais como lendas perdidas numa nebulosa história. Precisamos ter orgulho dos feitos de nossos homens e mulheres que, a despeito do estigma herdado da escravidão marcaram seu lugar na nossa história, como cientistas, engenheiros, poetas, escritores, doutores, escultores, pintores, historiadores... Queremos que os nossos sejam reconhecidos. (ARAUJO, 2010, p.17)

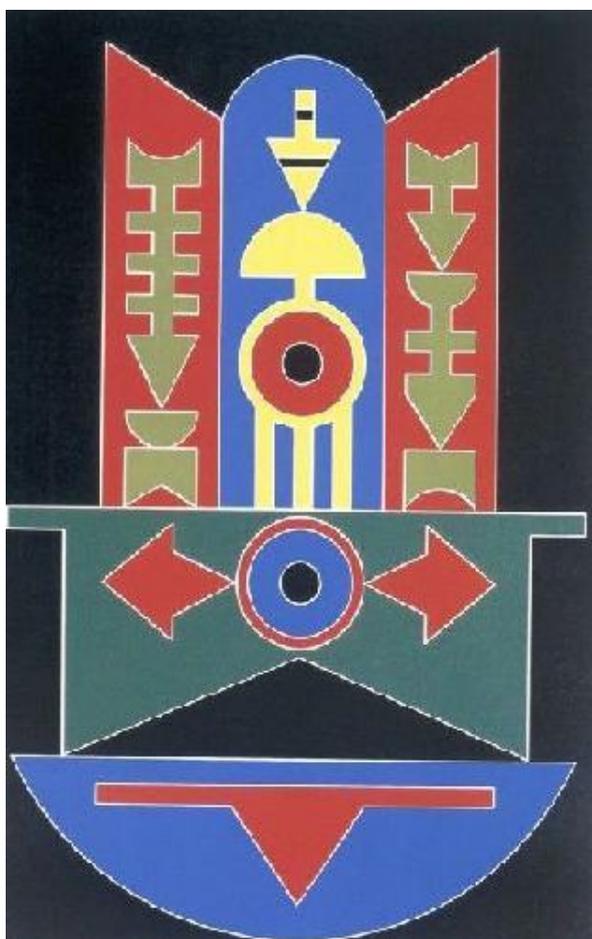


Fig. 13
'Sem título' (da série 'Emblemas')
Rubem Valentim

Entendo que o trato pedagógico mais apropriado seria aquele que evidenciasse as produções de artistas afro-brasileiros que emergiram no cenário artístico nacional e internacional quebrando esses paradigmas e criando novas poéticas que se aproximam de suas realidades e suas origens. Entre eles Heitor dos Prazeres (1898 – 1966) (fig. 13), Sérgio Vidal (1945) e Agnaldo Manuel dos Santos (1926 – 1962), Rubem Valentim (1922-1991), mestre Didi (1917-2013)(fig.14), entre outros que passaram a retratar o cotidiano e a ancestralidade do próprio povo.



Fig. 14
'Twin Igi' – Grande Espírito da árvore
Mestre Didi

Como a “vertente artística nomeada como afro-brasileira não tem sido caracterizada como aquela produzida unicamente por afrodescendentes” (CONDURU 2009, p. 30), outros artistas como Hector Julio Páride Bernabó (1911-1997) , argentino, conhecido como Carybé, e Karl Heinz Hansen (1915-1978), nascido na Alemanha, que se naturalizou brasileiro e radicou-se na Bahia dedicaram-se aos temas afro no Brasil criando um diálogo com a problemática sociocultural afro-brasileira e suas poéticas pessoais, são possibilidades a serem exploradas na abordagem do tema.

Além de alguns estrangeiros, artistas das mais diferentes regiões brasileiras, afrodescendentes ou não, atualizam e ampliam as frentes de ação abertas anteriormente nos diálogos entre arte visuais e afrobrasilidade, respondendo a questões artísticas e culturais contemporâneas. É grande a lista de nomes que podem ser citados: Adenor Gondim, Alexandre Vogler, Anna Bella Geiger, Antônio Sérgio Moreira, Artur Leandro, Ayrson Heráclito, Bauer Sá, Brígida Baltar, Caio Reisewitz, Ciça Fittipaldi, Cildo Meireles, Cláudio Kfé, David Cury, Denise Milan, Emanuel Araújo, Eustáquio Neves, Frente 3 de fevereiro, Guga Ferraz, Januário Garcia, Jorge dos Anjos, José Adário, Juarez Paraíso, Junior de Odé, Lena Martins e Associação Abayomi, Marcos Chaves, Marepe, Mário Cravo Neto, Maurício Dias e Walter Riedwig, Maurino Araújo, Martinho Patrício, Mestre Didi, Mônica Nador, Nêgo, Nelson Leirner, Regina Vater, Rodrigo Cardoso, Ronald Duarte, Ronaldo Rego, Rosana Paulino, Tônico Lemos Auad, Viga Gordilho, Walter Firmo e Wuelyton Ferreiro, entre outros. (CONDURU 2009, p. 31)

Eustáquio Neves (1955), Rosana Paulino (1967) contam, por meio de seus quadros e ilustrações, histórias das próprias famílias que são universais e se adéquam em trajetórias de todo os negros e que trazem uma postura crítica e por isso podem ser e devem ser usadas em sala de aula como mais um recurso de discussão acerca da afrobrasilidade.

CAPÍTULO V – EUROCENTRISMO E COLONIALIDADE NO ENSINO DE ARTE CARIOCA

Os pigmeus, que são de corpo curto e memória longa, recordam os tempos de antes do tempo, quando a terra estava em cima do céu. Da terra caía sobre o céu a chuva incessante de pó e de lixo, que sujava a casa dos deuses e envenenava sua comida. Os deuses estavam há uma eternidade suportando aquela carga imunda, quando de repente perderam a paciência. Enviaram um raio que partiu a terra em dois. E através da terra aberta lançaram o sol para o alto, e a lua e as estrelas, e por esse caminho eles também subiram. E lá em cima, longe de nós, a salvo de nós, os deuses fundaram seu novo reino. Desde aquela época, estamos cá embaixo. Eduardo Galeano.

SILVA (1997, p.44) denunciou na época de sua pesquisa que a bibliografia disponível para o ensino da Arte no Brasil “era omissa no que se referia à arte africana e incompleta quanto à afro-brasileira”. Afirmava ainda que “os professores de educação artística se formam sem nunca terem tido sequer uma disciplina com conteúdos relativos à estética negra ou às raízes africanas”. A autora explica que “existe, ainda, em nossa produção simbólica, o agravante da ideologia do embranquecimento e do mito da democracia racial imposta pelos setores hegemônicos da sociedade”. Desse modo, parece-nos oportuno trazer a discussão sobre Relações Étnicas e Relações Raciais, focalizando a arte e a estética africana.

Em 2006, três anos após a aprovação da lei, a pesquisadora Maria Cristina Rosa apontou algumas preferências dos docentes de Artes:

No momento atual os profissionais da área de Artes Plásticas privilegiam a Arte europeia, como a única matriz formadora do pensamento artístico nacional. Na maioria das vezes a Arte europeia e a Arte estadunidense são as únicas referências presentes, tanto na formação de professores quanto na prática pedagógica escolar. Isto acontece por existir um grande investimento por parte dos cursos formadores no âmbito da Arte americana e europeia... No caso das Artes Plásticas quando o professor apresenta para seus alunos a Arte europeia e estadunidense como representação hegemônica da Arte, sem propiciar o estudo de outras culturas, o professor está afirmando as relações de poder, racismo e estigmatização e distanciando-se de uma política inclusiva. (ROSA, 2006, p.9)

Da Silva (2005) também afirma que o preconceito dominante ainda vê o artista negro brasileiro como “primitivo” e “naïf²⁶”. Segundo ela, cabe aos professores de Artes, então, uma

²⁶ O termo naïf aparece no universo da arte para designar pinturas executadas de maneira original e/ou instintiva, produzidas por autodidatas que não têm formação acadêmica no campo das Artes. Tem o sentido de ingênuo e se caracteriza pela ausência das técnicas usuais de representação (com o uso de perspectiva, formas convencionais de composição e utilização das cores), cores brilhantes e alegres

cuidadosa reflexão sobre a forma de estabelecer a ponte entre a cultura do educando e a cultura autodenominada “universal” (a cultura ocidental imposta). O aluno já vem para a escola com um potencial criativo; a escola não precisa induzi-lo, sua função é trabalhá-lo (DA SILVA, 2005 p.126).

No Brasil, ainda sob o tratamento primitivo ou Naif, os estudos feitos por Mario de Andrade nas primeiras décadas do séc. XX abrem espaço para o surgimento de uma eminente produção artística onde o negro começa a ser representado na obra de artistas com formação clássica. No entanto, permanece esquecida e desvalorizada a produção de artistas afro-brasileiros de formação acadêmica como Estevão Silva e Arthur Timóteo da Costa assim como a produção de artistas afrodescendentes de origem popular. Conduru (2007) ressalva:

O diferencial maior entre o modernismo vinculado à arte acadêmica e aquele que ela pretendeu se opor é o valor do componente africano na formação da cultura brasileira. Em vez de negativa, degeneradora, a miscigenação étnica tornou-se positiva e mais: paradigma e emblema das relações culturais, artísticas. A atenção dada então à cultura popular incentivou os artistas a olharem de modo especial alguma práticas e figuras oriundas das culturas africanas, as integrando ao ideário artístico formador da nação brasileira. Entretanto, é preciso ver como, no Brasil, esse interesse por questões culturais afro-descendentes foi de segundo grau, em boa parte estimulado e filtrado pela valorização europeia das culturas entendidas então como primitivas, além de não estar isento de preconceitos, nem imune a mitificações e cerceamentos. (CONDURU, 2007, p.51).

Essa desvalorização se mantém nos nossos dias e se reflete nos currículos dos cursos de formação de professores. Como verificamos, após dez anos da aplicação da lei 10.639/03 o espaço destinado aos estudos da História e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula ainda é restrito. A formação do professor de artes ainda é baseada em estruturas coloniais que privilegiam uma estética eurocêntrica e isso interfere em sua prática.

Essa organização ideológica é o que Anibal Quijano (2009) chama de colonialidade. Segundo ele a colonialidade ‘sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos (p.73) da existência social e da escala societal. Ela materializa-se no cotidiano dos povos silenciados por meio de agressões promovidas pelo poder imposto, manifestando-se através dos pensamentos e das práticas hegemônicas colonialistas onde as diferenças culturais são folclorizadas, renegadas e nunca consideradas legítimas.

A colonialidade é uma tendência a universalizar e a validar apenas um tipo de conhecimento, que parte de um único lugar de poder, como único e legítimo: a Europa. Diferente do colonialismo que vincula a ideia de dominação /exploração territoriais controlados pela autoridade, ‘a colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos

fora dos padrões, a visão idealizada da natureza e a presença do universo onírico são alguns dos traços considerados típicos dessa modalidade artística. Fonte: <http://www.itaucultural.org.br>

povos, nas aspirações dos sujeitos, em tantos aspectos da modernidade’ (MALDONADO-TORRES, 2007, Apud OLIVEIRA, 2012, p.49).

(...) a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A partir dos estudos do Grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade (MIGNOLO, 2003 e 2005; MALDONADO-TORRES, 2007 e QUIJANO, 2009) compreendemos que a colonialidade dos currículos, se manifesta no empoderamento da Europa para produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. Nesta linha, opera-se, então, a naturalização do imaginário do europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação de seus processos históricos.

Samtomé (1995) nos fala que a presença de culturas hegemônicas costuma “silenciar, estereotipar ou deformar as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder para anular suas possibilidades de reação” (p.161). O autor nos diz ainda que

é preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como alibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre outro. Essas ideologias são, com frequência, acompanhadas de uma linguagem com aparência de cientificidade, com o fim de impedir que as raças ou grupos étnicos oprimidos possam exigir a modificação das estruturas sociopolíticas que perpetuam seu atual estado de inferioridade. Os discursos e práticas racistas são o resultado da história econômica, social política e cultural da sociedade na qual são produzidos. São utilizados para justificar e reforçar os privilégios econômicos e sociais dos grupos sociais dominantes (p. 168).

Quijano (2009) explica que em todas as sociedades onde a colonização influenciou na destruição societal, a população colonizada foi despojada dos seus saberes intelectuais e dos meios de expressão exteriorizantes ou objetivantes e assim reduzidos à condição de rurais e iletrados (p.111). O autor nos conta ainda que nas sociedades onde não se conseguiu a total destruição societal, as heranças intelectual e estética não puderam ser destruídas, mas foi imposta a hegemonia da perspectiva eurocêntrica nas relações intersubjetivas com os dominados (idem).

Na visão de Inocêncio (2007, p.224) as sociedades ocidentalizadas como a nossa reproduzem em maior ou menor grau os referenciais nefastos da dominação europeia onde a perpetuação de uma ética e de uma estética calcadas em juízo de valores terminam por definir o que é bonito e o que é feio, o que é bom e o que é ruim; o que é certo e o que é errado, o que é civilizado e o que é bárbaro.

Os currículos escolares de História da Arte estão direcionados aos temas e conteúdos norte-americanos e europeus (SILVA e CALAÇA, 2006, p.9). Essa visão apontada pelas historiadoras em 2006 ainda repercute no cotidiano de muitas escolas. Segundo elas:

A historiografia brasileira, escrita a partir da visão hegemônica dos vencedores, omite ou deforma o passado do segmento negro-africano. O desconhecimento total da história da África leva a crença de que ela começou com as invasões europeias. Contudo, antes disso, no continente africano existiram grandes reinos que atingiram níveis elevados de conhecimento que podem ser comprovados, hoje pela linguística, pela arqueologia e pela tradição oral. (idem)

Ainda, segundo as autoras, “os livros didáticos e o embasamento teórico no sistema educacional no país enfatizam a matriz europeia na formação e o que se sabe são noções distorcidas e preconceituosas” (idem, p.9).

Os primeiros traços do ensino da Arte com caráter eurocêntrico no Brasil apareceram no século XVI no comando dos Jesuítas. Através do método escolástico, aplicaram por mais ou menos 150 anos o Ratio Studiorum onde ensinavam canto orfeônico, música instrumental, teatro e técnicas manuais aos descendentes dos colonizadores e indígenas. A Arte era utilizada principalmente como ferramenta de aproximação cultural e ensino de valores cristãos com objetivos catequizadores. Usando seus atributos e saberes artísticos os jesuítas tentaram durante muito tempo “educar” os índios nos moldes da cultura europeia a fim de “civilizá-los”. Impuseram aos indígenas seus conhecimentos e habilidades e com isso construíram moradias e igrejas nos moldes da arquitetura acadêmica. A mão de obra indígena permitiu que o trabalho com a madeira e marcenaria se desenvolvesse e desse espaço à produção de móveis, instrumentos musicais, entre outros utensílios e objetos de uso cotidiano. Sobre o modelo de ensino desse período Ana Mae Barbosa (2006) aponta:

A estrutura do ensino jesuítico se compunha de quatro cursos delineados no Ratio Studiorum, obra de Padre Geral Cláudio Aquaviva publicada em 1599. No Brasil, o que mais se propagou foi o curso de letras humanas, dividindo em três classes: gramática, retórica e humanidades que correspondiam ao Trivium, isto é, ao currículo de artes literárias ou letras da Paidéia (gramática, retórica e dialética) ficando o Quadrivium ou currículo de Ciência quase inexplorado. As atividades manuais eram rejeitadas nas escolas dos homens livres e primariamente exploradas em função do consumo nas missões indígenas ou treinamento dos escravos (p. 22).

A passagem dos jesuítas pelo Brasil trouxe contribuições iniciais na educação brasileira, mas foi a mesma responsável pela quase extinção de uma cultura originalmente brasileira anterior à chegada dessa missão. A imposição de um processo civilizatório sobre os povos indígenas pelos jesuítas determinou o extermínio de processos culturais originários desses povos. Mesmo que compartilhassem da cultura local e considerassem seus conhecimentos, como aprender seu idioma e permitir a inserção de fragmentos dela na música, nas artes plásticas, teatro e dança, os Jesuítas sempre enfatizaram uma visão etnocêntrica que evidenciava a educação europeia se sobrepondo a todas as outras. Ficam então desprezadas toda a produção artística vinda de povos indígenas e depois de povos africanos, por serem consideradas inferiores e primitivas.

Na fase pombalina, entre os anos de 1750 a 1777, o rei de Portugal D. José I confiou ao Marquês de Pombal a administração da Colônia brasileira e em 1759 com a saída dos jesuítas, passou a prevalecer a escola de leitura e de música com base no iluminismo. O ensino da Arte baseava-se na afinação das aparências e dos ornamentos onde a reprodução e a perpetuação de uma ordem patriarcal e colonial eram dominantes. Surge o barroco, que pelas mãos de artistas negros e mulatos ganha nova concepção e elementos valorizadores dessa etnia no Brasil, como Mestre Ataíde Fig. 15) e Antonio Francisco Lisboa, citados anteriormente. Sá (2009) explica que

a pouca influencia estética da Europa nesse período propiciou o desenvolvimento de artistas nativos que desenvolveram um gradual processo de abasileiramento, mesclando o tipo nativo nas imagens de Nossas Senhoras, santos e anjos amulados ou acabocados que com a chegada da corte francesa foram obrigados a abandonarem essa produção e aderirem a uma estética idealizada sem relação com o tipo comum brasileiro. (SÁ 2009)

²⁷

²⁷ Disponível em: < http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/ea_ivan.htm > Acesso em: 10 Março 2013



Fig. 15
'Detalhe da Igreja de São Francisco de Assis'
Mestre Ataíde

A missão artística francesa chega ao país, no início do Século XIX e implanta o sistema acadêmico baseado no Neoclassicismo, com rigoroso emprego de exercícios formais, crença no dom e na vocação. Composta por grandes nomes da arte francesa, a missão veio com o objetivo de 'iniciar' o ensino da arte no Brasil. Dessa investida surge a primeira faculdade, e em 1816 é criada a Escola de Ciências, Artes e Ofícios, que em 1820 passou a ser Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura e em 1826, Escola Imperial das Belas Artes. O estilo Barroco brasileiro desenvolvido pelas mãos dos artesãos afro-brasileiros, foi deixado de lado e passou a vigorar o Neoclassicismo Francês. Até 1855, os métodos mantiveram-se iguais, com o emprego do desenho figurado e cópias de estampas. Sobre esse período, Ana Mae Barbosa (2006) no diz:

Aqui chegando, a Missão Francesa já encontrou uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obras de artistas humildes. Enfim, uma arte de traços originais que podemos designar de barroco brasileiro. Nossos artistas todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos. As novas manifestações neoclássicas, implantadas como que por decreto iriam encontrar eco apenas na pequena burguesia, camada intermediária entre a classe dominante e a popular, e que via na aliança com um grupo de artistas da importância dos

franceses, operando por força do aparelho oficial de transmissão sistemática de cultura, uma forma de ascensão, de classificação. (p. 19-20).

Nesta época o artista afro-brasileiro era considerado menor, sem originalidade e visto como artesão pela classe burguesa em ascensão, que enxergava os modelos neoclássicos trazidos da Europa como ideal a ser seguido. Entretanto é nesse período que podem ser observado traços genuinamente brasileiros impressos pelas mãos afro-brasileiras, rompendo a uniformidade dos padrões estéticos Jesuíticos.

O impacto ideológico desses momentos históricos promovidos pelos Jesuítas e depois pela corte Portuguesa e artistas franceses deixou marcas tão profundas no Ensino da Arte que até hoje é possível observar traços desse ideário na formação dos professores e nos currículos do ensino básico dessa disciplina.

A tímida presença ou a ausência da produção artística de índios, africanos e afro-brasileiros nas salas de aulas comprova a propagação de um imaginário eurocêntrico, que desconsidera e torna inválida a produção artística de outros povos.

O olhar que legitima o racismo e o silêncio que fortalece a existência de toda uma proposta política que acaba por favorecer uns em detrimento de outros – no caso, favorecer pela naturalização dos lugares sociais dos descendentes de europeus ou, fenotipicamente falando, identificados com esses grupos, legitimando a exclusão, a marginalização dos afro-brasileiros, os negros – estão subsidiados por uma visão de mundo hegemônica: a visão de mundo judaico-cristã, capitalista, tecnocrata, burguesa... (TRINDADE 2005, p.52)

Essa movimentação silenciosa alimenta as desigualdades impostas pela sociedade, “tornando alunos afrodescendentes incapazes de lutar com seus próprios instrumentos culturais, pois são desestimulados a verem a si mesmos e a seus grupos de pertencimento, sendo, pelo contrário, levados a reconhecer sua profunda inferioridade” (SANTANA 2010, p.64,65). Isso explica porque as crianças e os adolescentes negros têm dificuldades em assimilar valores culturais de origem africana por terem pouca ou nenhuma referência trazida pela Escola. STOER & CORTESÃO (1999) apontam essa visão e a intitula como ‘daltonismo cultural’ ainda bastante presente nas escolas:

O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o arco-íris que encontra nas salas de aula e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove. (STOER & CORTESÃO, 1999, apud CANDAU & MOREIRA, 2008, p. 31).

Os professores ‘daltônicos’ desvalorizam a diversidade em sala de aula, enxergam os alunos em escala monocromática onde todos possuem as mesmas cores e origens. Essas práticas silenciosas apontam para a desconsideração da formação cultural brasileira e perpetuam uma dominação ideológica oriunda da colonização.

É um problema assumir esta condição humana generalizada, porque é como se fizéssemos uma analogia com a experiência do disco de Newton, buscando provar que o branco é a soma de todas as cores visíveis. Ou seja, as diferenças humanas se apagam e se transformam no homem padrão, o homem “em branco”. Imagem esta bem representativa da produção do racismo, da apropriação européia das diversas culturas sem citar as referências. (TRINDADE 2005, p75 76)

Por várias décadas, os movimentos sociais negros lutaram e reivindicaram uma mudança de abordagem educacional nas escolas em relação a hegemonia branca, racista e eurocêntrica, mas, com a chegada da lei 10.639/03, a hegemonia que qualifica o belo como algo advindo de seres brancos e de religiões de origem judaico-cristã, está sendo questionada e grupos produtores de cultura que estiveram por muito tempo fora das escolas como os afro-brasileiros, reivindicam um currículo que desfaça estereótipos e coloque o negro e a história da África como sujeitos respeitados na educação.

Hoje, emerge a necessidade de repensar o currículo dessa disciplina para que se potencializem práticas que desconstruam imaginários distorcidos e sensibilize alunos e professores para que discutam as questões raciais silenciadas no cotidiano escolar. Nilma Lino Gomes (2008, p.518) nos diz que esse processo hegemônico “precisa ser rompido e superado”. Seria preciso outro paradigma onde não haja hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas e que se esclareça e venha à tona a verdadeira história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a essa hierarquização de culturas. A mesma autora nos diz ainda que esse processo deverá acontecer

em um contexto de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do ocidente, ou o “Norte” colonial. (GOMES 2008, p.518).

Seria preciso levar o aluno a refletir sobre o panorama de subserviência e subalternidade onde o negro foi colocado e criar possibilidades para que entrem em evidência as obras de artistas negros que foram silenciadas. Sobre essa leitura, Vera Candau explica:

É preciso que os professores e os cursos de formação de professores saibam lidar criticamente com os textos que estão presentes na escola. Não só com as obras literárias, com os textos dos livros didáticos, com os textos que os alunos trazem, com os textos que estão nos jornais, nas revistas. Aliás, não só com os textos escritos, mas também com as imagens. O importante é essa capacidade de análise crítica, de saber realmente refletir, problematizar os textos. (CANDAUI, 2011, p. 283)

Os professores entrevistados ainda reclamam da precária formação que tiveram em seus cursos de licenciatura e afirmam que o pouco conhecimento sobre o tema não foi adquirido na Universidade ou em cursos de formação na prefeitura do Rio. Descobriram artistas e produções afro-brasileiras em suas pesquisas individuais para elaborarem planejamentos e sequências didáticas para suas aulas.

A minha formação acadêmica teórica foi voltada para a história da arte, em sua maior parte ocidental e o restante do curso era prático, composto por oficinas. (Professora Alice)

Todos os professores fizeram suas licenciaturas em Universidades públicas (UERJ, UFRJ, UFES e UNIRio) e todos reconhecem o eurocentrismo presente na formação.

Chegando lá na EBA (Escola de Belas Artes da UFRJ) a gente tem muito pouco de Educação, então a gente trabalha com um padrão hegemônico de Cultura, um padrão eurocêntrico. Isso fica muito bem claro, tanto na questão da cultura que nos é apresentada quanto conteúdo pedagógico ou na estrutura da própria UFRJ. Tem tempo que eu saí de lá e você vê que o curso de licenciatura, talvez por ser um curso mais popular, é o que tenha mais negros. E dava pra contar os negros que tinha na Escola de Belas Artes. E aí, quando você me mostra essas imagens...Eu lembro que a gente só vai falar de arte popular no Folclore (disciplina Folclore 1 e 2). Era também na disciplina "Evolução das Artes Visuais", o nome da disciplina já é extremamente controverso. Aí, a gente trabalhava com Arte popular, mas a professora dominava os padrões indígenas infantis, então era isso. Agora, em nenhum momento se falava da Arte feita pelo negro, ou a arte africana, ou arte afro-brasileira. E muito menos no CAP da UFRJ, que eu me orgulho muito de ter feito o estágio lá, eu acho um estágio muito bom, bom professores. Por exemplo, trabalhei com a Tarsila, com uma professora, mas aquilo passava longe de uma problematização, de contextualizar a questão da cultura negra, que poderia entrar na obra da Tarsila também". (Professora Marilane)

Outros temas de ordem não hegemônico são trabalhados superficialmente como nos fala:

Teve arte pré-colombiana, Astecas, Maias, Incas, mas africana não. Nós tivemos uma disciplina chamada etnografia brasileira, se não me engano. E como o professor era do candomblé, participava de culto e tal, mas foi uma coisa muito “en passant”. (Professor Alex)

Outra professora nos fala que a Arte afro-brasileira é trabalhada sob o viés folclórico ou inserida em disciplinas com abordagem antropológica.

Tive um professor muito bom de folclore, ele tinha doutorado nesta área. Gostei muito do trabalho dele, mas ficamos apenas um período e enfrentamos problemas de greve. Mas realmente, o curso da UFRJ ofereceu poucas disciplinas a respeito desse assunto. Tínhamos aulas de música e teatro dando um tom de polivalência na formação. O que eu acho muito ultrapassado. (Professora Lúcia)

Os entrevistados afirmam que conheceram a trajetória de alguns artistas negros do Barroco brasileiro nas aulas que tiveram na universidade, mas afirmam que em nenhum momento foram discutidas a origem étnica deles. No caso de Manuel Francisco Lisboa, o Aleijadinho, e Mestre Ataíde, suas obras foram abordadas dentre os demais artistas desse período.

Os materiais relativos à Arte africana ainda é um problema. Na internet é possível ter acesso a história da África na coleção elaborada pela UNESCO²⁸, porém, a falta de publicações específicas dessas produções ainda preocupam alguns professores.

Quando trabalhei, diversas vezes, com Arte Africana senti falta de material sobre o assunto. Na internet é vasto, mas nas livrarias o assunto ainda é bem precário. Entretanto, sobre o Modernismo e outros assuntos, encontramos várias opções em diversas editoras. Por fim, acabei xerocando uma apostila do Colégio Pedro II de uma colega de artes plásticas sobre Arte Africana e as imagens retirei da internet. (Professora Alice)

Outra professora relata que não fez diferença em sua prática a chegada da lei, ao passo que sempre esteve preocupada com essa questão e mesmo sem formação sempre buscou outras fontes.

É, isso não foi formação (a da faculdade). A formação da graduação não tinha esse enfoque, e depois fomos parar em sala de aula (estágio) e também não teve esse enfoque. Nós (professores) em 2000, antecipadamente a essa lei por uma iniciativa nossa e por preocupação, já buscávamos coisas. Agora, eu acho que a partir da lei eu fiquei muito mais tranquila. Isso já fazia parte do meu cotidiano. Então pra mim não soou como uma grande novidade, como nenhum grande rompimento, como nenhuma grande ruptura.

²⁸ Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese-1/#.Uo6cw9JDs1I>

Pessoalmente falando agora eu reconheço que pras instituições, elas se viram obrigadas, a dar margem a isso, só que ainda há, eu não vejo um coro, eu não vejo um eco forte, se não tiver um elemento de militância, que faça eco dentro da instituição sobre essa lei ela vai passar por esquecido, porque na verdade tem que ta na formação do professor é isso que eu percebo, ta entendendo. (Professora Cássia)

A necessidade de descolonizar o inconsciente é um ponto chave para se pensar em mudanças, de homens e mulheres (TRINDADE 2005, p. 223). É também indispensável uma descolonização no currículo de artes no cenário carioca e brasileiro. Uma emergência que certamente desestabiliza, cria tensões e tem como objetivo a desconstrução de um imaginário erguido em nosso passado colonial com evidentes reflexos no cotidiano. “Isso implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo que se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber” (GOMES, 2008, p.527) e ainda uma mudança na ética e na política do conhecimento sob a perspectiva decolonial (MIGNOLO 2005, p.47).

A perspectiva decolonial tem a intenção de “visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (OLIVEIRA 2012, p.63). Mignolo afirma que o ideário decolonial é um

começar por abandonar a ideia universal de humanidade que nos foi imposta pelo Ocidente, modelada sobre o ideal imperial de “homem branco, heterossexual e cristão”, e desfazê-la, para reconstruí-la na beleza e na incontrolável diversidade da vida, do mundo e dos conhecimentos. Estamos hoje todos e todas nesse caminho, o caminho de reduzir a universalidade do relato da modernidade à sua justa medida, reconhecer seus méritos e repudiar suas aberrações²⁹.

Oliveira (2012, p.63) explica que o “de” deste termo é diferente de “des”, pois representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, propõe-se também como construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

²⁹Disponível em:

<http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&secao=431 >

Acesso em 10 de janeiro de 2014.

5.1 O racismo epistêmico e a demonização da estética afro na escola

Grosfoguel (2007) comenta que a partir da colonização das Américas, no final do século XV, foi consagrado e normalizado um privilégio epistêmico, caracterizando todo conhecimento ou saber não cristão como produto do demônio. Naquele momento assumiu-se que somente através da tradição Greco-romana, passando pelo Renascimento, pelo Iluminismo e pelas ciências ocidentais, é que se pode atingir a verdade. As demais tradições foram caracterizadas como ‘bárbaras no século XVI, primitivas no século XIX, subdesenvolvidas no século XX e antidemocráticas no início do século XXI’ (p. 32 e p.33).

A hierarquização de saberes, a negação e a inferiorização de qualquer tipo de conhecimento produzido fora do eixo euro-referenciado é reconhecida como racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2007). Um tipo de racismo invisibilizado produzido por agentes autorizados do saber, sendo eles de cor branca, do gênero masculino, de religião cristã vindos da Europa ou do Norte Americano.

Se observarmos o conjunto de pensadores e ideias hegemônicas, tanto na academia quanto nas instituições estatais e religiosas, vemos que nos diversos campos de produção de conhecimentos, sem exceção, privilegiam-se os pensadores e as teorias ocidentais como referência de produção da verdade.

O racismo epistêmico considera os conhecimentos e as crenças não-ocidentais como inferiores. Se observarmos o conjunto de pensadores e ideias hegemônicas, tanto na academia quanto nas instituições estatais e religiosas, vemos que nos diversos campos de produção de conhecimentos, sem exceção, privilegiam-se os pensadores e as teorias ocidentais como referência de produção da verdade. Esse conceito também foi cunhado pelo grupo de teóricos latino americanos denominado Modernidade/Colonialidade. Para estes, esta perspectiva é fruto da manutenção da colonialidade do poder, do saber e do ser³⁰.

A partir dessa visão e da realidade do ensino atual de Arte podemos constatar que ainda se perpetua as raízes coloniais na transmissão e reformulação do conhecimento artístico. Ao escolher o que deve ser abordado em sala de aula, o sistema de ensino brasileiro ainda considera relevante apenas a produção europeia. Isso nos faz concluir que o processo de sobrepor uma cultura sobre outra teve início nesse período histórico e a aculturação praticada pelos europeus sobre os povos indígenas e africanos ainda se reflete nos currículos brasileiros onde a cultura hegemônica se mantém.

Esse tipo de racismo aparece com frequência nas falas de alunos e também de professores das religiões de origem judaico-cristã. São falas que também demonizam a

³⁰ Os estudos de OLIVEIRA (2012) nos ajudam a entender esses conceitos. Segundo o autor, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado, e impõe novos. Opera-se então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus (p.50). A colonialidade do saber é entendida como uma repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeus que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais (p.54). A colonialidade do ser é pensada como uma negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na História da modernidade colonial (p. 60).

estética afro ou outras estéticas ancestrais, como a arte pré-histórica, pré-colombiana e oriental.

Eu tive esse problema com a arte rupestre, quando eu disse que as pinturas desse período eram tratadas como se fosse um 'ritual'. Aquele momento das gravações, dos desenhos rupestres. Uma das hipóteses da função daquela pintura poderia ser um 'ritual' pra evocar os antepassados. Então um aluno disse: _ Nossa professora, isso é macumba! Então eu tive que explicar de outra maneira. Só de falar a palavra ritual eles já levam que é pra magia negra, é pra macumba. É muito assim a cabeça deles. (Professora Tina)

No caso da professora Marilane, seu enfrentamento diante dessa questão possibilitou a abertura de novos diálogos com as turmas.

A gente tem que falar. As pessoas confundem. E eu bato nessa tecla as vezes na escola. "Ah, porque religião não tem que estar na escola". Não é bem assim. Religião é cultura e cultura tem que estar dentro da escola. A história das religiões. E a gente esbarra nisso quando a gente vai falar de arte rupestre, mas sem falar que A e B é certo. Por exemplo, quando eu tava trabalhando arte rupestre com uma turma eu falei como a terra era, aí um menino falou "ué, como é que foi? Foram Adão e Eva que fizeram isso?". Eu falei: "Ó Gabriel, até lembro o nome dele, existem algumas maneiras de explicar o mundo". As crianças trazem as histórias que eles aprendem na escola dominical que são lindas e você não vai dizer: "não gente, não é disso que eu to falando"? Quê isso? Isso é uma violência, eu escuto as histórias evangélicas. Eles de Salomão. É Salomão que na bíblia ele viveu 900 anos? Tem um profeta desses aí, que teve não sei quantas mulheres e que viveu, acho que 900 anos. Eu não sei porque eu faltei essa aula de catecismo. Rsrssrsrs. Mas, tem um profeta do primeiro testamento que viveu 'trocentos' anos e eles (as crianças) afirmam isso: "naquele tempo se vivia muito". E eu falei: "é, é uma maneira de entender, mas, é um livro, tudo bem... Não tem problema. Eu também não desqualifico esse entendimento de que isso é real. Não desqualifico não! E eu falo "tem várias maneiras de entender o mundo por isso que existem várias religiões". A religião afro é assim...Tem a mitologia grega...E aí, a gente vai conversando, não tem certo e não tem errado. E é lindo falar sobre religião. Por que a gente não pode falar de religião? As palavras tem a ver com religião. É maravilhoso, eu adoro. Deixo a arte rupestre de lado e vou trabalhar outro conteúdo. E a arte rupestre vai entrar lá na frente.

Após a descoberta da lei e de sua obrigatoriedade, algumas barreiras de ordem pessoal são paulatinamente vencidas pela professora Tina, que é evangélica Batista.

Na história da arte no Brasil a gente fala muito sobre o barroco. Essa questão do barroco é muito mencionada. Até tive grandes dificuldades porque abrange muito a questão das igrejas católicas, têm muitas influências e eu não tive formação nenhuma nessa questão. Tive até bastante dificuldade. Hoje não mais, porque a gente vai tendo um processo de amadurecimento,

ampliando a nossa visão sobre isso, mas eu vou te confessar que eu realmente tinha até um certo medo, por exemplo, da arte da África. Eu tinha um certo medo de me aprofundar, porque querendo ou não eu fui criada numa formação religiosa, então eu nunca tive tanto contato com ,vamos entrar na parte religiosa, o candomblé, umbanda, o próprio carnaval em si. Então tudo isso pra mim era uma coisa de outro mundo né? Eu até estudei um pouco sobre isso, mas por questões espirituais. Depois você vai amadurecendo vai vendo a questão da cultura, então você vai perdendo o medo. Estudar os orixás, estudar não sei o que. Claro, isso pra mim ainda é um outro mundo, mas eu vejo com outros olhos. Hoje em dia, se fosse a para estudar pro lado da cultura, vendo culturalmente isso, é claro que hoje em dia eu não teria mais problema e seria um muito mais fácil. Assim eu vejo como os meus alunos um pouco do que eu era, se falar uma coisinha de religião é... os outros acham que é coisa de macumba. (Professora Tina)

Outra professora entrevistada, além de trabalhar em uma escola do município do Rio trabalhou em 2010 em escolas da rede privada. Ela narra sua experiência em uma delas onde foi demitida quando inseriu em suas aulas atividades com abordagem sobre a cultura afro-brasileira

No ano de 2010 eu trabalhei em uma escola da rede privada que fica no bairro de Brás de Pina, que não era confessional católica, mas seus donos levavam os alunos a missas comemorativas, padres ao colégio, etc. Eu tinha uma turma de cada série do segundo segmento da educação básica e elas eram muito interessadas e envolvidas nos trabalhos. Em termos de participação dos alunos e relações interpessoais, uma das melhores em que trabalhei. Desenvolvi vários projetos interessantes e um deles era sobre cultura afro e afro-brasileira, onde o objetivo era mostrar uma ínfima parcela da nossa formação cultural nas mais conhecidas linguagens artísticas (dança, teatro, música, e artes visuais). Para trabalhar dança, optei pelo Jongo, entrando inclusive em contato com o Jongo da Serrinha na tentativa de levá-los no dia das apresentações. Passei o DVD do grupo para eles, começamos os ensaios e, como era obrigatória a avaliação escrita, entreguei um texto que explicava as origens do Jongo e nele havia uma referência aos pretos-velhos (na época eu não era Umbandista, apesar de simpatizar!), mas, com o significado de ancestrais, não entidades religiosas. Quando esses textos chegaram em casa, começou o inferno. Pais evangélicos ligando para o colégio, reuniões e reuniões agendadas para que eu conseguisse contornar a situação. Ao final do ano me convocaram para dizer que se eu olhasse bem perceberia quantos alunos negros eu tinha e que por isso se fazia desnecessário acrescentar às minhas aulas tal temática e, se eu promettesse cumprir o acordo sugerido, nada mudaria. Sem acreditar no que ouvia, claro, que disse não!!! Logo, perdi meu emprego. (Professora Cristina)



Fig. 16
'Três Orixás'
Djanira da Mota e Silva

Ao fazer a leitura da imagem *Três Orixás* da pintora Djanira (1914-1979), uma professora contou:

Toda vez que se fala do negro automaticamente se ouve: 'Ah... a professora fica falando de macumba'. E agora eu vendo essa imagem da Djanira que é uma obra que seria legal pra trabalhar, né? A simetria... E você chega com uma imagem e não consegue uma porta aberta pra discutir. Agora eu tenho uma tendência muito grande a conversar com eles sobre essas questões religiosas. Eu acho que a arte, a arte ela... não tem como falar de arte sem falar de certas culturas religiosas, seja do branco, do negro, do índio não é? (Professora Vanda)

Outra professora relata o que aconteceu em uma aula em que desenvolveu atividades de leitura de imagem da obra do Debret:

Eu primeiro peço para que eles falem das impressões que eles têm da imagem, o que eles acham, e eles falam: "Ah, é uma macumbeira!", "ih... professora, quê que é isso?" E eu digo: Vamos descrever... e aí eles descrevem. Vocês prestaram atenção na data? Cada aula eu faço uma abordagem de acordo com as respostas deles. E aí, eu falo sobre o autor. Que ele era como um foto jornalista da época e que ele mostra pra gente as atrocidades que eram cometidas com a população negra. Que foi trazida a revelia pra cá, aí a gente discute. (Professora Marilane)

As interpretações maléficas das religiões de matrizes africanas tem seu início na colonização brasileira quando os católicos batizavam os africanos escravizados que aqui chegavam ao suporem que os mesmos não possuíam alma. A religiosidade africana foi assim profanada, suas divindades classificadas como demônios e uma grande quantidade de africanos obrigados a seguir a religião cristã. Essa demonização foi repetida por essa igreja no movimento intitulado de Renovação Carismática Católica (RCC). Inicialmente reconhecido como "movimento católico pentecostal", ou católicos pentecostais, depois por católicos renovados e hoje como católicos carismáticos³¹.

Esse pensamento é ampliado entre os evangélicos pentecostais em especial os da terceira onda, também chamados de Neopentecostais que tentam recriar uma lógica de conhecimento tornando inválido e demoníaco tudo que não possa ser explicado ou compreendido pela igreja. Os cultos afro-brasileiros, como a umbanda e o candomblé são os mais hostilizados e assim denominados como práticas de “macumbaria”, “feitiçaria” e “magia negra”. A visão desses religiosos é bem peculiar, pois acreditam em uma oposição binária entre o “mundo” e a “igreja”. O mundo é o espaço do pecado, da violência e do vício. Quem governa o “mundo” é o diabo, evocado nos cultos como o culpado das dificuldades e tragédias vividas pelos fiéis. Deus governa a “igreja”, que é a comunidade de fiéis reunida por um pastor que os encaminha ao caminho reto. Isso representa uma constante batalha do bem contra o mal, de Deus contra o diabo.

A constatação de um racismo epistêmico que permeia a prática artística gera uma reflexão: como falar de Arte Afro-brasileira sem falar em religiosidade se o nascimento desta acontece dentro de um espaço de resistência que possibilitou a continuidade de elementos culturais africanos no Brasil? Um espaço que tinha a religiosidade como detentora de conhecimentos ancestrais e que movimentou toda produção mítica e plástica desses povos.

O professor Alex associa essa problemática com a visão que trás de sua família:

Eu acho que tudo depende de conscientização. Como na história do lixo nas ruas. Tudo bem, a prefeitura diz que vai multar, mas se o cara não tem consciência... Quando nós vamos nas assembleias de professores e o outro está lá na frente falando, pedindo silêncio, e a gente tem que gritar, apitar, pro outro ficar quieto. E a gente vive muito isso dentro de sala de aula. E fora o preconceito, né? E hoje com o crescimento das igrejas evangélicas, entendeu? Eu sempre falo da minha família da minha mãe que é evangélica desde 1912 quando a minha bisavô se converteu. Era de igreja congregacional e eu tenho um tio avô que fundou a igreja. A família é toda evangélica de raiz. A do meu pai, então, tem uns picaretas que se converteram agora. Então é isso: o evangélico é muito preconceituoso. Porque é de influência norte americana. Essas neopentecostais e até mesmo as tradicionais metodista, tudo de origem americana. E ai vem com essa coisa forte de acabar com a religião dos africanos, de diminuir mesmo. Claro, quanto mais o outro tá pra baixo, mais se domina, né? (Professor Alex)

³¹Movimento que surgiu nos anos 60, nos Estados Unidos, e chegou ao Brasil nos anos 70 como reação ao crescimento numérico de evangélicos.

O combate às religiões de matriz africana pelas religiões de origem judaico-cristã tem a intenção de monopolizar seus bens no mercado religioso. Por isso as mediações mágicas e a experiência do transe religioso são transformadas em um valor interno do sistema neopentecostal, como afirma Wagner Gonçalves da Silva (2005).

No Brasil, enquanto os processos de secularização e racionalização atingiram os setores cristãos (catolicismo, protestantismo histórico, etc.), o pentecostalismo surge como uma possibilidade, ainda tímida na primeira e segunda fase, mas muito forte na terceira, de valorização da experiência do avivamento religioso. No neopentecostalismo essa característica se radicaliza em termos de transformá-lo em uma religião da experiência vivida no próprio corpo, característica que tradicionalmente esteve sob a hegemonia das religiões afro-brasileiras e do espiritismo kardecista. Combater essas religiões é menos uma estratégia proselitista voltada para retirar fiéis desse segmento, embora também tenha essa função, e mais uma forma de atrair fiéis ávidos pela experiência de religiões com forte apelo mágico e extáticas, com a vantagem da legitimidade social conquistada pelo campo religioso cristão (SILVA, 2005, p.152 e 153).

Santomé (1995) nos conta que a “preponderância de visões e/ou silenciamentos da realidade contribuem para configurar mentalidades que tendem a tudo explicar recorrendo a comparações hierarquizadoras ou a dicotomias exclusivas entre *bom e mau*” (p. 170).

A origem de uma explicação divina para o racismo propagada pela bíblia, a represália católica das práticas ritualísticas nas religiões de origem Africana e sua demonização profanados pelas religiões neopentecostais estão, também, associadas a uma resistência histórica de reconhecer o valor cultural e estético da Cultura afro-brasileira.

A lógica discursiva dos neopentecostais versa sobre a perspectiva de negação do outro de matriz afro-brasileira pela via de suas expressões religiosas, e em outras áreas do conhecimento. Reivindica a exclusividade da verdade sobre as formas como se organizaram as sociedades e como elas deveriam se organizar. Combate ferozmente qualquer interpretação do outro afrodescendente na dimensão de suas culturas e ainda, em certos casos, recomenda retoricamente sua eliminação dos espaços escolares. Em sua retórica proselitista, utiliza-se da demonização – inferiorização/subalternização do outro enquanto ser de conhecimento e possuidor de racionalidade. A prática proselitista no espaço escolar se insere numa disputa de saber e de poder, onde as ciências, a história e as identidades outras, são desautorizadas e questionadas a partir de um centro de verdade, expressa nas “escrituras sagradas”. (OLIVEIRA e RODRIGUES 2013, p 9 e p.10)

Inocência (2007) nos diz que o candomblé e as demais tradições similares possuem uma ética e uma estética oriundas de uma cosmovisão que orienta a vida dos iniciados. No mundo pós-moderno onde a imagem define muitas compreensões, é preciso considerar que a identidade está profundamente ligada a representação visual (p.222) e o estranhamento cristão

jamais será superado a não ser pela possibilidade de desnaturalizá-lo, de tal sorte que os olhares por ele produzidos sejam desconstruídos.

Os professores apontam suas dificuldades ao abordarem imagens e temáticas que não configurem uma estética eurocêntrica.

Existem associações entre a Cultura africana com alguns tipos de cultura religiosa africana, que gera muito preconceito e dificuldades para trabalhar com os alunos e com os familiares que inviabilizam o trabalho com projetos. Quase sempre escutamos que a cultura afro-brasileira se limita ao candomblé, ou alguma religião de origem africana, se esquecendo que a África é um continente de uma riqueza e diversidades culturais maravilhosas e contrastantes. (Professor Jairo)

Ao citar a palavra ‘inviabilidade’, o professor protestante aponta sua indisposição ao confronto e, por certo, pela escolha de não abordar esse tema. É notória a preocupação com as tensões que podem surgir a partir da temática afro. Outra professora relata a tensão gerada a partir do filme *Besouro*, que tem como pano de fundo a ancestralidade dos afro-brasileiros:

E quando eu passei esse filme *Besouro* à noite... Porque o filme tem dois momentos que fala só dos orixás. Caraca! Quase que eu apanhei no PEJA. Eu nunca discuti com nenhuma aluna no PEJA. E ela dizia assim: “essa escola é laica, a senhora tá passando sobre santo. A senhora já acabou de dar aula? A senhora não vai dar aula hoje não? E aí eu fui resolver peitar a mulher: “Olha só, a senhora não percebeu que a aula já começou, que já está acontecendo?”. Ela respondeu: “Caraca, isso aqui é aula?”. Olha menino, eu penei pra passar *Besouro*. Porque o *Besouro* fala da capoeira mas eu não tinha visto o filme todo e tal. Conclusão... Belíssimo! Tem uma primeira parte que vai apresentando cada orixá e é pesado pra quem é evangélico. É pesado. Aí menino, quase que eu apanhei quando eu passei *Besouro*. Jesus do céu, foi uma experiência e tanto (risos). (Professora Cássia)

Neste caso a tensão foi iminente seguida de atitudes de enfrentamento de uma aluna evangélica. Importante citar que essa mesma professora, também é evangélica e sua postura se converte na de uma educadora pesquisadora consciente da importância histórica dessa abordagem. O fato de ser de uma religião protestante não a impediu de abordar a temática ou discutir a cultura afro-brasileira. Ela diz:

Eu sou evangélica. Atualmente sou presbiteriana. Fui batizada em fevereiro. Mas antes de ser batizada eu já usava essa temática nas aulas. Então tenho amigos pagãos, amigos budistas, eu sou conscientemente presbiteriana, mas eu não sei me fechar. Eu experimento, eu gosto de experimentar. E aí eu descobri que a minha linha é fenomenológica. Eu gosto disso: do conhecimento através de experimentações eu não tenho um mundo objetivo. Entendeu? Mas é muito difícil, porque não é fácil. Nós estamos numa época que ainda existe muito preconceito, eles desconhecem, isso em qualquer nível. Eu aprendi, eu conheci os ritmos africanos num curso. Eu passava o cd

todo do curso achando que eu tava dando uma aula. Eu imaginava que quem é de macumba já sabia que era macumba. E aí vinha o preconceito: “essa mulher é macumbeira!”. Eles se negavam em participar. Eu só fui descobrir esse ano que esse aluno é de terreiro. Ele falou: “professora, isso aí tudo, que a senhora tá passando eu vejo no terreiro, tudo isso é um ritmo de terreiro, só que eu ignorava eu não acho que é de terreiro, por isso que eu apresentava não como sendo de terreiro”. Eu desconhecia que ele era de terreiro. Eu falava que eram ritmos africanos como se fosse um conteúdo científico: “isso aqui é Angola, isso aqui é o Barravento”. Até o Glauber Rocha tem um filme chamado *Barravento*, porque barravento é um ritmo de guerra, de guerreiro que tá chamando pra luta. Eu dava essas informações, só que eles não pegavam isso como informação científica, eles achavam ali um ritmo de macumba. E realmente os alunos da sala de aula tinham uma resistência. Eles nunca me questionaram, mas eles ficavam muito desconfiados. (Professora Cássia)

As falas dos professores evangélicos Jairo, Cássia e Tina, denunciam o racismo epistêmico no cotidiano escolar sob a visão dos alunos. Em nenhum momento nas entrevistas os professores assumiram uma postura de negação ou de repulsa do tema. Porém, apenas a professora Cássia demonstrou abertura para lidar com os conflitos acerca dessa temática. Os outros dois demonstraram desconforto na eminência desses conflitos. Neste caso, percebi que suas religiões ainda influenciam em suas práticas.

A fuga desse embate ou talvez uma estratégia menos conflituosa, pode ser observada na fala do professor Alex que aborda a religiosidade partindo da visão eurocêntrica até chegar à religiosidade afro.

Quando eu falo especificamente da religião eu sempre uso com exemplo Alá. Alá em árabe seria *Deus*. Nós falamos Deus, e em inglês como é que é? Aí, vou escrevendo no quadro, *God* e em espanhol *Dios*, e pra eles (os escravos) se chama Orixá. Aí, né, como eles acreditam em vários... Porque quem garante que só tem um, aí eles dizem “Ah... mas essa é a sua visão”. Então eu sempre falo dos índios e sempre faço uma comparação, pra não deixar aquela coisa de menosprezar. Eu sempre falo que é uma característica dos vencedores diminuir os vencidos, e eles da forma como foram trazidos eram os vencidos. Aí conto do sofrimento da viagem. (Professor Alex)

Outra diz que houve melhoras com a chegada da lei 10.639, mas que ainda é preciso ficar atento a intolerância religiosa.

Eu sempre separo um espaço pra falar do negro, pra falar do índio e pra falar do branco que formam a nossa cultura, mas movimento significativo não por parte da prefeitura, não. Eu acho que da forma que é empregada a lei como todas as outras no Brasil, tem muitas falhas, acho que já melhorou porque antes nem se falava disso, pelo menos agora já se fala, mas a gente enfrenta muitos preconceitos principalmente por parte dos próprios alunos mesmo. Não vou nem colocar os pais ou a comunidade escolar de um modo geral. Por que a gente sabe que existem essas intolerâncias religiosas, que a

religião faz parte da cultura seja do branco seja do negro seja do índio. As pessoas não sabem respeitar. (Professora Vanda)

Outros ainda entendem que o embate é iminente e que todos os elementos históricos e ancestrais de nossa cultura devem ser abordados, independente das contrariedades.

Muitos professores não entram nessa de falar de Exú, Iansã, de Oiá, como a minha aluna me ensinou, porque tem medo de reclamação de pai e de mãe. “Ah, porque tem muito evangélico”. Dane-se que tem muito evangélico! Não to dizendo que ‘dane-se’ porque eu quero que eles se danem, mas isso é conteúdo. É um patrimônio riquíssimo da cultura. E não é da cultura brasileira, é da cultura. Você entender que tem várias religiões... “Quê que é religião?” São várias maneiras de explicar o mundo, né? Então existe a ciência e a religião. Muito ancestralmente as religiões foram surgindo da curiosidade do homem de entender o mundo. Então essas religiões trazem um conhecimento muito antigo pra gente e que é importante ser trabalhado. (Professora Marilane)

É sabido que a pouca formação dos professores sobre as questões da diversidade tem dificultado a aplicação da lei, mas sabe-se que o real interesse da classe docente para que essa realidade mude está diretamente ligado a seu posicionamento acerca dessa problemática. Isso independe da formação religiosa, pois trata-se de uma discussão que não pode ficar

restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico/racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença, trazendo-lhes a importância da inserção dessa discussão na prática escolar. (SILVA e GOMES, 2006, p.25).

Muitas compreensões necessitam de desconstruções, principalmente as que envolvem a formação intelectual e religiosa dos docentes no trato com a diversidade. Gomes (2001) nos fala da “dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto à identificação racial fruto da construção histórica da negação, do desprezo e do medo do diferente, principalmente quando este se relaciona diretamente à herança ancestral africana” (GOMES, 2001,p.83). Essa ancestralidade pode estar sendo desconsiderada pelo medo de ser associada aos cultos de origem africana, como o candomblé e a umbanda, severamente discriminados por religiões de origem neopentecostais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pesquisa recente e muito relevante sobre o tema observado é a de Jair Santana (2010). Sobre o trato pedagógico da lei 10.639/03 no ensino de Arte ele comprovou

a tese de que a implementação que hoje se dá na disciplina de artes para as séries iniciais do município analisado, pode ser caracterizada como uma Folclorização Racista, cujas consequências alimentam a afirmação do preconceito ao invés de seu combate, como é o objetivo das Políticas Afirmativas (p.232).

As ideias de Santana são confirmadas neste trabalho, porém, aponto outros aspectos não ressaltados pelo pesquisador. Aqui, foi evidenciado o ensino de arte e a aplicação dessa norma curricular nas escolas do Município do Rio de Janeiro onde foi comprovada a influência marcante da colonialidade na formação desses professores e do racismo epistêmico como o principal obstáculo nas tentativas de implementação dessa lei.

Poucas e raras foram as iniciativas de formação para esses profissionais nos últimos seis anos por parte da SME do Rio de Janeiro. Não foram detectadas ações por parte dessa secretaria que pudessem ser significativas para a formação desses professores ou que pudessem orientar e melhorar a aplicabilidade da lei em suas aulas.

Na FAETEC de Santa Cruz, foi um crescimento. Lá eu encontrei quatro professoras e aí a gente fazia centro de estudo e começamos a pesquisar qual o livro tratava da arte negra e a gente não achava nenhum, nenhum. Tem até um livro muito bom que fala da história do Brasil e fala da história mundial que era dois capítulos da editora moderna, nós quase adotamos esse livro. Foi uma constatação que nós obtivemos através do nosso centro de estudo, que a gente já estudava o assunto da arte negra por nossa conta, nem o município do Rio fazia tanta propaganda dessa temática. É lógico que eu levava isso um pouco pro município como experiência, né? Desde 2000, na FAETEC, e depois, quando surgiu a lei, a gente já tinha meio caminho andado. Mas, no município do Rio, é muito raro ver capacitação sobre esse tema. Só lembro o ‘A Cor da Cultura’, há muito tempo atrás e só. (Professora Cássia)

Sim, já participei de atividade formativa promovida pela SME sobre a lei durante uma capacitação para professores do Programa de Educação para Jovens e Adultos (PEJA), mas, não foi suficiente. (Professora Kézia)

Que eu lembre não. Eu fiz curso pelo estado. Em 2002 eu fiz um curso sobre a história da baixada fluminense, e tinha o enfoque pra questão dos negros na baixada. Foi até legal, mas também nada que pudesse ser usado em sala de aula. Era mais político do que pedagógico. (Professor Alex)

Não conheço a lei 10.639/03 e certamente não participei de nenhuma atividade formativa promovida pela SME sobre a lei. (Professor Jairo)

Ouvi da lei 10.639/03, sei de sua existência, mas não me aprofundei nos detalhes. Nunca participei de nenhuma capacitação sobre a mesma. (Professora Lucia)

Nunca fui convidada pela prefeitura pra fazer alguma capacitação ou algo relacionado a lei. Vejo que acontece alguma coisas pros professores de história. Tem sempre lá na secretaria da escola o nome de fulano e sicrano. É uma leitura das diretoras de que esse professor de história (Robilson), é que precisa fazer. Quando às vezes vem, elas fazem essa triagem acreditando que é pro professor de história. Esse ano a gente teve também da *Casa do Pontal* que não é pra arte africana mas... Eles dizem que o curso vai “vai tratar de cultura afro-brasileira, da valorização da cultura e da historia afro-brasileira”. Pra Artes? Não! (Professora Marilane)

Estou na prefeitura há alguns anos me dedicando aos pequenininhos e nunca tive esse tipo de capacitação. (Professora Suzi)

Outras pesquisas, em recorte, nos artigos de DA SILVA (2005), DA SILVA e PERINI (2011), PIMENTEL (2010), ROSA (2006) e SILVA(1997) apontam a falta de formação e a falta de material teórico e didático como os principais obstáculos nesse processo. Aqui, estes aspectos foram compreendidos como limitações, e não, como obstáculos. Isso comprova que esses aspectos apenas restringem o desenvolvimento de projetos e sequências didáticas mais elaboradas. Foi possível perceber que esses professores possuem alguma vivência da cultura e religiosidade afro-brasileira e africana adquirida a partir de buscas pessoais ou através de pesquisas para planos de aula.

Olha só, da arte afro brasileira o que eu entendo é o seguinte, são os povos que vieram de fora e que se expressaram através da arte, independente deles se mesclarem com o restante da população, indígena, ou portuguesa ou holandesa ou tudo mais. Então arte afro brasileira é o fruto dessa miscigenação de pessoas que tem na sua raiz uma predominância da cultura africana. É pelo menos isso que eu entendo. O que eu conheço, não aprendi na Universidade foi em livros que eu comprei para me aprofundar para poder dar aula. (Professora Suzi)

Entendo que são artistas que têm o seu trabalho voltado para a identidade do povo afro. Conheci artistas afro-brasileiros através de pesquisas para produção de planos de aula. Eu poderia utilizar todas as imagens que você mostrou, dependendo do contexto da aula e se pudesse encaixar no planejamento. Já trabalhei com máscaras africanas e utilizei Rubem Valentim quando fiz um trabalho sobre geometrização e simetria. Eu conheço a lei 10.639/03, é a lei que implanta o ensino da cultura africana em

sala de aula. Acho extremamente importante para a formação do aluno.
(Professora Alice).

Conheci os artistas afro-brasileiros, a maioria, através de pesquisas realizadas para o enriquecimento de aulas/planejamento. Sei que é um conjunto de manifestações artísticas, criado a partir da grande influência da cultura/povo africano, onde os elementos africanos fundiram-se com os que já existiam por aqui (indígena e portugueses), quando houve a chegada dos primeiros negros no Brasil. Já trabalhei obras de Rubem Valentim através de colagem (SME) e estamparia (SEEDUC); máscaras africanas, apresentando também diversas esculturas; obras de Heitor dos Prazeres apresentando o folclore/festas juninas. Tenho mais dificuldade para trabalhar obras consideradas “mais clássicas”, pelo pouco entendimento dos alunos na faixa etária infante/juvenil. Busco o interesse, principalmente na simplificação das formas, uso de cores fortes e na utilização/apresentação de materiais diversos. Sei que a lei 10.639/03 é aquela que determinou a inclusão obrigatória do ensino de História e Cultura Afro-brasileira. (Professora Kézia)

Conheci os artistas afro-brasileiros por meus por meus próprios meios.
(Professor Jairo)

Apenas Modesto Brocos, Debret, Tarsila, Pedro Américo, Mestre Ataíde, Portinari, Eckhout passaram por minha formação acadêmica. Porém, tive acesso em minhas pesquisas, à produção artística com influências afro-brasileiras. Conheço Rubem Valentim, Heitor dos Prazeres, Arthur Bispo do Rosário. Sei que a Arte Afro-brasileira tem estéticas e temáticas ecléticas tanto do lado brasileiro, quanto do africano. (Professora Lucia)

Eu acho que é uma questão do ensino superior. As pessoas ainda entram no ensino superior pra pegar diploma. Não sei se você concorda comigo. “Ai, eu quero fazer português pra ser professora de português”. Só que quando você tá na universidade não é só isso. Você tem acesso a um saber acadêmico que é um saber produzido por muita gente há muito tempo e você pode fazer muita coisa com aquilo. Não é um decoreba. Não é um serviço. O conteúdo que você aprende numa universidade é pra você ter um senso crítico. Tô citando letras pra sair da nossa área, porque a gente é de uma área mais ‘transgressora’, digamos assim. Eu não entendo por que uma pessoa que faz letras, por exemplo, que vai estudar linguística, e fica com medo de trabalhar isso, se ela entende a matriz, a etimologia das palavras. A gente tem que parar de achar que conhecimento é pra preencher papel, pra arranjar emprego. Conhecimento é uma coisa muito rica e que é pra mudar a nossa cabeça e não é só pra preencher papel. Ah, e tem a ver com o professor que fala que precisa de material e material tá na vida, tá na consciência crítica.
(Professora Marilane)

A formação inicial e continuada dos professores de artes do município do Rio de Janeiro ainda é imersa numa estética eurocêntrica fruto da colonialidade, muito presente na formação acadêmica. Porém, isso também não é um empecilho para a inserção dessa temática nas aulas. Terminam por escolher obras e artistas mais famosos, como Debret, Tarsila e Portinari, mas isso comprova que existe movimentação dos docentes neste trato.

Eu uso artistas afro-brasileiros nas aulas, mas, eu fui formada por essa escola que tem um padrão eurocêntrico. Por isso, eles acabam entrando como um “plus”. (Professora Marilane)

Com a determinação da Secretaria Municipal de Educação comprovada nas *Orientações Curriculares*, os professores priorizam um ensino estético hegemônico, utilizando em suas aulas a produção de artistas consagrados pela história da arte brasileira e mundial. Encontrei professores exibindo em sala de aula, imagens de Tarsila do Amaral ou de Portinari e suas narrativas acerca da mestiçagem brasileira. São artistas de formação clássica e que interpretaram sob sua ótica um universo paralelo ao seu. Araujo (2000, p.16) adverte que as obras de Tarsila do Amaral, Portinari, e até mesmo Lasar Segall, “recaem nos estereótipos que sempre fixaram essa imagem através de um olhar exotizador sobre o corpo negro, longe da força que revelaria a verdadeira expressão de sua alma”. Outros professores, executam projetos mais ousados e conseguem excelentes resultados plásticos, mas evidenciam esse aspecto sem levar em conta a problemática racial e evitam abordar as influências da ancestralidade africana nessa temática (fig. 17).



Fig. 17
Releituras da obra do Bispo do Rosário

Mesmo que estereotipada ou folclorizada, existe, sim, uma produção em sala de aula com a intenção afro-brasileira. Elas surgem em datas comemorativas alusivas ao tema, como o dia 21 de março (Dia Internacional de Luta contra a Discriminação Racial) ou 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra). Porém, não são discutidas e investigadas, cotidianamente, obras que investiguem e reflitam sobre a produção cultural dos africanos e dos afro-brasileiros. Impressões essas, apontadas anteriormente na tese de doutorado de Jair Santana (2010) e comprovadas também nesta pesquisa. A folclorização e o exotismo muito presentes nos murais e festas temáticas das escolas ao invés de problematizarem e discutirem a cultura negra no Brasil termina por reforçar estereótipos e quase sempre não contribuem para mudar esse quadro. Sabemos que o termo folclore já carrega em sua etimologia uma especificação para o ‘saber do povo’, que de certa maneira demarca uma separação entre cultura de elite e cultura popular. No caso da folclorização, torna-se tradicional uma suposta produção artística de um determinado grupo étnico que não condiz com sua historicidade e ancestralidade.

Observei que as tensões geradas em sala de aula pelos alunos e professores evangélicos Neopentecostais e católicos, que renegam e discriminam toda e qualquer imagética que se remeta ao simbólico de outras religiões, ainda é um dos principais obstáculos para a implementação da lei.

Dentro de sua problemática cotidiana que envolve seus afazeres e suas condições de trabalho, os professores recuam diante do racismo epistêmico e da falta de militância por parte dos gestores. Mesmo não querendo e tendo consciência disso, ficam imersos no cumprimento de tarefas e atribuições pedagógicas que pouco reflete a realidade cultural dos alunos. Tal atitude de silenciamento não o mantém em zona de conforto, mas, num descontentamento e insatisfação diante da realidade de preconceitos e descaso.

No campo desta disputa que penetra nas escolas municipais do Rio de Janeiro, é possível afirmar que existe uma forte tentativa de epistemicídio, ou seja, o silêncio, o interdito e a negação de histórias, conhecimentos científicos, culturas e identidades. (OLIVEIRA e RODRIGUES 2013, p.14)

A falta de apoio dos gestores das escolas mostra o quanto são despreparados para lidar com questões relativas à diversidade. SILVA e GOMES (2006 p. 24) disseram que “Contraditoriamente, o trato não segregador e não discriminatório das diferenças ainda é uma postura política e profissional ausente de muitas práticas pedagógicas e de vários processos de formação de professores”. Isso tem reflexo no currículo desenvolvido em sala de aula, pois esses sujeitos legitimam de maneira silenciosa preferências e valores hegemônicos em detrimento da memória ancestral e da identidade dos alunos. Tais elementos, ao contrário, deveriam ser privilegiados no processo de ensino e aprendizagem, em cumprimento da lei em questão.

As palavras de Aquino (2004 p.3) relatam que a “escola brasileira ainda não superou a cegueira histórico-cultural, pois ainda permanece disseminando imagens e transmitindo informações que ferem os princípios da moral, da ética e da cidadania de um determinado grupo social”. Disseminando imagens negativas, a escola articula-se com uma formação ideológica que autoriza a produção de certos sentidos, os quais a obrigam a silenciar outros,

fazendo com que a população negra enraíze um sentimento de inferioridade em relação a outras culturas.

Uma das possíveis contribuições do professor de Artes Visuais nessa investida seria tornar cotidiana a presença negra em sala de aula através da produção cultural desenvolvida por artistas afro-brasileiros e por artistas que usaram a temática afro em suas obras. A discussão dessa produção pode possibilitar que alunos e professores desfaçam e reconstruam o discurso racista silenciado no cotidiano escolar. Para isso “será preciso que os educadores alterem suas lógicas escolares e conteudistas, dialoguem com outras áreas, valorizem a produção cultural negra constituída em outros espaços sociais e políticos” (GOMES 2003, p.181). A aula de Arte poderia promover essa tensão de maneira lúdica utilizando imagens que desconstruam um passado ainda presente. Seria preciso que essas leituras fossem feitas levando o aluno a refletir sobre o panorama de subserviência e subalternidade em que o negro foi colocado e criar possibilidades para que entrem em evidência as obras de artistas negros que foram silenciadas.

Seria preciso, um projeto educativo emancipatório (SANTOS, 1996, p.17) que lide com aprendizagens conflitantes, produzindo imagens desestabilizadoras capazes de formar subjetividades inconformistas, significando a educação para o inconformismo. Sendo ela própria inconformista, procurando formar subjetividades inconformistas que seriam capazes de desnaturalizar o instituído e transformar a realidade social. Em nossa compreensão, a ausência de imagens desestabilizadoras, neste caso o discurso afro-brasileiro, promove ambientes aparentemente saudáveis que silenciam a problemática racial. Para isso, se faz necessário um confronto entre pensamentos discriminatórios que abordem a diversidade étnico-racial em sala de aula com pensamentos que possam ‘recuperar a capacidade de espanto e de indignação’(SANTOS, 1996, p.17) e orientem a formação de subjetividades inconformistas dos discentes, e por que não dos docentes.

Bibliografia

AGUILAR, Nelson. Mostra do Redescobrimento: Negro de Corpo e Alma. Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. A imagem do afrodescendente na escola: a versão que ficou. In: IV Semana de Letras, 2004, João Pessoa. Curso de Letras: novos paradigmas e desafios, 2004. Disponível em: < <http://www.ldmi.ufpb.br/mirian/artigos.htm> >. Acesso em 07 de jun. 2012.

ALBERTI, Verena e PEREIRA, Amilcar Araujo. Articulações entre movimento negro e Estado: estratégias e experiências contemporâneas. In: GOMES, Ângela de Castro (org.). Direitos e Cidadania: memória, política e cultura. Rio de Janeiro: editora FGV, 2007.

ANDRADE, Mário de. A superstição da cor preta. In: Mostra do redescobrimento: negro de corpo e alma. AGUILAR, Nelson (org). Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.

ARAUJO, Emanuel. Negro de Corpo e alma. In: AGUILAR, Nelson. Mostra do Redescobrimento: Negro de Corpo e Alma. Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000.

_____. O museu Afro Brasil. São Paulo: Banco Safra, 2010.

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

_____. A multiculturalidade na educação estética. In: SANTOS, Bel. A Lei n. 10.639/2003 altera a LDB e o olhar sobre a presença dos negros no Brasil. In: Africanidades brasileiras e educação: Salto para o Futuro. TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : Arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 de Jun 2012.

CAO, Marián Lopes. Lugar do outro na educação artística: o olhar como eixo articulador da experiência. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte/Educação contemporânea, Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

CANAU, Vera; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, conhecimento e cultura. In:

CANAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37, pp.45-56, jan./abr. 2008.

_____. Por uma escola que reconheça as diferentes culturas presentes em seu contexto. In: Revista Teias, v. 12, n. 24, pp. 279-284, jan./abr. 2011a. Disponível em < <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=823&path%5B%5D=642>>. Acesso em 20 de dezembro de 2012.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas e práticas pedagógicas. In: Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011b.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. In: Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CARVANO, Luiz Marcelo. PAIXÃO, Marcelo. A variável cor ou raça nos interior dos sistemas censitários brasileiros. In: SANSONE, Livio e ARAUJO, Osmundo(orgs). Raça : novas perspectivas antropológicas / 2 ed. Salvador : Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. 447 p. <disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8749/1/RAC%CC%A7A_2ed_RI.pdf .pdf > Acesso em 9 de setembro de 2013.

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

_____. Negrum Multicor. Arte, África e Brasil para além da raça e etnia. In: Revista Acervo, v. 22, nº 2, p. 29-44, jul/dez 2009. Disponível em < <http://www2.an.gov.br/seer/index.php/info/article/view/48/41> > Acesso em 1 de novembro de 2013.

CUNHA, Manuel Carneiro. Olhar escravo, ser olhado. In: Mostra do redescobrimto: negro de corpo e alma. AGUILAR, Nelson (org). Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.

_____. Arte Afro-brasileira. In: ZANINI, W. (org.) Historia Geral da Arte no Brasil. São Paulo: Fundação Moreira Salles, 1983.

CUNHA Jr, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. História da Educação do Negro e outras histórias. ROMÃO, Jeruse (org). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CUTI, Luiz Silva. Literatura negro-brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DA SILVA, Maria José Lopes. As Artes e a diversidade Étnico-Cultural na escola básica. In: Superando o Racismo na escola. MUNANGA, Kabengele, organizador. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

DA SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca. PERINI, Janine Alessandra. A produção de materiais sobre Arte Afro-brasileira: uma contribuição para a formação de professores de Arte. Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/maria_cristina_da_rosa_fonseca_da_silva.pdf> Acesso em 22 de maio de 2012.

DA SILVA, Nelson Fernando Inocêncio. Os fios que nos unem: Tecendo conhecimentos sobre a lei LEI 10639/03. Anais do I Colóquio Interestadual "Histórias e culturas africanas e afro-brasileiras na escola". São Paulo: Governo do estado de São Paulo, 2011. Disponível em <<http://ensinomedio.net/documents/ISBN-978-85-99697-13-9.pdf>>. Acesso em 2 de novembro de 2013.

SANTOS, Sales Augusto dos. In: Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FERREIRA, Emerson Pessoa. Semiótica Visual na Educação Tecnológica. Significações da Imagem e Discurso Visual. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/89018/232343.pdf?sequence=1> Acesso em 10 de janeiro de 2014.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa, tipos fundamentais. In: RAE-Revista de Administração de empresas. São Paulo, V.35, n.3, p.20-29, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa prática. CAVALLEIRO, Eliane, organizadora. São Paulo: Selo negro, 2001.

_____. Educação e identidade negra. Aletria (UFMG), Belo Horizonte, n. 9, p. 38-47, 2002.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003a.

_____. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 23, p. 75-85, 2003b.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10639/03 no contexto das políticas públicas. In: PAULA, Marlene; HERINGER, Rosana (Orgs.). Caminhos convergentes:

estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 39-74. Disponível em: <http://br.boell.org/downloads/caminhos_convergentes_02_nilma.pdf> Acesso em 20 de fevereiro de 2013.

GROSGUÉL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: Ciência e Cultura. São Paulo: v. 59, n.º. 2, 2007, p. 32-35.

HOFBAUER, Andréas. 2006. Uma história de branqueamento ou o negro em questão. São Paulo: UNESP, 2006.

INOCÊNCIO, Nelson Olokofá. Ética e ideologia: compreendendo o etos negro por meio da arte sacra de matriz africana. In: Educação, Arte e literatura Africana de Língua portuguesa. GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org). Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

KARAM, Tanius. Fotografia jornalística, discurso visual e direitos humanos na imprensa da cidade do México. In: A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004, pp. 63-90.

LIMA, Valéria. Uma viagem com Debret. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2004.

LIMA, Heloisa Pires. A presença negra nas telas: visita às exposições do circuito da Academia Imperial de Belas Artes na década de 1880. 19&20, Rio de Janeiro, v. III, n. 1, jan. 2008. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/obras/obras_negros.htm>

LOPES, Eliane Marta Teixeira & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Nei. Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana. São Paulo: Selo Negro, 2004.

_____. Dicionário Escolar Afro-brasileiro. São Paulo : Editora Selo Negro, 2006

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSGUÉL, Ramón. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del

MIGNOLO, Walter D. Cambiando las éticas y las políticas Del conocimiento: lógica de La colonialidad e poscolonialidad imperial. In: Tábula Rasa. Colombia, N°3, Dez.2005. Disponível em: http://comunicacionyeducacion.sociales.uba.ar/files/2012/12/walter-mignolo_postcolonialidad_tristestopicos.pdf Acesso em 3 de dezembro de 2013.

MONTES, Maria Lucia. Olhar o corpo. In: Mostra do redescobrimento: negro de corpo e alma. AGUILAR, Nelson (org). Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é, afinal? In: AGUILAR, Nelson (org). Mostra do Redescobrimento: Arte afro-brasileira. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.

MUNANGA, Kabenguele. Uma abordagem conceitual das noções de Raça, racismo, identidade e etnia. In: Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. BRANDÃO, André Augusto (org.). RJ: Ed. UFF, 2002.

_____. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz fernandes e RODRIGUES, Marcelino Euzebio. A Cruz, o Ogó e o Oxé: Religiosidades e Racismo epistêmico na Educação Carioca. Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia, 2013.

OLIVEIRA, Dennis de. Um breve balanço dos dez anos da lei 10.639/03. Geledés, 2013. Disponível em <<http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/lei-10-639-03-e-outras/21716-dennis-de-oliveira-um-breve-balanco-dos-dez-anos-da-lei-10-639-03>> Acesso em 2 de novembro de 2013.

OSORIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2003. (Texto para discussão, 996).Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf> Acesso em 9 de outubro de 2013.

PEDROSA, Israel. Da cor à cor inexistente. Rio de Janeiro: Ed Léo Cristiano, 2002.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O Mundo Negro: Relações Raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. O Ensino de Arte e a Formação de professores. In: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PRIORI, Mary Del. Multiculturalismo ou de como viver junto. In: 10 anos da lei 10639/03. TV Escola, Salto Para o futuro: 2013. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164235EE_Lei10639.pdf> Acesso em 1 de dezembro de 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p.73-117.

RONCARI, Luiz. Literatura Brasileira: Dos Primeiros Cronistas aos Últimos Românticos. São Paulo: Edusp, 2002.

ROSA, Maria Cristina. Os professores de arte e a inclusão: o caso da lei 10639/03. In: 29ª Reunião da ANPED 2006. GT: Afro-brasileiros e Educação. 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2610--Int.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2013.

RYDER, Allan Frederick Charles. Do rio Volta aos Camarões. IN: História Geral da África IV, África do séc. XII ao XVI. TAMSIR, Djibril Niane (editor). Brasília: UNESCO, 2010.

SÁ, Ivan Coelho de. O Processo de “Desacademização” através dos Estudos de Modelo Vivo na Academia/Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro. [19&20](#), Rio de Janeiro, v. IV, n. 3, jul. 2009. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/ea_ivan.htm> Acesso em 28 de julho de 2013.

SABÓIA, Heloisa. Orientações Curriculares: Áreas Específicas Artes Visuais. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

SALUM, Marta Heloisa Leuba. Cem anos de arte afro-brasileira. In: AGUILAR, Nelson (org). Mostra do Redescobrimto: Arte afro-brasileira. São Paulo: Associação Brasil 500 anos, Artes Visuais, 2000.

SANTANA, Jair. A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista. Tese de doutorado. PPGE. Curitiba: UFP, 2010.

SANTOS, Neuza Souza. Tornar-se Negro ou As Vicissitudes da Identidade do negro Brasileiro em ascensão Social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, pp.159- 189.

SANTOS, Boaventura de Sousa . Para uma Pedagogia do Conflito. in SILVA, Luis Heron da (org.), Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

SANTOS, Marcio André dos. Preto, Pardo, Negro, Afrodescendente: as Muitas faces da Negritude Brasileira. In: A cor da cultura /Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres. v.4. p.27-36. BRANDÃO, Ana Paula (org). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SANTOS, Bel. A Lei n. 10.639/2003 altera a LDB e o olhar sobre a presença dos negros no Brasil. In: Africanidades brasileiras e educação: Salto para o Futuro. TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

SILVA, Dilma de Melo. Identidade Afro-brasileira: abordagem do ensino da Arte. Comunicação & Educação, São Paulo, v. 10, p. 44-49, 1997. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/identidade-afro-brasileira-abordagem-do-ensino-da-arte-dilma-de-melo-silva>>. Acesso em 01 de junho de 2012.

SILVA, Dilma de Melo e CALAÇA, Maria Cecília Félix. Arte Africana e Afro-brasileira. São Paulo: TERCEIRA Margem, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves, GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Wagner Gonçalves. Concepções religiosas afro-brasileiras e neopentecostais: uma análise simbólica. In: Revista USP. São Paulo: n.67, setembro/novembro, 2005, p. 150-175.

SOUZA, Laura de Mello e (1989). O Diabo na Terra de Santa Cruz. São Paulo, Companhia das Letras.

TRINDADE, Azoilda Loreto. Uma trajetória até a 10.639/2003. In: 10 anos da lei 10639/03. TV Escola, Salto Para o futuro: 2013. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164235EE_Lei10639.pdf> Acesso em 1 de dezembro de 2013.

_____. A Formação da Imagem da Mulher Negra na Mídia. Tese de Doutorado. Centro de Filosofia e Escola de Comunicação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

VANSINA, Jan. As artes e a sociedade após 1935. In: História Geral da África, VIII. África desde 1935. MAZRUI, Ali e WONDJI, Christophe (editores). Brasília: Unesco, 2010.

SEPPPIR. Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003. Brasília, 2008.

SEPPPIR. Plano Nacional para a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Brasília: SECAD, 2009.

WAI ANDAH, Bassey. A África ocidental antes do século VII. In: História Geral da África II, África Antiga. MOKTAR, Gamal (editor). Brasília: UNESCO, 2010.

VIANA, Janaina Barros Silva. Uma possível arte afro-brasileira: corporeidade e ancestralidade em quatro poéticas. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. UNESP: São Paulo, 2008.

ANEXOS

Anexo A- Roteiro de entrevista gravada com professores de Artes Visuais do 2º segmento da Prefeitura do Rio de Janeiro.

CATEGORIAS	QUESTÕES	Objetivos
Sobre a formação acadêmica	<p>Fale um pouco sobre sua formação acadêmica.</p> <p>Nas aulas de licenciatura houve espaço para discussão de temas relacionados à diversidade étnico-racial e a cultura de outros povos?</p> <p>Você teve acesso a produção artística da África? Conhece artistas afro-brasileiros?</p>	Entender como a formação do entrevistado influencia em sua prática pedagógica
Sobre o ensino da Arte e a cultura afro-brasileira	<p>O que você entende sobre Arte Afro-brasileira?</p> <p>Nas imagens mostradas quais poderiam ser consideradas como tal?</p> <p>Quais delas passaram por sua formação acadêmica?</p> <p>Você usaria alguma delas em suas aulas? Quais seriam? De que maneira as usaria? Por que não usaria?</p>	<p>Analisar as concepções do entrevistado acerca da Arte afro-brasileira</p> <p>Identificar possíveis obstáculos no uso de imagem afro-brasileira</p>
Sobre a lei 10.639/03	<p>Você conhece a lei 10.639/03?</p> <p>O que você pensa sobre a implementação dessa lei nas escolas?</p>	Analisar as impressões do entrevistado acerca da lei
Sobre as condições geradas pelo Município do Rio para a implementação da lei 10.639/03	<p>Você já participou de alguma atividade formativa promovida pela SME sobre a lei?</p> <p>A gestão da escola incentiva ações pedagógicas para que seja discutida a cultura africana e afro-brasileira na escola? Como foram essas ações? Por que não houve ações desse tipo? Existem obstáculos? Quais são eles?</p>	Saber se existe incentivo da SME para o cumprimento da lei