

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCOLINO GOMES DE OLIVEIRA NETO

**ARTE E SILÊNCIO: A ARTE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS
DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS E NO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO
DE ARTE DO PARANÁ**

CURITIBA

2012

MARCOLINO GOMES DE OLIVEIRA NETO

**ARTE E SILÊNCIO: A ARTE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS
DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS E NO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO
DE ARTE DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Setor de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

CURITIBA

2012

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCOLINO GOMES DE OLIVEIRA NETO

ARTE E SILÊNCIO: A ARTE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS DIRETRIZES
CURRICULARES ESTADUAIS E NO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE ARTE DO
PARANÁ

BANCA EXAMINADORA:

PROF. DR. PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA
Universidade Federal do Paraná (Orientador)

PROFA. DRA. MAÍLSA CARLA PINTO PASSOS
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Membro)

PROFA. DRA. DULCE REGINA BAGGIO OSINSKI
Universidade Federal do Paraná (Membro)

AVALIAÇÃO:

aprovação com
recomendação para
publicação

aprovação com
recomendação para
publicação

aprovação com
recomendação para
publicação

AGRADECIMENTOS

Na impossibilidade de nominá-los, por não conhecê-los e sequer saber em que região do Continente habitam, agradeço aos meus familiares africanos, que não sabem de mim, mas eu sei que em algum lugar de África minhas raízes ainda crescem...

A minha mãe Ana, de quem herdei mais do que a cor da pele: também a teimosia e a determinação! Ao meu pai, Jacinto, que tinha nome de flor, que faleceu tão jovem e por isso mesmo tenho poucas lembranças e poucas histórias pra contar a seu respeito.

Aos meus irmãos Mario, Maurindo, Mauricio e Marcio; e as minhas irmãs Maria Aparecida, a “Bia”, e Luzia, que muitas vezes foram mais que irmãos e irmãs, e cada um/a a seu jeito, sempre me incentivou a trilhar um caminho na academia. As minhas cunhadas e cunhados e aos meus sobrinhos e sobrinhas, em especial a Kênia Adriana, que muito me estimula, apesar da distância geográfica que nos separa.

À Iyagunã, pela sabedoria e paciência, e também pela oportunidade de me colocar em contato com meu Orixá, Ogun, que tanto me cuida, e que sei, preciso cuidar dele também!

A minha amiga Débora Oyayomi Araujo que me convenceu, no último dia de inscrição, a optar por essa linha de pesquisa e pelas acaloradas conversas sobre relações raciais. Embora não queira e negue é uma das mais apaixonadas e competentes ativistas em prol dos direitos da população negra...

Ao meu orientador, Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva, pela confiança e pela oportunidade de inserir no debate de relações raciais as questões da causa LGBT (Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros). Agradeço, acima de tudo, sua maneira gentil e educada de orientar, sem, no entanto, perder de vista as exigências da academia.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná da linha de pesquisa Políticas Educacionais: Ângelo Ricardo de Souza, Andrea Barbosa Gouveia, Laura Ceretta Moreira e Maria Tereza Carneiro Soares, que tanto contribuíram para meu desenvolvimento como pesquisador.

Ao professor camaronês Foe N’Kolo.

À professora Maria Rita de Assis Cesar, da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, por ter me colocado em contato com autoras e autores que discutem gênero e diversidade sexual e, acima de tudo, pela sensibilidade em ouvir o movimento social LGBT e tratá-lo como parceiro na formulação de novos conceitos e não apenas como objeto de estudo.

As minhas colegas e meus colegas de mestrado Ana Paula, Simony, Alda, Cintia, Juliana, Wellington e Ludimar pelas produtivas discussões em sala de aula e na cantina.

As minhas amigas, pesquisadoras e ativistas em favor de uma sociedade sem racismo e homofobia (lesbofobia, transfobia e bissexualfobia): Marcilene (Lena) Garcia de Souza, Tânia Aparecida Lopes, Maria Evilma Alves Moreira, Neide dos Santos Rodrigues, Lucilene Soares, Kátia Cristina Dias da Costa e Dayana Brunetto Carlin dos Santos.

As minhas amigas de militância LGBT Léo Ribas, Rafaelly Wiest da Silva e Bárbara Bueno.

À equipe de Diversidade Sexual da SEED: Melissa Colbert Bello, Ricardo José Bois e Hélio Puchalski.

Aos companheiros e companheiras envolvidos na luta contra o racismo, ativistas e pesquisadores/as: Jandicleide Evangelista Lopes, Adair Bernardino, Jane Márcia Madureira, Neli Gomes da Rocha, Edmundo Silva Novaes, Edilson Pereira Brito, Dermeval Ferreira, Cassius Marcelus Cruz, Wellington Oliveira Santos, William Barbosa, Tânia Mara Pacífico, Eduardo José Araújo, Sérgio Luiz do Nascimento, José Antônio Marçal, Thaís Carvalho, Paulo Borges, Celso José dos Santos, Elaine Beatriz de Oliveira Smyl, Patrícia Adriane Elias, Ricardo Marinelli, Wagner R. Amaral, Maria Patrícia de Oliveira, Beatriz Prado e Aracy Adorno Reis.

Aos meus amigos e amigas de longa data Edimara Fagundes, Edney Ricardo Cavichioli, Cristina Resende, José Roberto da Silva, Juarez Grigório Sobrinho e Paulo Buzetti e também a minha amiga recente Letícia Pereira.

Ao meu amigo Itaércio Rocha que me apresentou o Cacuriá, o Tambor de Crioula e as cantigas de Boi.

À Daniela Pedroso pela oportunidade de discutir arte afro-brasileira com as professoras da rede municipal de educação de Curitiba.

Aos funcionários da Fundação Cultural de Curitiba – Regional Portão, onde dou aula de desenho e pintura há anos: Ronivaldo Vieira dos Anjos e Aparecido Marques; e à funcionária Rosimeire Vieira da Veiga, pelo estímulo e respeito.

Aos meus alunos e alunas do curso de desenho e pintura através das alunas Marlene, Miltis e Ana Cristina que há anos compartilham comigo o gosto pelas artes plásticas.

As minhas amigas de balada que tanto me ensinaram e me ensinam sobre as possibilidades infinitas de ver o mundo, Chabar, em transição para Lara Maísa, Odilla e Andréa.

OGUN

... Ogun a jí ba oloro
Ogun awa to je tó ita
Ogun èru jejeje ní ojo íbínú ní ojo awa njá
Ogun oníle owó a fí wura kan bata
Ogun ala apa eje ele esse ejo
Ogun elewirí faka fíkí
Ogun kere ní ile Aro kere ní Ire
Ogun a jí da wura lí agbede
Ogun lí a fun ení lí owó nigba talore
Ogun li oko okunrín lí oko obínrín
Èrín Ogun ki se awada
Ogun kere ní íle kere lí oko
Ogun a as íle fun osa
Ogun a run kekere má mu omi tó so apadi ro
Ogun alagbede aregu lí agbede írín
Ogun alagbede òrún
Ogun egbokegbo

Oriki procedente da cidade de Ketu, Benim.

RESUMO

Nessa dissertação analisamos dois materiais produzidos e publicados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, as Diretrizes Curriculares de Artes e Arte para a Educação Básica e o Livro Didático Público de Arte para o Ensino Médio, procurando identificar se são utilizadas ou não estratégias de hierarquização entre brancos/as e negros/as nessas publicações. A hipótese levantada era de que a estética e a cultura africana e afro-brasileira eram silenciadas nas duas publicações. O silêncio, nessa dissertação, foi tratado como uma das formas de operação da ideologia que procura manter e reproduzir relações de dominação. Para verificar tal hipótese, utilizamos o método conhecido por Hermenêutica de Profundidade, que possibilitou uma análise do texto e das imagens, estas presentes no Livro Didático Público de Arte para o Ensino Médio. Antes de analisarmos tais publicações, discutimos a presença negra na sociedade paranaense argumentando que essa sempre foi significativa, procurando entender o processo de embranquecimento e as estratégias para sua eliminação física e também da história oficial do estado. Essa discussão subsidiou a análise das duas publicações e acabou confirmando nossa hipótese de que poucas e superficiais são as referências à população negra, africana e brasileira. Em relação às poucas imagens que contemplam negros e negras, observamos que operam para ratificar visões estereotipadas e racistas, estabelecendo espaços específicos para a população negra em nossa sociedade e a população branca como representante natural da espécie humana. Nossa pesquisa confirma também que ainda opera em nosso sistema educacional um pensamento racializado que hierarquiza a arte e a cultura, sendo as de origem europeia, as mais valorizadas.

Palavras-chave: Arte. Diretrizes Curriculares. Livro Didático Público. Relações raciais. Ideologia.

ABSTRACT

In this dissertation we analyze two materials produced and published by the Ministry of Education of Parana, the Curriculum Guidelines for the Arts and Art Education and Basic Public Art Textbook for Secondary Education, seeking to identify if (whether or not) strategies are used or not to rank among white and black people in those publications. The hypothesis was that the aesthetics and African culture and african-Brazilian were silenced in the two publications. The silence in this dissertation was treated as a form of operation of ideology that seeks to maintain and reproduce relations of domination. To verify this hypothesis we used the method known as Depth Hermeneutics which allowed an analysis of text and images, they present the Public Art Textbook for High School. Before reviewing these publications have discussed the black presence in Paraná society arguing that this was always significant, trying to understand the process of whitening and strategies for eliminating physical and also the official history of the state. This discussion has subsidized our analysis of the two publications just confirming our hypothesis that they are few and superficial references to black people, African and Brazilian. Regarding the few images that include black men and women, we observed that operate to ratify and racist stereotypes, establishing specific areas for the black population in our society and the white population as a natural representative of the human species. Our research also confirms that still operates in our educational system that ranks a racialized thinking art and culture, and those of European origin, the most valued.

Keywords: Art. Curriculum guidelines. Textbook Public. Race relations. Ideology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	- JEAN B. DEBRET, CASAMENTO DE ESCRAVOS DE UMA FAMÍLIA RICA	41
FIGURA 2	- JEAN B. DEBRET, MULATA A CAMINHO DO SÍTIO PARA AS FESTAS DE NATAL	43
FIGURA 3	- FAMÍLIA ABASTADA DE MULATOS DE LENÇÓIS, BAHIA	45
FIGURA 4	- JEAN B. DEBRET, CURITIBA.....	58
FIGURA 5	- JOÃO PEDRO – O MULATO, SINHAZINHA DO CAIRÊ DANDO PASSEIO PARA A MISSA EM CURITIBA	59
FIGURA 6	- WILLIAM LLOYD, ESTUDOS	61
FIGURA 7	- ERBO STENZEL, PAINEL DE DUAS FACES, DETALHE	63
FIGURA 8	- ERBO STENZEL, PAINEL DE DUAS FACES, DETALHE	64
FIGURA 9	- ERBO STENZEL, PAINEL DE DUAS FACES, DETALHE	65
FIGURA 10	- ERBO STENZEL, PAINEL DE DUAS FACES, DETALHE	66
FIGURA 11	- ERBO STENZEL, PAINEL DE DUAS FACES, DETALHE	67
FIGURA 12	- ERBO STENZEL, PAINEL DE DUAS FACES, DETALHE.....	67
FIGURA 13	- POTY LAZZAROTTO, PAINEL DE DUAS FACES, VISTA GERAL	68
FIGURA 14	- POTY LAZZAROTTO, PAINEL DE DUAS FACES, DETALHE	69
FIGURA 15	- POTY LAZZAROTTO, PAINEL DE DUAS FACES, DETALHE	69
FIGURA 16	- POTY LAZZAROTTO, PAINEL DE DUAS FACES, DETALHE	70
FIGURA 17	- POTY LAZZAROTTO, PAINEL DE DUAS FACES, DETALHE	71
FIGURA 18	- ERBO STENZEL, HOMEM NU	73
FIGURA 19	- ESPEDITO ROCHA, S. TÍTULO	77
FIGURA 20	- CAPA DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE ARTE – ENSINO MÉDIO	123
FIGURA 21	- APARELHO AUDITIVO	127
FIGURA 22	- FOTO DE UM FETO MORTO POR CONTAMINAÇÃO RADIATIVA	130
FIGURA 23	- TARSILA DO AMARAL, 2ª CLASSE.....	144
FIGURA 24	- MESTRE VITALINO, RETIRANTES	148
FIGURA 25	- MARCELO GALVAN LEITE, ILUSTRAÇÕES.....	150
FIGURA 26	- FLÔ EM O PALÁCIO DOS URUBUS, CURITIBA, 1993.....	151

FIGURA 27	- PEDRO AMÉRICO, INDEPENDÊNCIA OU MORTE!	153
FIGURA 28	- JEAN B. DEBRET, NEGRA TATUADA VENDENDO CAJU	154
FIGURA 29	- TARSILA DO AMARAL, VENDEDOR DE FRUTAS	158
FIGURA 30	- TARSILA DO AMARAL, OPERÁRIOS	159
FIGURA 31	- CÂNDIDO PORTINARI, OS RETIRANTES	160
FIGURA 32	- CARMEN CARINI, RISCAR O RISCO	162
FIGURA 33	- THE KING CARTER JAZZING ORQUESTRA (1921)	163

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 (2003-2006)	53
QUADRO 2	- PESQUISAS LOCALIZADAS, APÓS 2000, SOBRE RELAÇÕES RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS	116
QUADRO 3	- PERSONAGENS NEGRAS E BRANCAS IDENTIFICADAS NAS IMAGENS QUE ILUSTRAM O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE ARTE	134
QUADRO 4	- LISTAGEM DE OBRAS TRANSPOSTAS AO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE	136
QUADRO 5	- FORMAS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA IDENTIFICADAS.....	172

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- POPULAÇÃO DE CURITIBA (1798 – 1872)	36
TABELA 2	- POPULAÇÃO DO PARANÁ - LIVRE E ESCRAVIZADA (1772-1882)	36
TABELA 3	- POPULAÇÃO DO PARANÁ – RESUMO DO RELATÓRIO DE 1854	37
TABELA 4	- COLÔNIAS DE IMIGRANTES NA REGIÃO DE CURITIBA (1870-1878)	48
TABELA 5	- POPULAÇÃO NEGRA DE CURITIBA (1940 – 1991)	49

LISTA DE SIGLAS

IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
UHC	-	União dos Homens de Cor
AROL	-	Associação Recreativa Operária de Londrina
GRUCON	-	Grupo de União e Consciência Negra
ACNAP	-	Associação Cultural de Negritude e Ação Popular
ANPIR	-	Associação Negritude de Promoção da Igualdade Racial
AROL	-	Associação Recreativa Operária de Londrina
CNLD	-	Comissão Nacional do Livro Didático
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CEB	-	Câmara de Educação Básica
COJUNE	-	Coletivo da Juventude Negra
GRUCON	-	Grupo de União e Consciência Negra
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
MNU	-	Movimento Negro Unificado
UJAL	-	União da Juventude Afro de Londrina
UNEGRO	-	União de Negros Pela Igualdade
IPAD	-	Instituto de Pesquisa da Afrodescendência
PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático
SEED	-	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
APP-Sindicato-	-	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Paraná
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
COLTED	-	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
FNB	-	Frente Negra Brasileira
FENAME	-	Fundação Nacional do Material Escolar
FAE	-	Fundação de Assistência ao Estudante
PLIDEF	-	Programa do Livro Didático – ensino fundamental
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OIT	-	Organização Internacional do Trabalho

CUT	-	Central Única dos Trabalhadores
CEERT	-	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade
ONG	-	Organização Não Governamental
GTEDEO	-	Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação
PNDH	-	Programa Nacional dos Direitos Humanos
UnB	-	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: IDEOLOGIA E HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE	22
1.1 Metodologia de interpretação – Hermenêutica de Profundidade.....	23
1.2 O conceito de Ideologia.....	26
CAPÍTULO 2 – PRESENÇA NEGRA NO PARANÁ	30
2.1 Da ocupação à Lei Áurea	30
2.2 Famílias negras	37
2.3 Negros e negras no Paraná no pós-abolição	47
2.4 Movimento Social de Negros e Negras no Paraná.....	50
CAPÍTULO 3 – PRESENÇA NEGRA NA ARTE PARANAENSE	56
3.1 O monumento em homenagem ao centenário de Emancipação Política do Estado	63
3.2 O homem negro nu.....	72
3.3 O negro na arte paranaense após 1950	76
CAPÍTULO 4 – DIRETRIZES CURRICULARES DE ARTES E ARTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ – 2006	82
4.1 Considerações a respeito das Diretrizes	102
CAPÍTULO 5 – O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE ARTE	107
5.1 O livro didático	107
5.2 A imagem como meio de comunicação	120
5.3 Panorama do Livro Didático Público de Arte, visão panorâmica.....	123
5.4 A imagem como ideologia no Livro Didático Público de Arte	133
5.5 Considerações a respeito do Livro Didático Público de Arte.....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	177

INTRODUÇÃO

É nesse espelho social que o negro brasileiro tem se olhado. Assim ele se constrói como sujeito imerso numa tensão entre uma imagem socialmente construída em um processo de dominação e a luta pela construção de uma autoimagem positiva. Não permitir que tal imagem social destrua sua autoimagem é um desafio. Construir uma autoimagem, um “novo negro”, que se pautar nas referências identitárias africanas recriadas no Brasil, também o é.

Nilma Lino Gomes

O primeiro material didático escolar com o qual tive contato foi uma cartilha que tinha o sugestivo nome de **Caminho Suave**, assinado por Branca Alves de Lima, que propunha um sistema de alfabetização através do uso de imagens.

Embora essa cartilha tenha cumprido sua função ao me ajudar no processo de aprender a ler e a escrever, a ilustração da capa, um menino branco de cabelos castanhos claros e uma menina loira, caminhando em direção à escola em meio a um cenário de cores vibrantes que lembrava **Alice no país das maravilhas**, informava a mim e as outras crianças negras que nossa caminhada dentro da escola não seria assim tão suave¹.

É certo que naquele momento ainda não tinha condições teóricas para fazer uma leitura crítica dessa imagem, mas a informação que ela trazia foi sendo confirmada nos anos seguintes, às vezes de maneira explícita em conteúdos que ratificavam a suposta superioridade da população branca, outras de maneira menos perceptível, simplesmente ignorando a participação da população negra em nossa sociedade.

Outras imagens a que fui apresentado ao longo de minha trajetória escolar e acadêmica procuravam reproduzir as relações sociais que eram observadas em outros espaços, no Brasil e em outros países e, via de regra, a população negra era retratada de maneira subalternizada em relação à população branca ou então reduzida à condição de escravizada, afirmando que os espaços nas sociedades ocidentais, principalmente aquelas que participaram do processo de escravização negra, eram distribuídos a partir do pertencimento racial de cada pessoa ou de cada grupo de pessoas. Muitas dessas imagens ilustravam os livros didáticos, outras circulavam via diferentes formas: cartazes, revistas, jornais, novelas e programas

¹ Dada a natureza autobiográfica de algumas informações presentes nesta Introdução, nesta parte do trabalho, permito-me a utilização da primeira pessoa do singular.

humorísticos. Aquelas mais depreciativas da população negra eram usadas por colegas de escola, da mesma turma ou não, para lembrar que a minha cor era sinônimo de miséria, feiúra, marginalidade e submissão e, por isso, minha companhia deveria ser evitada.

Apesar da situação desconfortável que enfrentava, inclusive por falta de materiais escolares, conseguia caminhar e acompanhar o grupo e, na maioria das vezes, figurava entre os melhores alunos da turma. Na primeira, segunda, quinta e sexta séries, porém, consegui as melhores notas, o que não resultou em relações de sociabilidade com colegas de sala ou atenção maior dos professores e das professoras. Ao contrário, na sexta série, ser o melhor aluno entre as duas turmas da escola levou alguns estudantes que antes apenas evitavam minha companhia, a verbalizar opiniões depreciativas a meu respeito tanto em relação a minha cor e ao meu cabelo quanto a minha orientação sexual².

O que poderia configurar ações passageiras, que ficariam para trás quando estivesse inscrito em outro grupo em outro momento, na verdade representou a abertura de cortinas que até então impediam-me de enxergar para mais além e entender que desafiar a ordem posta significava responder por isso, pois, à sociedade, seja a do ensino primário ou a do ensino superior, das relações pessoais ou profissionais, que têm regras muito similares, construídas a partir de um pensamento eurocêntrico, racista, machista, cristão e homofóbico e que exige ajustamentos dos sujeitos, principalmente daqueles considerados “menos iguais”.

Ter essa consciência foi decisivo em minhas escolhas profissionais, intelectuais e políticas, que me conduziram inicialmente para a faculdade, depois para o Movimento Social de Negros e Negras e de volta para o espaço escolar, agora como professor de Arte, motivado pela crença de tornar, se não suave, menos áspero o caminho de muitos/as estudantes, principalmente daqueles/as que não têm a história e a cultura do grupo racial a que pertencem valorizadas por conteúdos derivados de um currículo eurocêntrico, avesso às discussões sobre relações raciais no Brasil.

Estar na escola como professor fez-me constatar que um discurso baseado no senso comum era usado para justificar e perpetuar situações de racismo³, dentro e fora da sala de aula, chamando-me mais a atenção o desinteresse de professores e professoras pela temática africana e afro-brasileira em suas atividades, sob a alegação de que a população negra não

²Embora minha homossexualidade tenha sido o motivo para uma série de atitudes discriminatórias, vou priorizar as questões relacionadas à discriminação racial, por ser mais relevante para esse trabalho.

³ O racismo nacional se utiliza de critérios fenotípicos, não sanguíneos, para hierarquizar a sociedade, deixando os indivíduos de cor escura limitados a certas esferas sociais que, devido a sua “essência”, ocupam “naturalmente” (Antônio Sérgio Alfredo GUIMARÃES, 1997 *apud* Wellington Oliveira dos SANTOS, 2012, p. 49).

tivera uma participação importante na história do Paraná e que, numericamente, sua presença no estado era e continua sendo insignificante.

A alegação desses/as professores/as é resultante da política de embranquecimento implantada no século XIX logo após a Proclamação da Independência e que tinha como objetivo a eliminação da população negra através do estímulo à imigração europeia. Uma das estratégias utilizadas para a efetivação dessa política foi silenciar a participação positivada da população negra na história do país e, não por acaso, os escritores paranaenses “esquecem a contribuição africana, o que persiste mesmo em obras produzidas já em meados do século XX” (Geraldo Leão Veiga de CAMARGO, 2007, p. 11)⁴.

Nesse período o negro tornou-se indesejado socialmente e passou a ser identificado como mau, bruto e violento, enquanto o imigrante branco europeu era visto como capaz de ocupar os espaços vazios⁵ e também de branquear tanto a raça brasileira como o trabalho (Sérgio Odilon NADALIN, 2001, p. 74). É o que John Brookshire Thompson chama de “expurgo do outro”, ou seja, “a construção de um inimigo, retratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual se deve lutar coletivamente” (THOMPSON, 2009, p. 87).

A política de imigração atraiu para o Brasil, de 1850 a 1918, cerca de 4,5 milhões de europeus, principalmente italianos, alemães, espanhóis, ucranianos e poloneses, na expectativa de que fossem capazes “de tonificar a raça, o trabalho e a produção, desvirtuados pela escravidão” (NADALIN, 2001, p. 76). Assim, competia aos governos locais colaborar no trabalho de expulsão da população negra e garantir os espaços necessários aos imigrantes. Nesse sentido, durante e após a abolição da escravatura foram formuladas políticas que visavam a “eliminação simbólica e material da presença de negros” (BRASIL, 2004, p. 4). Em 1830, por exemplo, o Código Criminal do Império, no artigo 295 do capítulo IV, trata implicitamente da capoeira, como vadiagem e mendicância. Em 1890, quando a política de imigração estava em pleno funcionamento, esse tratamento torna-se explícito, prevendo pena de dois a seis meses de detenção para os capoeiras e vadios. A população negra, de vítima do sistema (NADALIN, 2001, p. 74) passa, assim como seus descendentes e indígenas, a ser responsável pelos problemas econômicos da sociedade e suas reivindicações e estratégias de enfrentamento do escravismo são interpretadas como violentas, precisando, pois, serem

⁴ Como propõe Débora Cristina de Araujo (2010, p. 14, nota 3), “por defender uma educação não-sexista, [...] além de utilizar o gênero feminino e masculino para me referir às pessoas em geral, adoto também outra postura originada dos Estudos Feministas: o destaque dos/as autores/as citados/as. Sendo assim, na primeira vez que há a citação de um/a autor/a, transcrevo seu nome completo para a identificação do sexo (gênero) e, conseqüentemente, para proporcionar maior visibilidade às pesquisadoras e estudiosas [...]”.

⁵ O conceito de espaços vazios não leva em consideração a presença indígena em território paranaense.

coibidas. Se antes era necessária ao sistema econômico, agora é tratada como inadequada à nova ordem social baseada no trabalho livre, ao mesmo tempo em que passa a ser descrita como perigosa e desordeira, por parte da imprensa e pelos documentos oficiais da província (Eduardo Spiller PENA, 1990, p. 5).

No Paraná, o discurso vigente a partir de 1870 era de que a “ordem escravista representava obstáculos para a implementação do projeto de modernidade e prosperidade para a Província” (Carlos Roberto Antunes dos SANTOS, 2001, p. 71), levando-a a trabalhar “no paradigma do *Darwinismo social*, buscando a integração na civilidade e no progresso ocidental pela via racial” (NADALIN, 2001, p. 75, grifo do autor).

Os benefícios oferecidos ao imigrante – terras de boa qualidade, assistência nos primeiros tempos e garantia de escoamento de sua produção – não são levados em conta por escritores como Romário Martins, que se valem do discurso Darwinismo Social, ou seja, “a noção de que os mais fracos não conseguem sobreviver” (Marcilene Garcia de SOUZA, 2003, p. 28), para justificar a suposta ausência de negros/as no Paraná.

Embora saibamos que esse discurso não seja exclusividade da população paranaense, nem tampouco do magistério, é possível argumentar que ainda opera em nossas escolas um pensamento que reafirma, de forma subliminar, conceitos eugenistas que atuam para sustentar a suposta hierarquia racial entre negros/as/ e brancos/as. Essa hierarquia, acredito, influencia diretamente a construção de um currículo onde impera o silêncio em relação à arte e à cultura africana e afro-brasileira e destaca a importância dos grupos europeus e seus descendentes na formação do país, negando à “população negra qualquer contribuição” (Francisco WEFFORT, 2005). O silêncio apontado por Weffort é analisado por Paulo Baptista Vinicius da Silva (2008) e compreendido como uma estratégia ideológica que “opera para ocultar o processo social de desigualdade racial” (SILVA, 2008, p. 5).

Tanto o processo de branqueamento quanto a construção de um currículo com bases europeias podem ser entendidos como faces do silêncio, portanto, orientadas por uma ideologia que procura “manter e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas” (THOMPSON, 2009, p. 79). Tal conceito de ideologia e a proposta metodológica da Hermenêutica de Profundidade compõem o quadro teórico conceitual que embasam essa pesquisa.

Uma das estratégias utilizadas pela ideologia descrita por Thompson (2009) é a *narrativização*, que procura justificar o exercício do poder por aqueles que o possuem e para explicar para os outros porque é que eles não têm poder. Essa mesma estratégia possibilita

que se inventem tradições com a mesma intenção, inclusive com a utilização de imagens a que Thompson (2009, p. 79) chama de “formas simbólicas não linguísticas”.

O uso da linguagem – escrita ou visual – ainda pode servir para descrever acontecimentos com a intenção de legitimar o poder como ele se apresenta, analisando de forma tendenciosa a realidade como, por exemplo, o fato das desigualdades institucionalizadas baseadas em divisões étnico-raciais serem tratadas como desenvolvimento paralelo e não como resultado de políticas não inclusivas (THOMPSON, p. 79, 2009).

O incômodo que relatei em relação ao currículo escolar que definia espaços sociais específicos e espaços de subalternidade para meu grupo de pertença racial vem sendo alvo de preocupações há décadas. Temos um legado de proposições de mudança num currículo eurocentrado e eurocêntrico. Os movimentos sociais negros, durante todo o século XX, denunciaram a forma discriminatória, geralmente parcial e eivada de equívocos, de tratamento ao negro, ao seu passado e origem. A partir da segunda metade da década de 1990, algumas dessas críticas passaram a compor normativas de políticas educacionais que visam o combate à discriminação e o estabelecimento de igualdade racial.

No campo de estudos sobre currículo também têm sido desenvolvidas críticas sobre o eurocentrismo e a organização discriminatória de conteúdos, de sistemas e de políticas educacionais. Michael W. Apple (1989) afirma que o Estado, logo a escola pública, é um local de conflito entre classes e também entre grupos raciais e por isso procura forçar todo mundo a pensar de forma igual, e o currículo, por sua vez, decide o que deve fazer parte dos conteúdos e o que deve ficar distante do ambiente escolar. Considero ser importante refletir a respeito do que não faz parte dos conteúdos e questionar os silêncios de um texto (e também das imagens) para descobrir quais os interesses ideológicos em funcionamento (APPLE, 1989, p. 46).

Essa dissertação ancora-se no conceito de ideologia proposto por Thompson e no método por ele chamado Hermenêutica de Profundidade, como também na análise crítica sobre o currículo na escola brasileira e no campo de estudos críticos sobre desigualdades raciais na educação brasileira. A partir destas bases, levantamos a hipótese de que o processo de uma possível invisibilização da população negra da história oficial do estado do Paraná atualiza-se na construção de um currículo que silencia a estética africana e afro-brasileira no ensino da Arte, no ensino médio. A partir dessa hipótese buscamos responder, na dissertação, à questão: que estratégias de hierarquização entre brancos/as e negros/as observam-se nas **Diretrizes Curriculares de Ensino da Arte do estado do Paraná** (PARANÁ, 2006b) e no

Livro Público de Arte para o Ensino médio (PARANÁ, 2006a), produzidos e publicados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná?

No próximo capítulo apresento a proposição metodológica da Hermenêutica de Profundidade e sua articulação com o conceito de ideologia e os modos e estratégias de operação da ideologia.

CAPÍTULO 1 – IDEOLOGIA E HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE

Quando empregamos o termo ideologia, quer seja na análise social e política, ou na conversação do dia-a-dia, nós empregamos um conceito que tem uma história longa e complicada. Parte dos motivos de este conceito ser tão ambíguo hoje, de ter tantas acepções e nuances diferentes, deve-se ao fato de este conceito ter percorrido um caminho longo e sinuoso desde que foi introduzido nas línguas europeias, há dois séculos atrás.

John Brookshire Thompson

Neste capítulo propomo-nos a discutir o conceito de ideologia e Hermenêutica de Profundidade a partir dos estudos desenvolvidos por John B. Thompson (2009) e que serão as bases teóricas e metodológicas desta dissertação.

Inicialmente, abordaremos a proposta metodológica da Hermenêutica de Profundidade que utilizamos para essa dissertação e que define a organização dos diferentes capítulos, argumentando sobre a utilidade do método para a análise dos meios de comunicação de massa, dos livros (ARAÚJO, 2010) e dos livros didáticos (Sérgio Luis do NASCIMENTO, 2009). A proposta metodológica da Hermenêutica de Profundidade foi estruturada e se articula a uma concepção de ideologia proposta por Thompson, que discutiremos na sequência.

O contato com a obra desse autor aconteceu no segundo semestre de 2010 quando cursava a disciplina “Ideologia, Discurso e Educação” para obtenção parcial de créditos no curso de mestrado, ministrada pelo Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva, e várias das questões abordadas pelo autor vinham de encontro ao tema que pretendia discutir. No entanto, a decisão em optar por essa perspectiva de análise aconteceu após a leitura dos trabalhos de Nascimento (2009) e Araujo (2010). Tal definição foi realizada pela observação de como as pesquisas referidas articularam o método com a concepção de ideologia e com as estratégias ideológicas descritas por Thompson como instrumento de interpretação, nos discursos analisados, das hierarquias raciais. No caso dessa dissertação, a busca é de utilização do instrumental teórico-metodológico para a análise da ideologia no sistema educacional, via o currículo, e tendo como objeto de estudo as Diretrizes Curriculares de Artes para a Educação Básica e o Livro Didático Público de Arte para o Ensino Médio, publicados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

1.1 Metodologia da interpretação - Hermenêutica de Profundidade

A proposição de um método de investigação social está relacionada a uma concepção específica sobre a centralidade que os meios de comunicação de massa assumiram na sociedade moderna e a uma perspectiva de análise que considera que as formas simbólicas podem assumir, em contextos específicos, o papel de criar ou manter desigualdades sociais. Nas pesquisas a qual essa dissertação afilia-se, o foco volta-se para a análise crítica de desigualdades raciais em discursos específicos e o método da Hermenêutica de Profundidade foi utilizado de forma estruturadora em tais estudos (NASCIMENTO, 2009; ARAUJO, 2010). Formas simbólicas ou fenômenos simbólicos compreendem uma série de ações, falas, imagens e textos, podendo ser linguísticas ou não e decodificáveis – por quem produz e por quem as recebe – para que possam operar da maneira pretendida e o seu estudo, como explica Pedrinho Guareschi (2000, p. 81), apresenta duas formas de interpretação.

A primeira seria uma interpretação de superfície ou interpretação da *doxa*⁶ (GUARESCHI, 2000, p. 81), também chamada por Thompson de Hermenêutica da Vida Quotidiana, ou seja, a “interpretação das opiniões, crenças e compreensões que são sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social” (THOMPSON 2009, p. 364). A interpretação da *doxa* é a base para uma análise mais criteriosa, a Hermenêutica de Profundidade, e tem como ponto de partida a interpretação de como as formas simbólicas são compreendidas por quem as produzem e por quem as recebem, levando em conta, também, o contexto da vida cotidiana dessas pessoas (THOMPSON, 2009, p. 364).

Tal forma de interpretação, embora importante, não permite que se estenda para além dos fatos e dos grupos sociais onde são observados, ignorando sua relação com outros fatos (históricos inclusive) e/ou outros grupos ou sociedades. Thompson, então, propõe um método mais amplo e mais eficiente, a Hermenêutica de Profundidade, que compreende três fases:

1. Análise sócio-histórica: procura reconstruir as condições sociais e históricas em que as formas simbólicas foram produzidas, transmitidas e recebidas. Como nesse momento Thompson (2009) centra sua discussão nas palavras e nas imagens, usa como exemplo as obras de arte que parecem atemporais, mas que no entanto foram produzidas em um contexto específico, determinando suas características formais e estilísticas, bem como os meios para sua difusão, recepção e interpretação. O autor chama a atenção para a situação espaço-

⁶ Termo grego que significa “opinião” (Guareschi, 2000, p. 81).

temporal, ou seja, como as formas simbólicas são produzidas e recebidas por pessoas inscritas em determinados espaços (sociedades) e em períodos específicos, e que agem de acordo com esses espaços e com o período, sendo a reconstrução desse ambiente parte importante da análise sócio-histórica (THOMPSON, 2009, p. 366).

As formas simbólicas também estão localizadas dentro de certos espaços que Thompson (2009, p. 366) chama de “campos de interação”, em que é possível analisar posições e trajetórias que determinam as regras de relacionamento entre as pessoas. Dentro desses campos de interação encontram-se as instituições sociais que também podem criar campos de interação ao tomar novas posições ou propor novas trajetórias.

O estudo das instituições sociais (empresas privadas inclusive), no entanto, é diferente do estudo da estrutura social que se propõe a uma “análise da formação e reprodução das classes sociais, ou a análise da divisão entre homens e mulheres e outras formas congêneres de assimetria e desigualdade” (THOMPSON, 2009, p. 367).

Ainda como parte do estudo das formas simbólicas dentro de um contexto sócio-histórico, o autor chama a atenção para a necessidade de se analisar também os meios técnicos utilizados, tanto para construção de mensagens quanto para sua transmissão, pois conferem “às formas simbólicas determinadas características, certo grau de fixidez, certo grau de reprodutibilidade, e certa possibilidade de participação para os sujeitos que empregam o meio” (THOMPSON, 2009, p. 368).

No entanto, esses meios técnicos podem dificultar o acesso e a decodificação dessas formas simbólicas, pois à medida que novas tecnologias são empregadas, novas exigências são feitas no campo das habilidades e dos recursos, atributos que nem sempre são distribuídos de maneira democrática.

Nessa dissertação, as análises sobre a presença de negros e negras no Paraná e sobre a presença negra na arte paranaense fazem parte desse primeiro nível de análise. A discussão refere-se a um contexto específico de racialização e dá sustentação a interpretações posteriores à análise discursiva.

2. Análise formal ou discursiva: trata as formas simbólicas como produtos e tem por objetivo dizer alguma coisa sobre algo e não deve ser feita separadamente da análise sócio-histórica para evitar o risco de uma análise abstrata, sem relação com as condições de produção e recepção das formas simbólicas (THOMPSON, 2009, p. 369-370).

Também apresenta modos diversos de ser aplicada, dependendo do objeto e das circunstâncias da investigação. Thompson explica que a análise semiótica é uma das

características da análise discursiva. Semiótica por ele compreendida como o estudo específico das formas simbólicas, analisando “suas características estruturais internas, seus elementos constitutivos e interrelações, interligando-os aos sistemas e códigos dos quais eles fazem parte” (THOMPSON, 2009, p. 370). A publicidade, continua o autor, oferece uma infinidade de exemplos de comerciais que foram criados a partir da lógica da associação ou deslocamento simbólico, em que determinados produtos têm sua qualidade confirmada quando são tratados como objetos desejáveis ou associados a pessoas que possuem certa influência. Embora limitada, pois em algumas situações não permitem observar o contexto sócio-histórico em que determinadas formas simbólicas foram construídas e recebidas, a análise semiótica pode ser útil inclusive na tarefa de desvendar como variadas formas simbólicas foram construídas, sobretudo as imagens (THOMPSON, 2009, p. 371).

Em relação ao estudo que trata exclusivamente de expressões linguísticas, o autor trabalha com o conceito de análise discursiva, que pode ser aplicada a situações do dia a dia, como uma conversa entre amigos ou em sala de aula, um editorial de um jornal ou o que foi discutido em um programa de televisão. O discurso, além de uma análise sócio-histórica, permite uma análise formal através de certos métodos, como a análise sintática, a análise de sua estrutura narrativa e a análise argumentativa.

A análise sintática preocupa-se com a gramática que atua no discurso cotidiano como, por exemplo, para resumir ou apagar elementos através de processos de transformação, como acontece com a *nominalização* e a *passivização* discutidas anteriormente. O uso de alguns termos pode alterar o grau de certeza ou de realidade (pode ser, talvez, possivelmente) bem como estabelecer diferenças em termos de poder, como acontece com o uso genérico do masculino nos discursos, ignorando por completo a existência das mulheres (THOMPSON, 2009, p. 373).

A análise da estrutura narrativa pode ser aplicada a um texto que narra fatos envolvendo personagens⁷ reais ou fictícias e que de certa maneira conta uma história. Como entendemos que uma imagem possibilita uma leitura narrativa, esse método também será útil na análise de algumas imagens, em especial as obras de arte que serão discutidas mais adiante nessa dissertação, procurando identificar e localizar as personagens negras e os papéis básicos que são comuns a elas (THOMPSON, 2009, p. 374).

⁷ Houve a opção, por todo o texto, de padronizar o vocábulo “personagem” no gênero feminino, correspondendo a sua origem etimológica.

A análise argumentativa preocupa-se com as construções linguísticas, principalmente com os discursos (explicitamente políticos, inclusive) apresentados na forma de argumentos e que usam adornos retóricos para convencer (THOMPSON, 2009, p. 374- 375).

Nessa pesquisa a análise formal foi realizada sobre as **Diretrizes Curriculares de Artes para a Educação Básica do Paraná** e sobre o **Livro Didático de Arte para o Ensino Médio**. Foram utilizadas técnicas de Análise Crítica de Discurso e de Análise Semiótica para o exame dos discursos de tais documentos.

3. Interpretação/reinterpretação: implica a construção criativa de novos significados, ou seja, “uma explicação interpretativa do que é representado ou do que é dito” (THOMPSON, 2009, p. 375). Uma forma simbólica, porém, pode apresentar mais de um sentido ou até mesmo vários, possibilitando múltiplas e divergentes interpretações, dependendo do método utilizado para sua análise. Essa possibilidade é considerada por Thompson e que também deve ser compreendido como mais uma das facetas da Hermenêutica de Profundidade.

Nos estudos realizados pelo NEAB-UFPR (SILVA, 2008; NASCIMENTO, 2009; ARAUJO, 2010; Veridiane Cintia de Souza OLIVEIRA, 2011; Tânia Mara PACIFICO, 2011) a re-interpretação da ideologia têm lançado mão de uma caracterização proposta por Thompson (2009) de modos típicos de funcionamento da ideologia e estratégias correlatas a cada modo. Tais modos e estratégias são utilizados como matriz de interpretação das formas simbólicas em contextos particulares, analisando como sentidos específicos são mobilizados a serviço do poder e das hierarquias, ajudando na análise dos discursos em relação ao contexto social em que são difundidas.

1.2 O conceito de Ideologia

Thompson (2009) recorreu aos principais pesquisadores ocidentais que trataram do tema e fez um trabalho de análise exaustiva sobre o desenvolvimento do conceito. Depois de uma vasta investigação histórica, insatisfeito com os conceitos estudados, o autor explica que não tem a intenção de reabilitar nenhum deles e sim propor uma nova formulação para o conceito de ideologia (THOMPSON, 2009, p. 72).

Em tal formulação, ideologia é definida como formas simbólicas que operam para criar ou manter relações de poder desiguais. Na proposição do autor, a ideologia só pode ser identificada entre aqueles que ocupam o poder e operam em benefício próprio. Thompson

(2009, p. 76), então, explica que “fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos desde que eles sirvam, em circunstâncias sócio-históricas específicas para estabelecer e sustentar relações de dominação”. As relações de dominação, por sua vez, são observadas quando o poder é exercido de forma assimétrica por grupos específicos, em grau significativo, de maneira permanente, inacessível, portanto, a outros grupos (THOMPSON, 2009, p. 76).

Já fenômenos simbólicos ou formas simbólicas compreendem uma série de ações, falas, imagens e textos, podendo ser linguísticas, ou não, e decodificáveis – por quem produz e por quem as recebe – para que possam operar da maneira pretendida. As formas simbólicas podem ser ideológicas se operarem em contextos específicos com o objetivo de dominação.

Thompson identifica cinco modos pelos quais a ideologia tipicamente opera – através de estratégias específicas –, porém alerta para o fato de não serem os únicos e que podem operar separadamente ou não. Cada um desses modos estão relacionados, via de regra, a estratégias típicas para a construção de formas simbólicas.

1. Legitimação: pelo fato de serem representadas como legítimas, isto é, como justas e dignas de apoio. São três as estratégias utilizadas para a sua efetivação:

1.1 *Racionalização:* a forma simbólica é utilizada para justificar um conjunto de relações ou instituições sociais a fim de conseguir apoio;

1.2 *Universalização:* acordos institucionais que interessam a alguns indivíduos são apresentados como se fossem de interesse coletivo;

1.3 *Narrativização:* o passado e o presente são apresentados como parte de uma tradição eterna e aceitável. Histórias são contadas para justificar o exercício do poder por aqueles que o possuem e para explicar o porquê de eles (os outros) não terem poder.

2. Dissimulação: relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou ofuscadas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou ignora relações e processos existentes.

2.1 *Deslocamento:* um termo usado para se referir a um determinado objeto ou pessoa é utilizado para se referir a outro/a e, assim, características positivas ou negativas são transferidas para o outro objeto ou pessoa;

2.2 *Eufemização:* ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas de maneira positiva. Como exemplo, Thompson cita o caso dos campos de concentração, descritos como centros de reabilitação;

2.3 *Tropo*: uso figurativo da linguagem. O Tropo está dividido em três partes:

2.3.1 *Sinédoque*: envolve o uso semântico da parte ou do todo. O todo pode ser usado para se referir ao todo, assim como o todo pode ser usado para se referir a uma parte;

2.3.2 *Metonímia*: envolve o uso de um termo que toma o lugar de uma característica relacionada a algo para se referir à própria coisa, embora não exista conexão necessária entre o termo e a coisa à qual alguém possa estar se referindo (THOMPSON, 2009, p. 85);

2.3.3 *Metáfora*: uso figurativo da linguagem, mobilizando o sentido, com a intenção de criar, sustentar e reproduzir relações de dominação.

Ainda, Silva (2008) propõe o acréscimo de uma estratégia ideológica relacionada ao modo de operação da dissimulação: o *silêncio*, que age tanto para ocultar o processo social de desigualdade racial, quanto “na hierarquização entre brancos/as e negros/as (como entre brancos e indígenas)” (SILVA, 2008, p. 5). Quatro formas de silêncio são identificadas:

- a) O silêncio sobre a branquidade: que atua para estabelecer o branco como norma de humanidade;
- b) A negação da existência plena ao negro: invisibilidade e sub-representação;
- c) O silêncio sobre particularidades culturais do negro brasileiro;
- d) O silêncio como estratégia para ocultar desigualdades (SILVA, 2008, p. 6-7).

3. Unificação: construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva.

3.1 *Padronização*: formas simbólicas são apresentadas como referencial padrão como se fosse um fundamento partilhado e aceito pela coletividade;

3.2 *Simbolização da unidade*: construção de símbolos de unidade a fim de projetar um destino coletivo, como bandeiras e hinos nacionais. O autor chama a atenção que ao suprimir diferenças e divisões, a simbolização da unidade, pode servir para estabelecer e sustentar relações de dominação (THOMPSON, 2009, p. 86).

4. Fragmentação: relações de dominação podem ser mantidas segmentando aqueles indivíduos e grupos que possam ser capazes de se transformar num desafio real aos grupos dominantes. Pode envolver a construção de um inimigo, tratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente.

4.1 *Diferenciação*: consiste em destacar as diferenças entre pessoas e/ou grupos a fim de manter as divisões, impedindo o exercício do poder.

4.2 *Expurgo do Outro*: é a construção de um inimigo, retratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual se deve lutar coletivamente.

5. Reificação: retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal.

5.1 *Naturalização*: determinadas situações são descritas e tratadas como naturais e não como o resultado das relações sociais estabelecidas. Como exemplo, Thompson (2009, p. 88) cita a divisão do trabalho entre homem e mulheres, retratada como resultado natural das diferenças entre os sexos;

5.2 *Eternalização*: determinados fatos são apresentados como permanentes, imutáveis, reafirmando um caráter a-histórico.

A reificação também recorre ao uso da linguagem escrita, e vários recursos gramaticais e sintáticos são utilizados como estratégia de dominação.

5.3 *Nominalização*: ocorre quando um texto ou parte dele transforma a descrição de uma ação em nomes, “como quando nós falamos em ‘o banimento das importações’, ao invés de ‘o Primeiro-Ministro decidiu banir as importações’” (THOMPSON, 2009, p. 88).

5.4 *Passivização*: se dá quando verbos são colocados na voz passiva, como quando dizemos que o suspeito está sendo investigado, ao invés de os policiais estão investigando o suspeito.

Tanto a *nominalização* quanto a *passivização*, caracterizam-se pela eliminação dos atores e a ação parece acontecer sem a participação deles.

Ao apresentar esses processos de construção de formas simbólicas, Thompson coloca em discussão outro elemento, o sentido, ou seja, o significado atribuído às formas simbólicas. Assim, uma forma simbólica tem sentidos diferentes para quem produz e para quem a recebe. Porém, quando falamos em ideologia, a forma simbólica tem a intenção de dominação, mas é necessário, para que seja eficiente na sua função, que não seja percebida dessa maneira pelo grupo dominado.

O conceito de ideologia como “o sentido a serviço do poder” e as estratégias típicas de funcionamento da ideologia compõem, junto com a Hermenêutica de Profundidade, um quadro conceitual que orienta essa dissertação. Nos próximos dois capítulos apresentamos uma análise do contexto sócio-histórico no qual se estabeleceram as relações raciais que nos propomos a estudar em políticas educacionais contemporâneas.

CAPÍTULO 2 – PRESENÇA NEGRA NO PARANÁ

O horário dos engenhos era das 6 às 6, com uma hora para o almoço. Os operários, seminus, cobertos de pó verde do mate, sendo eles na maioria gente de cor, pareciam demônios movimentando-se naquele turbilhão de pó e barulho ensurdecedor de pilões e do rodar das peneiras.

Carlos Alberto Antunes dos Santos

2.1 Da ocupação à Lei Áurea

Nesse capítulo, a proposta é de analisar a presença da população negra no estado do Paraná, argumentando que esta foi significativa durante e depois do regime escravista, participando ativamente na construção de nossa sociedade. Por população negra, entendemos a soma de pretos/as e pardos/as como é feita atualmente a contagem do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Optamos, nessa dissertação, pelo conceito de escravizado pois entendemos que “o conceito de escravo tem o nítido sentido de reduzir uma realidade histórico-cultural ao estado de natureza” (Dagoberto José FONSECA, 2011, p. 15), ou seja, “o escravo nasce, cresce e morre irremediavelmente preso a sua natureza, não há transformação social possível para ele, inclusive, seus descendentes serão tratados como escravos, filhos de uma natureza imutável, intransponível” (FONSECA, 2011, p. 15). Além do caráter de imobilidade, o conceito de escravo discutido por Fonseca reforça a ideia de submissão e de conformismo da população negra em relação ao regime escravista, dando a entender que aceitava passivamente o seu destino, sem nenhuma resistência.

Por sua vez, o conceito de escravizado “visa estabelecer uma outra história a de que um sujeito livre, proprietário do seu destino, sendo livre e dono de suas capacidades mentais e físicas foi transformado, submetido a uma condição social imposta pela escravidão”, (FONSECA, 2011, p. 16). O uso, então, do conceito de escravizado, está mais de acordo com a realidade vivenciada pela população negra aqui no Brasil até 1888, mesmo porque se tratava de uma situação transitória que poderia ser alterada de muitas maneiras, individual ou coletivamente, através de dispositivos legais, como a compra de cartas de alforria ou

questionando de maneira mais incisiva a legitimidade do regime escravista através de fugas, da organização de quilombos e de rebeliões e revoltas.

Assim, torna-se inviável nesse trabalho a utilização do conceito de escravidão, pois está relacionado ao vocábulo “escravo” e às ideias que dele derivam, e também porque silencia a participação do/a escravizador/a, evidenciando apenas a imagem de um sujeito, o “escravo”, nesse processo.

Já o conceito de escravização possibilita trazer para o centro da discussão a figura dos/as escravizadores/as, bem como os conflitos presentes na ação escravizadora, a favor e contra sua efetivação.

Ao optarmos pelo conceito de escravização, procuramos chamar a atenção para sua dinâmica e refletir a respeito dos papéis desempenhados pelos/as envolvidos/as, sobretudo da população negra, além de questionar afirmações que procuravam confirmar sua submissão e inércia diante do regime escravista e sua ausência nas ações abolicionistas.

A presença negra em território paranaense é detectada ainda no início de sua ocupação⁸ por imigrantes portugueses, “marginalizados sociais, colonos ou aventureiros” (NADALIN, 2001, p. 35), na segunda metade do século XVI, por volta de 1570-80. A escravização, responsável pela introdução da população negra no Brasil, estava respaldada pelo discurso religioso e, em certa medida, pelo discurso do racismo científico que começava a ser construído e que pregava a hierarquia entre as raças⁹, outorgando aos europeus o direito não apenas sobre a terra mas sobre os corpos de indígenas e africanos, de quem acreditavam possuir plenos direitos, inclusive o de dispor de suas vidas (Maria Paula Gutierrez MENESES, 2007, p. 64).

A procura de metais preciosos e depois a agricultura e a criação de gado determinaram a formação dos primeiros núcleos habitacionais no Paraná¹⁰, iniciando-se as primeiras povoações no litoral. Só mais tarde, os campos de Curitiba e região foram povoados. O primeiro foi Paranaguá, iniciado em 1617 e elevado à categoria de vila em 1649. Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, hoje Curitiba, teve seus primeiros moradores por volta de 1654 e somente em 1693 foi elevada à categoria de vila (Cacilda MACHADO, 2008, p. 3).

⁸ Ocupação no sentido de invasão, já que o território paranaense era amplamente habitado por diversas nações indígenas.

⁹ Raça como construção social forjada nas relações entre negros/as e brancos/as em que determinadas características físicas como a cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos na sociedade brasileira (BRASIL, 2004).

¹⁰ Apesar da Província do Paraná ser criada apenas em 1853, os fatos que aconteceram em seu território antes dessa data serão tratados como pertencentes a sua história, como tem sido feito pelos autores que servem de referência para esse trabalho.

Até a proibição oficial do tráfico de pessoas negras escravizadas em 1830, Paranaguá também era a porta principal para a entrada de africanos/as em nosso Estado, “contudo, participavam ainda desse *‘infame comércio’*, as localidades de Guaraqueçaba, Antonina, Superagui e Guaratuba” (Adriano Bernardo Moraes de LIMA, 2011, p. 104, grifo do autor).

A proibição oficial não representou o fim do comércio de pessoas e o ingresso de africanos/as no Paraná, inclusive, “nas décadas de 1830 e 1840, o litoral paranaense abrigou o tráfico ilegal [...] graças à corrupção dos oficiais da alfândega e das autoridades judiciais e policiais” (Beatriz Gallotti MAMIGONIAN, 2011, p. 4). A autora afirma também que até 1856 entraram, clandestinamente, aproximadamente 760 mil africanos no Brasil e que Paranaguá era uma base importante para esse tráfico tendo conexões com o Rio de Janeiro, sendo Manoel Antônio Guimarães um dos traficantes mais conhecidos. Em dois anos apenas, 1837 e 1839, “foram desembarcados comprovadamente mais de 4 mil africanos em Paranaguá (MAMIGONIAM, 2011, p. 4).

Muitos desses africanos, porém, foram emancipados dos navios apreendidos por tráfico ilegal e postos para trabalhar para o governo imperial ou para particulares por um período de 14 anos, depois do qual receberiam a definitiva carta de emancipação. Essa prática ocorreu até 1850. Depois desse período, africanos emancipados só poderiam trabalhar para instituições públicas e em projetos de desenvolvimentos das fronteiras apoiados pelo governo imperial (MAMIGONIAM, 2011, p. 4).

Oficialmente, os africanos emancipados eram considerados livres pelo Governo Imperial que, por sua vez, pressionado pela Inglaterra, esforçava-se, às vezes sem sucesso, para impedir que fossem escravizados, e procurava manter certo controle sobre sua localização e as atividades que desempenhavam.

Em 1864, um decreto oficial determinava que as províncias fizessem uma listagem nominal desses africanos para que de fato fossem emancipados.

No primeiro semestre de 1865 houve toda uma mobilização para a entrega das cartas de emancipação, emitidas pelo Juiz de órfãos da capital. Os africanos livres¹¹ se deslocaram dos aldeamentos de Parapanema, São Jerônimo e São Pedro de Alcântara, e também da Colônia Thereza, para Curitiba para receberem as cartas e tiveram seus nomes, nações e destinos registrados em livro (MAMIGONIAM, 2011, p. 8).

¹¹ Esse era o conceito utilizado pelo Governo Imperial e pelos cronistas da época, utilizado também pela autora citada.

Mesmo de posse da carta de emancipação, e nunca tendo sido escravizados, esses/as africanos/as eram obrigados/as a adotar o mesmo comportamento dos libertos¹², registrando na polícia seu endereço e qual a atividade profissional que desempenhavam.

A respeito da presença de africanos no Paraná, Horácio Gutierrez (1988) identificou, através das listas nominativas de habitantes¹³ no início do século XIX, dois grupos principais: Bantos e Sudaneses. Entre os Bantos, havia pessoas de origem Benguela, Angola, Congo, Rebolo, Cassange e Cabinda, enquanto que entre os Sudaneses, Gutierrez localizou apenas duas etnias: Mina e Guiné (GUTIERREZ, 1988, p. 11). O autor chama a atenção para a imprecisão de tais informações, sendo possível que as referidas denominações “podiam significar etnias, ou também, portos de embarque, faixas costeiras de intermináveis quilômetros, estuários fluviais, famílias linguísticas e até linhagens ou antropônimos” (GUTIERREZ, 1988, p. 10). Os estudos de Lima (2011) apontam para a mesma direção e afirmam “que os africanos que vieram traficados para as Américas como escravos geralmente recebiam nomes associados aos portos onde eram embarcados”, isso porque “o olhar do branco dos europeus que participaram do comércio negreiro raramente conseguia perceber as diferenças étnicas dos povos africanos” (LIMA, 2011, p. 107).

Muitos/as desses/as africanos/as “descarregados/as” no litoral paranaense eram mantidos ali mesmo, outros eram encaminhados para fazendas e vilas serra acima, onde exerciam as mais variadas funções.

As informações trazidas por cronistas e pesquisadores/as a respeito da ocupação do território paranaense apresentam dados manipulados para omitir a participação da população negra (SOUZA, 2003, p. 31). Outras vezes, a imagem da população negra é descrita de forma caricatural em peças literárias e dramatúrgicas, em jornais e nos comentários dos viajantes estrangeiros que por aqui passaram, ignorando a fala e os gestos dos escravos¹⁴ (PENA, 1990, p. 7).

Mesmo que no início a presença negra no Paraná esteja subordinada ao colonizador (e também escravizador) europeu, concordamos com Pena (1990) que essa população era composta “de escravos astutos e não passivos, humanos e não inertes aos acontecimentos trágicos que cercaram seu cotidiano” (PENA, 1990, p. 7). Desde o começo, “o emprego de mão-de-obra escrava, com raríssimas exceções, nas mesmas atividades dos trabalhadores

¹² “Libertos” são pessoas oficialmente livres, porém em alguma fase de suas vidas, foram escravizados.

¹³ As listas nominativas deviam, por ordem imperial, indicar a procedência de todos os moradores da província.

¹⁴ Embora não seja uma citação, procuramos manter não apenas as ideias, mas os termos usados pelo autor.

livres, é indício de que os escravos representavam uma porcentagem significativa no total da população paranaense” (SANTOS, 2001, p. 33).

Ao afirmar que os “escravos” representavam uma porcentagem significativa da população paranaense, deduzimos que Santos (2001) esteja se referindo especificamente à população negra, pois trabalha apenas com as categorias “livre e escravo” e dá a entender que utiliza o conceito de “escravo” como sinônimo de negro, mesmo porque, como explica Gutiérrez (1988, p. 9) o termo “preto”, “por força do uso, tornou-se sinônimo de escravo”. Assim, a afirmação de Santos é também a de que a população negra representava uma porcentagem significativa da população paranaense. O autor afirma ainda ser perfeitamente possível uma participação maior de trabalhadores/as escravizados/as em relação aos/às trabalhadores/as livres (SANTOS, 2001, p. 32) nas áreas rurais, mesmo que nem todos os proprietários de terras recorressem ao trabalho de escravizados/as (GUTIERREZ, 1988, p. 4). O trabalho livre remunerado também era executado pela população negra que ocupava postos de capatazes, feitores, capangas e vigilantes, livres ou libertos (MACHADO, 2011, p. 4). Outra presença constante nas fazendas paranaenses era o agregado, pessoa juridicamente livre, mas que vivia subordinada à classe senhorial.

Os casos de liberdade jurídica, que consistia em questionar na justiça a condição de escravizado/a, envolvia apenas a população negra e ocorria em diversas situações e, muitas vezes, a motivação para se recorrer a ela era a tentativa de se impedir uma venda que não havia sido previamente consentida pelo/a escravizado/a, chamada por Pena (1990) de “venda vingativa”:

Para escapar da possibilidade de ter que se transformar num cativo ordeiro e disciplinado ou de ser vendido para a temida ‘zona cafeeira’, o nosso protagonista lança mão, por sua vez, do próprio espaço que a lei lhe oferecia, entrando com uma ação de liberdade para alegar que era uma pessoa livre por ter seu senhor o abandonado, doente e esfarrapado (PENA, 1990, p. 21).

Em outras ocasiões, havia um acordo entre as partes e os/as escravizados/as, com a conivência de seus escravizadores/as, “puderam garantir a liberdade mediante a indenização de seu valor” (PENA, 1990, p. 22). No entanto, em 1885 “os cativos burilaram tanto com este dispositivo da lei, brigando e negociando preços mais módicos para sua liberdade que os representantes do império acabaram por restringi-lo” (PENA, 1990, p. 22).

Ao trazermos tais informações, “estamos, na verdade, indo além das leituras coisificantes e estigmatizadoras sobre o escravo, procurando desvendar a sua própria leitura e

interpretação sobre os acontecimentos que o cercavam” (PENA, 1990, p. 119), pois a maioria das descrições é apenas numérica, ora procurando afirmar, ora procurando negar sua presença.

O caráter contraditório dessas descrições pode estar associado, em certa medida, aos recenseamentos que consideravam apenas duas categorias – as livres e as escravizadas –, às vezes subdivididas em sexo masculino e feminino, sem mencionar o pertencimento racial dessas pessoas.

Em 1772, de acordo com o primeiro censo geral da Capitania de São Paulo, “a população paranaense era composta de 7.627 habitantes, dos quais 28,8% eram escravos” (SANTOS, 2001, p. 33). Já “a Vila de Curitiba possuía uma população escrava que correspondia a 18% da população total” (SANTOS, 2001, p. 34). Em 1780, oito anos após o primeiro censo, Brasil Pinheiro Machado (1780 *apud* Etelvina Maria de Castro TRINDADE; Maria Luiza ANDREAZZA, 2001, p. 27) afirmava que dos 17.685 habitantes do Paraná, 5.336 eram escravizados, ou seja, 33,14% da população.

Os números apresentados por Santos são oficiais, porém incompletos. Por isso, chamamos a atenção para a necessidade de se contabilizar os/as trabalhadores/as negros/as livres, libertos/as e agregados/as para que tenhamos uma contagem, se não exata, ao menos aproximada da população negra que vivia no Paraná. Em 1798, por exemplo, a população escravizada em Curitiba era de 17,6 %, menor que a população negra livre que era de 27,2 %. Juntas, somavam 44,8% do total da população da futura capital da província¹⁵.

A TABELA 1, com a população de Curitiba do final do século XVIII e parte do século XIX, confirma que em todos os censos realizados a população negra livre¹⁶ era mais numerosa que a população negra escravizada, e à medida que nos aproximamos do final do regime escravista essa diferença aumenta.

A redução no número de pessoas escravizadas, no entanto, não representa uma diminuição expressiva da população negra em Curitiba que continua mantendo, ao longo do século XIX, um percentual próximo dos 40%.

¹⁵ Dados extraídos da Tabela II - Participação da população escrava e livre na Comarca de Curitiba — séculos XVIII e XIX (SPILLER PENA, 1990, p. 85).

¹⁶ Há diferenças entre os conceitos “livres e libertos”, no entanto essas diferenças não são consideradas nos números relacionados à população negra não escravizada, por desempenhar a mesma função.

TABELA 1 – POPULAÇÃO DE CURITIBA – 1798 A 1872

Anos	Escravos		Livres de cor preta ou mestiça		Livres de cor branca		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
1798	1.399	17,6	2.154	27,2	4.385	55,2	7.938	100
1804	1.666	17,1	2.563	26,3	5.509	56,6	9.738	100
1810	1.672	16,0	2.775	26,6	5.977	57,4	10.424	100
1816	1.044	12,4	2.799	33,2	4.591	54,4	8.434	100
1818	1.587	14,4	3.287	29,8	6.140	55,8	11.014	100
1824	1.270	11,7	3.343	30,7	6.272	57,6	10.885	100
1830	1.370	10,6	3.749	29,0	7.825	60,4	12.944	100
1837	1.941	12,0	4.408	27,3	9.806	60,7	16.155	100
1854	1.499	8,0	5.879	31,3	11.433	60,7	18.811	100
1872	2.597	6,2	15.149	35,9	24.429	57,9	42.175	100

FONTE: PENA (1990, p. 85)

É provável que o mesmo tenha ocorrido em outras cidades paranaenses e o número de pessoas negras vivendo em nosso Estado seja maior do que os números oficiais, já que, na maioria das vezes, o pertencimento racial da população livre era silenciado.

TABELA 2 – POPULAÇÃO DO PARANÁ - LIVRE E ESCRAVIZADA - 1772 A 1882

ANO	Escravizados		Livres		População Total
	População	%	População	%	
1772	1.712	28,8	5.915	71,2	7.627
1780		33,1		66,8	17.685
1798	4.273	20,3	16.726	79,7	20.999
1804	5.077	19,3	21.293	80,7	26.370
1810	5.135	18,6	22.451	81,4	27.586
1816	5.010	17,6	23.460	82,4	28.470
1824	5.855	17,8	27.032	82,2	32.887
1830	6.260	17,1	30.441	82,9	36.701
1836	7.873	18,4	35.017	81,6	42.890
1854	10.189	16,4	52.069	83,6	62.258
1858	8.493	12,2	60.887	87,8	69.380
1866	11.596	11,8	75.895	88,2	87.491
1868	10.000	10,0	90.000	90,0	100.000
1874	11.249	08,8	116.162	91,2	127.411
1882	10.655				

FONTE: PENA (1990, p. 39); Faris Antonio S. MICHAELE (1969, p. 99-100)

Outras fontes, porém, como o Relatório do Presidente da Província do Paraná Zacarias de Góes e Vasconcelos, apresentado na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, em 15 de julho de 1854, em Curitiba, colaboram com nossa argumentação e leva o próprio presidente a afirmar que um em cada 2,5 habitantes da província não era branco.

A TABELA 3, com números extraídos deste mesmo relatório, mostra que algumas cidades – Guaratuba, Morretes, Rio Negro, Jaguariaíva, Tibagi, Guarapuava e Palmas – por exemplo, tinha mais habitantes negros (pretos e pardos) que brancos. Do total da população negra contabilizada, 23.219, a maioria (13.030 pessoas) já havia conquistado a liberdade.

TABELA 3 – POPULAÇÃO DO PARANÁ – RESUMO DO RELATÓRIO DE 1854

CIDADE	PRETOS	PARDOS	BRANCOS	ESCRAVIZADOS	TOTAL
Paranaguá	1.274	1.109	4.150	1.274	6.533
Guaraqueçaba	248	382	2.846	248	3.476
Guaratuba	198	630	736	175	1.564
Antonina	892	604	2.664	838	4.160
Morretes	912	1.234	1.563	755	3.709
Curitiba	874	1.293	4.624	578	6.791
S. J. dos Pinhais	972	992	2.606	365	4.660
Campo Largo	610	979	2.101	359	3.690
Palmeira	363	427	1.028	269	1.818
Iguaçu	71	629	952	71	1.652
Votuverava	143	815	1.060	126	2.018
Príncipe (Lapa)	----	----	-----	1.858	5.406
Rio Negro	64	952	868	77	1.884
Castro	986	1.295	3.618	796	5.899
Ponta Grossa	398	746	1.889	1.059	3.033
Jaguariaíva	321	260	490	440	1.071
Tibagi	347	492	801	354	1.640
Guarapuava	418	909	1.193	379	2.520
Palmas	160	220	354	158	734
TOTAL	9.251	13.968	33.633	10.189	62.258

FONTE: Relatório do Presidente da Província do Paraná, Zacarias de Goes e Vasconcelos (1854)

Embora o regime escravista interferisse diretamente na vida da população negra paranaense podendo decidir o destino de boa parte dela, argumentamos que ao longo de todo esse período as estratégias de enfrentamento foram múltiplas, e a organização em grupos teve um papel dos mais relevantes. Entre esses grupos, destacamos a família, importante enquanto instituição, seja nos moldes impostos pelos escravizadores, seja nos moldes desenvolvidos pela população negra a partir das experiências oriundas do continente africano, por configurar uma possibilidade concreta de manutenção de valores culturais necessários à construção de uma identidade, individual e coletiva, que também se configura numa forma de resistência.

2.2 Famílias negras

A discussão em torno da organização familiar da população negra ganhou impulso a partir da década de 1970 (Edson FERNANDES, 2003), porém, a maioria dos estudos diz

respeito à população escravizada dando pouca ou nenhuma atenção às famílias negras que viviam em liberdade, talvez pela dificuldade em identificá-las, já que a partir de 1840 as cores da população livre foram silenciadas nos documentos oficiais e nas relações sociais (Hebe Maria MATTOS, 2005, p. 17), sendo “regra de etiqueta silenciar sobre a cor dessas pessoas quando em situação formal de igualdade” (MATTOS, 2005, p. 16).

Muitos pesquisadores/as desenvolveram seus estudos centrados na família patriarcal, formada pelo pai, mãe e filhos (Teresinha Regina Busetti PARDO, 1993, p. 5), desconsiderando outros arranjos familiares como a “família matrifocal, em que a falta do pai fortalecia os laços afetivos entre mãe e filho” (PARDO, 1993, p. 5). Outros, como Fernando Franco Netto (2011), levam em conta apenas a família constituída a partir do casamento nos moldes católicos e utilizam como fontes livros denominados de Assentos de Casamento de Escravos¹⁷, encontrados em algumas paróquias, onde é possível avaliar as características dos escravizados casados (FRANCO NETTO, 2011, p. 2). Esses/as pesquisadores/as, alerta Robert W. Slenes, “quase por definição excluem o registro de casos de poligamia” (SLENES, 1988, p. 5), prática aceita em muitas regiões do Continente Africano e que aqui no Brasil não destruiu a família negra como instituição (SLENES, 1988, p. 5). Para Pena (1990), o conceito de família é mais amplo, sendo suficiente o fato de um/a escravo/a ter um/a cônjuge, filho/a ou parente.

As regras relacionadas ao casamento no Brasil foram instituídas pelas Ordenações do Reino de Portugal que, além do casamento à porta da Igreja, reconheciam o casamento presumido, que era a coabitação prolongada sem que a Igreja tivesse abençoado (PARDO, 1993, p. 10). Ao que parece, mesmo após a independência do Brasil de Portugal, essas mesmas regras continuaram vigorando. No entanto, as uniões consensuais que se formavam sem o consentimento da Igreja Católica eram consideradas por ela como clandestinas e pecaminosas, assim como a bigamia.

Em algumas situações, o casamento era realizado por pessoas aparentemente sem nenhuma autoridade, como na situação descrita por Slenes (1988), em que um diplomata suíço, J. J. Von Tschudi, escandalizado com a suposta promiscuidade da população negra escravizada, afirmava que a maioria não era casada na igreja e que o pronunciamento do fazendeiro bastava para que eles se considerassem como esposa e esposo (SLENES, 1988, p. 7).

¹⁷ Esses estudos também colaboram para a ideia equivocada de que toda a população negra havia se submetido às regras do catolicismo e que era do seu interesse o casamento na igreja.

Outros viajantes apresentados por Slenes (1988), como Louis Couty e Charles Ribeyrolles, por exemplo, interpretaram da mesma maneira as relações familiares construídas pela população negra, identificando nelas problemas que aparentemente não atingiam a população branca, como a exploração das mulheres pelos seus maridos e o adultério.

O pensamento dos viajantes estrangeiros que descreveram de maneira depreciativa a família negra, de acordo com Slenes (1988) pode ser identificado no trabalho de autores conhecidos, como Gilberto Freyre e Emília Viotti da Costa, que não só concordavam com a opinião de que eram era promíscuas e desregradadas, como contribuíram para a disseminação da ideia de que as relações que se estabeleciam não eram sólidas e nem duradouras.

No trabalho de outros/as pesquisadores/as (SLENES, 1988; PARDO, 1993; FRANCO NETTO, 2011; FERNANDES, 2003), encontramos afirmações opostas, sendo unanimidade entre eles que as relações familiares eram estáveis e de que as crianças nascidas nesses lares, inclusive as escravizadas, passavam a maior parte de sua infância na companhia de seus pais de quem recebiam as bases de sua educação. É unânime também a afirmação de que o motivo principal que levava à opção pelo casamento presumido se dava pelo fato de que o casamento na igreja era dispendioso e burocrático demais, dificultando o acesso não apenas da população negra, mas também da população branca e pobre, o que não seria impedimento para que essas uniões fossem reconhecidas e analisadas como famílias.

A quantidade de filhos/as gerados/as por um casal tornou-se um elemento importante nas argumentações de Fernandes (2003) ao discorrer a respeito da estabilidade conjugal das famílias negras. No caso de escravizados/as, o autor utilizou como fonte em suas pesquisas no interior de São Paulo inventários do final do século XIX, em que foi possível constatar mais de uma geração na mesma família negra, identificando, então, avós, filhos/as e netos/as. Uma dessas famílias era formada por Paulo (75 anos), sua esposa Romana (56) e seis filhos, dos quais duas já eram casadas. Uma delas, Silvana, teve oito filhos com seu marido, João, entre os anos de 1872 e 1886 (FERNANDES, 2003, p.12). Famílias numerosas não era a regra. Na maioria delas o autor identifica um ou dois filhos resultado de uma única união.

No caso das famílias matrifocais, maioria nos estudos de Franco Netto (2011) – em que a presença do marido não é observada, seja por viuvez, abandono, violência sexual ou mesmo por iniciativa da mulher –, ainda assim o número de filhos era reduzido, em média um ou dois. A quantidade de mulheres que tinham filhos de parceiros diferentes ainda era mais reduzida. Fernandes (2003) chama a atenção para o fato de que a prole diminuída de algumas

famílias podia não corresponder ao número de partos, pois era alta a taxa de mortalidade infantil.

Independentemente das razões que contribuíam para a constituição de famílias chefiadas por mulheres, essa situação também era observada entre as mulheres brancas, e os estudos de Eni de Mesquita SAMARA (1989), sobre a província de São Paulo, apontam para um número bastante elevado. De acordo com esses estudos, 61,90% de mulheres brancas tiveram filhos fora do casamento em 1804, e 58,94 em 1836.

A autora, porém, não especifica se essas mulheres solteiras tinham ou não um companheiro pois, como afirmamos anteriormente, a população branca e pobre também recorria ao casamento presumido, que Samara (1989, p. 11) chama de “casamento costumeiro ou concubinato”, decorrente, em parte, pela falta de dote dessas mulheres.

O trabalho desenvolvido pelos/as pesquisadores/as que usamos para discutir a família negra teve como fonte registros quase que exclusivamente escritos. Cláudia Bibas do Nascimento (2011) chama a atenção para a necessidade de que esses registros sejam complementados com documentos materiais quando possível, como por exemplo, imagens – gravuras, pinturas, fotografias, desenhos – do período estudado. Nesses casos, a imagem não pode ser analisada apenas do ponto de vista estético por constituir “um documento de interesse histórico, sociológico, antropológico e como tal deve ser analisado” (Carlos Eugênio Marcondes de MOURA, 2000, p. 23).

É o que pretendemos fazer e ampliar nossa discussão através do uso de três imagens que foram produzidas antes da assinatura da Lei Áurea: duas gravuras e uma fotografia. As duas gravuras foram produzidas por Jean Baptiste Debret, artista francês que morou e trabalhou no Brasil entre 1816 e 1831, que se autodefinia “como um historiador fiel” (Marcos César de Senna HILL, 2008, p. 24), e registrou cenas do cotidiano brasileiro tanto na forma de desenho quanto na forma escrita. Embora essas obras não tratem especificamente da família negra no Paraná, trazem informações que podem, sem maiores esforços, estabelecer relações com o assunto em questão.

A FIGURA 1 mostra um casamento coletivo dentro de uma igreja católica. A cerimônia, aparentemente, é privada, pois não aparecem convidados e também não é realizada no altar. No entanto, esse fato, considerando-se outros elementos que o envolvem, deve ser tratado como algo especial.

Primeiramente, devemos lembrar que durante todo o regime escravista a população negra não tinha fácil acesso às igrejas frequentadas pela sociedade branca – ainda que a

prática do catolicismo fosse obrigatória – sendo, na maioria das vezes, sua presença proibida totalmente. Isso talvez explique a ausência de outras pessoas no interior da igreja durante a cerimônia.

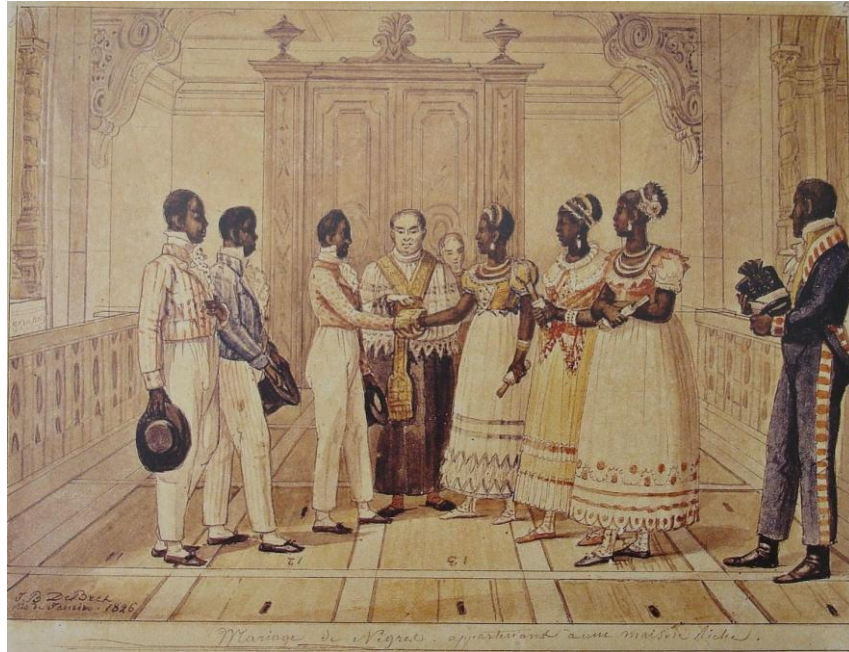


FIGURA 1 – JEAN BAPTISTE DEBRET, CASAMENTO DE ESCAVOS DE UMA FAMÍLIA RICA, AQUARELA, 1826

Para as pessoas negras, livres e libertas ou escravizadas, o casamento deveria ser precedido de uma certidão de batismo e de outros registros paroquiais que comprovassem serem os noivos de religião católica e não terem sido casados antes, além do pagamento das custas do processo (PARDO, 1993, p. 11). Havia ainda a dificuldade dos moradores das áreas rurais em se deslocarem às igrejas, localizadas na maioria dos casos em regiões mais urbanizadas.

O fato de os casais retratados por Debret terem conseguido tal façanha permite-nos fazer algumas suposições, tanto a partir do que mostra a imagem, quanto a partir do que o próprio autor escreve a respeito em seu livro **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**, publicado pela primeira vez entre 1834 e 1839, em Paris, na França.

Debret afirma que se trata de um casamento de pessoas escravizadas, pertencentes a uma família rica e não parece admirado com o acontecimento, dando a impressão de que se trata de um fato corriqueiro na alta sociedade brasileira, contrariando outros cronistas que afirmavam que “os senhores não viam com bons olhos o consórcio entre escravos, pois esta união criava laços que fortaleciam a solidariedade e a unidade entre os negros” (PARDO,

1993, p. 35). Debret informa também que havia certo controle por parte de negros e negras nas escolhas dos pares com quem desejavam contrair matrimônio, sendo prudente aos/às escravizadores/as concordar com tais escolhas evitando problemas de insubordinações no futuro.

Debret, de acordo com Slenes (1988), é um tanto ambíguo, ora apresentando informações resultantes de suas observações, ora simples deduções orientadas a partir de um pensamento racista. Por essa razão, é possível questionar sua afirmação a respeito da situação dos noivos e noivas, se escravizados/as ou não, já que em sua descrição procura destacar a benevolência do escravizador/a que possibilitou a realização do casamento legítimo e diz ainda que se os casais fossem metódicos juntariam “algum dinheiro graças aos benefícios realmente consideráveis que devem aos seus senhores ou aos inúmeros amigos da casa” (DEBRET, 1984, p. 527).

Confirmando as contradições observadas por Slenes, encontramos na mesma obra de Debret (1984) informações que lançam dúvidas a respeito da suposta bondade dos escravizadores que, na maioria das vezes, apenas tolerava essas uniões com a intenção de manter o controle sobre a população escravizada, “tanto para evitar os pretextos de fuga como em vista de uma procriação destinada a equilibrar os efeitos da mortalidade” (DEBRET, 1984, p. 268).

Debret, a exemplo de outros observadores estrangeiros, por mais criterioso que fosse “difícilmente conseguiria livrar suas observações sobre a família escrava da influência de ideias preconcebidas” (SLENES, 1988, p. 9), podendo ter cometido alguns equívocos, não somente em relação à família escravizada, mas em relação à família negra de modo geral.

O fato de se referir aos noivos acima como escravizados parece confirmar essa suposição, já que deixou de lado detalhes importantes em sua análise, como o luxo das roupas, os cabelos bem arrumados, as jóias das noivas e principalmente o fato de todos estarem usando sapatos, menos o rapaz que aparece em primeiro plano – apesar de estar elegantemente vestido – identificado como o cocheiro e padrinho do grupo. Acreditamos que Debret soubesse que os sapatos eram usados pela população negra livre e liberta “para se diferenciar dos escravos” (Lívio SANSONE, 2003, p. 102), assim como as jóias serviam para impressionar ou humilhar os escravizadores (SANSONE, 2003, p. 102). Perguntamos também: o que motivaria uma família de escravizadores investir tempo e dinheiro na realização de uma cerimônia religiosa para pessoas escravizadas? Seria essa família também a

patrocinadora das roupas e jóias usadas pelos casais? Por que essa mesma família permitiria aos casais o uso de calçados?



FIGURA 2 – JEAN BAPTISTE DEBRET, MULATA A CAMINHO DO SÍTIO PARA AS FESTAS DE NATAL, LITOGRAVURA, SEC. XIX

A FIGURA 2, produzida por Debret na primeira metade do século XIX no Rio de Janeiro, também traz informações importantes a respeito da família negra brasileira que se formou fora das senzalas, esta, em especial, pertencente à “classe dos artífices abastados” (DEBRET, 1984, p. 493).

Embora Debret refira-se à personagem principal como mulata, termo vigente à época, em nosso entendimento trata-se de uma mulher negra, havendo pouca ou nenhuma diferença no seu fenótipo se comparada às outras mulheres que compõem a cena. Referir-se à protagonista como mulata não foi mero acaso: foi uma maneira encontrada pelo artista para evidenciar a hierarquia racial observada na sociedade brasileira e com a qual, acreditamos, compactuava e afirmava que o mulato era superior ao negro, moral e fisicamente, por causa “de sua compleição física e da inteligência herdada da raça branca” (DEBRET, *apud* HILL, 2008, p. 24).

Nessa imagem, o autor preocupou-se em evidenciar cada uma das categorias, pelos trajés e pelo lugar que cada uma das personagens ocupa na fila. A dona da casa, sua filha e a camareira particular, representantes da sociedade livre, são identificadas pelas roupas luxuosas, o uso de jóias, meias e calçados, e ocupam os primeiros lugares da fila. As mulheres escravizadas vestem-se com mais modéstia, não usam calçados e quanto mais distantes da

dona da casa, mais pesado é o trabalho que executam. As mulheres adultas, indistintamente, usam o pano da costa, acessório essencial na construção da identidade feminina afro-brasileira durante o regime escravista.

A hierarquia social observada entre as mulheres adultas é reproduzida entre as duas crianças. A criança livre conta com a proteção da mãe, veste-se à moda do escravizador e parece adotar o mesmo comportamento, pois tem a sua disposição uma criança negra escravizada, um “bode expiatório” (DEBRET, 1984, p. 493). Ambas, desde pequenas, são informadas dos espaços que lhes cabem e qual o papel que vão desempenhar na sociedade. Embora livre, a criança negra não tem nenhuma garantia de que estará imune à ação perversa do racismo.

Em relação à criança negra escravizada, a mais jovem de todas as personagens, é possível que seja filha de uma das mulheres que acompanham o cortejo, pois não era comum separar a mãe de um/a filho/a muito pequeno/a apesar de que “apenas em 1869 que se estabeleceu uma legislação proibitiva da separação de cônjuges escravos e de pais e filhos menores de 15 anos” (PARDO, 1993, p. 18).

Embora essa obra revele que as famílias negras abastadas reproduziam os hábitos das famílias brancas, também dá dicas que não se afastava totalmente da cultura de matriz africana. Além do pano da costa, o *gongá*, “cesto em que se coloca a roupa branca” (DEBRET, 1984, p. 493) e uma “esteira de Angola” (DEBRET, 1984, p. 493) integram a lista dos objetos transportados para o sítio, justamente por fazerem parte do dia a dia dessa família. Outro objeto que nos permite fazer tal afirmação é o chapéu usado pela filha da dona da casa, provavelmente da etnia Zulu, que atualmente vive na África do Sul. Essa peça aparece compondo o vestuário masculino em outras obras de Debret “Transport d’enfant blanc, pour être baptisé a l’église”, “Négres cangueiros”, “Negros de carro”, todas produzidas entre 1834 e 1839 (MOURA, 2000, p. 387, 407 e 408). O mesmo modelo de chapéu também foi registrado pelo pintor inglês Richard Skerret Hickson, na década de 1830, na obra “Scene at the washing house of Gongo Soco gold mine in Brazil” (MOURA, 2000, p. 439), porém como parte da indumentária feminina adulta.

É possível que outros elementos da cultura africana estejam presentes na vida dessas pessoas retratadas por Debret, no vocabulário, nos hábitos alimentares, nas canções e histórias que embalavam o sono das crianças, livres ou não, bem como na fabricação dos utensílios domésticos e na própria estrutura familiar, onde muitas vezes a mulher assumia o papel dominante, como nas sociedades matrilineares.

A última imagem escolhida é uma fotografia do final do século XIX retratando também uma família negra abastada. O simples fato de se ter acesso ao trabalho de um fotógrafo, nesse período, era um demonstrativo de poder econômico, dado o alto custo de produção de uma fotografia e também por ser um produto bastante raro.



FIGURA 3 – A. KEN PHOT, FAMÍLIA ABASTADA DE MULATOS DE LENÇÓIS, BAHIA, 1870

A exemplo da obra de Debret, essa família também é chamada “mulata” pelo fotógrafo A. Ken numa evidente tentativa de dissociação com o regime escravista, pois a linguagem racial era um elemento importante de hierarquia e subordinação, sendo depreciativo o uso do termo “negro” para se referir às “pessoas de cor” que alcançaram a liberdade (MATTOS, 2005, p. 16-17). Edward Telles (2003), pesquisador nascido nos Estados Unidos que estuda o racismo no Brasil de hoje, explica que de fato havia um tratamento diferente dispensado aos mulatos que possibilitava a superação das desvantagens raciais, por isso evitavam ser classificados como negros.

Esse cuidado com o uso dos vocábulos revela as regras de convivência impostas pela sociedade branca que esperava da população negra uma adaptação plena à cultura de origem europeia, afastando-se em definitivo da cultura de origem africana que era interpretada como selvagem.

Não só o vocabulário, mas também a indumentária tinha suas regras, uma etiqueta visual facilmente observável, uma vez “que o traje vai além do tecido e ornamento, estendendo-se ao comportamento, determinando-o e evidenciando-o, marcando as etapas da vida contribuindo para a construção da personalidade” (Jocélio Teles dos SANTOS, 2011, p. 1). Dessa forma, mais que uma função estética, o traje funcionava como um mecanismo de controle do próprio corpo, impondo regras de decência, de bons costumes, de discrição e de boas maneiras inerentes à vida civil, de acordo com as convenções hegemônicas e com o processo civilizador europeu (SANTOS, 2011, p. 2).

Se por um lado o registro de uma família negra abastada, normatizada e seguindo “as convenções da época” (MOURA, 2000, p. 35) pode evidenciar o controle sobre ela enquanto instituição, influenciada por “um projeto disciplinar que associava cada vez mais a estabilidade da família nuclear e a sobriedade da vida sexual com a constância e o empenho no trabalho” (SLENES, 1988, p. 14), por outro desmente tanto o discurso de que a população negra não estava apta a viver em uma sociedade regulada pelo trabalho assalariado quanto as afirmações de que a família conjugal/nuclear – com o pai presente na vida dos filhos – praticamente inexistiu (Robert W. SLENES; Sheila de Castro FARIA, 1998, p. 1).

As três imagens aqui apresentadas foram concebidas a partir do olhar de uma sociedade supostamente branca e superior em relação à população negra e, dentre as várias intenções, uma importante, em nossa opinião, é procurar destacar que o modelo civilizador europeu estava sendo absorvido por negros e negras e repassado a seus descendentes, tentando se impor aos traços de culturas de matriz africana. Elas também podem ser utilizadas, como o fez Debret, para minimizar a violência do sistema escravista, operando no processo de construção de uma imagem positiva do escravizador.

Ainda é possível observar o discurso da meritocracia e da democracia racial que afirma ser possível a negros e negras o acesso à liberdade, a bens materiais e aos mesmos espaços sociais da população branca e livre, desde que se esforçassem para isso e adotassem os hábitos impostos pelo colonizador, inclusive o modelo de família.

No entanto, essas mesmas imagens revelam outros aspectos do regime escravista poucos discutidos como, por exemplo, hierarquias de classes entre a população negra, muitas vezes apresentada de maneira uniforme, linear, como se houvesse apenas ações de cooperação entre ela; presença de famílias negras abastadas; o casamento e a constituição de família como estratégia de enfiamento; preservação de elementos da cultura de matriz africana; contraposição à ideia do desaparecimento da população negra da sociedade brasileira com o

fim do tráfico de pessoas negras escravizadas e valorização da estética corpórea de mulheres e homens.

Essas imagens não tratam diretamente da família negra paranaense, mas argumentamos que muitas das informações ali encontradas poderiam ser semelhantes à realidade vivenciada por aqui, pois as pesquisas mostram mais semelhanças que diferenças entre a família negra constituída no Paraná com as famílias negras constituídas em outras regiões do país.

A família negra e a maneira como é retratada na arte brasileira será novamente retomada nessa dissertação, sendo esta discussão necessária nesta fase para complementar nossas argumentações relativas à presença significativa de negros e negras no Paraná.

2.3 Negros e negras no Paraná pós-abolição

A assinatura da Lei Áurea em 1888 não veio acompanhada de uma política de inserção da população negra na sociedade brasileira e não “houve a valorização dos antigos escravos ou mesmo dos livres e libertos com alguma qualificação” (Mário THEODORO, 2008, p. 28). Ao contrário, a política de embranquecimento manteve-se, e sob a justificativa da falta de adaptação dos/as trabalhadores/as negros/as ao trabalho assalariado, priorizou-se a contratação da mão-de-obra imigrante, e centros mais urbanizados, como a cidade de São Paulo, por exemplo, já “no começo do século XX, 92% dos trabalhadores industriais [...] eram estrangeiros, sobretudo de origem italiana” (KOWARIC, p. 92 *apud* THEODORO, 2008, p. 31).

A exclusão do mercado formal de trabalho promoveu o deslocamento de escravizados/as para setores menos rentáveis da economia e também para regiões onde a concorrência com trabalhadores/as estrangeiros/as era menor. “Como consequência, uma maioria de população não-branca permaneceu fora do Sudeste, na região economicamente mais atrasada do país, onde as oportunidades educacionais e ocupacionais eram muito limitadas (Carlos HASENBALG, 1979, p. 167 *apud* THEODORO, 2008, p. 29).

Esse deslocamento forçado também aconteceu no Paraná. Nas regiões onde a presença de imigrantes era mais acentuada, a concorrência no mercado de trabalho era desigual, sendo dada preferência prioritariamente, ao/à trabalhador/a estrangeiro/a, tanto na iniciativa privada quanto no serviço público.

Em Curitiba, além dos/as imigrantes que ali haviam fixado residência desde a chegada, existia a concorrência com outros/as tantos/as que haviam sido assentados/as em áreas agrícolas e foram atraídos/as para a capital, ou porque “eram completamente estranhos aos trabalhos de cultivo da terra” (Denise Eurich COLATUSSO, 2004, p. 19) ou pela “falta de trabalho em obras públicas que garantisse salário regular e diário” (COLATUSSO, 2004, p. 20), como aconteceu com moradores/as da Colônia Assungui, localizada a poucos quilômetros, no município de Cerro Azul.

Muitas colônias foram instaladas na região de Curitiba a partir de 1870 e faziam parte da estratégia de branquear definitivamente a população. Durante o Governo de Lamenha Lins, num espaço de apenas oito anos, treze colônias foram fundadas com imigrantes originários/as de diversas regiões da Europa, como mostra a TABELA 4.

TABELA 4 – COLÔNIAS DE IMIGRANTES EUROPEUS EM CURITIBA E REGIÃO

ANO	COLÔNIA	DISTÂNCIA DA CAPITAL	NÚMERO DE IMIGRANTES	GRUPOS ÉTNICOS
1870	Pilarzinho	3 Km	242	Poloneses, alemães e italianos.
1871	São Venâncio	12 Km	160	Alemães, poloneses e suecos.
1873	Abranches	6 Km	323	Poloneses e Alemães.
1875	Orleans	10 Km	290	Poloneses, italianos, suíços e franceses.
1875	Santa Cândida	8 Km	340	Poloneses, suíços e franceses.
1876	Dom Pedro	15 Km	98	Poloneses, suíços e franceses.
1876	D. Augusto	12 Km	281	Poloneses
1876	Lamenha	12 Km	746	Poloneses, silesianos e alemães.
1876	Santo Inácio	3 Km	334	Poloneses, silesianos e galacianos.
1877	Riviére	16 Km	406	Poloneses, franceses e alemães.
1878	Santa Felicidade	7 Km	580	Italianos
1878	Dantas	2 Km	188	Italianos
1878	Alfredo Chaves	24 Km	220	Italianos

FONTE: Altiva Pilatti BALHANA; Brasil PINHEIRO MACHADO; Cecília WESTPHALEN, 1969, p. 164-165 *apud* COLATUSSO (2004, p. 17-18)

O estímulo à imigração europeia promoveu a redução da população negra na região de Curitiba assim como em todo o Paraná, mas não na proporção descrita por alguns pesquisadores que chegaram a afirmar inclusive “que não houve escravatura no Paraná” (Wilson MARTINS, 1995, p. 128). A afirmação de Wilson Martins é estratégica por eximi-lo da responsabilidade de discutir o processo de disputa por espaços depois de findo o regime escravista, que acentuou a formação de comunidades agrícolas exclusivas por negros/as em várias regiões do Estado – Castro, Lapa, Candói, Laranjeiras, Guarapuava, Cantagalo,

Curiúvas, Guaira, Guaraqueçaba, etc. – motivado em parte, pela falta de oportunidades nos centros mais urbanizados.

Enquanto a população negra era ignorada pelo poder público, a imigrante gozava de certas vantagens. “No volume 13 das Atas da Câmara, correspondente ao período final de 1868 até o ano de 1880, nós podemos acompanhar o trabalho, quase que exclusivo dos empreiteiros alemães nas obras públicas em Curitiba” (COLATUSSO, 2004, p. 49). A Estrada da Graciosa, que teve como engenheiros os irmãos Antônio e André Rebouças, contou como empreiteiro o alemão Fernando Schneider (COLATUSSO, 2004, p. 52). Dos 386 estabelecimentos comerciais em funcionamento em Curitiba entre 1869 e 1889, 230 eram de propriedade de luso-brasileira, 104 de alemães, 18 de franceses, 26 de italianos e 08 de ingleses (COLATUSSO, 2004, p. 60).

O tratamento desigual adentrou pelo século XX e, “até 1920, assiste-se à intensificação da industrialização e do crescimento urbano, sem maiores alterações no perfil da mão-de-obra absorvida” (THEODORO, 2008, p. 33). Nesse período, em nível nacional, foram apresentados “projetos de lei, na Câmara dos Deputados, visando impedir a imigração de indivíduos da cor preta” (Luciana JACCOUD, 2008, p. 54). Além disso, havia a perseguição à cultura afro-brasileira, como a capoeira, proibida por lei até 1937, assim como as religiões de matriz africana que até 1976 necessitavam de autorização policial para realizarem os seus cultos.

A TABELA 5 mostra que na primeira metade do século XX a política de embranquecimento parecia surtir os efeitos desejados, porém a partir da década de 1980, apesar do tratamento desigual que recebia por parte do poder público, houve um aumento substancial da população negra em Curitiba.

TABELA 5 – POPULAÇÃO PARANAENSE NO SÉCULO XX

ANO	BRANCOS	PRETOS	PARDOS	AMARE- LOS	INDÍ- GENAS	SEM DECLARAÇÃO	TOTAL
1940	130.456 (92,75%)	3.128 (2,22%)	6.779 (4,82%)	210 (0,15%)	-	83 (0,06%)	140.656 (100%)
1950	169.031 (93,87%)	3.340 (1,85%)	7.061 (3,90%)	680 (0,38%)	-	-	180.067 (100%)
1980	874.298 (85,30%)	18.267 (1,78%)	119.972 (11,70)	8.509 (0,83%)	-	4.034 (0,39%)	1.024.980 (100%)
1991	1.102.704 (83,85%)	20.454 (1,56%)	177.366 (13,49)	12.947 (0,98%)	706 (0,05%)	868 (0,07%)	1.315.035 (100%)

FONTE: Pedro Rodolfo Bodê de MORAES; Marcilene Garcia de SOUZA (1999, p. 11).

A mesma situação também é observada em nível nacional, com redução da população negra nas primeiras décadas século XX, caindo de 58% em 1872 para 35,8% na década de 1950 (IBGE, 2004). A partir de 1980, no entanto, os números só aumentaram, chegando a 44,8% em 1987, a 49,5% em 2006 e a 50,3% em 2010, de acordo com os dados do IBGE. No Paraná, chegou-se a 27,8 % em 2010, tornando-se a maior entre os estados do Sul do país.

Esse aumento deve-se a inúmeros fatores como, por exemplo, a uma taxa mais alta de fecundidade entre as mulheres negras e às campanhas feitas pelos Movimentos Sociais de Negros e Negras estimulando, a partir do censo de 1990, o autorreconhecimento. O resultado foi bastante visível, principalmente entre a população mais jovem.

Em 1980, os jovens brancos de 15 a 24 anos de idade correspondiam a 54,7% do conjunto de pessoas na mesma faixa etária e os negros contribuíam com 44,8%. Os resultados do Censo Demográfico 1991 mostraram que estes percentuais alteraram-se para 49,2% e 50,5% (IBGE, 2011, p. 12).

A mesma estratégia se repetiu em 2010, dessa vez com uma abrangência bem maior, usando recursos variados, principalmente as redes sociais da Internet. Além disso, outras ações iniciadas anos antes, como a implantação de políticas de ação afirmativa em algumas universidades (federais e estaduais) a partir de 2003, reservando vagas para candidatos/as negro/as contribuíram para que muitas pessoas se autorreconhecessem como tal.

As ações e articulações do Movimento Social de Negros e Negras já ocorriam nesse contexto, muitas vezes ainda sem essa denominação, desde o regime escravista. Apresentamos, a seguir, algumas informações a esse respeito.

2.4 Movimento Social de Negros e Negras no Paraná

Antes eram as irmandades religiosas, os quilombos, as sociedades abolicionistas e os terreiros de Candomblé organizando políticas de resistência contra a escravização. Após a assinatura da Lei Áurea em 1888, os ranchos carnavalescos, as escolas de sambas, os clubes recreativos, apenas para exemplificar, problematizavam a situação da população negra no Estado, como a Sociedade 13 de Maio, em Curitiba, fundada em 1888, e o Clube Estrela da Manhã, na cidade de Tibagi, fundado em 1934 em resposta à proibição da entrada de negros e negras no Clube Tibagiano. Há também o registro do jornal “União”, fundado em Curitiba,

em 1918, empreendendo luta contra o “preconceito de cor” (Petrônio DOMINGUES, 2011, p. 105).

Ainda na primeira metade do século XX, em 1948, a União dos Homens de Cor (UHC), com sede em Porto Alegre, atuava em 23 cidades paranaenses. Em 1960, nasceu em Londrina a Associação Recreativa Operária de Londrina (AROL), berço do Movimento Negro da cidade, e conseguiu em 1961 transformar o dia 13 de maio em feriado municipal.

A partir da década de 1980, impulsionado pelo centenário da abolição da escravatura, o Movimento Social de Negros e Negras ganhou novo fôlego e algumas organizações são reestruturadas, como o Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON) em atividade na capital paranaense desde o final da década de 1970, e outras são criadas, como a Associação Cultural de Negritude e Ação Popular (ACNAP), em Curitiba, e o Instituto de Mulheres Negras Enedina Alves Marques, em Maringá. Organizações de atuação nacional, como o Movimento Negro Unificado (MNU) e a União de Negros Pela Igualdade (UNEGRO) também se estabeleceram no Estado, fortalecendo a luta da população negra paranaense. A partir do ano 2000, outras organizações são fundadas, como o Instituto de Pesquisa da Afrodescendência (IPAD) e o Afro-Globo, em Curitiba; a Associação Negritude de Promoção da Igualdade Racial (ANPIR), em Paranavaí; o Coletivo da Juventude Negra (COJUNE) e a União da Juventude Afro de Londrina (UJAL). Considerada importante por esses movimentos sociais foi a aprovação, em 2003, da Lei 14.274, que torna obrigatório cotas de 10% para negros e negras em todos os concursos públicos estaduais no Paraná.

Resultante da luta histórica dos Movimentos Sociais de Negros e Negras, e aí se incluem os movimentos paranaenses, em janeiro do mesmo ano foi aprovada a Lei 10.639, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394) e instituindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os níveis da educação básica, nos estabelecimentos de ensino públicos e privados.

No artigo 26-A da LDB lê-se:

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de **Educação Artística** e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Como suporte teórico para a aplicação da Lei 10.639/2003, em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo como relatora a professora doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (BRASIL, 2004). Tanto a Lei 10.639/2003 quanto as Diretrizes interferiram positivamente nas ações do Movimento Social de Negros e Negras aqui no Paraná na área da educação, algumas em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEED). Outras ações, no entanto, partiram da própria SEED, como o I Encontro de Educadores Negros do Paraná¹⁸, realizado em 2004, na cidade de Pinhão, região central do Estado.

No ano seguinte, na cidade de Curitiba, foi realizado o I Encontro Estadual do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial, iniciativa conjunta dos movimentos sociais e sindicais, tendo a SEED como apoiadora.

Da aproximação entre SEED, movimentos sociais e sindicais, resultou em 2006, a Deliberação 04/2006 do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE), estabelecendo Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais no Paraná.

Antes, porém, ainda em 2003, a SEED buscou parceria com o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Paraná, a APP – Sindicato, “no intuito de criar uma comissão com a finalidade de acompanhar a implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas da Rede Estadual de Educação” (Cristiana Gonzaga Candido de Souza CASTRO; Débora ARAUJO; Márcia Cristina CEBULSKI; Maria Antônia MARÇAL, 2011, p. 11.637). Essa comissão atuou até 2006, ano em que a SEED compôs sua própria equipe para tratar especificamente da Lei 10. 639/2003 e outras questões ligadas a ela.

O quadro abaixo mostra algumas das ações desenvolvidas pela SEED entre os anos de 2003 e 2006.

¹⁸ Hoje renomeado como “Encontro de Educadores/as Negros/as do Paraná”.

CURSOS	ANO	ASPECTOS GERAIS
Curso a Distância "Educação, Africanidades, Brasil" - MEC/SECAD via CRTES	2006	Abrangeu 5 Núcleos Regionais da Educação: Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul, Curitiba, Londrina e Maringá, envolvendo aproximadamente 2000 docentes.
Grupo de Estudos Interdisciplinares de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DEF/SEED	2006	2.470 professores/as participantes da Rede Estadual, das diversas disciplinas da educação básica.
SIMPÓSIOS	ANO	ASPECTOS GERAIS
I Simpósio Estadual de História Afro-Brasileira e Africana - SEED	2004	Subsidiar teórica e metodologicamente os/as professores/as das diversas áreas do conhecimento da Rede Estadual de Educação do Estado para a abordagem referente à Educação das Relações Étnico-Raciais. Reuniu aproximadamente 600 participantes.
I Simpósio Estadual da Diversidade Cultural – SEED	2005	Dar continuidade ao processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares e ao processo de implementação das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná em todas as disciplinas para o Ensino Fundamental e Médio regular, bem como, a Educação de Jovens e Adultos.
SEMINÁRIO	ANO	ASPECTOS GERAIS
I Seminário Estadual de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – SEED	2003	Iniciar o processo de formação continuada dos/as professores/as em relação à temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Educação das Relações Étnico-Raciais (aproximadamente 600 participantes).
ENCONTROS	ANO	ASPECTOS GERAIS
Encontro da Diversidade - MEC/SEED	2005	Discutir propostas de implementação, encaminhamentos e acompanhamentos da legislação pertinente à Educação das Relações Étnico-Raciais. É importante ressaltar que este evento antecedeu a organização dos Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná.
Encontro de Educadores/as Negros/as do Paraná	2004 2005 2006	Busca fortalecer junto aos/as educadores/as negros/as, a construção de representações positivas da população negra no imaginário coletivo, vislumbrando a edificação de uma escola plural, que sendo múltipla, atenda a totalidade da população e, de forma particular, contemple as diversidades.
PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE MATERIAL	ANO	ASPECTOS GERAIS
I Caderno Temático "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" – SEED	2005	Organizado em 2004, traz relatos de experiências dos/as professores/as da Rede Estadual, sugestões de filmes, livros e sítios, além de aspectos sobre legislações específicas e reflexões a respeito da inserção de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Disponibilizado no Portal Educacional do Estado.
II Caderno Temático "Educando para as Relações Étnico-Raciais" - SEED	2006	Composto de diversos artigos de colaboradores e legislação referente às questões afro-brasileira e africana e alguns trabalhos apresentados no "I Simpósio de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", além de sugestões de filmes, livros e sítios realizado em 2004. Disponibilizado no Portal Educacional do Estado.
FÓRUM	ANO	ASPECTOS GERAIS
Encontro do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná – Entidades do Movimento Negro, SEED/MEC, sociedade civil,	2005 2006	Sua característica principal é a itinerância (pois acontece em municípios diversos que são escolhidos por plenária legitimada). Abrange realidades educacionais diversificadas e a cada ano angaria mais experiência no trato com a diversidade étnico-racial que compõe o Paraná.

sindicatos, SMÉs.		
REESTRUTURAÇÕES E PLANEJAMENTO	ANO	ASPECTOS GERAIS
I Reunião Técnica – SEED	2004	Participação dos 32 Núcleos Regionais da Educação. Objetivos: acompanhar a pauta de políticas afirmativas do MEC, ou seja, um conjunto de medidas e ações para superar a discriminação racial e promover a inclusão social.

QUADRO 1 – AÇÕES DESENVOLVIDAS PELAS SEED ENTRE 2003/2006 PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

FONTE: CASTRO; ARAUJO; CEBULSKI; MARÇAL (2011, p. 10-12)

Os dados que constam no QUADRO 1 revelam, ainda que parcialmente, o trabalho desenvolvido pela SEED ao longo de três anos, para implementar a Lei 10.639/2003, parte dele com a colaboração de lideranças e dos/as militantes dos Movimentos Sociais de Negros e Negras. É o que observamos na organização e realização tanto do I Encontro de Educadores/as negros/as quanto do I Encontro do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná, em que conferencistas e palestrantes foram indicados/as pelos movimentos sociais e alguns dos mini-cursos e oficinas dirigidos aos professores e professoras foram ministrados por lideranças e militantes desses movimentos.

Essa situação só foi possível por conta de uma característica bastante pontual dos Movimentos Sociais de Negros e Negras que, em várias partes do país, para tornarem legítimas suas reivindicações, buscaram formação acadêmica, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

Lideranças e militantes também participaram diretamente da elaboração dos **Cadernos Temáticos**, publicados pela SEED nos anos de 2005 e de 2006, produzindo textos e/ou relatando experiências desenvolvidas como professores/as na rede pública estadual de ensino. Algumas dessas experiências foram iniciadas antes da aprovação da Lei 10.639/2003, como o projeto “Negritude e Cidadania”, implantado em 1997, no Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira, em Maringá (PARANÁ, 2005, p. 31).

Observamos nas duas publicações um cuidado em mostrar que é possível sim discutir relações étnico-raciais nas escolas públicas do Paraná, chegando em alguns momentos a apresentar receitas de “como trabalhar a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (PARANÁ, 2005, p. 22), apontando o “caminho das pedras” àqueles que estavam se iniciando nessa empreitada.

Não vemos problema na linguagem excessivamente didática desses cadernos, pelo contrário identificamos aí uma estratégia para tentar neutralizar o discurso que começava a

ganhar corpo de que o cumprimento da Lei esbarrava na falta de materiais didáticos e paradidáticos e no despreparo do corpo docente.

Tais justificativas, mesmo que parcialmente apropriadas, também revelavam a resistência de muitos/as profissionais da educação em discutir a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em suas escolas, transferindo essa responsabilidade aos professores e professoras negros/as, como se o cumprimento da Lei fosse dirigido exclusivamente a esse grupo. Tais atribuições estão ancoradas na crença de que todas as pessoas negras que trabalham na área da educação receberam a Lei 10. 639/2003 com a mesma euforia que os movimentos sociais e que a resistência a ela parte apenas dos/as profissionais brancos/as.

Mesmo que nosso estudo não discuta o impacto dessa Lei na prática docente de profissionais negros/as e brancos/as, nos debates e oficinas que participamos como docente em várias edições do Encontro do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná e no Encontro de Educadores/as Negros/as do Paraná, observamos que sua aceitação e aplicação é mais frequente entre professores/as negros/as, talvez por que tenham sido atingidos pelo racismo operante no sistema educacional quando ainda eram estudantes.

Nesse capítulo desenvolvemos os argumentos que a narrativa de um “estado europeu” foi construída com sentido racializador; que a presença negra no Paraná foi e é significativa e que os movimentos sociais negros estiveram ativos no Estado desde o século XIX, pelo menos. Na atualidade, a agenda educacional assume uma centralidade para Movimentos Sociais de Negros e Negras do Estado e articulações diversas com os gestores da educação foram realizadas. Esse contexto é significativo para a análise das políticas estaduais para o ensino de Arte e um ponto a ser discutido é o quanto tais articulações ecoaram nas políticas levadas a termo na área disciplinar de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 3 – PRESENÇA NEGRA NA ARTE PARANAENSE

...tantos e tantos artistas, anônimos ou não, que construíram a nossa identidade, que buscaram dentro de seu ser magoado a superação de tão terrível herança.

Quando se fala nessa herança, porque ela própria foi o empecilho de muitos desses teimosos artistas no seu tempo, grandes no seu passado e eternos no presente, pelo legado, pelo sacrifício e abnegação com que cada um deles tomou para si a luta, muitas vezes inglória, de vencer com a sua obstinação ao tornar-se um criador, num país tão áspero como esse, em plena vigência escravocrata...

Emanoel Araujo

Nesse capítulo propomo-nos a discutir uma questão que vem sendo negligenciada por historiadores/as da arte no Paraná que é a participação da população negra nas artes plásticas.

A falta de registros não significa, em nosso entendimento, a ausência de artistas negros/as em atividade no estado, seja antes ou depois do regime escravista pois, como já afirmamos anteriormente, há uma intenção deliberada, em vários momentos da história oficial do Paraná, de silenciar a respeito da presença negra e de suas contribuições. A mesma situação é observada na história da arte paranaense e em fatos, personalidades e personagens negros/as são simplesmente ignorados/as ou tratados/as de maneira que pareçam meras exceções onde a regra é ser branco/a.

Ainda que seja difícil não é impossível fazer essa discussão mesmo que algumas lacunas não sejam adequadamente preenchidas.

Durante o regime escravista, a população negra exercia as mais variadas funções, tanto na cidade quando na zona rural e dominavam técnicas de tecelagem e costura, teciam rendas finas de bilro, fabricavam roupas e objetos em couro, extraíam e fundiam o ouro na região de Curitiba, fabricavam e tocavam instrumentos musicais, conheciam técnicas de entalhe em madeira e também de arquitetura. A música e a dança faziam parte de suas celebrações religiosas e de suas festas, embora a Congada, o Batuque, a Dança de São Gonçalo e a Capoeira fossem “especialmente reprimidas” (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 27) em Curitiba e sofressem “constante assédio da polícia e das autoridades provinciais” (PENA, 1990, p. 3), por estarem associadas à ociosidade que poderia conduzir à criminalidade.

Em relação à arquitetura, a contribuição mais conhecida dos povos africanos no Brasil está associada à introdução de técnicas construtivas que utilizavam o adobe e a taipa de mão¹⁹ usadas tanto nas áreas rurais quanto urbanas. Associada à pedra, essa tecnologia possibilitou a construção de prédios públicos de grandes proporções em várias partes do país, principalmente igrejas católicas, muitas delas no estado de Minas Gerais.

Aqui no Paraná, nas primeiras igrejas construídas, as informações que dispomos não fazem menção à utilização da taipa, mas afirmam que se trata da iniciativa da população negra. Em 1578, organizada em irmandade, construiu em Paranaguá a primeira igreja do país em homenagem a Nossa Senhora do Rosário, “protetora das irmandades terceiras dos negros, que a ela pediam proteção e alívio dos sofrimentos” (Roberto CONDURU, 2007, p. 19).

Também em Paranaguá está localizada a Igreja de São Benedito dos Negros, primeira construída no sul do Brasil por pessoas negras escravizadas que declaravam devoção a esse santo. A falta de documentação dificulta precisar exatamente a data de sua construção: se por volta de 1600 a 1650 ou 1784.

A Igreja do Rosário, em Curitiba, inicialmente chamada de Igreja do Rosário dos Pretos de São Benedito, também foi patrocinada, projetada e construída por pessoas negras, em 1737. Construída em estilo colonial, era maior e mais bonita que a igreja matriz, bem mais simples, construída em madeira onde os/as negros/as não podiam entrar. Provavelmente foi a segunda igreja construída na capital paranaense, pois entre 1875 e 1893 serviu de igreja matriz enquanto a nova catedral era construída.

A arquitetura desenvolvida pela população negra no Paraná, a exemplo do que ocorre em outras regiões do país, como denuncia Gunter Weimer, é mal estudada, e afirma também que a contribuição africana foi fundamental “para a afirmação da arquitetura popular” (GUNTER, 2005 *apud*, CONDURU, 2007, p. 15) em nosso país.

A falta de pesquisa nessa área, aqui no Paraná, impede-nos, por exemplo, de identificar quem eram os arquitetos, os mestres-pedreiros e os artistas que decoravam as igrejas patrocinadas pelas irmandades negras que atuaram em várias regiões, principalmente nas cidades litorâneas. Mesmo assim, é possível afirmar que os construtores negros dominavam técnicas variadas de construção, inclusive com pedras.

Uma aquarela de Debret, datada de 1827, fornece-nos uma pista preciosa. A cena registra um homem negro trabalhando na construção de um edifício em Curitiba. O trabalhador é retratado ao lado de um alicerce em construção enquanto corta cuidadosamente

¹⁹ A taipa de mão também é conhecida como taipa de sopapo, taipa de sebe, barro armado ou pau-a-pique.

um bloco de pedra, para que adquira a forma desejada, similar a outros dois que já passaram por esse processo.



FIGURA 4 – JEAN BAPTISTE DEBRET, CURITIBA, AQUARELA, 1827

Esse trabalhador é certamente um especialista em construção feita com pedras, o que não era raro no período escravista. Um dos mais conhecidos era Joaquim Pinto de Oliveira Thebas, que desafiou arquitetos paulistas em 1766 ao construir a torre da antiga Igreja da Sé, que já estava pronta, sem alterar a fachada original. Em troca, Thebas recebeu sua alforria e o reconhecimento profissional que lhe permitiu usar o título de mestre-pedreiro (Carlos C. LEMOS, 2010, p. 106). Antes ainda, no início do século XVIII, em Recife, Manuel Ferreira Jácome, integrante da Irmandade de São Benedito dos Pretos, adquiria o status de arquiteto e juiz do ofício de pedreiro e assinava em 1728 sua obra mais conhecida: a Igreja de São Pedro dos Clérigos.

Muitos desses mestres-pedreiros eram negros de ofício, ou seja, oficiais preparados em oficinas especializadas para o exercício de profissões bem conhecidas como pedreiros e ferreiros (José Luiz Mota MENEZES, 2010, p. 115), podendo ser escravizados ou não. Sendo escravizados, eram empregados como negros de ganho e aluguel, “explorados por seu proprietário naquilo que sabiam exercer” (MENEZES, 2010, p. 115).

Aqui no Brasil, diferentemente de África, apenas os homens exerciam o ofício de construtores, uma característica que interferiu em partes na transposição da arquitetura africana, já que era responsabilidade das mulheres “a construção dos abrigos, sendo que cada

uma tem o seu próprio abrigo” (Michelle SOMMER, 2005, p. 62). Outro fator apontado por Sommer (2005) diz respeito ao processo de marginalização da população negra, associada à criminalidade e a ociosidade, que resultou na exclusão de seu espaço social urbano. Além desses fatores, a especulação imobiliária é um elemento determinante para a não “manutenção dos territórios étnicos negros no meio urbano” (SOMMER, 2005, p. 19). Aqueles que resistem configuram-se como uma situação específica de alteridade caracterizada por relações sociais próprias e divergentes da sociedade envolvente (SOMMER, 2005, p. 20).

Outra questão discutida por Sommer diz respeito ao “processo de invisibilidade cultural sofrida pela população negra” (SOMMER, 2005, p. 19), situação observada na história da Arte paranaense, envolvendo não apenas a arquitetura, mas as artes plásticas como um todo, sendo praticamente inexistentes os registros de artistas negros em atividade no estado até a década de 1960. No entanto, essa história começa a ser escrita em 1807 em Curitiba por um artista negro: João Pedro – O mulato. Para Adalice Araújo (*apud* Aramis MILLARCH, 1986) ele é o primeiro “artista paranaense que se tem notícia”.



FIGURA 5 – JOÃO PEDRO – O MULATO, SINHAZINHA DO CAIRÊ DANDO PASSEIO PARA MISSA EM CURITIBA, AQUARELA, 1817

Essa afirmação também foi feita pelo professor Newton Carneiro, em 1975, no livro **O Paraná e a caricatura**, que ainda reivindica para João Pedro o título de primeiro caricaturista brasileiro. Apesar da importância desse trabalho, pouca coisa mudou após a sua publicação e o silêncio em torno da obra de João Pedro, também denunciado na época, permaneceu.

De acordo com Carneiro (1975), o artista seria natural de Curitiba, porém nada se sabe a respeito de seu nascimento e de sua família ou de como se deu seu aprendizado. Como Curitiba era uma pequena vila naquele período, não dispunha de professores de desenho ou pintura e nenhum estabelecimento que comercializasse materiais artísticos. Essa situação leva-nos a crer que João Pedro tivesse que se deslocar para centros mais urbanizados para que pudesse desenvolver seu trabalho.

Algumas de suas pinturas retratando cenas de Santa Catarina e do Rio de Janeiro, inclusive um baile na Corte de D. João VI, podem confirmar essa teoria. Nessa fase, João Pedro “abandona o sentido caricatural para conferir a sua produção intuito unicamente ilustrativo” (CARNEIRO, 1975, p. 25).

Essas obras foram localizadas em Portugal, em 1966, e fizeram parte do acervo do Visconde de Vieiros. Provavelmente outras assinadas por João Pedro foram encaminhadas a Europa, pois contava com o apoio Antônio de Araújo de Azevedo, o Conde da Barca, uma espécie de Ministro das Relações Exteriores da época e que também organizou a Missão Artística Francesa, em 1816. Essa aproximação com personalidade tão ilustre atesta o reconhecimento de seu talento por seus contemporâneos, porém o mesmo não aconteceu após a sua morte, uma vez que caiu no esquecimento.

Outros artistas negros em atividade nos séculos XVIII e XIX, em várias regiões do país, tiveram o mesmo destino e nomes como José Rabelo de Vasconcelos (PE), Manuel da Cunha (RJ), Mestre Valentim (RJ), Leandro Joaquim (RJ), Francisco Manuel das Chagas – O cabra (BA), Domingos Pereira Baião (BA), Raimundo da Costa e Silva (RJ), Padre Jesuíno do Monte Carmelo (SP), Veríssimo de Souza Freitas (BA), Francisco Xavier Carneiro (MG), José Théóphilo de Jesus (BA), Manuel Dias de Oliveira (RJ), Estevão Silva (RJ), os irmãos João e Arthur Timótheo da Costa (RJ), Horácio Hora (SE), José Jacinto das Neves (MG), apenas para exemplificar, não aparecem na maioria dos livros de história da arte.

Do século XIX, além do trabalho de João Pedro, pouquíssimos registros da população negra no Paraná foram preservados, sendo encontrada em algumas aquarelas de Debret, produzidas em 1827, retratando cenas de Paranaguá, Ponta Grossa, Curitiba e Castro e no trabalho do engenheiro inglês William Lloyd, que insere pessoas negras em suas paisagens de Curitiba e Antonina, pintadas em 1872. Além de paisagens, Lloyd fez alguns estudos pormenorizados de pessoas negras, provavelmente com a intenção de inseri-las em alguma de suas obras.



FIGURA 6 – WILLIAM LLOYD, ESTUDOS, AQUARELA, 1872

Entre as décadas de 1840 e 1850, as informações relativas à atividade artística paranaense resumem-se à presença do pintor e das pintoras estadunidenses John Henri Elliot, Jéssica James e a sua filha, Willie James, e a pintora parnanguara Iria Correia. Justamente no período que coincide com a emancipação política do Paraná, em 1853, há um vácuo nos registros das atividades artísticas e, somente a partir de 1884, é que serão registradas as presenças de artistas plásticos em atividade no estado. Durante todo esse período, porém, não encontramos registros de artistas negros, e os/as poucos/as personagens resumem-se aos/às retratados/as por Lloyd.

Somente a partir de 1928, com a chegada do pintor italiano Guido Viaro, em Curitiba, é que vamos encontrar personagens negras de maneira regular na arte paranaense, ainda que numa proporção bem menor em relação às personagens brancas.

Além de inserir personagens negras em sua obra, Viaro também teve participação decisiva na introdução da arte moderna no Paraná, que se consolida durante a década de 1940, coincidindo com a criação do Salão Paranaense de Belas Artes em 1944 e com a inauguração da Escola de Música e Belas Artes do Paraná em 1948, ambos ligados, à época, à Secretaria de Estado da Educação.

É também na década de 1940 que Poty Lazzarotto produz uma série de gravuras em metal retratando cenas e paisagens da cidade de Salvador, uma encomenda do colecionador

soteropolitano Odorico Tavares. Essa série, composta por 25 gravuras, recebeu o nome de Suíte Baiana e algumas delas registram apenas a arquitetura, outras, porém, cenas do cotidiano como uma feira, um porto, uma rua movimentada e o jogo de capoeira. Nessas imagens Poty insere a população negra.

É nesse período que encontramos em Curitiba as primeiras esculturas retratando pessoas negras. O curioso é que um dos pioneiros nessa tarefa foi o escultor curitibano Erbo Stenzel, de ascendência alemã e austríaca, que a exemplo de sua família, de acordo com os estudos de Camargo, acredita-se, teria ligações com o nacional-socialismo²⁰ (CAMARGO, 2005, p. 5). Uma de suas obras é Torso de Trabalhador ou Estudo de Homem, executada em 1941, quando ainda era aluno da Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro. De estilo acadêmico, a obra em gesso retrata a figura de um homem negro segurando, o que nos parece, um cajado ou um rudimentar instrumento de trabalho.

Três anos depois, em 1944, ainda no Rio de Janeiro, Stenzel produziu Água Pro Morro e teve a própria namorada, Anita Cardoso Neves, “que posava na Escola Nacional de Belas Artes” (CAMARGO, 2005, p. 23) como modelo. A escultura em gesso mostra uma jovem negra carregando uma lata d’água na cabeça, sugerindo o movimento de quem caminha em direção a um plano mais elevado. De grande sensualidade, pernas amostras e seios colados ao vestido, a obra possibilita uma série de discussões, entre elas, a estética corpórea da mulher negra e as políticas públicas que negavam à população negra o direito à cidadania.

Em 1953 Stenzel, novamente morando em Curitiba, produz seu trabalho mais conhecido: o monumento que comemora o primeiro centenário de emancipação política do Paraná. O conjunto, reunido na Praça 19 de Dezembro, é composto por uma personagem em granito, o Homem Nu, representando os/as paranaenses; um obelisco com o brasão do Estado; um painel com duas faces – sendo uma dessas faces em granito e a outra em cerâmica (azulejo) – e um pequeno lago.

Como essa obra está presente no Livro Público de Artes que estamos analisando e por sintetizar parte do pensamento da sociedade paranaense da época, dedicamos a ela um pouco mais de atenção.

²⁰ Stenzel como muitos descendentes de alemães do período, fazia parte de um ambiente com franca simpatia pelas ideias nacional-socialistas, fato comum no período em que os imigrantes, saídos de um país em ruínas, sofrendo discriminações por suas características culturais, vislumbram a sedutora possibilidade de poder voltar a fazer parte do que lhes era apresentado como uma Grande Alemanha. Após a sua morte, sua biblioteca guardava uma coleção de livros relativos ao regime hitlerista, além de várias peças, como medalhas e adereços nazistas, embora não se possa afirmar, baseado apenas nessas posses, que o regime realmente contasse com as simpatias do escultor (CAMARGO, 2005, p 22).

3.1 O monumento em homenagem ao centenário de emancipação política do Paraná

Embora Erbo Stenzel seja considerado o autor do projeto da Praça 19 de Dezembro como parte das comemorações do primeiro centenário de emancipação política do estado do Paraná, “os desenhos e ideias originais foram realizados a partir de fortes sugestões do governador Bento Munhoz da Rocha Netto” (CAMARGO, 2005, p. 20).

Para executar o projeto Stenzel contou com a ajuda do escultor Humberto Cozzo, que trabalhou no painel de duas faces, que mostra aspectos do desenvolvimento econômico do estado, e na escultura do Homem Nu²¹.



FIGURA 7 – ERBO STENZEL, PAINEL DE DUAS FACES – GRANITO, 1953

No painel, na face em granito, em baixo relevo, Stenzel e Cozzo optaram por uma linguagem expressionista, mas mantiveram elementos importantes da escola naturalista, como a perspectiva e a proporção. As figuras levemente arredondadas parecem contidas em seus movimentos, o que não quer dizer que sejam estáticas. Aliás, as personagens em diversas posições e situações reforçam, no conjunto, a ideia de movimento e a dinâmica da sucessão dos vários ciclos econômicos que lembra a linguagem do cinema.

Há uma ordem cronológica bastante explícita e por isso um grupo de mulheres indígenas aparece logo no início do painel trabalhando no preparo da farinha sob a observação

²¹ Encontramos vários títulos para essa escultura de Stenzel, “O Paraná dando um passo em direção ao futuro”, “O Estado do Paraná sem medo do Futuro”, por exemplo. Optamos pelo mais popular, “Homem Nu”, como observado no trabalho de Camargo (2005).

de um homem também indígena, que parece comandar o trabalho delas. Ao fundo, alguns animais selvagens, entre eles a harpia, ave símbolo do Paraná.

Retratar um homem comandando o trabalho das mulheres indígenas parece-nos uma transposição eurocêntrica de relações de gênero para culturas indígenas que não estão ancoradas nos mesmos valores. Sendo assim, pessoas do gênero masculino não estariam envolvidas com o trabalho feminino e vice-versa.



FIGURA 8 – ERBO STENZEL, PAINEL DE DUAS FACES (DETALHE), GRANITO, 1953

Reconhecer o índio como o primeiro habitante do estado do Paraná é um ponto bastante positivo, porém a visão romanceada dos artistas não o associa ao processo de escravização a que esteve sujeito no início da colonização. De acordo com Santos (2001, p. 13), desde o final do século XVI a caça ao índio era uma prática comum no processo de povoamento e ocupação territorial.

Essa situação, no entanto, não foi levada em conta e a imagem construída do bandeirante é a de um herói, exaltado em sua coragem de embrenhar-se por caminhos ainda “inexplorados” e por ter contribuído para o surgimento de povoados que, futuramente, dariam origem a algumas cidades.

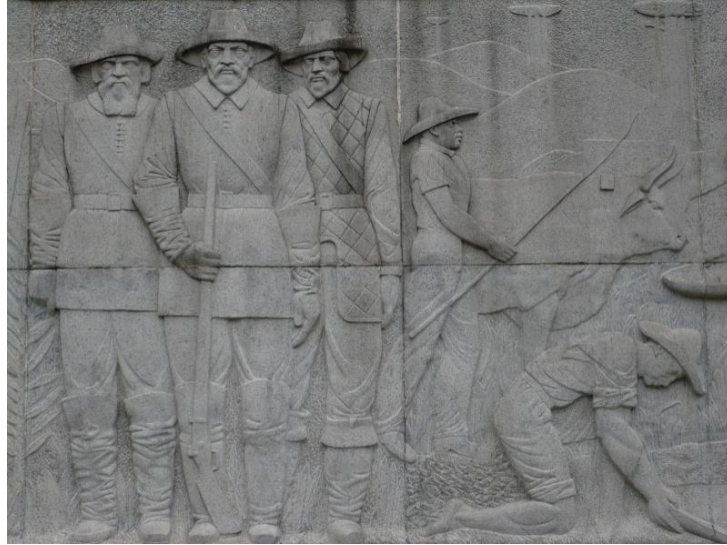


FIGURA 9 – ERBO STENZEL, PAINEL DE DUAS FACES (DETALHE), GRANITO, 1953

O tropeirismo, na visão dos artistas, desenvolve-se juntamente com as bandeiras, porém sem o mesmo destaque, já que ocupa apenas um espaço reduzido no fundo do painel. O tropeiro é negro e está associado à pecuária que “se desenvolveu no primeiro e segundo planaltos durante o século XIX e encerrou um sistema econômico-social fundamentado na mão-de-obra escrava” (SANTOS, 2001, p. 60). O garimpeiro solitário, um pouco mais à frente, porém sem muito destaque, também é negro e representa o curto e pouco rentável ciclo do ouro em terras paranaenses.

No ciclo da erva-mate, negros/as e indígenas são substituídos/as por imigrantes europeus, nesse que é o primeiro grande ciclo econômico paranaense. Embora haja algumas discordâncias, a maioria dos/as pesquisadores/as paranaenses afirmam que “o trabalho escravo foi utilizado nos engenhos para as tarefas mais árduas” (SANTOS, 2001, p. 42), desde a extração, beneficiamento e transporte da erva-mate. Cronologicamente, seria muito difícil inserir o imigrante europeu nesse processo que tem início nas primeiras décadas do século XVIII e a chegada dos primeiros imigrantes datam da primeira metade do século XIX, época em que a economia do mate estava totalmente estruturada.



FIGURA 10 – ERBO STENZEL, PAINEL DE DUAS FACES, GRANITO, 1953

No centro do painel, deparamo-nos com a imagem de uma família branca que representa o modelo de organização ideal, onde o homem, com traços que lembram o líder soviético Josef Stalin, é mostrado nos moldes da sociedade da época, como o provedor e responsável pela segurança da esposa e dos filhos, o que configura também uma maneira de hierarquizar homens e mulheres.

Interpretamos que a proposta de embranquecimento do país está representada na figura do bebê que a mulher traz nos braços, aconchegado, protegido dos perigos de uma sociedade que ainda convivia com elementos indígenas e negros.

O desenvolvimento econômico do Paraná só seria possível com o domínio de certas tecnologias e novamente Stenzel destaca a participação do imigrante europeu nesse processo. É uma alegoria²² que procura evidenciar o processo de industrialização observado em algumas cidades paranaenses e a cena imaginada pelo artista mostra um grupo de trabalhadores fabricando e utilizando ferramentas de metal.

Nessa cena o trabalhador negro é inserido e divide o mesmo espaço com o imigrante. Talvez mera coincidência, talvez os artistas soubessem que o domínio da fundição de metais era realidade em várias partes do continente africano e “praticamente cada aldeia²³ possuía seu ferreiro” (Alberto da Costa e SILVA, 2006, p. 48) além de que, aqui no Brasil, os negros, livres ou escravizados, durante o regime escravista, exerciam as funções de ourives e ferreiro.

²² A palavra alegoria é de origem grega e significa “dizer uma coisa através de outra” ou simplesmente representar (SEVCENKO, 1996, p. 118).

²³ Conceitos de aldeia e tribo associados às civilizações africanas foram construídos em substituição a império e reino, a fim de se manterem a autotaxação da Europa como civilizada e desenvolvida (MENESES, 2007).



FIGURA 11 – ERBO STENZEL, PAINEL DE DUAS FACES, GRANITO, 1953

O último ciclo é justamente o mais importante ainda hoje no Paraná, a agricultura, porém o trabalhador negro é deixado de fora. Clóvis Moura (1984, p. 111) explica-nos que a eleição do trabalhador branco como modelo ideal fez com que o Brasil estimulasse a imigração acreditando poder suprir as necessidades de nossa economia em expansão com uma mão-de-obra supostamente superior.



FIGURA 12 – ERBO STENZEL, PAINEL DE DUAS FACES, GRANITO, 1953

Outra imagem deturpada em relação ao negro é a de que sempre necessitou da orientação de capatazes brancos para trabalhar na agricultura, fazendo-nos acreditar que o continente africano desconhecia técnicas eficazes de cultivo. Na verdade, o que aconteceu foi a construção de uma história marcada pelo silêncio, já que povos africanos:

[...] desenvolveram uma agricultura intensiva e cuidadosa, em estreitos e diminutos tratos de terra, a descer da montanha em incontáveis degraus...
Em certas regiões desenvolveram-se técnicas bastante complexas de aproveitamento da terra. Plantava-se em degraus, para evitar a erosão. Construam-se enormes plataformas sobre terreno alagadiço, para nelas proceder ao cultivo. Nas áreas secas, procurava-se aproveitar ao máximo a água e estabelecer sistemas de irrigação (COSTA e SILVA, 2006, p. 34).

Na outra face do painel, o pintor e desenhista Poty Lazzarotto, bastante conhecido pelos painéis que produziu na cidade de Curitiba, criou uma obra bidimensional monocromática em tons de azul, contrastando com o fundo branco, para mostrar como a economia paranaense se desenvolveu. Poty optou por uma linguagem expressionista, com poucos detalhes, atendo-se apenas aos pontos mais importantes, similar a uma história em quadrinhos onde a linha de contorno é bastante valorizada. Ainda assim, é possível encontrar elementos tradicionais como luz e sombra, a perspectiva, a divisão em planos e a construção de algumas personagens muito próximas da linguagem realista. Em nossa interpretação, o painel reforça a visão corrente da inexistência de negros e negras no Paraná.



FIGURA 13 – POTY LAZZAROTTO, PAINEL DE DUAS FACES, CERÂMICA, 1953

No painel, Poty inicia sua narrativa com o ciclo da mineração, período em que a população indígena era caçada e escravizada, para que pudesse ser aproveitada como mão-de-obra no processo de extração de metais preciosos. A participação da Igreja católica é tematizada de forma a minimizar a violência com que atacava a cultura indígena, procurando eliminá-la para que as ações catequizantes tivessem êxito. As relações de poder entre dominados e dominadores são reveladas na figura submissa de um indígena ajoelhado aos pés

de um padre que lhe segura a cabeça, confirmando a vitória da cultura europeia, representada pela igreja, sobre a população de “selvagens”.



FIGURA 14 – POTY LAZZAROTTO, PAINEL DE DUAS FACES, CERÂMICA, 1953

Assim como na outra face, esse painel reproduz a ideia de que o indígena não possuía nenhum bem cultural e/ou material, “salvo sua própria força de trabalho que, como sabemos, foi aproveitada e ‘consumida’ até quase sua extinção pelo colonizador” (NADALIN, 2001, p. 13).

Embora menos contundente, destaca a importância dos bandeirantes para a exploração e ocupação dos sertões paranaenses, assim como o ciclo da madeira, período em que grandes extensões de florestas de araucária foram destruídas sob a justificativa de que era necessário a abertura de espaços para a instalação de novas cidades.



FIGURA 15 – POTY LAZZAROTTO, PAINEL DE DUAS FACES, CERÂMICA, 1953

Nesse mesmo quadro Poty procura revelar como a sociedade paranaense estava organizada. Enquanto trabalhadores aparecem ao fundo, sem rosto ou qualquer sinal que os individualize, em primeiro plano – portanto em lugar de destaque – um grupo de homens desenhados com mais precisão, vestidos à moda do colonizador, representam a elite econômica e política. Dois deles, em pé, que parecem indígenas que passaram por um processo de aculturação, usando trajes europeus, estariam sob as ordens dos homens que estão sentados, desfrutando os prazeres do ócio proporcionado pelo poder. De costas para o observador, um indígena nu olha para o grupo, como se representasse a dificuldade de inserção dos não-brancos e de sua cultura na sociedade paranaense que se desejava construir.



FIGURA 16 – POTY LAZZAROTTO, PAINEL DE DUAS FACES, CERÂMICA, 1953

O tropeirismo, associado ao surgimento de algumas cidades, lembra um período em que o comércio de gado – vacum e mueres – era a base da economia de muitas fazendas no Paraná, Rio Grande do Sul e São Paulo. Além disso, o painel mostra como os animais de carga eram importantes no transporte de pessoas e gêneros de primeira necessidade. Outro ponto destacado é a ausência de estradas e, por isso mesmo, muitos rios acabaram sendo utilizados como um meio importante de acesso a regiões mais distantes da capital e do litoral. Nesse período, o indígena era uma presença constante para guiar aqueles que se aventuravam pelo interior paranaense.

A última cena retratada por Poty é justamente a chegada à recém-criada província do Paraná do seu primeiro presidente, Zacarias Góes e Vasconcelos²⁴, recepcionado por um casal de trabalhadores rurais, ambos negros. Vasconcelos, que era chamado “mulato” por seus contemporâneos, porém, a exemplo do que acontece na história oficial do estado, foi retratado branco, sem nenhum traço de sua ascendência negra.



FIGURA 17 – POTY LAZZAROTTO, PAINEL DE DUAS FACES, CERÂMICA, 1953

No painel, em ambas as faces, a participação de negros e negras foi reduzida a níveis insignificantes e nos chama a atenção a ausência de dois fatos que incidem diretamente sobre a economia do estado e na consolidação de Curitiba como capital da província e que estão associados à presença de negros em espaços privilegiados da sociedade paranaense. O primeiro é a construção da Estrada da Graciosa e o segundo a construção da estrada de ferro ligando o litoral à Curitiba. Ambas as obras estão ligadas aos engenheiros negros André e Antônio Rebouças.

É evidente que compreendemos que esse painel não homenageia especificamente essa ou aquela personalidade, mas entendemos também que é muito difícil ignorar essas obras quando discutimos a economia do estado do Paraná, uma vez que desencadearam, em períodos distintos, ciclos econômicos importantes como o do mate, da madeira e mais recentemente do café.

²⁴ Encontramos formas distintas de grafia para o nome do primeiro presidente da província: Zacharias Góes e Vasconcelos, Zacharias Góis e Vasconcelos e o mais usual, que adotamos, Zacarias Góes e Vasconcelos.

Em muitas ocasiões, deparamo-nos com autores como Romário Martins (1995) e Ruy Wachowicz (1995), ícones da historiografia paranaense, discorrendo a respeito da história do Paraná sem fazer qualquer referência às figuras dos irmãos Rebouças. Quando versam a respeito da importância da abertura de estradas para a economia local, na maioria das vezes ignoram por completo a construção da estrada de ferro, esta que é uma das maiores obras de engenharia do século XIX no estado do Paraná.

A invisibilização do negro nessa obra que marca o centenário da emancipação política do estado do Paraná não se dá por completo, mas é possível identificar o pensamento da época e os ideais de sociedade que foram introduzidos no imaginário popular a partir de uma visão eurocêntrica de mundo.

Temos que considerar ainda que se trata de uma obra por encomenda e o seu conteúdo não expressar as ideias do artista. Arnold Hauser (1995, p. 28) observa que “até na mais liberal das democracias o artista não se move com perfeita liberdade e desenvoltura; mesmo aí se vê restringido por inúmeras considerações estranhas à sua arte”.

A redução da participação do negro para o desenvolvimento econômico do estado presente nesse painel pode ter sido proposital já que no conjunto da obra, como veremos mais adiante, o negro tem uma participação bastante destacada.

3.2 O homem negro nu

As obras criadas por Erbo Stenzel causaram grande polêmica, por questões estéticas e “raciais postas em jogo pelos monumentos” (CAMARGO, 2005, p. 68).

Na verdade o que chocou a sociedade curitibana foi a figura do homem nu, taxada por muitos de obscena e deformada esteticamente. O jornal “O Dia”, compondo o coro dos descontentes, propunha a retirada da obra e se referia a ela como “monstro”, “tarado” e “Frankstein”, alegando que ela não representava o homem do Paraná do século XX (ABAIXO o taradão, 1955).



FIGURA 18 – ERBO STENZEL, HOMEM NU, GRANITO, 1953

As críticas exageradas à nudez e à virilidade da escultura procuravam, em certa medida, disfarçar o descontentamento com seus traços negros.

Muitas críticas da época apontavam os traços africanos da estátua, que, tendo sido idealizada para representar o ‘homem paranaense’, não deveria, para os seus detratores, apresentar essas características, já que a mística do movimento paranista desde algumas décadas removera a contribuição africana da constituição do paranaense, que, para eles, seria o resultado da fusão das ‘raças’ portuguesa e indígena (CAMARGO, 2005, p. 65).

A imagem que o Paraná construía de si mesmo estava assentada na falsa ideia de que os elementos culturais europeus eram superiores aos demais e por isso mesmo se esforçava em adotá-los. Para tanto, utilizou recursos diversos, inclusive as artes plásticas para promover a invisibilização do negro e sua cultura.

Essa invisibilização foi quebrada de forma violenta num momento de grande importância histórica e a sociedade curitibana, acostumada a associar valores positivos, como progresso, por exemplo, à população branca, provavelmente não se reconheceu no homem negro e nu, criado por Stenzel e esculpido por Humberto Cozzo, colocado em posição de destaque a frente do painel que conta a história econômica do Paraná, onde o imigrante europeu aparece como força de trabalho, numa inversão explícita de papéis. Numa sociedade em que o mito da democracia racial já estava enraizado e “as manifestações de preconceito e discriminação em geral se apresentam de forma velada ou implícita” (SILVA, 2007, p. 4),

atacar a nudez da escultura parecia uma estratégia bastante eficaz para eliminar o que de fato incomodava.

“Monstro de granito”, “taradão” e “obscenidades” são adjetivos encontrados em discursos que revelam um forte “componente racial” (CAMARGO, 2005, p. 78), mas que também negam as características estéticas que “traziam em seu bojo toda uma concepção política que estava longe de agradar aos envolvidos no debate artístico” (CAMARGO, 2005, p. 79). Por trás dessas críticas, Camargo identifica a figura do historiador David Carneiro que expôs sua opinião a respeito da obra de Stenzel ao “O Estado do Paraná”, em 10 de julho de 1995, e afirmava que “aquilo não representa coisa nenhuma. Não tem expressão. Não significa coisa alguma, e muito menos o adolescente, ou o homem deste Paraná dolicocefalo, loiro e belo. Um simples bloco de granito nos representaria melhor” (GINESTE, *apud* CAMARGO, 2005, p. 79).

Outros detalhes da escultura foram utilizados para ridicularizá-la. Anos mais tarde, em 1972, a *Revista Veja* voltava a questionar o monumento e afirmava que a população de Curitiba considerava a escultura “feia”, justificando que ao invés de arrancar para o futuro estava parada jogando palito (NUS e solitários, p. 22).

O conceito de beleza é bastante amplo e subjetivo e não nos cabe discorrer a seu respeito nesse momento. Basta-nos entender que é construído e reformulado socialmente tomando a raça branca como modelo.

Francisco Weffort (2005) analisou algumas obras da literatura brasileira a partir dos valores estéticos atribuídos às personagens principais e constatou que existe um fascínio pela brancura, havendo uma relação muito estreita entre raça e beleza. As personagens brancas são as mais belas, as mais elegantes, as mais talentosas e as mais educadas, enquanto que as personagens negras representam justamente o oposto. Para o autor, aquilo que muitos afirmam ser apenas “preferência estética”, para ele pode ser interpretado como preconceito (WEFFORT, 2005). Essa análise pode ser estendida às artes plásticas para compreendermos a classificação de “feia” atribuída à escultura de Erbo Stenzel.

Outro detalhe interessante, proposital ou não, é a semelhança da obra de Stenzel com a escultura egípcia do Médio Império. O Homem nu “conserva a monumentalidade e a mesma pureza artística típica do Sheik-el-Obeid, obra-prima da estatuaria egípcia” (PARANÁ, 1976, p. 69). A regra principal a orientar o escultor egípcio era a frontalidade. De acordo com ela, a figura deveria estar sempre olhando para frente e não era planejada para ser vista ou analisada de qualquer ângulo, mas somente de frente. Por esse motivo, as esculturas apresentavam

soluções plásticas limitadas, concebidas a partir “de um eixo vertical, que passando pelo nariz e entre as duas pernas divide o corpo em duas metades idênticas ou quase iguais” (Valeriano BOZAL, 1995, p. 41), independentemente de as figuras estarem sentadas, de joelhos ou em pé. Os braços estão sempre colados ao corpo, estendidos ou cruzados sobre o peito. Quando representam pessoas em pé, mesmo quando um dos pés se adianta simulando uma marcha, o efeito ainda é essencialmente estático.

Some-se a isso a exigência de se produzir uma obra utilitária e resistente, sem riscos de se deteriorar com o tempo. As formas são anti-individualistas, “porque expressam uma concepção de vida para a qual a descendência, a classe ou o vínculo a um clã ou grupo representa um grau de realidade mais elevado do que o caráter pessoal de um indivíduo” (HAUSER, 1995, p. 36).

A estilização da estatuária egípcia conduziu a uma forma de representação em que os homens são jovens, musculosos, em atitudes tranquilas, numa imobilidade suprema. Esteticamente, as características da arte egípcia são facilmente observáveis no Homem nu, como a frontalidade e a estilização. O caráter utilitário e anti-individualista também estão presentes, guardando diferenças relacionadas ao tempo e à sociedade onde estão inscritos.

O “Homem nu” foi concebido com o objetivo de homenagear o povo paranaense e não poderia de maneira alguma trazer traços que o assemelhasse a alguém ou privilegiasse um grupo em especial. Talvez a preocupação do artista em não evidenciar qualquer traço dessa ou daquela etnia explique a completa nudez de um personagem que tinha ainda a difícil tarefa de ser uma espécie de espelho a toda população paranaense. Temos ainda que considerar o fato de que essa era a primeira obra de proporções monumentais a ser realizada por Stenzel e certamente teria que buscar informações em culturas acostumadas com esse tipo de produção. Além de familiarizados com esculturas de grandes proporções, os egípcios também dominavam as técnicas de escultura em materiais resistentes, como o granito.

Se isso aconteceu de fato, não podemos afirmar. De concreto, temos a certeza que utilizou outras matrizes culturais, além da europeia no processo de elaboração de sua obra mais conhecida e, no centro da capital Curitiba, o monumento que homenageia o centenário de emancipação política do estado é um exemplo concreto da estética africana representada pela arte egípcia.

3.3 O negro na arte paranaense após 1950

A partir da década de 1950 outros/as artistas inseriram, com maior ou menor frequência, personagens negros/as em suas obras, algumas vezes como protagonistas, como fazem Margarida Wollemann e Nilo Previdi, outras integrando a paisagem ou compondo uma cena de multidão, como fazem Theodoro de Bona, Arthur Nísio, Paul Garfunkel e Luiz Carlos de Andrade Lima.

Essa presença, no entanto, não alterou de maneira significativa as feições da arte paranaense, que continua reproduzindo um pensamento eurocêntrico e a exemplo do que ocorre com a arte produzida em centros maiores como São Paulo e Rio de Janeiro, também passa a retratar de maneira mais efetiva personagens negras. Alguns estereótipos em relação à população negra são observados, sendo o mais frequente a associação com a pobreza e o trabalho braçal, mesmo nos raros retratos individualizados.

Em relação à presença de artistas negros/as, a invisibilidade ainda é maior e somente na década de 1960 que vamos encontrar os primeiros registros de suas atividades no Paraná. Esses registros ocorrem quando esses/as artistas conseguem expor seus trabalhos em espaços elitizados como museus e galerias, depois de passarem por um criterioso processo de avaliação.

Esse processo, que leva em conta as qualidades estéticas impostas pelo modelo europeu, via de regra atua de forma a dificultar e até impedir que artistas sem uma formação nesses moldes consiga algum reconhecimento. Aracy Amaral (2010, p. 9) identifica a mesma situação no cenário nacional e pergunta: “Por que o descendente de negro não participa densamente da vida artística brasileira na área de artes plásticas, salvo como primitivo?”

Parte da resposta encontramos na própria pergunta, já que o conceito de primitivo relacionado às artes plásticas tem origem na classificação de selvagem e primitiva atribuída à arte africana ainda no período escravagista, considerada “deformada por não observar os códigos de verossimilhança da arte europeia de então” (Dilma de Melo SILVA; Maria Cecília Félix CALAÇA, 2006, p. 27), produzida em um continente marcado pelo “domínio das emoções, onde poderia acontecer tudo o que a racionalidade iluminista não concebia como possível, como humano, como apanágio da civilização” (Maria Paula Gutierrez MENESES, 2007, p. 58). Assim, a arte negra “foi catalogada pelos europeus como constituindo o mais característico exemplo da chamada arte primitiva” (Arthur RAMOS, 2010, p. 247) e durante muito tempo aqui no Brasil as obras que apresentavam características da arte africana, principalmente a escultura, foram assim classificadas.

Parte dessa estética era encontrada nos terreiros de Candomblé, nos objetos dos cultos e em peças de ornamentação dos espaços sagrados e profanos (RAMOS, 2010, p. 257) e também na “arte popular dos *milagres* ou *ex-votos* do Brasil rural” (RAMOS, 2010, p. 258, grifo do autor).

A classificação de primitivo, atualmente, não é garantia que a influência africana seja identificada, já que esse conceito pode ter outro significado e estar associado a artistas sem um conhecimento formal em artes plásticas, livres, portanto, da obrigação de utilizar técnicas elaboradas na criação e execução de seus trabalhos.

Isso acontece com a obra do escultor Lafaete Rocha, natural da cidade da Lapa, premiado no Salão Paranaense de 1968. Sua obra, com características afro-brasileiras²⁵, é tratada ora como primitiva ora como arte popular, silenciando, propositadamente ou não, sua relação com a arte africana.

O mesmo tratamento é dispensado às esculturas de Espedito Rocha, nascido em Pernambuco, mas que viveu no Paraná de 1938 até 2010, a maior parte do tempo em Curitiba, onde faleceu. Seu trabalho apresenta uma relação muito mais explícita com a arte africana, especialmente com a escultura Makonde, de Moçambique, que tem em Frank Arroni Ntaluma um dos seus maiores representantes. Confeccionada a partir de uma única peça de madeira, a escultura Makonde tem como característica a construção “de uma torre acrobática de figuras humanas representando as genealogias do grupo” (SILVA; CALAÇA, 2006, p. 40).



FIGURA 19 – ESPEDITO ROCHA, S. TÍTULO, MADEIRA, DÉCADA DE 1990

²⁵ Embora saibamos que qualquer tentativa de definição seria sempre provisória, tendo em vista o caráter dinâmico de qualquer arte, concordamos, contudo, que alguns postulados básicos têm de ser colocados para que esta arte, que constitui um grande capítulo à parte dentro da arte brasileira, possa merecer e conservar seu atributo e qualificativo de “afro”. Entre eles podemos mencionar a forma ou o estilo; as cores e seu simbolismo; a temática; a iconografia e as fontes de inspiração (MUNANGA, 2000, p. 107)

No entanto, essas características não são destacadas e podemos argumentar que se trata de mais uma manifestação do silêncio em relação à presença negra na arte paranaense, como também pode ser o resultado de uma formação de críticos e historiadores que nunca tiveram contato com a arte africana.

Ainda em relação ao número reduzido de artistas negros/as no cenário das artes plásticas, Amaral (2010) vê na dificuldade de acesso a uma educação formal um dos fatores que incidem para a manutenção desse quadro. Para a autora:

[...] com a permanente dificuldade de acesso a uma formação cultural de nível mais ou menos elevado, em país onde o sistema educacional já é, por si só, tão elitista como carente em geral quanto à qualidade. A inexistência de um maior número de artistas plásticos de origem negra é tão real quanto sua ausência nas universidades brasileiras (AMARAL, 2010, p. 10).

O acesso a esse conhecimento significa também o afastamento da estética africana e afro-brasileira já que esta não faz parte dos programas oficiais dos cursos de arte em todo o país. A relação entre o conhecimento formal e uma estética eurocêntrica acaba representando um trajeto mais seguro em direção à visibilidade no cenário das artes plásticas, que também é uma forma de silenciamento.

Alguns estudos indicam que essa situação tem início com a inauguração da Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, em 1816, e “os novos ideais artísticos afetaram diretamente a produção dos artistas negros e seus descendentes. A Academia tornou-se uma rede insensível aos que dela não conseguiram participar” (SILVA; CALAÇA, 2006, p. 58).

Não só a produção de obras de arte passa a ser orientada por uma visão eurocêntrica, mas a própria crítica e a historiografia da arte passam pelo mesmo processo. A influência da estética africana na obra de Lafaete Rocha e Espedito Rocha não é discutida, assim como na obra de outros artistas, brancos inclusive, como Orlando Mattos, natural da cidade de Castro, morto em 1992 em Diadema, São Paulo, que ao longo de toda sua carreira, como pintor, cartunista e desenhista, inseriu de maneira recorrente não apenas personagens negras mas também elementos da cultura afro-brasileira, como a Umbanda e o Candomblé.

Outro artista branco que inseriu a população negra em seu trabalho de maneira regular é o Londrinense João Werner, que ainda está em atividade. Com obras expostas em vários países, sendo vocábulo em algumas enciclopédias de Arte, a exemplo de Mattos, evita os estereótipos e não se intimida em mostrar cenas da mitologia grega, como Leda e o Cisne,

por exemplo, representadas por personagens negras.

A curitibana Cristina Mendes, por sua vez, foi buscar na Umbanda a inspiração para uma série de objetos que resultou, no final da década de 1990, na exposição Balangas, na Casa Romário Martins, na capital paranaense. Nessas obras, a artista procurou manter uma proximidade com os elementos simbólicos da religião e usou materiais presentes nos cultos, como colares de contas coloridas, tecidos nas cores dos orixás, sementes, conchas e plumas.

Embora nossa pesquisa revele a existência de outros/as artistas brancos/as que trabalham com essa temática, esses exemplos, por hora, bastam para evidenciar que mesmo diante de um discurso oficial que procura destacar unicamente a influência europeia no Paraná, ainda assim nos deparamos com situações que questionam tais afirmações e reconhecem a importância da população negra e sua cultura na constituição do estado.

É necessário lembrar, porém, que nem todos os/as artistas negros/as em atividade no Paraná adotam linguagem que os aproximam de uma estética afro-brasileira. O curitibano Whashington Silvera, artista múltiplo, que trabalha com esculturas, fotografias e instalações não tem em seu trabalho uma marca que o aproxime do universo afro-brasileiro, embora suas obras tenham sido expostas no Museu Afro Brasil, em São Paulo. Para Emanuel Araújo (2010, p. 118), a obra de Silvera revela a coerência entre os prazeres da mesa e da arte e propõe um diálogo entre a natureza e as coisas criadas pelo homem.

Claudio Kambé, que iniciou sua carreira no interior do estado na década de 1980, também adotou uma linguagem mais abrangente e não dialoga diretamente com a estética africana ou afro-brasileira, embora, em algumas de suas pinturas mais realistas, seja possível identificar alguns personagens negros/as.

A pergunta feita por Aracy Amaral (2010) anteriormente pode ser aplicada à realidade de nosso Estado e questionarmos as razões que corroboram para a pouca participação negra nas artes plásticas paranaenses.

Embora não tenhamos a intenção de respondê-la plenamente, é possível fazermos algumas considerações e é evidente que não podemos ignorar a responsabilidade do poder público que, ao longo da história, vem estimulando de maneira diferente a produção artística que contempla a estética de matriz africana e europeia, seja nos cursos de artes que formam artistas e professores/as, seja nos espaços destinados a exposições como museus e centros culturais.

O discurso hegemônico, presente também nesses espaços, eliminou a participação dos/as negros/as da história oficial do Paraná, incidindo diretamente no trabalho de muitos

artistas, pois “nas representações artísticas, são praticamente inexistentes” (CAMARGO, 2007, p. 51) principalmente nas obras de artes públicas, feitas por encomenda, como murais, portais, monumentos onde “a estética e a ideologia se misturam, constituindo o campo de atuação de artistas e pensadores políticos” (CAMARGO, 2007, p. 187). Assim, adotar a estética europeia e o discurso político vigente significam, entre outras coisas, ampliar as possibilidades de trabalho do artista.

Ainda que tenhamos identificado artistas brancos/as que se renderam à estética e à cultura afro-brasileira, a maioria dos/as artistas que trabalham com essa temática são negros/as e atuam no sentido de contrapor a visão estereotipada do senso comum. Para esses/as artistas a obra de arte passa a ter uma função política no processo de desconstrução de uma visão limitadora da participação do/a negro/a na sociedade paranaense.

Esse movimento é similar às lutas antiescravagistas quando a população negra era unanimemente contra e poucos/as brancos/as eram simpatizantes à causa e um grupo menor ainda encampava a luta abolicionista. No caso das artes plásticas, ser simpatizante às vezes não significa compreender as demandas do grupo social negro e, diante de produções estereotipadas, alguns artistas adotam o discurso de que se trata de obras que denunciam as injustiças sociais.

É somente a partir da década de 1980 que identificamos iniciativas objetivando de maneira explícita a valorização de artistas negros/as no Paraná e a estética que defendem. Em 1987 aconteceu em Londrina “I Mostra de Arte Afro-Brasileira Zumbi dos Palmares” e em 1990 o Museu Paranaense, em Curitiba, reuniu fotografias e objetos variados na exposição “O Negro no Paraná: da invisibilidade ao reconhecimento”. Nessa exposição, o primeiro governador do Paraná Zacarias Góes e Vasconcelos é mostrado como negro, ainda que numa fotografia do tamanho de um cartão postal.

A partir de 2003, possivelmente como resposta às cobranças do sistema educacional que procurava cumprir a Lei 10.639 e dos Movimentos Sociais de Negros e Negras, outras exposições com a temática africana e afro-brasileira são realizadas.

Nessas ocasiões, a participação de curadores/as e de artistas negros/as é mais frequente. Em 2007, por exemplo, a exposição “Negras Memórias, Memórias de Negros”, no Museu Oscar Niemeyer em Curitiba, reuniu o maior acervo de obras de arte africana e afro-brasileira exposto no Paraná.

O curador da exposição, Emanuel Araujo, o nome mais importante da pesquisa sobre arte afro-brasileira no Brasil e diretor do Museu Afro Brasil, priorizou a participação de

artistas negros/as, muitos/as deles/as paranaenses, numa ação declaradamente afirmativa, questionando também a inexpressiva presença negra no cenário da arte nacional.

No interior do Estado, em 2009, a exposição “Sou Raiz”, na cidade de Tibagi, reuniu fotografias de famílias negras que ajudaram na construção do município e região. Em 2011, no Museu da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, aconteceu a exposição “Africanidades”, com obras de artistas negros/as do Paraná, de São Paulo e Minas Gerais.

Essas iniciativas, embora importantes, podem ser tratadas como exceções já que, de maneira geral, a arte paranaense caracteriza-se pelo silêncio em relação à estética e à cultura afro-brasileira, bem como em relação ao trajeto de artistas negros/as, principalmente em relação àqueles que se mantiveram fora de espaços elitizados, como museus e galerias de arte.

Essa situação também é observada nas Diretrizes Curriculares de Artes e Arte Para a Educação Básica do Estado do Paraná que discutiremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – DIRETRIZES CURRICULARES DE ARTES E ARTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ – 2006

Os mesmos princípios democráticos que fundamentaram a construção destas Diretrizes solicitam, dos professores, o engajamento na contínua reflexão sobre este documento, para que sua participação crítica, constante e transformadora efetive, nas escolas de todo o Estado, um currículo dinâmico e democrático.

Diretrizes Curriculares de Artes e Arte para a educação básica do estado do Paraná

As Diretrizes Curriculares de Artes e Arte Para a Educação Básica do Estado do Paraná foram desenvolvidas ao longo de três anos, entre 2003 e 2006, durante a gestão do governador Roberto Requião, tendo à frente da Secretaria de Estado da Educação Mauricio Requião de Mello e Silva. A Coordenação Geral do Programa de Elaboração das Diretrizes esteve a cargo da professora Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, superintendente da educação à época.

De acordo com a própria coordenadora:

Durante o período de construção das diretrizes, foram realizados inúmeros seminários, simpósios, reuniões técnicas e encontros descentralizados, com o objetivo de favorecer a participação dos educadores nas discussões que se deram ao longo de três anos de intensos debates (ARCO-VERDE, 2006, p. 7).

Essa informação evidencia preocupações com o caráter democrático do documento, dada sua importância, e informa que as Diretrizes, para todas as disciplinas, terão o mesmo formato:

O texto que orienta a organização de cada uma das disciplinas, – Arte, Artes, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia – constitui-se de uma abordagem sobre a dimensão histórica da disciplina, com ênfase na problematização das relações entre a(s) ciência(s) de referência e a disciplina escolar, os percursos da disciplina no âmbito escolar, destacando-se os mais recentes indicativos que marcaram a história do componente curricular, a saber, o Currículo Básico, a Proposta de Reformulação do 2º Grau e os Parâmetros Curriculares Nacionais (ARCO-VERDE, 2006, p. 7).

Mais adiante Arco-Verde alerta que sua efetivação dependerá de outras ações “como a continuidade do processo de formação continuada, da produção de material didático-

pedagógico e de apoio, da participação dos professores como autores, entre outras” (ARCO-VERDE, 2006, p. 7).

Anunciar no texto de apresentação das Diretrizes a intenção de contar com a participação de professores como autores de materiais didático-pedagógicos explica-se pelo fato de o Projeto Folhas (que será discutido mais adiante) estar em andamento, paralelamente ao processo de construção desse documento.

Por se tratar de um documento dirigido à educação básica, procura atender o que determina a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que no artigo 26, parágrafo 2º, informa que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica” (BRASIL, 1996) e por isso apresenta conteúdos e encaminhamentos metodológicos tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, divididos em cinco capítulos:

- 1 – Dimensão histórica da disciplina;
- 2 – Fundamentos teórico-metodológicos;
- 3 – Artes no ensino fundamental;
- 4 – Arte no ensino médio;
- 5 – Avaliação.

Apesar da LDB 9.394/1996 ter sido alterada nos artigos 26A e 79B pela Lei 10.639/2003, não encontramos nenhuma informação relativa a tal modificação nas Diretrizes analisadas nesse estudo.

Como nosso objeto de estudo foca o ensino de arte para o Ensino Médio, não discutiremos o capítulo 3 das Diretrizes que trata especificamente dos conteúdos de Artes para o ensino fundamental. As Diretrizes referem-se à disciplina para o ensino fundamental como Artes, no plural e, para o ensino médio, Arte, no singular, sugerindo uma diferenciação no encaminhamento metodológico nas duas etapas da educação básica. No entanto, isso não acontece e é visível, nos dois casos, a orientação para que os/as professores/as adotem Conteúdos Polivalentes, ou seja, conteúdos de música, teatro, dança e artes plásticas, agora denominados Conteúdos Estruturantes, definidos como “prática pedagógica que inclui as quatro linguagens/áreas de arte (PARANÁ, 2006b, p. 28). Do ponto de vista prático, não percebemos mudanças entre os dois conceitos, a diferença está na orientação para “que o professor trabalhe com os conhecimentos de sua formação” (PARANÁ, 2006b, p. 28) e

relacione suas atividades com as outras áreas envolvidas pela disciplina de arte. Essa orientação contraria o Parecer CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) nº 04/1998 e a resolução dele decorrente que informam que os conteúdos “não podem reforçar a noção de polivalência na formação e na atuação dos professores” (BRASIL, 2005, p. 2). O Parecer nº 22/2005, que alterou o nome da disciplina de Educação Artística para Arte, explica que a nova denominação procura fortalecer a “proposta que vê o ensino da arte como uma área específica do saber humano” (BRASIL, 2005, p. 2) e que os estados e municípios, na organização de seus currículos, devam considerar o que preconizam as bases nacionais, podendo inclusive “respeitar a formação específica dos professores de Arte” (BRASIL, 2005, p. 2).

Esse mesmo parecer orienta ainda as redes públicas para que recebam indistintamente em seus concursos, licenciadas/os em quaisquer linguagens específicas – Artes Visuais ou Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Dança e Música – que deverão utilizar seus conhecimentos com a finalidade de atingirem os objetivos determinados pela lei em vigor (BRASIL, 2005, p. 2).

As Diretrizes não informam, mas a história da educação no Brasil é marcada por exclusões. Quando descreve a educação desenvolvida pelos Jesuítas, por exemplo, dá a entender que não havia uma relação hierarquizada entre os colonizadores, a população indígena e o ensino da arte – dança, música, teatro, pintura, escultura e artes manuais –, e se caracterizava pelas trocas de experiências, pois “em todos os lugares onde a Companhia de Jesus se radicou, promoveu essas formas artísticas, não somente cultivando as formas ibéricas, da alta idade média e renascentista, como assimilando também as locais” (PARANÁ, 2006b, p. 15). Essa afirmação, porém, é contradita na página 17 onde se afirma que a forma de ensino dos Jesuítas procurava “impor a arte medieval e renascentista dos Jesuítas sobre a arte indígena” (PARANÁ, 2006), indo de encontro ao que afirma Geraldo da Silva e Marcia Araújo (2005, p. 68): “a educação jesuítica auxiliou a Corte Portuguesa na perpetuação dos contrastes e discrepâncias da sociedade colonial”.

Em 1759, o governo do Marquês de Pombal expulsa os Jesuítas do território do Brasil Colônia e estabelece uma reforma parcial na educação colonial, sendo os colégios jesuítas substituídos por colégios-seminários de outras congregações religiosas, onde padres-mestres eram responsáveis pelo ensino escolar, que continuava organizado sob uma tradição pedagógica e cultural muito similar à jesuítica (PARANÁ, 2006b, p. 15). Essa informação também não reflete a situação da educação na maior parte do país naquele momento, quando

atingia apenas uma pequena parcela da população e era “caracterizada por aulas avulsas, ministradas por professores improvisados” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68) dado ao número reduzido de escolas.

É somente a partir de 1808, com a chegada da Família Imperial Portuguesa que a educação no país passa por mudanças mais abrangentes e as aulas avulsas são transformadas em cursos “maiores e menores, primário, secundário e superior, respectivamente” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68). Ainda assim, mantém o caráter excludente, sendo difícil o acesso para a maioria da população pobre, feminina branca e a população negra de um modo geral: livre, liberta ou escravizada.

A constituição de 1824 transformou um impedimento que já existia socialmente em lei, proibindo formalmente à população negra escravizada o acesso à educação formal, bem como os africanos livres ou libertos que viviam no Brasil. A reforma educacional de 1854 manteve essa proibição nas escolas públicas, mas instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 7 anos de idade e a gratuidade do ensino primário e secundário nas escolas públicas da corte. O mesmo decreto, 1.331A de 17 de fevereiro, proibia a matrícula de crianças com moléstias contagiosas, uma estratégia encontrada para tentar manter longe da escola crianças brancas pobres e crianças negras livres e libertas, associadas a doenças contagiosas da época (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68). Essa estratégia, de fato dificultou, mas não impediu que crianças negras recebessem algum tipo de educação formal em pleno regime escravista.

Apesar da escassez de pesquisas que discutem as “experiências escolares de negros em período anterior à década de 1960” (Mariléia dos Santos CRUZ, 2005, p. 21), a apropriação do saber escolar por parte da população negra já era observada durante o regime imperial: “[...] embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, asilos de órfão e escolas particulares” (CRUZ, 2005, p. 27).

Irene Maria Ferreira Barbosa (1997 *apud* CRUZ, 2005), também concorda que crianças negras frequentavam a escola antes de 1888 e identificou em 1871, somente na cidade de Campinas, em São Paulo, cinco escolas públicas exclusivas para a população negra liberta e escravizada. O ensino noturno foi outra alternativa encontrada pela população negra para inserir-se na educação formal. No Paraná, “a escola noturna desde que abriu as portas foi

pensada como um espaço de instrução para trabalhadores livres, escravos e ingênuos²⁶” (Juarez José Tuchinski dos ANJOS, 2011, p. 13).

Há registros, ainda, informando que a população negra organizava-se e fundava suas próprias escolas. Temos como exemplo o Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino de Campinas, São Paulo, fundado em 1860; a Irmandade de São Benedito, que oferecia aulas públicas em São Luis do Maranhão até 1821; ou ainda a Escola de Ferroviários de Santa Maria no Rio Grande do Sul (CRUZ, 2005, p. 27).

Com a aprovação da Lei do Ventre Livre em 1871, tornando livre toda criança nascida de mãe escravizada a partir daquela data, o sistema educacional passou por algumas modificações. No Paraná, por exemplo, o Regulamento do Ensino Obrigatório de 3 de dezembro de 1883, no artigo 1º tornava obrigatória a frequência ao ensino primário de todas as crianças da província, dos 7 aos 14 anos para os meninos, e dos 7 aos 12 anos para as meninas, inclusive os ingênuos da Lei de 1871 (ANJOS, 2011, p. 1).

Tal determinação afetou a configuração das escolas públicas no Paraná, havendo um aumento²⁷ real no número de crianças negras matriculadas. Na cidade da Lapa, em relatório de 1884, o Inspetor Interino do Ensino Obrigatório, Dr. Manoel Pedro dos Santos Lima, informava que muitas famílias, principalmente as mais ricas, evitavam mandar suas filhas e seus filhos para a escola pública para que não mantivessem contato com a população pouco educada e também com os ingênuos, optando, por essa razão, pelo ensino privado (ANJOS, 2011, p. 7).

Essa informação explicita a visão preconceituosa e a resistência em relação à presença de crianças pobres e negras na escola, espaço visto como exclusivo das famílias ricas, pois seria somente delas o direito ao acesso à educação formal. Ainda podemos identificar nesse trecho do relatório o interesse das elites econômicas em manter as divisões sociais e raciais bem marcadas, tentando impedir que crianças brancas e ricas convivessem com outras de classes e raças consideradas inferiores.

Essa hierarquização também será observada no sistema público de ensino no século XX e, somente em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, no artigo 1º, vai tratar dessas questões, condenando “quaisquer preconceitos de classe ou de raça”.

Com a chegada da Missão Artística Francesa ao Brasil, em 1816, atendendo a uma exigência da Família Imperial, as artes plásticas nacionais passam por grandes mudanças,

²⁶ Era chamado de ingênuo o filho nascido de mãe escravizada a partir da assinatura da Lei do Ventre Livre em 1871.

²⁷ É possível sim falar em aumento, pois há indícios da presença de crianças negras nas escolas públicas do Paraná antes desse regulamento.

assim como o ensino da arte, principalmente em centros mais urbanizados, como o Rio de Janeiro, que se concentrou em exercícios de cópias de obras consagradas da arte europeia procurando estimular a oposição ao estilo barroco brasileiro, influenciado pela estética e cultura africana e afro-brasileira. As Diretrizes mencionam o estilo barroco, mas não falam da participação de artistas negros e sim de artistas “mestiços” (PARANÁ, 2006b, p. 16). A preferência pelo termo mestiço ao negro mostra que a etiqueta da linguagem racial percebida por Mattos (2005) durante o regime escravista ainda está em operação em nossa sociedade, inclusive no sistema educacional, procurando manter invisíveis a população negra e suas contribuições para a construção do país, nesse caso as artes plásticas.

De acordo com Petrônio Domingues, a criação de categorias raciais intermediárias, como o mulato, foi a saída encontrada para a difusão da ideologia do mito da democracia racial, reforçando a ideia equivocada de que não existe distinção de raça no Brasil (2005, p. 124).

Essa categoria intermediária era um estímulo ao processo de embranquecimento pois, teoricamente, um mestiço ou mulato teria mais chances de ascensão e aceitação social que uma pessoa negra. Na prática, durante a colônia e o império, o racismo também atingia esse grupo que era impedito de ocupar vários cargos administrativos, militares e religiosos (DOMINGUES, 2005, p. 125), já que a ideia de mestiçagem era ambígua, ora entendida como um meio de reconduzir a espécie humana a seus traços originais, ora vista “como um meio para estragar e degradar a boa raça” (Kabengele MUNANGA, 2004, p. 53).

As ideias condenando a mestiçagem eram influenciadas pelo determinismo biológico que defendia a “inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degenerescência do mestiço” (MUNANGA, 2004, p. 53). Essa opinião não era consensual e muitos viam na pele mais clara do “mestiço” uma característica que o tornava superior ao negro. O professor, sociólogo, jurista e historiador Francisco José de Oliveira Viana, no início do século XX acreditava que o mestiço era uma força nova no período colonial e que alguns “se aproximam pela moralidade e pela cor do tipo da raça branca superior” (VIANA *apud* MUNANGA, 2004, p. 74).

Podemos supor que discursos como esses estimularam a mestiçagem, sobretudo como meio de promover a “extinção da raça negra em nosso meio” (MUNANGA, 2004, p. 69). Em 1911, João Batista de Lacerda, diretor do Museu Nacional, em trabalho apresentado na Universidade de Londres na Inglaterra, no I Congresso Universal de Raças, afirmava que

até 2012 a população negra desapareceria do Brasil e a mestiça cairia para apenas 3% (MUNANGA, 2004, p. 69).

Não só o embranquecimento da pele era desejado, mas que os mestiços assimilassem os “valores culturais do mundo branco dominante” (MUNANGA, 2004, p. 96) e acreditassem que estivessem imunes aos mecanismos de exclusão ao qual estavam sujeitos.

Essa hierarquização reflete-se no plano do discurso e pessoas negras em situações positivas são embranquecidas, tratadas ora como mestiças ora como morenas, ou então têm o seu pertencimento racial silenciado.

Se as Diretrizes silenciam-se em relação à presença negra durante o regime imperial, indica parcialmente a hierarquia observada entre os gêneros, e informa que nas poucas escolas que existiam, algumas ofereciam cursos que faziam parte da formação da mulher, como desenho e pintura, corte e costura, arranjos de flores e bordados, (PARANÁ, 2006b, p. 16).

A partir de 1890, ano da primeira reforma educacional do período republicano, o ensino do desenho geométrico passou a fazer parte dos conteúdos do ensino da arte, tendo como função principal contribuir para o desenvolvimento de um pensamento científico. No início do século XX, período em que observamos o início da industrialização da economia do país, o ensino da Arte, dentro da nova ordem do sistema educacional que procurava atender às exigências do mercado de trabalho, perdia importância, dando lugar a atividades que desenvolviam as habilidades manuais do/a estudante.

Questionamos aqui o impacto de tais mudanças para o ensino da arte. Até 1971 não é possível afirmar que fosse oferecido em todos os estabelecimentos de ensino e podemos associar sua oferta à presença de artistas (plásticos e/ou músicos) nas proximidades das escolas, uma vez que essa disciplina não fazia parte do currículo oficial das mesmas. Em muitos casos são os próprios artistas que tomam a iniciativa de oferecer seus serviços às escolas, como aconteceu em Curitiba quando o pintor Guido Viaro, em 1937, criou a Escolinha de Arte do Ginásio Belmiro César. No Colégio Estadual do Paraná, desde 1947, o maestro Bento Mossurunga ministrava aulas de canto orfeônico (PARANÁ, 2006b, p. 19).

Essas ações, de acordo com as Diretrizes, estão associadas à presença de artistas imigrantes que “trouxeram novas ideias e experiências culturais diferentes, entre elas a aplicação da arte aos meios produtivos e o uso da arte como expressão individual” (PARANÁ, 2006b, p. 18). Essa afirmação ignora outras iniciativas, algumas desenvolvidas no Brasil colônia, quando o pintor negro “Manuel Dias de Oliveira foi, por conseguinte, o primeiro professor público de Desenho do Brasil e o primeiro, também, a ministrar o ensino

do nu” (Jose Roberto Teixeira LEITE, 2010, p. 37) em plena vigência do regime escravista. Em 1822, por determinação do imperador D. Pedro I, Manuel Dias foi proibido de dar aulas por competir diretamente com a recém criada Academia Imperial de Belas Artes. Já na primeira metade do século XX, Anita Malfatti, em São Paulo, e Augusto Rodrigues, no Rio de Janeiro, também ministravam aulas de desenho e pintura.

O gosto pela arte e sua presença no dia a dia das pessoas é bem anterior à chegada dos imigrantes europeus no século XIX, como afirma Mariano Carneiro da Cunha (*apud* Emanuel ARAUJO, 2010, p. 15): “a infiltração do elemento escravo nas artes brasileiras coincide com a própria eclosão das mesmas no Brasil”; ou então como escreveu o historiador António da Cunha Barbosa (*apud* LEITE, 2010, p. 25) no final do século XIX: “foram escravos todos aqueles que naquela época se dedicavam às artes”.

A iniciativa de artistas e arte-educadores/as, o mercado de trabalho e o regime de governo afetam a relação da arte com a educação. Em alguns momentos, procura privilegiar habilidades manuais; em outros, a expressividade e criatividade das estudantes e dos estudantes. Ainda assim, não apresenta características polivalentes mesmo porque não integra oficialmente o currículo escolar. A LDB 4.024 de 1961 não era totalmente omissa a respeito, e propõe no parágrafo único do capítulo II, ao discutir o ensino primário, que “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL, 1961).

Com a obrigatoriedade do ensino da arte sendo determinada pela Lei nº 5.692 de 1971, que criou a disciplina de Educação Artística, finalmente é possível observar conteúdos polivalentes nas práticas desenvolvidas por professores e professoras e “o ensino de artes plásticas foi direcionado para as artes manuais e técnicas, na música, enfatizou-se a execução de hinos pátrios e de festas cívicas” (PARANÁ, 2006b, p. 20). A popularização do ensino da arte, em pleno regime militar, comprometeu a qualidade do ensino ofertado já que: “sob uma concepção centrada nas habilidades e técnicas, minimizou o conteúdo, o trabalho criativo e o sentido estético da arte” (PARANÁ, 2006b, p. 20). Essa perda de qualidade denunciada pelas Diretrizes também foi causada pela falta de profissionais habilitados pois não havia, até a promulgação da lei, cursos que formavam professores e professoras de arte.

Mesmo que a Lei 5.692/1971 exigisse formação mínima em licenciatura de curta duração para o exercício da profissão havia uma brecha na mesma lei permitindo que pessoas

sem a devida qualificação exercessem o magistério. No parágrafo único do capítulo VIII, artigo 77 lê-se:

Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho (BRASIL, 1971).

A presença de profissionais despreparados/as, a associação do ensino da Arte a datas comemorativas e o discurso de que arte não deveria ser ensinada mas sim expressada, contribuíram para que a disciplina perdesse importância dentro das escolas, sendo questionada abertamente sua importância e permanência no currículo.

A LDB 9.394 de 1996 expressou uma outra concepção relativa a essa discussão e no capítulo II que trata da Educação Básica, no parágrafo 2º, determina que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). No mesmo período foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que:

[...] passaram a considerar a Música, as Artes Visuais, o Teatro e a Dança como linguagens artísticas autônomas no Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, a Arte passaria a compor a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias junto com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física, reproduzindo o mesmo enquadramento da arte na Lei n. 5.692/71, na área de Comunicação e Expressão (PARANÁ, 2006b, p. 21).

Apesar das críticas aos PCNs identificamos neles um aspecto bem elaborado ao propor a autonomia de cada linguagem artística, valorizando a formação específica das/os docentes e também por discutir a diversidade estética e cultural do Brasil, chamando a atenção para o fato de que a educação brasileira contemplava apenas as matrizes culturais e artísticas europeias.

O governo do Paraná decidiu não fazer uso dos PCNs, mas reconhece a importância de sua proposta para a adoção de uma “política da igualdade” (PARANÁ, 2006b, p. 21), aliás, tema relegado nessas Diretrizes.

No período em que essas Diretrizes estavam em construção, algumas ações positivas relacionadas ao ensino da Arte no Paraná podem ser identificadas, como o aumento da carga horária da disciplina, passando de uma para duas aulas semanais e “a retomada da constituição do quadro próprio de professores licenciados em Arte por concurso público”²⁸ (PARANÁ, 2006b, p. 21).

Tanto os PCNs quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica reconhecem a importância da arte no sistema educacional, entretanto, ainda é necessário um longo trabalho para que essa disciplina, como denunciam as Diretrizes estaduais, seja reconhecida como área de conhecimento e não como prática de entretenimento e terapia (PARANÁ, 2006b, p. 21) e duas correntes de pensamento orientam, atualmente, as teorias e os métodos utilizados em nossas escolas:

- A *mimesis* e a representação;
- A arte como expressão e o formalismo.

De origem grega, a *mimesis* define a arte como imitação e seria recorrente no cotidiano das escolas, conduzindo o estudante “à repetição da forma a partir de um modelo preestabelecido” (PARANÁ, 2006b, p. 23). O texto das Diretrizes estaduais explicita uma censura a essa visão de arte por enfatizar o fazer técnico e reprodutivistas que se revela em afirmações como essas:

- Este quadro é tão bom que mal conseguimos distingui-lo daquilo que o artista usou como modelo!
- A estátua ‘David’ de Michelangelo é tão perfeita que só falta falar! (PARANÁ, 2006b, p. 23).

Tais afirmações são criticadas por revelarem o pensamento da maioria da população que não tem acesso a uma educação específica em artes e por isso são classificadas pejorativamente como sendo de “senso comum” e também porque limitaria a capacidade criativa do/a estudante (PARANÁ, 2006b, p. 24). Esses comentários evidenciam uma visão de arte presente em nossa sociedade que se restringe às escolas europeias. É o que Thompson (2009) chama de *universalização*, em que fatos ou acontecimentos, nesse caso estilos de arte, que interessam a alguns indivíduos, são apresentados como se fossem de interesse coletivo e atuam para a sua legitimação.

²⁸ Essa informação confirma que profissionais sem a devida qualificação assumia a disciplina de Arte após sua obrigatoriedade em 1971.

As duas críticas constantes no texto das Diretrizes merecem, em nossa opinião, serem redimensionadas.

Primeiramente o domínio de técnicas artísticas – desenho, pintura, escultura, gravura, etc. – que resultem em obras capazes de confundir o olhar do observador deve ser apresentada como algo possível de ser atingido e não como característica inata de poucos privilegiados. Ao longo da história da arte, técnicas realistas e hiperrealistas nunca o foram de todo abandonadas, convivendo com outras linguagens do período. Portanto, não devem ser apresentadas como se estivessem em desacordo com a realidade escolar. O conceito de repetição também deve ser tratado com cuidado no universo das artes visuais sendo, muitas vezes, em situações pontuais, necessário para o aperfeiçoamento de determinadas técnicas. O uso de modelo do natural é perfeitamente explicável, mesmo que sirva de referência para que a obra em construção apenas se afaste dele.

Discordamos também que a criatividade da pessoa fica comprometida quando procura reproduzir de forma realista o modelo que lhe é apresentado. Essa visão sugere que a atividade prática não se depara com situações que exijam soluções criativas ao longo do processo, dando a entender que tais atividades são mecânicas em toda sua extensão.

A contraposição à arte como mimesis é observada na arte como expressão, inspirada em sentimentos e estados da alma, tendo como principal função “assegurar o desenvolvimento da imaginação e autonomia do aluno” (PARANÁ, 2006b, p. 24). Introduzido pela escola nova, o método que trabalhava com a livre expressão partia da ideia de que a arte não deveria ser ensinada, mas expressada.

Tal proposição, embora procurasse valorizar o estudante e o conhecimento que construía fora da escola, atuou para questionar a função e a presença da arte no sistema educacional, uma vez que a arte também não deveria ser ensinada.

Em relação ao formalismo, pouco se discute nessas Diretrizes, afirmando que está atrelado a uma pedagogia tecnicista, valorizando a técnica e o “mecanicismo no fazer do aluno” (PARANÁ, 2006, p. 25) e seria identificado em falas como essas:

- “Coloque o chão (base) na figura para ela não voar!”;
- “Esse quadro é uma verdadeira obra-prima devido à harmonia e ao equilíbrio da composição!” (PARANÁ, 2006b, p. 25).

As duas falas não foram contextualizadas, por isso não nos permitem fazer considerações e sim suposições. É possível que sua função seja a de simplesmente evidenciar o caráter figurativo realista do formalismo proposto nessas Diretrizes, o que em nosso

entendimento não configura um problema. Há, no entanto, um tom de crítica exagerado, dando a entender que não devam ser usadas em sala de aula. Dependendo da situação e da atividade proposta, é perfeitamente compreensível que se coloque “chão” na figura.

Se o/a estudante for capaz de analisar uma obra de arte reconhecendo harmonia e o equilíbrio de uma composição formal, ele/a será capaz de fazê-lo em outros contextos, portanto tal comentário não deve ser interpretado de forma negativa. Além do que é impossível decifrar nessas falas qual o critério de harmonia e equilíbrio que foram empregados.

Depois de discutir *mimesis*, representação, expressão e formalismo de forma isolada, o texto das Diretrizes apresenta um recuo em relação às posições até então explicitadas, mesmo porque cada teoria, ainda que apresente questões específicas, acaba dialogando com outras e considerar as características de apenas uma dessas correntes de pensamento reduz de forma significativa as discussões em torno da arte. A orientação, então, passa a ser de que tais teorias atuem como referências e não como definições, e que o ensino da Arte deve ser entendido como um meio para articular o conhecimento teórico e metodológico e possibilitar que os/as estudantes “possam criar formas singulares de pensamento, apreender e expandir suas potencialidades criativas” (PARANÁ, 2006b, p. 26).

Três campos conceituais relativos ao objeto de estudo da disciplina são apresentados: conhecimento estético, conhecimento artístico e conhecimento contextualizado.

- *o conhecimento estético* está relacionado à apreensão do objeto artístico em seus aspectos sensíveis e cognitivos. O pensamento, a sensibilidade e a percepção articulam-se numa organização que expressa esses pensamentos e sentimentos, sob a forma de representações artísticas como, por exemplo, palavras na poesia; sons melódicos na música; expressões corporais na dança ou no teatro; cores, linhas e formas nas artes visuais;

- *o conhecimento artístico* está relacionado com o fazer e com o processo criativo. Considera desde o imaginário, a elaboração e a formalização do objeto artístico até o contato com o público. Durante esse processo, as formas resultantes das sínteses emocionais e cognitivas expressam saberes específicos na experiência com materiais, com técnicas e com os elementos formais básicos constitutivos das artes visuais, da dança, da música e do teatro;

- *o conhecimento contextualizado* envolve o contexto histórico (político, econômico e sociocultural) dos objetos artísticos e contribui para a compreensão de seus conteúdos explícitos e implícitos, além de possibilitar um aprofundamento na investigação desse objeto (PARANÁ, 2006b, p. 26).

Chama-nos a atenção o fato de que o conhecimento estético e artístico estejam colocados em campos conceituais distintos, dando a impressão de que se trata de áreas autônomas quando na verdade são complementares. Em ambos os campos, o conhecimento é

discutido num plano abstrato, distante dos objetos concretos que possibilitam a formulação teórica a respeito da arte e do seu ensino.

Constrói-se uma visão romântica em relação ao objeto de arte e o processo criativo, padronizados como resultado da articulação entre o pensamento, a sensibilidade e a percepção. O pensamento intelectual, racional, parece desconectado da realidade concreta que resulta em obras que estão presentes nas discussões sobre arte.

Já sobre o conhecimento contextualizado, consideramos que tenha sido tratado de forma mais elaborada e propõe que se leve em conta questões políticas, econômicas e socioculturais no estudo da arte. É necessário, porém, chamar a atenção para o fato de que essa lista pode e deve ser ampliada a partir da realidade onde o estudo está sendo realizado e acrescentar questões de raça, gênero, diversidade sexual e religiosa, e outras tantas que sejam relevantes.

Mais adiante, há uma indicação da necessidade da articulação entre esses três campos a fim de garantir uma discussão mais coerente. Consideramos essa divisão desnecessária em função de que, via de regra, é difícil a análise de um objeto de arte de maneira fragmentada.

Embora até aqui apenas a arte europeia tenha servido de base para a construção das ideias apresentadas nessas Diretrizes, deparamo-nos, ironicamente, com a afirmação de que “o ensino de Arte amplia o repertório cultural do aluno a partir dos *conhecimentos estético, artístico e contextualizado*, aproximando-o do universo cultural da humanidade nas suas diversas representações” (PARANÁ, 2006b, p. 26, grifo do documento). Tal afirmação explicita que o modelo cultural a ser discutido nas escolas é o europeu, assim como o de humanidade, já que os outros são totalmente silenciados.

Para o ensino médio, as Diretrizes propõem um aprofundamento nos conteúdos e que dê ênfase “[à] associação da arte e conhecimento, da arte e trabalho criador e da arte e ideologia” (PARANÁ, 2006b, p. 27). Estamos em desacordo com a afirmação, já que a arte é conhecimento, assim como é trabalho criador e também é ideológica.

Por último, nesse capítulo, existe o cuidado de chamar a atenção das professoras e dos professores para “que trabalhe[m] com os conhecimentos de sua formação – Artes Visuais, Teatro, Música ou Dança” e “que faça relações com os saberes das outras linguagens/áreas de arte, e que proporcione ao aluno uma perspectiva de abrangência do conhecimento em arte produzido historicamente pela humanidade” (PARANÁ, 2006b, p. 28).

Mesmo que haja uma visível preocupação em valorizar o conhecimento específico dos profissionais da arte-educação, identificamos uma orientação, ainda que sutil, que se

mantenha o ensino polivalente, apontado por muitos pesquisadores como um dos problemas que interferem diretamente na qualidade do ensino da Arte.

No início do capítulo, intitulado “Arte no Ensino Médio”, arte e trabalho são apresentados como duas categorias distintas:

É importante explicitar como o ser humano transformou o mundo e a si próprio pelo trabalho, de modo a constituir a arte, a linguagem e a cultura. A arte está presente desde os primórdios da humanidade. Como atividade fundamental do ser humano, ela é uma forma de trabalho criador. Por meio do trabalho, o homem transformou a natureza e a si próprio, isto é, ao trabalhar com objetos naturais, pôde transformá-los em ferramentas (PARANÁ, 2006b, p. 48).

As diferenças observadas no entendimento entre arte e trabalho refletem-se na maneira como o texto é construído. Ao discorrer a respeito do trabalho, o texto tem mais objetividade enquanto que a discussão em torno da arte ganha contornos românticos, afirmando que “a arte é um processo de humanização” ou que ainda “pela arte, o ser humano se torna consciente da sua existência individual e social” (PARANÁ, 2006b, p. 49).

Não questionamos o conteúdo de tais afirmações, questionamos a perda de objetividade do documento, já que se propõe a discutir uma atividade própria do mundo do trabalho que é o ensino da arte. Concordamos que questões específicas relativas à arte devam ser destacadas, mas acreditamos que seja necessário informar que o fazer arte também é um trabalho e que o artista é um trabalhador, ocupando espaços sociais diferentes em diferentes sociedades e períodos e a obra de arte é resultante, dentre outras coisas, de um trabalho físico.

Segundo nossa interpretação, o texto apresenta um ponto de vista marcado por certa ingenuidade, inclusive quando adota um posicionamento mais objetivo, afirmando ser possível aos/às estudantes, através do conhecimento obtido nas aulas de Arte, “a criação de uma nova realidade” ou, então, “por meio de um processo criador que transforme o real e produza novas maneiras de ver e sentir o mundo” (PARANÁ, 2006b, p. 50). Não duvidamos da capacidade transformadora da escola e da importância do ensino da Arte nesse processo, porém percebemos um descompasso entre o que é desejável e o que é possível de ser realizado.

Três interpretações da arte são apresentadas como meios para balizar e organizar a metodologia, a seleção dos conteúdos e a avaliação da disciplina no Ensino Médio:

- Arte e ideologia;
- Arte e o seu conhecimento; e
- Arte e o trabalho criador.

A discussão em torno das relações entre Arte e Ideologia são superficiais, porém objetivas, sem a visão romântica que transparece na parte anterior do texto. A orientação inicial é para que se tomem cuidados para não fazer uma análise extremada e considerar “que tudo na arte é ideologia ou de que ela não está presente na arte” (PARANÁ, 2006b, p. 50).

Nas Diretrizes, o conceito de ideologia é “o conjunto de ideias, crenças e doutrinas, próprias de uma sociedade, de uma época ou de uma classe. Ela é produto de uma situação histórica e das aspirações desses grupos²⁹” (PARANÁ, 2006b, p. 50). De acordo com esse documento, a ideologia tem funções e, mesmo sem indicar a fonte, duas são apresentadas:

- ideologia como elemento de imposição de uma classe social sobre outra, de forma a mascarar a realidade, para manter e legitimar sua dominação;
- ideologia como um elemento de coesão social, de relação de pertencimento a um grupo, classe ou a uma sociedade (PARANÁ, 2006b, p. 50-51).

A primeira das afirmações remete a um sentido negativo de ideologia, que seria uma forma de falsear a realidade com intuito de manter dominação. Em acordo com a interpretação que utilizamos, o limitador no texto é relacionar a dominação de forma exclusiva às classes sociais. Na perspectiva que adotamos, as desigualdades de classe são estruturais e estruturantes da sociedade, mas também o são as desigualdades de raça, gênero, sexualidade e idade.

A segunda função apresentada é mais coerente com o conceito adotado pelas Diretrizes e se aproxima do conceito neutro de ideologia, compreendida como sistema de ideias de sociedade ou grupo social.

A afirmação que é feita em seguida parece-nos, no entanto, contraditória em relação a essa segunda função da ideologia transcrita. As Diretrizes afirmam que no século XX:

[...] a arte foi uma das principais formas de organização social e expressão dos jovens, em oposição às forças dominantes nesse período: os protestos mundiais dos anos sessenta contra a sociedade de consumo e as políticas governamentais; a oposição à ditadura militar no Brasil; o movimento da anistia e o de redemocratização do país (PARANÁ, 2006b, p. 51).

Nessas afirmações, apontamos um grau de exagero na importância atribuída à arte nas sociedades capitalistas, tanto na organização da sociedade quanto como meio de expressão da população mais jovens. Talvez fosse possível pensar em uma forma de

²⁹ Um conceito de ideologia distinto, portanto, do utilizado nessa dissertação.

expressão artística específica, como a música popular, por exemplo, difundida por meios radiofônicos e televisivos, mas o emprego da ideia de arte como figura no trecho em destaque toma vulto muito abrangente.

Outra questão é a eliminação das fronteiras, das diferenças em escala universal, propondo que os “protestos mundiais” atingiram de forma indistinta todos os continentes. A Arte é colocada como um símbolo “de unidade a fim de projetar um destino coletivo” (THOMPSON, 2009, p. 86).

Mais uma vez, deparamo-nos com um tom romântico, quase fantasioso redimensionando para mais, nesse caso, a participação do artista e da arte no processo de construção de uma sociedade livre de injustiças. A ideologia não estaria na arte. Estaria em outros lugares, como na ditadura militar e na sociedade de consumo – a grande vilã – e a arte seria a contraposição, a liberdade e a consciência – a grande heroína –, suprimindo informações a respeito da participação da arte para difundir o pensamento das classes dirigentes.

Inexplicavelmente, a discussão sobre ideologia é abandonada na parte final do tópico que passa a discutir formas de produção e disseminação da arte na sociedade contemporânea:

O sistema de arte

O sistema de arte é o que se conhece como *arte erudita*, cuja forma de divulgação e distribuição se faz em museus, teatros etc. Legitima-se por meio dos críticos de arte e da circulação pela venda de suas obras a uma elite financeira. Esse sistema de arte tem um campo de ação restrito, pois atinge somente uma pequena parcela da população.

A arte popular

A arte popular é produzida e vivenciada pelo povo, grupos sociais e étnicos, além de se caracterizar como espaço de sociabilidade e elemento constituinte da identidade desses grupos. Nesse campo, inclui-se o folclore que tem a particularidade de ser uma manifestação artística que permanece por um tempo maior, com algumas mudanças, na história de uma determinada cultura.

A indústria cultural

A indústria cultural é a que transforma a arte em mercadoria para o consumo de um grande número de pessoas; por isso, é denominada de cultura de massa. A indústria cultural se apropria da produção artística da cultura popular e erudita, descaracterizadas, por meio de equipamentos e tecnologias sofisticadas, e as direciona para a produção em série e consumo em grande escala (PARANÁ, 2006b, p. 51, grifos do documento).

Em nenhum dos três itens conseguimos identificar informações que discutam, mesmo que superficialmente, os meios de produção da arte como foi proposto e contempla, parcialmente, a discussão a respeito dos meios para sua disseminação.

Além de deslocados, esses itens também merecem uma análise crítica de suas informações. Apresentar Sistema de Arte simplesmente como sinônimo de Arte Erudita

parece-nos insuficiente por se tratar de um conceito pouco conhecido, restrito a segmentos que discutem o assunto com mais profundidade. Não concordamos também que apenas a Arte Erudita tem espaço em museus e galerias e que elas ficam restritas a um grupo reduzido de pessoas. Livros, revistas, catálogos, monumentos públicos, os próprios museus e galerias, só para exemplificar, encarregam-se de difundi-la em grande escala, observada inclusive no sistema educacional, disseminada através do currículo e do livro didático.

O conceito de Arte Popular como sendo aquela produzida e vivenciada pelo povo permite algumas considerações. A definição de “povo” parece-nos dizer respeito ao segmento mais pobre da população e não ao conjunto de habitantes que formam o país. Sendo produzida por pessoas pobres, automaticamente, é hierarquizada em relação à Arte Erudita associada a uma elite financeira e “intelectual” e, possivelmente, branca.

Chamamos a atenção para a associação que é feita entre a Arte Popular e a construção da identidade do “povo” como se realmente toda a população pobre produzisse e vivenciasse alguma forma de expressão artística. Há também uma ideia de identidade coletiva (*Unificação*) sobreposta à identidade individual, eliminando diferenças e operando no processo de construção de códigos estéticos únicos, próprios daquele lugar.

As fronteiras seriam bem marcadas, impossibilitando o diálogo entre a estética popular e erudita, ou seja, *fragmentadas*; outra característica da ideologia proposta por Thompson, nesse caso a “[...] *diferenciação* que consiste em destacar as diferenças entre pessoas e/ou grupos a fim de manter as divisões” (THOMPSON, 2009, p. 86, grifo nosso).

O terceiro item, indústria cultural, que transformaria a arte em mercadoria para o consumo de um grande número de pessoas, é apresentado como sinônimo de “cultura de massa”. O conceito de indústria cultural foi formulado no âmbito na teoria crítica para análise sobre as condições de dominação aprofundadas na sociedade contemporânea por produções em massa que reduzem ainda mais as possibilidades do indivíduo, promovendo a padronização e o consumo em massa (Theodor ADORNO e Max HORKHEIMER, 1985). Thompson (2009, especialmente p. 132-144) dialoga intensamente com as proposições dos autores para formular sua hipótese sobre a centralidade dos meios de comunicação de massa na sociedade moderna. “A expressão ‘massa’ deriva do fato de que as mensagens transmitidas pelas indústrias da mídia são, geralmente, acessíveis a audiências relativamente amplas” (THOMPSON, 2009, p. 287). Há na definição de Thompson uma particularidade: que o ponto importante sobre comunicação de massa não é que um determinado número de pessoas receba os produtos, mas que eles estejam, em princípio, disponíveis a uma pluralidade de receptores

(THOMPSON, 2009, p. 287). Na sociedade capitalista e nesse contexto, a indústria cultural torna a arte-produto acessível a um grande número de consumidores. As proposições das Diretrizes incorporam uma perspectiva crítica sobre tais processos de mercantilização das produções simbólicas.

Por outro lado, a informação de que a indústria cultural se apropria da Arte Erudita e Popular e as direciona para o consumo em grande escala contradiz a afirmação feita anteriormente de que a Arte Erudita “tem um campo de ação restrito, pois atinge somente uma pequena parcela da população” (PARANÁ, 2006b, p. 51).

Um tópico posterior, bastante sucinto, versa sobre “Arte e seu conhecimento” e traz questões que já tinham sido abordadas nas Diretrizes, como a *mimesis*, que discute a arte como representação da realidade. As formulações nessa parte parecem-nos adequadas, como a de que “a arte pode revelar uma parte do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana” (PARANÁ, 2006b, p. 52), ou ainda de que “os objetos representam não uma imitação, mas o olhar do artista sobre eles” (PARANÁ, 2006b, p. 52).

O formalismo é novamente tema, mas ao invés do tom de crítica imódica a que nos referimos anteriormente, o tema agora é tratado com distinção, já que o “conhecimento em arte implica que ela apresenta um conteúdo constituído por seus elementos formais e de composição que organizam e estruturam a obra de arte” (PARANÁ, 2006b, p. 52).

Logo no início de outro tópico, “Arte e Trabalho Criador”, há a consideração sobre a importância do trabalho criativo como uma característica essencial para o ensino da arte: “sem o trabalho criador, a arte deixa de sê-lo e não há aprendizagem” (PARANÁ, 2006b, p. 52). No entanto, mais uma vez arte e trabalho são colocados em lados opostos, como categorias hierarquizadas em que o artista, que não trabalha, está num plano superior em relação ao trabalhador, que não cria nada:

Nos modos de produção capitalista, a criação e o trabalho estão separados. O trabalho implica uma alienação e o trabalhador não se identifica com o produto de seu próprio trabalho. A arte é a possibilidade na escola de recuperar essa unidade original do trabalho como processo criativo (PARANÁ, 2006b, p. 53).

O olhar sobre o mundo do trabalho é desanimador, é vazio e as atividades desenvolvidas são mecânicas. A única possibilidade que resta ao trabalhador é tornar-se um artista, logo, deixar de ser trabalhador. Essa visão, que já criticamos, reforça a ideia de que a

obra de arte não resulta também de um esforço físico, parece que se autoconstrói a partir do pensamento criativo do artista.

Na sequência, há a retomada de assuntos já discutidos como a forma, agora, associada ao conteúdo. O conteúdo é definido a partir do que escreve Ernest Fischer, como o fator decisivo na formação dos estilos na arte e não seria determinado pelo *que está*, mas *como está* composto na obra. O conteúdo seria o meio pelo qual o artista expressa as “tendências sociais” do seu tempo. A forma, por sua vez, seria resultante das tendências sociais e das singularidades do artista, condicionada, em parte, pela técnica e pelo material utilizado (PARANÁ, 2006b, p. 53). Tais definições soam-nos como rebuscadas em demasia, especialmente pensando no público de alunos/as-leitores/as a que se destinam. De maneira simples e direta, podemos resumir conteúdo como o assunto e forma, como o próprio termo traduz, seria a forma que esse conteúdo adquire nas “mãos” do artista.

Para exemplificar a relação entre forma e conteúdo na pintura em diferentes períodos, novamente são utilizados estilos de origem europeia: arte bizantina, gótica e renascentista. Novamente os conteúdos estruturantes são discutidos e, como já afirmamos, apresentam características polivalentes por abordarem as áreas de artes visuais, música, dança e teatro e, de acordo com essas Diretrizes, são capazes de proporcionar “ao aluno uma perspectiva de abrangência do conhecimento em arte produzido historicamente pela humanidade” (PARANÁ, 2006b, p. 54). Esses Conteúdos Estruturantes seriam os “elementos formais”, a composição e os movimentos e períodos, sendo que estes últimos se caracterizam:

[...] pelo contexto histórico relacionado ao conhecimento em Arte. Discute os aspectos sociais, culturais e econômicos presentes numa composição artística, e explicitam as relações internas ou externas de um movimento artístico em suas especificidades, gêneros, estilos e correntes artísticas (PARANÁ, 2006b, p 55).

Esse item poderia ser explicado de maneira mais direta, informando que se trata do estudo da história da arte e suas inúmeras divisões em períodos e movimentos. Em nossa interpretação, os períodos dizem respeito a um espaço de tempo maior, podendo envolver vários movimentos. Um movimento também pode estar subdividido em estilos e assim sucessivamente.

Outra discussão proposta pelas Diretrizes trata do “Tempo e o Espaço”, observados na música, na dança, no teatro e nas artes visuais, como elementos essenciais para a realização do trabalho artístico. Há, de acordo com as Diretrizes, duas maneiras básicas de observá-los e estudá-los. A primeira diz respeito à obra em si, resultante muitas vezes da observação do

espaço natural, onde se percebe altura, largura, profundidade e o tempo. Ao interpretar esse espaço, o artista pode simplesmente apropriar-se do que vê e reproduzi-lo em formas bidimensionais, sem profundidade, como na arte bizantina e medieval, ou tridimensionais, observadas no período renascentista, com a lei da perspectiva, que também procurava respeitar a proporção das formas naturais (PARANÁ, 2006b, p. 56). A segunda diz respeito ao contexto sócio-histórico, ou seja, aos movimentos e períodos em que a obra está inserida, dado ao fato de que se observam modificações profundas na compreensão e interpretação do espaço e do tempo. Equipamentos tecnológicos, por exemplo, “tendem a fragmentar o tempo real e deslocar a referência espacial pela simultaneidade de imagens e locais” (PARANÁ, 2006b, p. 57).

No final desse capítulo, “Conteúdos Estruturantes Para o Ensino Médio”, tem um quadro que “explicita um recorte dos conteúdos específicos da disciplina” (PARANÁ, 2006b, p. 58). Há, porém, uma orientação, que discutiremos em seguida, de “que os exemplos apresentados na coluna *movimentos e períodos* não devem ser tomados como ponto de partida para organização dos conteúdos em séries nem entendidos como capazes de abarcar todos os conteúdos da disciplina” (PARANÁ, 2006b, p. 58, grifos do documento).

Em termos metodológicos, as Diretrizes orientam aos/às professores/as de arte que levem em consideração *para quem, como, por que e o que* será discutido em sala de aula a fim de possibilitar aos/às estudantes o acesso ao conhecimento. Assim, a metodologia para o ensino da Arte deve considerar:

- *o sentir e perceber*: são as formas de apreciação apropriação da obra de arte;
- *o trabalho artístico*: é a prática criativa de uma obra; e
- *o conhecimento em arte*: fundamenta e possibilita ao aluno que sinta e perceba a obra artística, bem como desenvolva um trabalho artístico para formar conceitos artísticos (PARANÁ, 2006b, p. 58).

Para essas Diretrizes, o ensino da Arte vem sendo reconhecido como uma disciplina capaz de articular o conhecimento entre as várias áreas que integram o currículo escolar. Evidentemente que não discordamos dessa capacidade mas, em nossa opinião, na prática, continua subalternizada em relação às demais pois, via de regra, é ela quem se adapta aos temas oriundos de outras disciplinas e raramente observamos o processo contrário, mesmo porque “a arte é estruturada a partir dos diversos campos do conhecimento e constitui amálgama e essência do conhecimento humano (PARANÁ, 2006b, p. 62).

E é exatamente para justificar a capacidade de articulação da linguagem artística com outras áreas do conhecimento que nos deparamos com o conceito de arte que ainda não havia

sido discutido nessas Diretrizes: “a arte é uma composição estética e instrumento de simbolização que necessita do trabalho material, o que a faz frequentemente interagir com a ciência (matemática, física, química, anatomia, entre outras)” (PARANÁ, 2006b, p. 62). E essa articulação só é possível porque o ensino da Arte vale-se de recursos variados como a História da Arte, Semiótica e Estética.

O último tema discutido pelas Diretrizes é a forma de avaliação, que deve ser diagnóstica e processual. Diagnóstica por ser a referência do professor para planejar as aulas e avaliar os alunos, e processual por ser contínua. Esse modelo inclui a avaliação do/a professor/a, da classe, sobre o desenvolvimento das aulas e a autoavaliação do aluno (PARANÁ, 2006b, p. 64).

Esse modelo leva em consideração o que propõe a LDB 9.394/1996 de que a avaliação deva ser contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, assim como os resultados obtidos ao longo do processo devam ter uma importância maior em relação aos trabalhos e provas finais. Contempla também o que propõe a Deliberação 07/1999, do Conselho Estadual de Educação, que se deve considerar a capacidade individual, o desempenho e a participação do/a estudante nas atividades realizadas (PARANÁ, 2006b, p. 64).

A avaliação ocorre cotidianamente levando-se em conta as dificuldades e os avanços observados durante as atividades. Soluções individuais e coletivas devem ser estimuladas de modo a valorizar tanto o sujeito quanto o grupo. As Diretrizes informam ainda que mecanismos tradicionais de avaliação – trabalhos artísticos, pesquisas, provas teóricas e práticas – não comprometem o modelo proposto.

4.1 Considerações a respeito das Diretrizes

Como já informamos anteriormente, as Diretrizes Curriculares de Artes e Arte para a Educação Básica do Estado do Paraná foram construídas ao longo de três anos, entre 2003 e 2006. Esse período coincide com a aprovação da Lei 10.639 (2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), ambas decisivas para dar início a um processo de aproximação entre a SEED e os Movimentos Sociais de Negros e Negras no Paraná, tendo como foco a adoção de estratégias que viabilizassem a implementação da referida lei.

No entanto, não observamos qualquer indicador, na documentação analisada, de que as Diretrizes Curriculares de Artes e Arte para a Educação Básica do Estado do Paraná tiveram alguma preocupação com as discussões sobre a diversidade étnico-racial, mantendo-se omissa em relação à temática africana e afro-brasileira. Segundo análise de Pacífico (2011), nos anos de 2003 a 2006, com intuito duplo de mudar a relação com o sindicato de professores/as e responder às determinações legais formuladas pela nova redação dada ao artigo 26A da LDB (por meio da Lei 10.639/2003), a SEED organizou um grupo de trabalho com participação de ativistas dos Movimentos Sociais Negros e representações de todos os departamentos da SEED. No entanto, a consideração das formulações de tal grupo de trabalho nas políticas educacionais levadas a termo foi muito restrita ou mesmo inexistente, como no caso de um processo longo de construção das Diretrizes de Artes e, como afirma Pacífico (2011), na construção do Livro Didático Público.

No caso das Diretrizes, embora seja perceptível a intenção de se posicionar de maneira neutra e não advogar em favor dessa ou daquela cultura, evidenciando em diversos momentos a necessidade de se construir um sistema democrático de educação, em que todos/as recebam o mesmo tratamento, ainda assim é possível afirmarmos que esse documento reafirma as hierarquias raciais, destacando a arte e a cultura europeia, apresentadas “como parte de uma tradição eterna e aceitável” (THOMPSON, 2009, p. 83).

Logo de início há uma tomada de posição em relação à visão de arte que será adotada pelas Diretrizes, que se propõe a analisar “as concepções de alguns artistas e teóricos que se preocuparam com o conhecimento em Arte e instituições que têm sido criadas para atender a esse ensino” (PARANÁ, 2006b, p. 15).

Nossa suposição de que tais concepções, artistas e teóricos estejam ligadas à arte europeia vai se confirmando gradualmente, pelo silêncio em relação às outras culturas, operando no processo de hierarquização entre brancos/as e negros/as (SILVA, 2008, p. 6).

Na impossibilidade de omitir fatos envolvendo indígenas e negros, a participação destes é redimensionada. As informações a respeito da Congada da Lapa, por exemplo, resumem-se ao fato de terem sido introduzidas no Paraná pelos Jesuítas. A influência da cultura africana nesse folguedo foi omitida, destacando sua relação com a cultura europeia representada pela figura dos Jesuítas.

O mesmo acontece com a arte barroca. Ao invés de discutir a presença de artistas negros em atividade no Brasil, optou-se pelo termo mestiço e é assim que Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, um homem negro, é descrito. Ainda assim, Aleijadinho é uma exceção,

pois todos/as os/as outros/as artistas citados/as nessas Diretrizes ou são europeus ou são de ascendência europeia: Emma e Ricardo Koch, Mariano de Lima, Alfredo Andersen, Guido Viaro, Michelangelo, Van Gogh, Edward Munch, Anita Malfatti, etc., em sua maioria do sexo masculino.

Ao discutir possibilidades de representação, as Diretrizes tomam como modelo de arte e conceitos a Grécia Antiga, estabelecendo o limite de recuo no tempo para o estudo da estética e da história da arte, em que um pensamento sistematizado seria observado. Assim, a representação seria resultante de uma apreensão sensorial e intelectual associada às habilidades do artista. “Essas concepções vêm desde a Antiguidade Clássica, passando pelo Renascimento até o século XX” (PARANÁ, 2006b, p. 23).

Ao identificar um pensamento sensorial e intelectual “desde” a Antiguidade Clássica é como se estes não fossem observados na arte de períodos anteriores, como a egípcia, por exemplo, que nasceu e se desenvolveu bem antes. É o que Thompson (2009, p. 82) chama de *legitimação*, quando determinados fatos são representados como legítimos e dignos de apoio.

O expressionismo, as impressões dos sentidos, projeções e visões subjetivas do real seriam características também da arte europeia encontradas na obra de artistas como Edward Munch e Vincent Van Gogh. Não discordamos dessas informações, mas questionamos o seu alcance por se resumirem a modelos muito similares e que acabam sendo tomados como os únicos representantes desse discurso, promovendo o apagamento de outros atores.

Mesmo que essas Diretrizes sustentem-se no que escrevem e produzem em termos de arte os europeus, contraditoriamente explicam que em todas as culturas constata-se a presença da arte de várias maneiras e que essa atua também como um processo de humanização e “como criador, o ser humano produz novas maneiras de ver e sentir, que são diferentes em cada momento histórico e em cada cultura” (PARANÁ, 2006b, p. 49).

No entanto, essas diferenças não são contempladas, muito pelo contrário. Ao associar o fazer arte ao ser humano e tomar como referência apenas a arte europeia é possível identificar qual o modelo de humanidade proposto, insistindo no uso de estilos que surgiram e se desenvolveram na Europa, como a arte bizantina, gótica e renascentista para exemplificar as mudanças ocorridas ao longo do tempo.

Finalmente, identificamos uma discussão que contempla a cultura de matriz africana, o movimento *Hip-Hop* “que teve raízes no *rap*, no *grafitti* e no *break*” (PARANÁ, 2006b, p. 55, grifos do documento), utilizado como exemplo para que se discuta o período

contemporâneo, mesmo sem situar historicamente esse período. Essa discussão fica deslocada, distante dos outros temas que foram abordados até então.

Para exemplificar como seria possível aos/às professores/as trabalharem com os Conteúdos Estruturantes nas quatro áreas que envolvem o ensino da Arte, é apresentado um quadro onde são sugeridos alguns conteúdos específicos, porém com a orientação de que os movimentos e períodos apresentados “não devem ser tomados como ponto de partida para organização dos conteúdos em séries nem entendidos como capazes de abarcar todos os conteúdos da disciplina” (PARANÁ, 2006b, p. 58).

Essa orientação pode ser interpretada de diversas maneiras, mas é perceptível que existe nela a tentativa de minimizar o tom tendencioso dessas Diretrizes ao privilegiar os conteúdos que discutem a arte europeia, reforçando a ideia de uma suposta hierarquia em relação às demais. Também podemos pensar que se trata de uma estratégia de transferir à escola e aos/às professores/as a responsabilidade pela escolha de conteúdos que venham a ser considerados omissos, já que esses conteúdos específicos são apenas meras sugestões.

Ainda que esse caráter de sugestão possa representar uma abertura para a inserção de assuntos que democratizem os conteúdos da disciplina de Arte, ainda assim, da maneira como está, é possível afirmar que apresenta características racistas, por tentar impor e legitimar a arte europeia. Dos vinte e sete estilos sugeridos para o estudo das artes visuais – Arte Pré-Histórica, Arte no Egito Antigo, Arte Grego-Romana, Arte Pré-Colombiana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Impressionismo, Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Abstracionismo, Dadaísmo, Surrealismo, Op-art, Pop-art, Arte Engajada, Vanguardas Artísticas, Arte brasileira, Arte paranaense, Indústria cultural – vinte referem-se, de forma direta, à arte europeia; três estilos – Arte Pré-Histórica, Arte Brasileira e Paranaense – permitem estabelecer relações com a arte europeia. Apenas a Arte no Egito Antigo, Arte Africana, Arte Pré-Colombiana e Arte Oriental teriam questões específicas impedindo essa relação. No entanto, a Arte Egípcia, da maneira como está posta, não parece integrar o repertório da arte africana.

Outra questão bastante explícita é que apenas a Europa teria passado por um processo de evolução social e política, que se reflete na área das artes visuais, dividida em vários períodos históricos e estilísticos. Os outros países e continentes parece que estão parados no tempo, *reificados*, “como se essa situação fosse permanente, natural” (THOMPSON, 2009, p. 87) e que a arte que produzem pode ser resumida em um conceito bastante amplo como Arte Africana, Arte Oriental, Arte Brasileira e Arte Paranaense, dando a

ideia equivocada de unidade estilística, como se uma determinada obra de arte ou um artista sintetizasse os conceitos sugeridos, ou seja, seria a *Unificação* ou *Padronização* “a construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los” (THOMPSON, 2009, p. 86), embora o conceito de belo em algumas sociedades africanas seja sempre coletivo.

Por fim, podemos concluir que essa situação revela não somente o silêncio em relação à arte e à estética africana e afro-brasileira, mas também à falta de conhecimento do assunto pelos atores sociais que atuaram para construir um documento que contemplasse de maneira democrática os conteúdos que devem ser discutidos nas escolas paranaenses. O diálogo com os movimentos sociais e com o grupo de trabalho atuante na própria SEED ou então a leitura, mesmo que superficial, das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais poderia ter minimizado esse problema.

Essas afirmações são similares em relação ao processo e aos conteúdos que estão presentes no Livro Didático Público de Arte, do qual iremos tratar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 – O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE ARTE

...os livros, documentam as mudanças históricas,
São arquivos dos acertos e dos erros, materializam
Palavras em textos que exprimem, questionam e
Projetam a própria humanidade.

Livro Público de Arte, texto de apresentação

5.1 Livro didático

O uso de livros didáticos relaciona-se com a implantação e expansão da educação escolar brasileira, em particular no século XX, e ganhou impulso a partir de 1938 durante o governo de Getúlio Vargas com a publicação do Decreto 1.006, que estabelecia as condições para a sua produção e importação, bem como para a sua utilização. A definição de livros didáticos nessa legislação era:

Art. 2º Para os efeitos da presente lei são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.
§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.
§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula (BRASIL, 1938).

Inicialmente a distribuição gratuita se restringia aos/às estudantes carentes das escolas primárias oficialmente inscritas/os no programa “Caixa Escolar”, mantido pelas famílias com maior poder aquisitivo. Embora tivesse a expressa definição de escolhas dos livros por diretores/as e professores/as, a liberdade de escolha era apenas aparente, pois o próprio Estado, no capítulo IV, artigo 20, indicava à comissão algumas causas que impediriam a aprovação de um determinado livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;

- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classe sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (BRASIL, Decreto 1.006/38).

Tais orientações deixavam as questões pedagógicas em segundo plano, sendo mais importante considerar as propostas políticas do governo Getúlio Vargas e procurar impedir que chegasse às escolas publicações que colocasse em risco o projeto de se construir um Estado Nação unificado. Nessa perspectiva, o livro didático deveria contribuir para disseminar a ideia da inexistência de hierarquias e diferenças regionais – leia-se raciais – a fim de tornar possível a construção de um conceito homogeneizante de “raça brasileira”, que deveria ser efetivado também através do controle da população, evitando, assim, a luta entre as classes. Tal discurso unificador estava em sintonia com o ideário de democracia racial que começava a ser difundido por todo país (impulsionado pela publicação de **Casa Grande & Senzala**, de Gilberto Freyre, em 1937) e tinha como característica principal a ideia de que não havia racismo no Brasil e que todas as pessoas, independentemente do pertencimento racial, receberiam o mesmo tratamento e teriam as mesmas oportunidades.

Outros acontecimentos, porém, apontam que o projeto de “modernização” do país operava numa lógica racializadora que definia o “moderno” e o “desenvolvimento” como brancos e relegava a população negra à subalternidade. No mesmo ano em que Freyre lançou sua obra mais conhecida, Monteiro Lobato publicou **Histórias de Tia Nastácia**, pela Editora Nacional, onde defende explicitamente a ideia da superioridade branca em relação à população negra. Essa é a conclusão de Maria Cristina Soares de Gouvêa (2005), que estudou a literatura infantil brasileira no início do século XX, especialmente a obra de Monteiro Lobato. Para a pesquisadora, “a negra e o negro velho transformaram-se em personagens constantes, como agentes socializadores das crianças brancas, numa posição de servidão que revela a continuidade com o modelo escravocrata” (GOUVÊA, 2005, p. 84). Não haveria ainda, segundo Gouvêa, espaço para a população negra no projeto de modernização do país, já que sua imagem estava associada a uma ordem social arcaica e ultrapassada, “enquanto a modernidade, associada à urbanidade, ao progresso, à técnica, e à ruptura, era representada

pelos personagens brancos adultos, os negros era relacionados a significantes opostos, como tradição e ignorância, universo rural e passado” (GOUVÊA, 2005, p. 84).

O discurso de Lobato integra-se ao projeto de nação brasileira que se pretendia construir a médio e longo prazo, e atingir o público infantil, a exemplo do que faziam os jesuítas com as crianças indígenas, torna-se imperativo nesse momento. As falas entre seus personagens, em que as crianças brancas e uma boneca de pano são mais articuladas que negros e negras adultos confirmam a visão hierarquizada que o autor tinha da sociedade brasileira. Depois que Tia Nastácia contou uma de suas histórias, a boneca Emília emitiu sua opinião:

_Só aturo estas histórias como estudo da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não tem humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras – coisa mesmo de negra beijuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto (LOBATO, 1937, p. 31 *apud* GOUVÊA, 2005, p. 85).

Se por um lado a população negra mais velha era associada ao recente passado escravocrata do país, por outro os jovens eram percebidos como potencialmente perigosos “fonte de agitação, insubordinação ou vagabundagem” (GOUVÊA, 2005, p. 86) e por isso também não teriam espaço na nova sociedade que começava a ser construída, bem como suas reivindicações.

Uma ação do governo que evidencia essa posição foi o fechamento, também em 1937, da Frente Negra Brasileira (FNB). Fundada como movimento social, “tornou-se um partido político em 1930” (TELLES, 2003, p. 54) com “uma filosofia educacional, defendendo que o/a negro/a venceria ao conquistar os vários níveis da ciência” (PACIFICO, 2011, p. 38). O fechamento da Frente Negra Brasileira, “conforme fizera com todos os partidos políticos” (TELLES, 2003, p. 54), não mereceu alarde por parte do governo. Como parte de sua estratégia de promover a ideia de harmonia multirracial, “Vargas integrou de modo simbólico os negros e mulatos à cultura nacional brasileira, o que contribuiu para dissolver o protesto dos negros” (TELLES, 2003, p. 54).

Nesse cenário, autoritário e com um discurso populista em que “ecoavam – embora já não prevalecessem – no panorama intelectual brasileiro as teses arianizantes defendidas por Nina Rodrigues, Arthur Ramos e outros autores na passagem do século” (Luiz Renato VIEIRA, 1995, p. 63) é que o livro didático ganha visibilidade e se transforma em um produto bastante lucrativo e também um meio midiático bastante eficaz para o Estado divulgar suas

ideias, já que o número de exemplares editados, desde o início do programa, estava na casa dos milhões.

O interesse do Estado em manter o controle sobre os conteúdos dos livros didáticos é reafirmado em 1945 pelo Decreto 8.460, que ampliava a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e mantinha seus poderes, sendo extinta somente em 1966, durante o regime militar, substituída pela Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Essa comissão fazia parte de um programa desenvolvido em parceria entre o governo brasileiro e o governo dos Estados Unidos e, pela primeira vez na história da educação brasileira, previa a distribuição gratuita de “cerca de 51 milhões de livros para estudantes brasileiros no período de três anos” (Denise Gabriel WITZEL, 2002, p. 13).

No entanto, esse programa não resistiu por muito tempo, sendo extinto em 1971. Entre os problemas apontados por seus críticos estava o controle das escolas brasileiras e dos conteúdos dos livros didáticos pelos Estados Unidos, além de “falcatruas que envolviam o mercado livreiro, especialmente do livro didático” (WITZEL, 2002, p. 13).

Com o fim da COLTED, o Programa do Livro Didático ficou sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL) até 1976, quando é transferido para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) que encontra dificuldades para efetivar o programa e devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.

Na primeira metade da década de 1980, duas mudanças acontecem. Em 1983 é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Programa do Livro Didático – ensino fundamental (PLIDEF) e, em 1985, em seu lugar, o Decreto nº 91.542 de 19 de agosto cria o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em funcionamento até hoje. Com o PNLD, professores e professoras passam a ter o direito de indicar o livro didático que poderá, inclusive, ser utilizado por mais de um ano, deixando de ser descartável.

Nesse período houve um aumento substancial na produção de livros didáticos, que se manteve na década de 1990, assim como as denúncias dos movimentos sociais de que a ideologia operante nesses livros se fazia presente, resultando “na adoção de uma série de ações governamentais visando à eliminação de tais discriminações, raciais e de gênero” (SILVA, 2008, p. 3). Uma dessas ações teve início em 1996 no interior do PNLD, que passou a avaliar previamente os livros didáticos a serem comprados e distribuídos pelo MEC e colocando entre os itens de desclassificação que os livros não podiam expressar nenhum tipo de preconceito, tais como, origem, raça, cor ou idade. A afirmação de que os livros não podiam expressar preconceito e a busca por formas de preconceito foi, segundo a literatura

especializada, inócua, pois as formas de discriminação eram, via de regra, implícitas (SILVA, 2008).

Essa incorporação de restrição ao racismo pelo governo não significa, porém, que só na década de 1990 fora informado que uma ideologia racista operava no interior de nossas escolas e nos livros didáticos. Entre os anos de 1948 e 1950, por exemplo, o Movimento Social de Negros e Negras no Rio de Janeiro, denunciava no Jornal **O Quilombo** a situação de desvalorização da cultura africana e afro-brasileira e o “etnocentrismo europeu nas escolas e nas produções culturais” (PACIFICO, 2011, p. 13).

Na contramão dessas denúncias, por volta de 1950, a UNESCO encomendava “uma série de estudos para compreender o segredo da reputada harmonia racial do Brasil num mundo marcado pelos horrores do racismo e do genocídio” (TELLES, 2003, 59). As conclusões desses estudos liderados por Florestan Fernandes, da Universidade de São Paulo, “surpreenderam seus patrocinadores por constituírem a primeira contestação de peso à imagem de democracia racial no Brasil, levando a uma primeira ruptura clara com as ideias de Freyre” e “concluiu que o racismo era muito difundido na sociedade brasileira” (TELLES, 2003, p. 59).

Na mesma época, iniciam-se as pesquisas revelando que os livros didáticos autorizados pelo MEC apresentavam conteúdos racistas. A primeira delas foi feita por Dante Moreira Leite, publicada em 1950, que “encontrou indícios de tratamento discriminatório contra negros” (Fúlvia ROSEMBERG; Chirley BAZILLI; SILVA, 2003, p. 132). As afirmações de Leite foram confirmadas por Waldomiro Bazzanella e Guy de Hollanda em 1957, que também concordavam “que as manifestações de preconceito e discriminação em geral se apresentam de forma velada ou ‘implícita’. Raramente se apresentavam de forma aberta, como hostilidades diretas ou defesa da ‘inferioridade natural’ dos negros” (SILVA, 2008, p. 3), “daí a expressão que passou a circular, ‘preconceito ou racismo explícito ou implícito’” (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 133). Essa característica continuou a ser observada nos estudos desenvolvidos nas décadas seguintes e que de acordo com os/as pesquisadores/as contribuía para o estabelecimento do homem branco como modelo de humanidade.

É o que constata Regina Paim Pinto, em 1981, após uma análise minuciosa de 48 livros de leitura dirigidos à quarta série do ensino fundamental, publicados entre os anos de 1941 e 1975. A pesquisa aborda um longo período e confirma a permanência de uma visão preconceituosa e estereotipada em relação à população negra no sistema educacional, em que:

[...] os personagens brancos, nos textos e nas ilustrações, eram apresentados como representantes da espécie. Muito mais frequentes que negros (e indígenas), constavam em quase a totalidade de posições de destaque. Os personagens brancos muitas vezes estavam inseridos em contexto familiar, ao contrário dos personagens negros. Enquanto os personagens brancos foram retratados em inúmeros tipos de atividades ocupacionais, dentre as quais as de maior prestígio e poder, os negros foram apresentados em número muito limitado, sempre nas funções mais desvalorizadas socialmente (PINTO, 1981 *apud* SILVA, 2008, p. 4).

Para chegar a tal resultado, a autora comparou as obras publicadas no início e no final do período estudado em que “foram observadas as mesmas formas de discurso racista” (SILVA, 2008, p. 4).

Ao longo da década de 1980, outras pesquisas confirmaram essa mesma situação. Como exemplo, podemos citar o trabalho desenvolvido por Ana Célia Silva que, em 1988 publicou o resultado de sua pesquisa realizada em 16 livros de Comunicação e Expressão utilizados por crianças da alfabetização à 4ª série do ensino fundamental. A exemplo de Pinto (1981), Ana Célia Silva, de acordo com Nascimento (2009), concluiu que “na comparação da representação de crianças negras e brancas, os dados reiteraram a naturalização do branco, enquanto a criança negra foi representada de forma negativa” (NASCIMENTO, 2009, p. 61). A pesquisa evidenciou, ainda que não discutisse, a falta de conexão da indústria do livro didático e do próprio sistema educacional com outros setores de nossa sociedade, como os Movimentos Sociais de Negros e Negras e com a situação política do país.

A década de 1980 é marcada por intensa movimentação em prol de um sistema democrático de governo que culmina com a promulgação da Nova Constituição em 1988 e também pelo fortalecimento dos Movimentos Sociais de Negros e Negras no período que antecede as comemorações do centenário da abolição. O momento era oportuno para exigir do Estado mudanças efetivas no campo da educação, tendo como foco o combate ao racismo e a valorização da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira. Essa pauta é contemplada pelo Projeto de Lei nº 1.332 de 1983, de autoria do Deputado Federal e ativista em prol dos direitos da população negra, Abdias Nascimento.

O projeto, não aprovado pelo Congresso Nacional, previa a reserva de vagas no serviço público para pessoas negras – 20% para mulheres e 20% para homens –, além de bolsas de estudos e a “incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil” (Sabrina MOEHLECKE, 2002, p. 8).

Essa derrota não representou o fim das pressões junto ao governo e algumas conquistas são observadas. Em 1984, o Governo Federal reconhece, por decreto, a Serra da Barriga, local do antigo Quilombo dos Palmares, como patrimônio histórico do país. Em 1986 foi concluída a pesquisa-diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo, realizada pela fundação Carlos Chagas em convênio com a Secretaria de Estado de Educação e o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São de Paulo (NASCIMENTO, 2009, p. 101). Em 1988 é criada a Fundação Palmares, ligada ao Ministério da Cultura “a qual teria a função de servir de apoio à ascensão social da população negra” (MOEHLECKE, 2002, p. 8).

Por ocasião do centenário da Abolição da Escravatura em 1988 e depois em 1994, o Ministério da Educação realiza e divulga um estudo reconhecendo que os conteúdos veiculados pelo livro didático vinham estimulando o preconceito racial (BEISIEGEL, 2001 *apud* NASCIMENTO, 2009, p. 102).

A constatação do MEC é confirmada por pesquisadores/as que discutem relações raciais em livros didáticos, porém apontam algumas mudanças no início da década de 1990. As pesquisas sobre racismo em livros didáticos de língua portuguesa mostram:

[...] diversificação de papéis e funções, familiares e profissionais; adjetivação positiva; localização no centro ou em primeiro plano em ilustrações; ausência de representação estereotipada de certos animais negros, associada à representação estereotipada dos negros; menções positivas à criança negra; utilização de nome próprio para referir-se à criança negra; representação em práticas de atividades de lazer (SILVA, 2005, p. 5).

Tais mudanças foram modestas e não chegaram a alterar o cenário de racismo e, de modo geral, “mantiveram o padrão de discriminação sobre o negro, como a baixa frequência de personagens, a ausência de professoras negras, universalismo e tratamento generalizante que não oferecem espaço para a diferença” (SILVA, 2005, p. 5).

Ainda nessa década, mais especificamente em 1999, uma pesquisa mais abrangente, realizada por Regina Paim Pinto, analisou os livros didáticos utilizados nos cursos de magistério do ensino médio nas disciplinas “de História do Brasil, Biologia, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação e conclui que os livros didáticos suprimiram as passagens mais criticadas pelo movimento negro nas décadas anteriores” (NASCIMENTO, 2009, p. 62). A autora concluiu que “o negro era muito mais tratado como objeto, que como sujeito” (PINTO, 1999 *apud* SILVA, 2007, p. 10).

O estudo de Pinto, similar aos desenvolvidos por Silva (2005), confirma que as pesquisas subsequentes aos critérios adotados pelo PNLD em 1996 mostraram que os impactos foram insignificantes, notando-se em praticamente todas as publicações avaliadas uma preocupação quase que exclusiva com as demonstrações explícitas de preconceito.

Mais uma vez observamos uma distância entre a indústria do livro didático e os Movimentos Sociais de Negros e Negras e, em certa medida, do próprio Estado brasileiro, por ignorar as ações de combate ao racismo propostas tanto pela sociedade civil quanto pelo governo.

Assim como a década de 1980, a década de 1990 foi de intensa movimentação na luta contra o racismo e, logo no início, em 1992, o Brasil foi denunciado junto à Organização Internacional do Trabalho (OIT) por não cumprir o Decreto nº 62.150 de 1968, resultante de um acordo assumido na Convenção nº III da OIT, “em que se compromete a formular e implementar uma política nacional de promoção da igualdade de oportunidades e de tratamento no mercado de trabalho” (MOEHLECKE, 2002, p. 10). A denúncia foi feita pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) e pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), uma Organização Não Governamental (ONG) do Movimento Social de Negros e Negras da cidade de São Paulo.

Após a denúncia, o governo brasileiro admitiu publicamente o descumprimento do decreto e criou o Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO), vinculado ao Ministério do Trabalho.

Merece destaque, em 1995, a intensa mobilização em torno da organização e realização da “Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida”, que tinha como objetivo exigir do poder público políticas de combate ao racismo e inserção da população negra no mercado de trabalho e no sistema educacional. Entre as reivindicações apresentadas ao Presidente da República no dia 20 de novembro daquele ano, constava a concessão de “bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda, para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta” (Marcha Zumbi, 1996 *apud* MOEHLECKE, 2002, p. 10).

O texto dessa proposta é o mesmo que aparece no ano seguinte no Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), lançado pela recém-criada Secretaria dos Direitos Humanos:

[...] que estabelece como objetivo, dentre outras coisas, *desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta*, formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra (BRASIL, 1996, p. 30 *apud* MOEHLECKE, 2002, p. 207, grifo nosso).

As reivindicações dos movimentos sociais começam a resultar em ações concretas e, em meio às discussões em torno da realização da “III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância” que aconteceria em 2001, em Durban, na África do Sul, o Ministério da Educação lançou em 1999 o livro **Superando o racismo na escola**, organizado pelo professor Kabengele Munanga.

Essa obra é importante não apenas por reunir um grupo renomado de pesquisadores e pesquisadoras que discutem o racismo no ambiente escolar, mas também porque representa o reconhecimento, por parte do Estado Brasileiro da existência do racismo no sistema educacional, inclusive no livro didático.

A década de 2000 apresenta “avanços e permanências no que se refere aos discursos raciais nos livros didáticos” (NASCIMENTO, 2009, p. 62). É um período em que as discussões em torno de ações afirmativas dirigidas à população negra intensificam-se, chamando mais a atenção da opinião pública e da mídia aquelas que objetivavam a inserção de estudantes negros/as no ensino superior. Os dados estatísticos mostravam “o insignificante acesso da população pobre e negra ao ensino superior brasileiro e a incompatibilidade dessa situação com a ideia de igualdade, justiça e democracia” (MOEHLECKE, 2002, p. 208).

Apesar de alguns projetos de lei assegurando vagas para a população negra nas universidades públicas, estaduais e federais, terem sido apresentados no Congresso e no Senado Federal, nenhum deles foi aprovado e as próprias universidades passaram a discutir o assunto e, somente em 2003, a Universidade de Brasília (UnB) tornou-se a primeira instituição de ensino superior do país a aprovar um “Plano de Metas para a Integração Étnica, Racial e Social, o qual previa cotas para negros e vagas para índios” (José Jorge de CARVALHO, 2006, p. 62).

É também em 2003 que a Lei nº 10. 639 institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os níveis da educação básica. Nesse período, foi possível identificar um número maior de personagens negras (adultas e crianças) nos textos e ilustrações, em contextos diversificados, profissionais e familiares, identificados por nomes próprios, adjetivos positivos. Tais avanços, no entanto, não representaram uma mudança significativa e, infelizmente, as permanências foram desproporcionalmente mais numerosas.

Algumas publicações, estrategicamente, mostraram a população negra em capítulos ou partes específicas, em que era discutida a pluralidade cultural, delimitando seu espaço de atuação, sedimentando a ideia de que “o personagem negro só existe quando é preciso discutir a desigualdade racial, o que, mais uma vez, opera no sentido de negar a possibilidade do negro de existência plena e reforçar a branquidade normativa” (SILVA, 2005, p. 10).

A afirmação de Silva é feita a partir de um estudo que analisou 252 unidades de leitura em 33 livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados pela 4ª série do ensino fundamental, comprados pelo PNLD e publicados entre 1975 e 2003. Dos 1.372 personagens, apenas 28 foram classificados como pretos e outros 15 como pardos. O resultado da pesquisa confirma que a determinação do PNLD de que o livro didático não poderia expressar nenhum tipo de preconceito ou discriminação não vinha sendo cumprida e continuava mostrando “o branco como representante da espécie, como padrão de humanidade. Os brancos, além de serem maioria, foram personagens com características mais bem desenvolvidas e valorizadas” (SILVA, 2005, p. 7).

As afirmações de Silva são reiteradas pelas pesquisas desenvolvidas a partir do ano 2000, embora “os estudos continuam relativamente reduzidos, tanto no campo de estudos do livro didático quanto nos estudos sobre relações raciais na educação” (NASCIMENTO, 2009, p. 72).

No QUADRO 2 apresentamos algumas pesquisas desenvolvidas a partir do ano 2000 em livros didáticos do ensino fundamental e médio. A base para sua formulação foram os trabalhos de Silva (2005; 2007); Nascimento (2009) e Pacifico (2011).

ANO	AUTOR	DISCIPLINA	NÍVEL	RESULTADO
2001	Ana Célia SILVA	Língua Portuguesa	E. F. Alf. -à 4ª série	A pesquisa fez comparações com a realizada pela autora em 1988 e o resultado final foi que na amostra mais recente o discurso foi mais favorável às personagens negras, tanto nos textos quanto nas ilustrações.
2001	Adelma das Neves BARROS	Língua Portuguesa	E. F. 1ª a 4ª séries	Ainda que de forma não explícita, carrega certo grau de preconceito com relação à população negra, pois além de ter trabalhado apenas com um texto que retratou o negro em todo o universo dos 4 livros que compõem a coleção, não explorou a realidade social do/a negro/a que foi/é posto/a em posição inferiorizada, de forma mais destacada no passado ou mais sutil atualmente.
2004	Cândida Soares da COSTA	Língua Portuguesa	E. F. 5ª À 8ª séries	As personagens negras são invisibilizadas e, quando retratadas, estão associadas à sujeira, ao abandono, às drogas, à mendicância, à escravização e à miséria.

2005	Paulo V. B. da SILVA	Língua Portuguesa	E. F. 4ª série	Analizou livros publicados entre 1995 e 2004. Concluiu que apresentam modificações, mas continuam produzindo e veiculando discurso racista.
2006	Rozana TEIXEIRA	Língua Portuguesa e História	E. F. 5ª à 7ª séries	A autora verificou que nos livros de História e Comunicação e Expressão, a imagem do/a negro/a aparecia associada à submissão, sem história, sem cultura e sem conhecimento.
2008	Luciane WATTHIER	Livro Didático Público de Língua Portuguesa	Ensino Médio	A análise do livro critica a representação do/a negro/a exclusivamente como escravizado/a.
2009	Ivana FREITAS	Língua Portuguesa	Ensino Médio	Concluiu que a população negra está incluída no livro didático apenas de forma pejorativa e a verdadeira literatura negra, que apresenta um eu-lírico ou personagens que se querem e se desejam negras, sem visões pejorativas ou estereotipadas, está completamente excluída do material em questão.
2010	Fabiana LIMA	Língua Portuguesa	Ensino Médio	Minimizam a escrita literária de grupos étnico-raciais subalternizados, entre eles o negro, que é representado como objeto, personagem passivo e construído através de estereótipos negativos.
2010	Elisabeth JÚNIA	Língua Portuguesa	E. F. 1ª a 4ª séries	Naturalização das diferenças sociais entre negros/as e brancos/as e sub-representação da população negra.
2000	Marco OLIVEIRA	História	E. F. 5ª a 8ª séries	Localizou modificações nos conteúdos dos livros editados no final da década de 1970 que apresentaram uma história mais tradicional, definida pelo pesquisador como aquela centrada numa narrativa linear, cronológica, positivista, espelhada na biografia de 'heróis'. As edições mais recentes (final da década de 1990) buscaram se respaldar em outras perspectivas historiográficas.
2000	Marilea dos Santos CRUZ	História (Estudos Sociais)	E. F.1	O estudo analisa obras do início da década de 1980 e final da década de 1990. Os resultados são compatíveis com os de Oliveira (2000).
2003	A. R. OLIVA	História	E. F. 5ª à 8ª séries	Apontou representações eurocêntricas. A África apareceu como figurante, sendo mencionada como um apêndice misterioso e pouco interessante em relação a outras temáticas. A imagem que transmite da África contemporânea é simplista e falsa.
2004	R. R. RIBEIRO	História	Ensino Fundamental e Médio	As representações sobre os/as negros/as não fugiram ao roteiro editado pelos intérpretes do Brasil no século XIX. Apresentam uma ordem discursiva que passa pela justificativa da escravização africana, o tráfico de pessoas negras, o cotidiano do cativo, as resistências, os hábitos e costumes, as particularidades da escravidão brasileira e as influências deste elemento na formação da nacionalidade têm sido privilegiados na composição das imagens da população negra.
2005	J. B. S. FILHO	História	Ensino Fundamental	Os autores limitaram-se às representações sobre o tráfico, a escravização e a resistência daqueles que, reagindo ao castigo, fugiam. Assim, restringiram a discussão nesse campo e não

				abordaram a diversidade da atuação dos negros na construção da sociedade brasileira. As imagens e textos reproduzem a ideia de negros/as como sinônimos de escravizados/as e/ou como trabalhadores/as braçais.
2006	A. A. M. C CARVALHO	História	E. F. 5ª e 6ª séries	Apontam que as imagens dos/as negros/as não tiveram (re)significações como previam as legislações do início da década de 1990.
2010	Cleonice de Fátima SOUZA	História	Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries)	As imagens e textos associavam a população negra à escravização e ao trabalho braçal.
2010	Karla OLIVEIRA	História	Ensino Fundamental (EJA – 6ª e 7ª séries)	Limita o povo negro associado à escravização, humilhação e sofrimento e, ao abordar as contribuições históricas, sociais e culturais, trata-a de forma simbólica e estereotipada.
2010	Artemio T. CATEN	Livro Didático Público de História	Ensino Médio	O discurso do livro situa negros/as exclusivamente nas relações escravistas.
2011	Antonia ROCHA; Celiane NASCIMENTO; Maria A. PEREIRA.	História	Ensino Fundamental (4º ano)	As imagens apresentam o/a negro/a executando apenas trabalhos braçais, na lavoura e nas grandes cidades transportando pessoas, mercadorias, limpando as ruas e nos garimpos separando a lama do ouro.
2011	Kellis Coelho FARIAS	Livro Didático Público de Inglês e Espanhol	Ensino Médio	A temática étnico-racial não foi bem representada e os textos evidenciam o branco como norma ou padrão, caracterizando a branquitude. Há tentativa de discussão sobre diversidade cultural e racial, mas apresenta o branco como grupo dominante.
2007	Alecsandro P. RATTS; Ana Paula RODRIGUES; Benjamim VILELA; Diogo M. CIRQUEIRA.	Geografia		Os/as autores/as constataram poucas referências e menções à população negra, quase sempre retratada por meio de estereótipos, como imagens da África selvagem, rural e pobre.
2007	Edimara Gonçalves SOARES; Santina Célia BORDINI.	Ciências	Ensino Fundamental (séries iniciais)	Predomínio do homem branco sobre a mulher branca e desta sobre os/as negros/as. Existe uma regularidade quantitativa nas representações acenando para uma identidade hegemônica: branca, masculina e heterossexual. A quantidade expressiva dessas imagens revela o modelo desejável de sociedade, em que a população branca é instituída e valorizada como um cânon, enquanto a negra raramente aparece, quando aparece afasta-se do modelo valorizado.
2009	Sérgio Luis NASCIMENTO	Ensino Religioso	Ensino Fundamental (5ª e 8ª séries)	Detecta avanços e permanências nas relações entre brancos/as e negros/as. No modelo confessional, as publicações negaram a existência de negros/as na sociedade brasileira, apresentando a população branca como representante da espécie. O modelo Interconfessional naturalizou as personagens brancas como representantes da espécie e como interlocutores em potencial dos textos. O modelo fenomenológico mostrou uma preocupação em abrir espaço para a presença das religiões de matriz africana, mas estabeleceu esse espaço como o único do/a negro/a e os espaços

				hegemônicos, das religiões cristãs, como exclusivo para brancos/as.
2011	Tânia Mara PACIFICO	Livro Didático Público de Língua Portuguesa e Educação Física	Ensino Médio	Mais permanências que avanços. Sub-representação da população negra. Quando esta é contemplada, na maioria dos casos é retratada de forma estereotipada, associada à pobreza e subserviência. Hipersexualização da mulher negra em um dos capítulos do livro de Língua Portuguesa. Os resultados apontam para a continuidade do predomínio da branquidade normativa, hierarquizando em posição superior os/as brancos em relação aos/às negros/as.

QUADRO 2 – PESQUISAS LOCALIZADAS, APÓS 2000, SOBRE RELAÇÕES RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS

FONTE: SILVA (2005; 2007); NASCIMENTO (2009); PACIFICO (2011).

Os resultados apontados no QUADRO 2 confirmam que foram relativamente pouco expressivas as modificações desde que as pesquisas sobre racismo em livros didáticos tiveram início na década de 1950, mesmo com a intensificação das cobranças por parte do Movimento Social de Negros e Negras e mudanças na LDB, como as que aconteceram em 2003 com a implantação da Lei 10.639, que alterou dois artigos dessa Lei de Diretrizes e Bases.

A maioria das pesquisas contempla os livros didáticos utilizados nas disciplinas de Língua Portuguesa e História. Porém, todas analisam, além do discurso escrito, o discurso iconográfico, atribuindo grande importância ao uso da imagem para reafirmar ou combater o racismo.

Tal situação, no entanto, não estimulou os/as pesquisadores/as a uma incursão pelo universo das artes visuais para ampliar as possibilidades de leitura que uma imagem oferece. Via de regra, os aspectos artísticos das imagens foram ignorados, assim como o deslocamento imposto a algumas, produzidas inicialmente como obras de arte em um contexto específico, e depois transportadas para as páginas de um livro didático, subordinada a um texto, ignorando o caráter de autonomia que tinha antes. Em nenhum dos trabalhos analisados identificamos um capítulo ou um tópico discutindo conceitos ou formas de interpretação da imagem, dando a entender que se trata de uma questão superada ou que não há necessidade de um conhecimento especializado para se efetuar uma análise iconográfica.

Se considerarmos a ausência de referenciais teóricos, nos trabalhos analisados, que também discutem imagem, concluímos que os/as pesquisadores/as não estão dando ao assunto a devida atenção, o que revela uma hierarquia entre o discurso escrito em relação ao discurso iconográfico.

5.2 A imagem como meio de comunicação

Ao analisar como a imagem da população negra vem sendo retratada no livro didático, deparamo-nos com duas categorias distintas de representação. A primeira trata da imagem construída especificamente através de uma narrativa escrita que repassa ao leitor a tarefa de dar forma às personagens e as cenas descritas. A segunda é a imagem construída através de desenho, pintura, gravura, fotografia, escultura, etc. e, na maioria dos casos, está subordinada ao texto, dando suporte para as ideias apresentadas de forma escrita.

É justamente essa segunda categoria que nos interessa nessa dissertação, porque, ao contrário do que observamos em livros didáticos de outras disciplinas, no Livro Didático Público de Arte, a imagem iconográfica adquire uma centralidade e mais que elemento complementar, torna-se central para o conteúdo tratado, principalmente nos capítulos que discutem artes plásticas como materialização das ideias apresentadas.

Outra característica que confere uma importância maior a essas imagens é o fato de ilustrarem um livro escrito por professores/as de Arte, o que nos leva a supor que passaram por um critério mais rigoroso de escolha do que os utilizados pela indústria do livro didático.

Mesmo com a profissionalização dessa indústria, que resulta em uma melhor qualidade gráfica dos livros, havendo inclusive a preocupação em integrar textos e imagens de maneira equilibrada, ainda assim a informação escrita antecede a visual e são as imagens produzidas para que se ajustem ao texto. Raramente o processo ocorre de maneira contrária.

Embora seja perceptível o reconhecimento do trabalho de artistas gráficos e ilustradores/as, algumas editoras ainda recorrem a imagens produzidas por artistas consagrados e que são de domínio público, o que pode comprometer a coerência entre a linguagem textual e a linguagem visual, muitas vezes incompatíveis por terem estilos e/ou ideias diferentes.

Outra alternativa bastante comum é a utilização da linguagem de histórias em quadrinhos para criar personagens ou cenas descritas no texto, ainda que em alguns casos a transposição da linguagem escrita para a linguagem visual não respeite as faixas etárias a que se destine, ou seja, o texto é dirigido para um público mais velho, enquanto a ilustração se dirige a um público mais jovem ou vice-versa.

Outra situação é o silêncio em torno dos artistas que produzem essas ilustrações. Enquanto as obras de arte são acompanhadas de legenda que informa o nome do artista, técnica e ano de produção, o mesmo não acontece com a obra dos ilustradores. Mesmo nas

dissertações que discutem a imagem (NASCIMENTO, 2009; PACIFICO, 2011) essas informações são suprimidas ou apresentadas parcialmente.

Nascimento (2009), por exemplo, refere-se às fotografias que analisa em sua dissertação como “gravura” e apenas indica o livro e a editora de onde foram extraídas e deixa de informar o nome dos fotógrafos, data e local onde foram produzidas. Pacífico (2011), por sua vez, trabalha com o conceito de “quadro” para as obras bidimensionais e informa apenas o nome do autor e da obra, deixando de lado a técnica e o suporte usado pelo artista, bem como o ano de produção. Uma obra de Johan Moritz Rugendas, por exemplo, *Jogo de Capoeira* – bastante comum em livros didáticos – não tem autor, data e técnica informados na legenda, que explica apenas que aquela imagem retrata uma roda de capoeira. Das cinco fotografias, apenas uma tem autoria identificada, porém sem a data e o local. Com relação às ilustrações, nenhuma tem a autoria identificada e as legendas resumem-se a informações do tipo “campeão do mundo” ou “brincadeira de basquete”.

Embora não exista um “sistema coerente para ler imagens, similar àquele que criamos para ler a escrita” (Alberto MANGUEL, 2001, p. 28), ainda assim é possível pensarmos na existência de uma linguagem universalizante através da linguagem visual, por mais distintas que sejam as culturas e mais específicos que sejam seus códigos estéticos, acessível, na maioria das vezes, inclusive às pessoas que não passaram por um processo formal de alfabetização “pois aquilo que a escrita torna presente para o leitor, as pinturas – *leia-se imagens* – tornam presentes para os iletrados” (MANGUEL, 2001, p. 143, grifo nosso). Por essa razão, antes mesmo da escrita, a imagem passou a ser utilizada para difundir determinadas formas de pensamento, podendo ser usada para reafirmar ou questionar situações de dominação.

Ao longo de toda história da arte – africana, europeia, americana, etc. – a imagem mais recorrente é a da figura humana e, aqui no Brasil, as representações mais difundidas estão relacionadas à arte ocidental, em que o homem branco se configura no “eu”, o contraponto dos “outros”, principalmente de negros.

Ao longo de sua discussão sobre ideologia, Thompson (2009) chama a atenção para as formas de representação da imagem do eu e do outro. O eu está associado a quem tem poder e por isso cria a imagem do outro a partir de suas experiências e dos interesses de sustentar esse poder, exercendo um controle que tende ao absoluto, inclusive sobre o corpo do outro.

Sendo o corpo a substância material, a figura poderia ser imaginada como a sua forma exterior, sua imagem e representação. O corpo físico é palpável, enquanto que a figura pertence à dimensão do simbólico e do representativo. A figura representa a imagem do corpo ao outro e produz seu espaço de representação onde a imagem construída ganha também uma dimensão política. Assim temos, a cada época, representações visuais que correspondem aos códigos de representações sociais, e ter acesso a esses códigos e convenções socioculturais de representações é reconhecê-los, identificá-los, nomeá-los e produzi-los, dando um sentido de forma contextualizada.

Dessa forma, “ver-se e ver o outro, já que as marcas estão nos corpos, são as palavras do poder no século XIX” (Rejany dos Santos DOMINICK, 2008), período em que a diferença, com a ajuda da antropologia, teria começado a ser observada, nomeada e exibida.

Nicolau Sevcenko (1996) também trabalha com a ideia de que foi preciso construir o outro para que o eu pudesse existir, porém isso teria acontecido durante o Renascimento, a partir do final do século XV, quando os europeus estabeleceram contato com americanos e africanos (SEVCENKO, 1996, p. 118). A ética de representação da imagem vai se consolidando durante o Renascimento fortemente calcada no princípio da alegoria (SEVCENKO, 1996, p. 123).

A palavra alegoria é de origem grega e significa “dizer uma coisa através de outra” (SEVCENKO, 1996, p. 118), o que nos leva a concordar com o autor de que a arte renascentista é representacional, ou seja, atua como “um veículo de mediação simbólica” (SEVCENKO, 1996, p. 118), permitindo ao artista europeu, ao retratar a população branca e os outros, acrescentar símbolos que operavam no processo de construção dos conceitos de civilizado e de selvagem. Os artistas em atividade e que conseguiram destaque compactuavam com o pensamento dominante e produziam imagens facilmente decodificáveis, pois além de uma leitura estética, a obra de arte possibilita uma leitura narrativa a que Thompson (2009, p. 79) chama de “formas simbólicas não linguísticas”. O autor também explica que as formas simbólicas – ações, falas, imagens e textos – são produzidas por sujeitos e reconhecidas por eles e outros como construtos significativos.

Uma forma simbólica, em determinadas circunstâncias, também é ideológica quando serve para estabelecer e sustentar relações de dominação (THOMPSON, 2009, p. 76). Porém, para que uma forma simbólica opere é necessário um meio de comunicação de massa para que esteja disponível “a uma pluralidade de receptores” (THOMPSON, 2009, p. 287), como acontece com o livro didático.

Essa pluralidade de receptores, explica Thompson (2009, p. 287), não diz respeito à quantidade de pessoas que terão acesso ao produto em questão, por isso mesmo aquelas obras de arte que se encontram em espaços restritos, como coleções particulares, por exemplo, ainda poderão ser consideradas um meio de comunicação de massa, já que podem ser fotografadas, filmadas e assim difundidas a partir de “cópias múltiplas” (THOMPSON, 2009, p. 289).

Sobre a imagem que é feita da imagem, dentre os seus vários usos, interessa-nos aquele que é feito pela indústria do livro didático, em especial o Livro Didático Público de Arte, destinado ao ensino médio, publicado e distribuído pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 2006, resultado do Projeto Folhas.

É necessário reconhecer que a imagem enquanto meio de comunicação, ao ser utilizada por outro meio de comunicação, não perde as características que a individualizam, mesmo que esteja subordinada a um texto e tenha função ilustrativa para destacar ou confirmar uma determinada informação. No entanto, reafirmamos que nesse estudo ela será discutida enquanto forma simbólica por estar inscrita em um meio de comunicação de massa, o livro didático.

5.3 Livro Didático Público de Arte, visão panorâmica

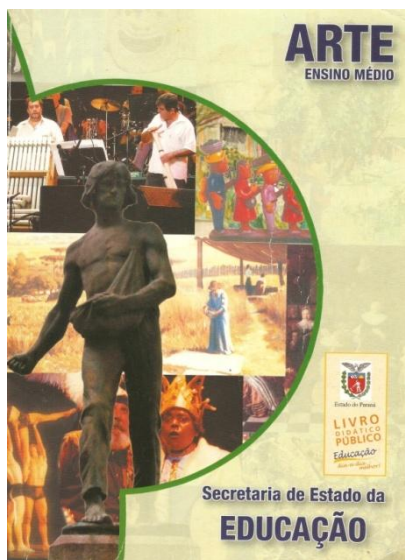


FIGURA 20 – CAPA DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE ARTE – ENSINO MÉDIO

O **Livro Didático Público de Arte para o Ensino Médio** faz parte do “Projeto Folhas” e reuniu quatro autoras e três autores de seis cidades diferentes, fornecendo um panorama de como essa disciplina vem sendo conduzida no Paraná. Dois desses autores e uma das autoras também participaram do processo de construção das **Diretrizes Curriculares de**

Artes e Arte para a Educação Básica do Estado do Paraná – 2006, integrando a equipe técnico-pedagógica de Arte do ensino médio da SEED.

Como nosso interesse concentra-se no livro didático, vamos descrever o Projeto Folhas de maneira bastante resumida.

Tal projeto teve início em 2004 e se propunha a inovar na maneira de se produzir livros didáticos no estado do Paraná. A proposta consistia em aproveitar professores e professoras da rede estadual de ensino como autores e autoras. Para tanto, deveriam produzir textos (artigos), chamados “folhas”, e proporem atividades que pudessem ser aplicadas em sala de aula e se submetê-los a um processo de seleção. Os trabalhos selecionados, no entanto, antes de serem publicados em 2006, passaram pela análise de professores/as que trabalham com ensino superior, contratados/as pela Secretaria de Estado da Educação como consultores/as.

O livro, impresso em tamanho A4, tem 336 páginas (incluindo páginas para anotações) e está dividido em 20 capítulos. Propõe uma abordagem polivalente para o ensino da Arte, com discussões a respeito de música, teatro, dança e artes plásticas, além de algumas incursões pelo cinema e pela televisão. Também está disponível em formato eletrônico no *Portal Dia a Dia Educação*, da SEED (www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)³⁰, podendo ser consultado e impresso.

A capa, em cores, apresenta um resumo do que se propõe a discutir e apresenta em forma de mosaico imagens de manifestações artísticas de todas as linguagens contempladas: música, dança, teatro e artes plásticas. Há uma forma semicircular verde escura³¹, separando as imagens impressas nas cores originais das imagens que passaram por um tratamento gráfico, a fim de criar um efeito de marca d'água, mas que não impede que sejam identificadas.

Observamos no interior desse semicírculo, em cores originais, detalhes da fotografia do grupo de música instrumental “Uakti”; de um grupo de dança que não é identificado no livro; do ator Emílio Pitta e da atriz Odela Rodrigues em cena na peça “Flô em o Palácio dos Urubus”; da obra “Queimadas ou Lavadeiras”, do pintor Alfredo Andersen; da obra “Retirantes”, do escultor Mestre Vitalino e, em primeiro plano, em tamanho maior, a obra “O Semeador”, do escultor João Zaco Paraná. Do lado de fora, em cores que lembram uma marca d'água, é possível identificar um detalhe da obra “Mastro com Bandeirinhas”, do pintor

³⁰ Acesso em: 20/02/2012.

³¹ Essa forma semicircular é utilizada ao longo do livro nas capas de todos os capítulos, apresentando em seu interior, o detalhe de alguma imagem relacionada ao assunto a ser discutido.

Alfredo Volpi; uma máscara grega do século III representando uma pessoa escravizada; um detalhe da obra “Paisagem”, do pintor Guido Viaro; um detalhe da obra “Família Fazendo Música”, do pintor Jam Miense Molanier e um detalhe da obra “Número 14”, do pintor Jackson Pollock.

Na segunda edição, três professoras de universidades estaduais foram responsáveis pela assessoria e leitura crítica do livro. O projeto gráfico, por sua vez, ficou sob a responsabilidade de uma empresa privada.

Os 20 capítulos, chamados “Folhas”, estão assim distribuídos:

Sumário³²

1 – Arte: Quem tem uma explicação?	11
2 – Afinal: a arte tem valor?	24
3 – Você Suporta Arte?	42
4 – Esses fazedores de Arte: loucos sonhadores ou criadores irreverentes?	64
5 – A Arte é para todos?	82
6 – Imagine som	98
7 – Cores, cores... e mais cores?	112
8 – Arte: ilusão ou realidade	126
9 – Teatro para quê?	142
10 – O som nosso de cada dia	158
11 – O Jogo e o Teatro	172
12 – No peito dos desafinados também bate um coração	188
13 – Acertando o Passo	200
14 – Arte Brasileira uma ilustre desconhecida	216
15 – Arte do Paraná ou Arte no Paraná	234
16 – Música e Músicas	256
17 – Uma Luz na História da Arte	272
18 – Afastem as carteiras o Teatro chegou!	288
19 – Quem não dança, dança!	302
20 – Como fazer a cobra subir	322

³² Apresentamos o sumário como ele se encontra no livro, respeitando sua grafia e pontuação.

Chama-nos a atenção nesse sumário, o título de alguns capítulos (Folhas) que reforçam a visão do senso comum em relação à arte e também certa preocupação em justificar a importância dessa disciplina no contexto escolar. A saber: *Capítulo 2: Afinal: a arte tem valor?*; *Capítulo 3: Você suporta Arte?*; *Capítulo 4: Esses fazedores de Arte: loucos sonhadores ou criadores irreverentes?*; *Capítulo 5: A arte é para todos?*; *Capítulo 8: Arte: Ilusão ou realidade?*; *Capítulo 9: Teatro para que?* Já no capítulo 20, o título sugere duplo sentido: *Como fazer a cobra subir?*

O Capítulo 1 é assinado por todos/as os/as autores/as e procura explicar o que é arte. Em alguns momentos encontramos o vocábulo *arte* escrito ora com letra minúscula, ora com letra maiúscula: “A *arte* está presente no nosso dia-a-dia” (PARANÁ, 2006a, p. 14, grifo nosso) ou “o real sentido das suas definições para a *Arte*” (PARANÁ, 2006a, p. 15, grifo nosso). Essa situação não se repete quando o vocábulo é utilizado para se referir ao ensino da Arte ou às aulas de Arte, onde o uso da letra maiúscula foi padronizado.

O texto não é uniforme e apresenta oscilações bastante visíveis – o livro tem vários/as autores/as – ora apresentando uma forma descontraída – quando pergunta, por exemplo, “O que pode ser mais feio que um hipopótamo insone?” (PARANÁ, 2006a, p. 22) – ora apresentando explicações bastante técnicas, exigindo do/a professor/a um conhecimento mais aprofundado do assunto:

Ao contrário das ondas sonoras, as ondas eletromagnéticas não necessitam de um meio físico para se propagar, podendo viajar no vácuo do espaço. Assim como as luzes, os sons possuem uma faixa de frequências que escutamos, entre os infra sons e ultra sons, tanto os sons como as ondas eletromagnéticas são medidas em hertz (PARANÁ, 2006a, p. 101).

Não apenas o texto, mas alguns gráficos e desenhos que mostram o funcionamento de algumas partes do corpo humano exigem tal conhecimento.

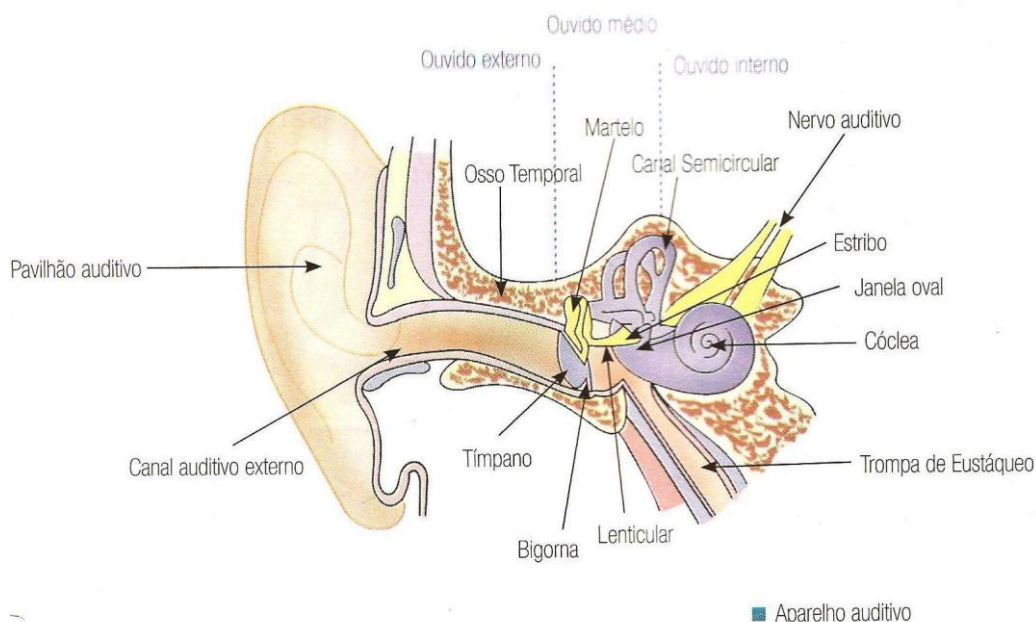


FIGURA 21 – APARELHO AUDITIVO

Outras situações dão a impressão de que a revisão do texto não foi assim tão criteriosa e encontramos expressões como “elástico de borracha” (PARANÁ, 2006a, p. 106), “instrumento *ponte-agudo*” (PARANÁ, 2006a, p. 86, grifo nosso) e frases mal construídas: “entraram numa clínica de radioterapia, desativada e encontraram um aparelho de radioterapia” (PARANÁ, 2006a, p. 28) ou então “Surgiram os primeiros fabricantes de instrumentos, hoje chamados de *luthiers*, que fabricavam instrumentos que acabaram por originar nos violinos” (PARANÁ, 2006a, p. 265).

Nas páginas 259 e 331, dos *Capítulos (folhas) 16 e 20* deparamo-nos com a mesma informação, porém tratadas como se ocorressem em períodos distintos. Na página 259, o fato é narrado no tempo presente, como se correspondesse à sociedade contemporânea:

Canções folclóricas de trabalho existem até hoje. Como exemplos temos a cantoria das lavadeiras de roupas pelos rios do Brasil ou o canto dos colhedores negros de algodão nos EUA, que acabou contribuindo para o surgimento de estilos musicais como o Blues, e consequentemente, o Jazz (PARANÁ, 2006a, p. 259).

Já as afirmações feitas na página 331 referem-se à primeira metade do século XX:

O blues, que tem sua raiz nos cantos de trabalho dos povos de origem africana nos Estados Unidos, é uma sobreposição harmônica do sistema tonal e sistema modal. Originário deste grupo social específico, o blues passa a ser conhecido por vários outros povos, sendo a base para outras formas musicais, como o jazz e, posteriormente, o rock (PARANÁ, 2006a, 331).

De acordo com o texto, o surgimento do blues coincide com o período “em que ocorreram as duas grandes guerras mundiais e os movimentos das classes trabalhadoras por melhores condições de vida e de trabalho” (PARANÁ, 2006a, p. 331). Essa contradição revela que nem sempre os conteúdos para o ensino da Arte são contextualizados, e fatos históricos que incidem sobre a estética de determinados períodos ou vice-versa, não são levados em consideração. Revela também uma visão preconceituosa sobre a classe trabalhadora, especialmente das mulheres e dos/as negros/as que continuariam, apesar de todos os avanços tecnológicos, executando tarefas bem específicas, autorizadas pelo gênero e pelo pertencimento racial, confirmando também qual o espaço devem ocupar na sociedade brasileira.

Alguns conteúdos não dizem respeito apenas à disciplina de arte. *O capítulo (folhas) 3* discute os vários materiais utilizados como suportes por artistas plásticos/as para desenvolver seu trabalho como, por exemplo, madeira, tecido, paredes de cavernas e templos. O corpo humano também é apresentado como um suporte possível de ser usado. Ao enumerar maneiras de intervenções artísticas no corpo humano, como a tatuagem e a colocação de *piercing*, há um deslocamento das discussões que abordem questões artísticas para os cuidados com a saúde, e o texto passa a discutir a diferença entre infecção e inflamação.

Nem sempre os nossos glóbulos brancos são suficientemente eficazes para conter a inflamação, então, ela aumenta e os microorganismos acabam por se depositar numa variedade de tecidos e órgãos, e é aí que ocorre a infecção, que é uma ‘enfermidade causada pela presença e desenvolvimento no interior do organismo de uma ou mais variedades de agentes vivos patogênicos (bactérias e vírus)’. (Houaiss, 2001) (PARANÁ, 2006a, p. 59).

Na sequência, o caráter informativo do texto ganha ares prescritivos, indo além da função de um livro didático.

Se resolver fazer uma tatuagem ou um *piercing*, procure, em primeiro lugar, ir a uma clínica indicada por alguém como excelente. Observe a higiene, o material deve ser totalmente descartável e esterilizado para evitar infecções. Na hora que estiver fazendo o *piercing* ou a tatuagem evite se mexer. Doer é normal, portanto, não adianta utilizar remédios ou drogas para evitar a dor. A cicatrização do *piercing* pode levar de 6 semanas a um ano, dependendo do local escolhido (PARANÁ, 2006a, p. 60).

Em relação à tatuagem, o texto informa que a cicatrização “é mais rápida e leva em média 15 dias, e nesse período deve ser passada uma pomada cicatrizante três vezes ao dia, que normalmente é indicada pelo tatuador” (PARANÁ, 2006a, p. 60).

A orientação é para que a pessoa interessada em fazer uma tatuagem e *colocar* um *piercing* procure uma clínica e não um *Studio* e que seria normal um *piercing* levar um ano para cicratizar. É preocupante, porém, o tom prescritivo do texto que indica o uso de pomada cicratizante e quantas vezes deve ser usada ao dia, e que *normalmente é indicada pelo tatuador* e não por um médico.

Embora o texto informe que um *piercing* leve até um ano para cicatrizar, os cuidados que deveriam ser adotados para garantir essa cicatrização, assim como de uma tatuagem, não excederiam os 20 dias:

Tanto no caso do *piercing* quanto da tatuagem, não esfregue o local, nem tire a casquinha. Para dormir, proteja a tatuagem com plástico filme. Evite roupas que possam apertar o local. Não tome banho de mar, lagoa ou piscina, não vá à sauna, nem pegue sol. Não tome banhos quentes ou demorados. Seque o local com muito cuidado e não use roupas apertadas. Tudo isso pelo período de 20 dias (PARANÁ, 2006a, p. 60).

Para discutir esse assunto os/as autores/as utilizaram como fonte algumas revistas, entre elas uma especializada em tatuagem e algumas partes do texto foram transcritas na íntegra, assim como algumas ideias preconceituosas. As mulheres da etnia *Makolo*, da África, usariam *piercing* nos lábios com a finalidade de “atrair os homens” (PARANÁ, 2006a, p. 56) e “no Japão, as tatuagens foram utilizadas para identificar as pessoas da família Yakuza (máfia japonesa)” (PARANÁ, 2006a, p. 58).

A colocação de um *piercing* ou o ato de se fazer uma tatuagem foi tratado como um procedimento doloroso e arriscado, que poderia comprometer a saúde física da pessoa. No *Capítulo (folhas) 6: Imagine Som*, o violento processo de castração de meninos cantores não foi assim interpretado, resumindo-se a informar que atualmente essa prática é vista “como extremamente grotesca” (PARANÁ, 2006a, p. 103) e que durante o período barroco “meninos que mostravam potencial na Arte de cantar eram escolhidos e castrados, a fim de preservar sua voz aguda e terem a possibilidade de fazer grande sucesso nas óperas. Na época, ter um *castrati* na família era motivo de *status*” (PARANÁ, 2006a, p. 103).

Na verdade essa prática abusiva não se resume ao período barroco, e avançou pelo século XIX e início do século XX, atingindo principalmente meninos pobres, órfãos ou abandonados, dos quais 80% morriam durante esse processo. Algumas famílias, no entanto, motivadas pela possibilidade de ascensão social, autorizavam esse procedimento. O último caso de castração registrado com essa finalidade aconteceu no início do século XX. Alessandro Moreschi, que fez parte do coro da Capela Sistina entre 1902 e 1904, oficialmente

foi o último menino a passar por essa humilhante e violenta agressão, que além de sequelas físicas também deixava sequelas emocionais.

Em tempos de inclusão social e discussões que visam preservar a natureza e os animais, o livro deixou escapar algumas situações que não são politicamente corretas. No *Capítulo (folhas) 2: Afinal Arte Tem Valor?* o texto informa que “os sentimentos humanos e as deformações próprias da vida humana também são retratados na foto abaixo. Não é impressionante a semelhança entre a expressão facial do feto morto e *O Grito* de Munch?” (PARANÁ, 2006a, p. 28, grifo da autora).

A foto retrata um feto morto por conta da explosão radioativa da Usina de Chernobyl, na Ucrânia, em 1986. A autora desse capítulo simplesmente compara a expressão observada no rosto sem vida do bebê, que sequer chegou a nascer, com uma obra de arte, ignorando o contexto em que as duas imagens estão inscritas. A análise que o texto propõe é estética, além de sugerir que “as deformações humanas” sejam físicas, já que a criança morta apresenta características que possibilitam essa interpretação.



FIGURA 22 – FOTO DE UM FETO MORTO PELA CONTAMINAÇÃO RADIATIVA

Na página 123, depois de uma discussão sobre cores, encontramos algumas sugestões de atividades, entre elas uma pergunta relacionada à imagem de um toureiro em atividade: “Se o toureiro, no momento de provocar o touro, trocasse a cor do pano vermelho para azul, ele o irritaria da mesma maneira? Explique” (PARANÁ, 2006a). A questão ignora a violência e os

maus tratos impostos ao touro e afirma que é a cor vermelha do lenço que o incomoda e não as lanças cravadas em suas costas.

Outros dois exemplos, em dois capítulos distintos, porém assinados pela mesma autoria, contrariam as políticas de inclusão de estudantes portadores de deficiência e afirmam que “apenas ouvir ou ver não é suficiente” (PARANÁ, 2006a, p. 110) e que “quem ouve, seus males espanta!” (PARANÁ, 2006a, p. 162).

No *Capítulo (folhas) 13: Acertando o passo*, o conteúdo contempla a dança e seus múltiplos estilos. Depois de informar que a tarantela estaria associada à tarântula, o texto informa – com foto inclusive – que se trata de uma espécie de aranha e que também existe no Brasil. A discussão avança mais um pouco e alerta que a picada é:

[...] dolorida, mas, normalmente, não evolui para casos mais graves. Em algumas pessoas pode ocorrer necrose local, porém não há necessidade de aplicação de soro antiaracnídeo. Na dúvida, colete a aranha e leve ao hospital ou posto de saúde mais próximo de sua casa (PARANÁ, 2006a, p. 211).

A afirmação de que a picada de uma tarântula não evolui para casos graves e que não há a necessidade do uso de soro antiaracnídeo não deveria, em nossa opinião, figurar como conteúdo de um livro didático, principalmente de arte.

Esse mesmo capítulo (folha) informa que o “*Kung Fu* não é dança, mas parece” (PARANÁ, 2006a, p. 212), sem qualquer justificativa para tal afirmação e em que medida essa confusão ocorra. Tal informação é desmentida no mesmo texto, afirmando que “O *Kung-fu* é uma luta, sua intenção é a defesa e o ataque em momentos de perigo (PARANÁ, 2006a, p. 213).

A relação entre dança e luta também é feita com a capoeira, tendo como justificativa apenas o uso da música que acompanha “os dançarinos-lutadores” (PARANÁ, 2006. p. 213).

Por fim, observamos a preocupação em separar esporte e dança, relação estabelecida pelos/as próprios/as autores/as que informam que “os treinos esportivos têm como objetivo trabalhar os músculos e ajudar o praticante a vencer seus limites, buscando aperfeiçoar suas marcas, tendo na maior parte do tempo o objetivo de vencer, seja seu oponente ou suas próprias limitações” (PARANÁ, 2006a, p. 214).

Desviar a atenção para temas secundários repete-se outras vezes e no capítulo (folhas) 15 *Arte do Paraná ou Arte no Paraná*, há uma inversão do foco, ou seja, a personagem retratada ganha mais destaque que o artista.

A obra é “Dante Alighieri”, uma escultura em gesso feita por João Turim. A vida e obra do artista paranaense – ator principal – é contada em um boxe com quatro parágrafos, enquanto o escritor italiano – a personagem, o coadjuvante – recebe uma atenção maior e tem sua história contada em duas páginas.

Observamos ainda que a arte produzida em Curitiba é apresentada como representante natural da arte de todo o Estado, silenciando em relação à produção artística e aos/às artistas de outras cidades. É perceptível também que o texto, em alguns momentos, é dirigido especificamente aos/às estudantes que moram na capital paranaense:

A primeira representação plástica Paranista foi feita por João Turim em 1923, num baixo relevo para a sepultura de André de Barros. Foram executados também os projetos do Salão Paranaense, na antiga sede do Clube Curitibano; a Casa Leinig, na Rua José Loureiro; e o próprio atelier do artista, na Rua Sete de Setembro, todos já demolidos (PARANÁ, 2006a, p. 238).

Alguns conceitos mereceram uma atenção maior em relação a outros. Regionalismo, por exemplo, foi definido como “doutrina política e social que favorece interesses regionais” (Houaiss, 2001 *apud* PARANÁ, 2006a, p. 238) e região “pode ser compreendida como uma construção histórica [...], é a consciência social de um espaço físico e suas relações ideológicas e pode ser também um espaço de disputas de poder” (PARANÁ, 2006a, p. 238).

Mesmo que essas definições não estejam totalmente adequadas à faixa etária que o livro pretende atingir, ainda assim revela uma preocupação em tornar acessível ao/à leitor/a esses conceitos. Porém, outros que tratam de algumas técnicas usadas por alguns artistas não mereceram a mesma atenção e foram apenas citados como, por exemplo, “monotipia, zincogravura, água-forte, ponta-seca” (PARANÁ, 2006a, p. 243).

Dos 20 capítulos (folhas), 11 estabelecem alguma relação com a cultura grega e 13 com o cristianismo, mais especificamente com a Igreja Católica, que adquirem, intencionalmente ou não, o status de matrizes, cultural e religiosa, da sociedade brasileira. Por fim, nessa análise geral do livro, podemos afirmar que a proposta de construir uma obra democrática (PARANÁ, 2006a, Carta do Secretário) não é efetivada à medida que determinada matriz cultural é mais valorizada que outras, promovendo o reconhecimento e perpetuação desta e a invisibilização das demais.

5.4 A imagem como ideologia no Livro Didático Público de Arte

Nosso interesse nas imagens encontradas no Livro Didático Público de Arte para o Ensino Médio concentra-se principalmente naquelas que mostram pessoas, por estar nossa discussão centrada nas relações raciais entre brancos/as e negros/as.

No entanto, consideramos também outras imagens, como paisagens e natureza mortas, por exemplo, levando em conta o pertencimento racial de seus autores e autoras, por ser relevante para esse trabalho discutir a participação de negros/as como produtores/as de arte e não apenas como personagens. Na impossibilidade de identificar seus autores e autoras, consideramos o local (região, país, cidade, etc.) e o período em que a obra foi produzida e a classificamos de acordo com o estilo artístico mais adequado, associando sua produção à população negra ou branca.

Inicialmente fizemos uma contagem das imagens – fotografias, pinturas, esculturas, mosaicos, ilustrações – que apenas retratam pessoas para fazermos um levantamento do pertencimento étnico-racial dos/as retratados/as, priorizando negros/as e brancos/as.

Nessa tarefa, contamos individualmente cada personagem, mesmo nas imagens que registram pessoas de pertencimentos raciais diferentes. Na impossibilidade de fazermos tal identificação como acontece com as pinturas rupestres, por exemplo, que são bastante simplificadas, essas personagens foram contabilizadas como “Não Identificadas”.

Outro critério que utilizamos foi a contagem por grupos, que classificamos em Grupo Racial Negro, Grupo Racial Branco e Grupo Multirracial.

Como grupo, entendemos o registro de um número considerável de pessoas que dificulta ou impede uma contagem individual, como acontece, por exemplo, na pintura “O Ensaio”, de Edgar Degas, de 1877, que mostra várias bailarinas em uma academia de *ballet*, dispostas de tal maneira que dificulta a identificação do número exato de pessoas. Nesse caso, todas as pessoas retratadas são brancas e, por essa razão, o classificamos como “Grupo Racial Branco”. A mesma classificação é aplicada às imagens em que o grupo retratado é majoritariamente branco. Também fizemos o mesmo em relação às imagens que retratam um grupo de pessoas negras, ou majoritariamente negras, que impede uma contagem individual, possibilitando que seja classificado como “Grupo Racial Negro”.

Na obra “Operários”, da brasileira Tarsila do Amaral, o critério foi um pouco diferente. Embora seja possível fazer uma contagem do número de personagens, é bastante

arriscado classificá-los racialmente. Assim, essa obra foi classificada como Grupo Multirracial, dada a diversidade dos tipos étnicos observada.

Diante de imagens que retratam um grupo de pessoas, como a Última Ceia, de Leonardo da Vinci, por exemplo, onde as personagens estão dispostas lado a lado possibilitando a contagem e a identificação do pertencimento racial de cada uma, a contagem foi individual e não em grupo. Por essa razão, decidimos não estabelecer um número mínimo de pessoas para a classificação como grupo, mas a forma como essas pessoas estão distribuídas no espaço.

No QUADRO 3 apresentamos o resultado de nossa contagem, onde fica evidente a presença majoritária de personagens brancas ao longo do livro.

CAPÍTULO (FOLHAS)	NEGRAS	BRANCAS	ÍNDIAS	NÃO IDENTI- FICADAS	GRUPO RACIAL NEGRO	GRUPO RACIAL BRANCO	GRUPO MULTIR- RACIAL
01	-	02	-	-	-	-	-
02	-	10	-	02	-	-	-
03	-	10	-	07	01	01	-
04	14	58	-	-	01	-	-
05	06	21	-	-	-	-	-
06	03	17	-	-	-	-	-
07	-	08	-	-	-	-	-
08	-	06	-	02	-	-	-
09	-	11	-	04	-	-	-
10	-	13	-	-	-	02	-
11	02	21	-	-	-	-	-
12	06	18	-	01	-	-	-
13	01	16	-	-	-	05	-
14	13	03	01	-	-	01	02
15	07	07	01	05	-	-	-
16	13	27	-	05	-	-	01
17	-	04	-	-	-	-	-
18	-	01	-	-	-	03	-
19	04	14	-	05	-	05	01
20	01	07	-	-	01	01	-
TOTAL	74	274	02	31	03	18	04

QUADRO 3 – PERSONAGENS NEGRAS E BRANCAS IDENTIFICADAS NAS IMAGENS QUE ILUSTRAM O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE ARTE

FONTE: Paraná (2006a)

Ao todo, contabilizamos a imagem de 274 pessoas brancas, 74 negras e apenas 2 pessoas indígenas, uma única porém, individualizada na pintura a óleo “Iracema”, do português radicado no Brasil José Maria de Medeiros. Dois registros fotográficos de apresentações teatrais com personagens indígenas mostram pessoas brancas maquiadas e como tal foram consideradas.

A disparidade numérica entre as representações de pessoas brancas e negras permite-nos afirmar que essas imagens atuam “para estabelecer o branco como norma de humanidade” (SILVA, 2008, p. 7). Não apenas a quantidade de imagens reforça esse discurso, mas o contexto em que a população branca é mostrada – exercendo as funções mais variadas – transmite ainda a ideia de que o poder lhe é um atributo natural.

Nossa segunda contagem levou em consideração apenas as obras de arte, retratando ou não pessoas. Nossa intenção, nesse caso, foi identificar sua origem e observar se a estética africana e afro-brasileira estava sendo contemplada, bem como verificar a presença de artistas negros/as.

Das 115 obras identificadas, apresentadas no QUADRO 4, encontramos 59 produzidas na Europa, 35 no Brasil, 13 nos Estados Unidos da América, 2 na Colômbia e 2 no continente africano, sendo uma no Egito e outra no Deserto do Saara. Algumas obras não têm a autoria, a data e o país de origem indicados, obrigando-nos a recorrer a outras fontes para conseguir tais informações. No entanto, não conseguimos identificar a origem de quatro obras e a datação de outras foi aproximada, resumindo-se ao século em que foram produzidas. Dessas 4 obras, acreditamos que 3 foram produzidas na Europa: uma máscara do século III a.C. usada em apresentações teatrais, uma iluminura medieval produzida no ano 1000, retratando uma cena bíblica e uma ilustração que mostra um teatro medieval europeu com algumas personagens em cena. A outra obra, um alto relevo em mármore datado de 2000 a.C., possivelmente foi produzida na Ásia, na região do atual Iraque, já que mostra um harpista Sumério, povo que habitava essa região.

Detalhes de algumas obras de arte foram utilizados como recurso gráfico – páginas 38 e 39, por exemplo – ou como marca d’água – página 47 – sem indicar o nome do artista ou a obra de onde foram extraídos. Identificando ou não a autoria, esses detalhes foram contabilizados como obras de arte, já que muitas imagens presentes no livro não mostram a obra inteira, mas apenas uma parte dela como ocorre com o mosaico “A Virgem com Constantino e Justiniano”, na página 49, que mostra apenas um fragmento desse trabalho.

Nº	ARTISTA	OBRA	TÉCNICA	PAÍS	DATA	CAPÍTULO	PÁGINA
01	Oscar Niemeyer	Museu Oscar Niemeyer	Arquitetura	Brasil		01	Capa
02	Jan Van Eyck	Casal Arnolfini	Óleo sobre tela	Holanda	1434	01	18
03	Oscar Niemeyer	Museu Oscar Niemeyer	Arquitetura	Brasil		01	18
04	Edvard Munch	O Grito	Óleo sobre cartão	Noruega	1895	01	Capa
05	Edvard Munch	O Grito	Óleo sobre cartão	Noruega	1895	01	26
06	Siron Franco	Segunda vítima, série Césio	Técnica mista sobre tela	Brasil	1987	02	29
07	Vincent Van Gogh	A noite estrelada	Óleo sobre tela	Holanda	1889	02	30
08	Piet Mondrian	Composição com vermelho, amarelo, azul e preto	Óleo sobre tela	Holanda	1921	02	31
09	Pablo Picasso	Mulher chorando	Óleo sobre tela	Espanha	1937	02	31
10	Vincent Van Gogh	Trigo com corvos	Óleo sobre tela	Holanda	1890	02	32
11	Wassily Kandinski	Improviso 31 (Batalha no mar)	Óleo sobre tela	Rússia	1913	02	32
12	Jackson Pollock	Número 14	Óleo sobre tela	EUA	1948	02	35
13	Asger Jorn	O conselheiro do suicídio	Óleo sobre tela	Dinamarca	1950	02	36
14	Leonardo da Vinci	Homem vitruviano	Lápis e tinta sobre papel	Itália	1490	02	37
15	Fernando Botero	Os cigarros	Óleo sobre tela	Colômbia	1979	02	38
16	Leonardo da Vinci	Estudo a lápis	Lápis sobre papel	Itália	Século XV/XV I	02	38
17	Leonardo da Vinci	Estudo a lápis	Lápis sobre papel	Itália	Século XV/XV I	02	39
18	Leonardo da Vinci	Asas de madeira (projeto)	Lápis sobre papel	Itália	Século XV/XV I	02	39
19	Daniel Caballero	Mulher azul e vermelha	Body Art e Fotografia	Brasil	2005	03	Capa
20		Touro negro	Pintura Rupestre	França	15/10.000 a.C.	03	44
21		Homens e touro	Pintura Rupestre	Tassili Região do Saara	4500 a.C.	03	45
22			Pintura Rupestre	Brasil		03	46
23		Detalhe do templo em	Baixo relevo	Egito	1190 - 1160	03	47

		Meidnet Hamu			a.C.		
24		A Virgem com Constantino e Justiniano	Mosaico	Turquia	Século VI	03	49
25	Giotto	A lamentação	Afresco	Itália	1305	03	49
26	Sandro Botticelli	Nascimento de Vênus	Têmpera sobre tela	Itália	1482	03	50
27	Leonardo da Vinci	Autorretrato	Lápis (conté) sobre papel	Itália		03	52
28	Daniel Melin	ABC Paulista	Grafite	Brasil	2005	03	52
29	Eric Sprague	Body Art	Tatuagem e modificação corporal	EUA		03	55
30	Fakir Musafar	Body Art	Performance de suspensão	EUA	2005	03	57
31	Daniel Caballero	Mulher azul e vermelha	Body Art e fotografia	Brasil	2005	03	60
32	Salvador Dali	A persistência da memória	Óleo sobre tela	Espanha	1931	04	Capa
33	Salvador Dali	O Enigma de Hitler	Óleo sobre tela	Espanha	1939	04	66
34	Gustave Courbet	Bom dia, Senhor Courbet	Óleo sobre tela	França	1854	04	71
35	Tarsila do Amaral	2ª Classe	Óleo sobre tela	Brasil	1933	04	72
36	Leonardo da Vinci	A Última Ceia	Afresco	Itália	1495/97	04	73
37	Salvador Dali	A Última Ceia	Óleo sobre tela	Espanha	1955	04	75
38	Giotto	Última Ceia	Afresco	Itália	1337	04	75
39	Vicente do Rego Monteiro	A Santa Ceia	Óleo sobre tela	Brasil	1925	04	75
40	René Magritte	A condição humana	Óleo sobre tela	Bélgica	1935	04	76
41	René Magritte	A traição das imagens	Óleo sobre tela	Bélgica	1928/29	04	77
42	Salvador Dali	A persistência da memória	Óleo sobre tela	Espanha	1931	04	79
43	Andy Warhol	Marilyn Monroe	Serigrafia sobre papel	EUA	1967	05	Capa
44	Mestre Vitalino	Retirantes	Escultura em cerâmica	Brasil	1994	05	85
45		Carrancas	Escultura em madeira	Brasil	Século XX	05	86
46	Richard Hamilton	O que realmente torna os lares de hoje tão diferentes, tão	Colagem sobre papel	EUA	1956	05	87

		atraentes?					
47	Andy Warhol	Elvis I e II	Serigrafia sobre acrílico; serigrafia sobre tela	EUA	1964	05	88
48	Andy Warhol	Marilyn Monroe	Serigrafia sobre papel	EUA	1967	05	89
49	Roy Lichtenstein	No Carro	Magna sobre tela	EUA	1963	05	91
50	Roy Lichtenstein	M. Maybe	Magna sobre tela	EUA	1965	05	92
51	Roy Lichtenstein	Takka Takka	Magna sobre tela	EUA	1962	05	94
52	Wesselmann	Grande nu americano Nº 27	Esmalte e colagem sobre madeira	EUA	1962	05	95
53	Oldenburg	Hambúrger gigante	Lona estampada com enchimento de espuma	EUA	1962	05	96
54	Andy Warhol	Brilho, Del Monte and Heinz Boxes	Serigrafia sobre madeira	EUA	1964	05	96
55	Leonardo da Vinci	Mona Lisa	Óleo sobre madeira	Itália	1505	05	103
56	Pablo Picasso	Divã	Pastel seco	Espanha	1900	07	119
57	Pablo Picasso	O velho judeu	Óleo sobre tela	Espanha	1903	07	119
58	Claude Monet	Catedral de Rouen – O Pórtico e a Torre Saint-Romain	Óleo sobre tela	França	1894	07	122
59	Claude Monet	Catedral de Rouen – O Pórtico e a Torre Saint-Romain	Óleo sobre tela	França	1894	07	122
60	Claude Monet	Catedral de Rouen – O Pórtico e a Torre Saint-Romain	Óleo sobre tela	França	1894	07	122
61	Claude Monet	Catedral de Rouen – vista frontal	Óleo sobre tela	França	1894	07	122
62	Leonardo da Vinci	Mona Lisa	Óleo sobre madeira	Itália	1503/7	08	132
63	Fernando Botero	Mona Lisa	Óleo sobre tela	Colômbia	1997	08	133
64	Rubens Gershman	Lindonéia, a Gioconda dos subúrbios.	Técnica mista sobre madeira	Brasil	1966	08	133
65	Marcel	Bigode e	Técnica	França	1941	08	133

	Duchamp	barba de L.H.O.O.Q	mista				
66	James Fraser	A Espiral de Fraser		Inglaterra	1908	08	134
67	Victor Vasarely	Boo		Hungria	1978	08	135
68	Maurits Cornelis Escher	Espelho mágico	Litografia	Holanda	1946	08	137
69	Giuseppe Arcimboldo	O hortelão	Óleo sobre tela	Itália	1590	08	138
70	Giuseppe Arcimboldo	Verão	Óleo sobre tela	Itália	1527	08	139
71	A.L Millin	Cortejo bacântico		França	1808	09	145
72		Máscara de mármore de uma heroína da tragédia antiga	Escultura em mármore	Grécia		09	146
73		Máscara de um escravo	Escultura em mármore	Grécia	Séc.III a.C.	09	146
74		Máscara de um jovem			Séc.III a.C.	09	146
75		Máscara na mão de uma estátua de mármore	Escultura em mármore	Grécia		09	146
76	Jam Miense Molanier	Família fazendo música	Óleo sobre tela	Holanda	1630	09	Capa
77	Nicholas Poussin	Apolo e as Musas	Óleo sobre tela	França	1660/69	09	163
78	Jam Miense Molanier	Família fazendo música	Óleo sobre tela	Holanda	1630	09	163
79	Tarsila do Amaral	Operários	Óleo sobre tela	Brasil	1931	14	Capa
80	Pedro Américo	Independência ou Morte	Óleo sobre tela	Brasil	1888	14	218
81	Jean Baptiste Debret	Negra tatuada vendendo caju	Aquarela sobre papel	França	1827	14	219
82	José Maria de Medeiros	Iracema	Óleo sobre tela	Brasil	1881	14	220
83	Anita Malfatti	A Boba	Óleo sobre tela	Brasil	1917	14	222
84	Tarsila do Amaral	Vendedor de frutas	Óleo sobre tela	Brasil	1925	14	223
85	Tarsila do Amaral	Abaporu	Óleo sobre tela	Brasil	1928	14	225
86	Gustavo Rosa	Abadogu	Óleo sobre tela	Brasil		14	225
87	Tarsila do Amaral	Operários	Óleo sobre tela	Brasil	1931	14	227
88	Cândido Portinari	Os retirantes	Óleo sobre tela	Brasil	1944	14	229
89	Alfredo Volpi	Mastro com	Têmpera	Brasil	1965	14	230

		bandeirinhas	sobre tela				
90	João Zaco Paraná	O Semeador	Escultura em bronze	Brasil	1925	15	Capa
91	Alfredo Andersen	Queimadas ou Lavadeiras	Óleo sobre tela	Brasil		15	236
92	Langue de Morretes	Abstração do pinhão na calçada de Curitiba	Composição com pedras brita	Brasil		15	239
93	João Turin	Dante Alighieri	Escultura em gesso	Brasil		15	240
94	Guido Viaro	Paisagem	Óleo sobre tela	Brasil	1971	15	244
95	João Zaco Paraná	O Semeador	Escultura em bronze	Brasil		15	245
96	Guido Viaro	Minha rua	Óleo sobre tela	Brasil		15	246
97	Poty Lazzarotto	Essa gente de Curitiba	Desenho	Brasil	1995	15	248
98	Erbo Stenzel	O monumento à Justiça e O Estado do Paraná sem medo do futuro	Escultura em granito	Brasil	1959	15	250
99	Erbo Stenzel	O Estado do Paraná sem medo do futuro	Escultura em granito	Brasil	1959	15	250
100	Franco Giglio	O descobrimento do Brasil	Mosaico	Brasil		15	252
101	Dulce Osinski	O segundo guardião dos anjos	Óleo sobre tela	Brasil	1990	15	253
102	Carmem Carini	Riscar o risco	Grafitão e pastel seco sobre papel	Brasil	1999	15	254
103		Harpista sumeriano	Escultura em mármore		2000 a.C.	16	260
104		Anunciação aos pastores	Iluminura (Têmpera sobre papel)		1000	16	265
105	Leonardo da Vinci	A Última Ceia	Afresco	Itália	1495/8	16	265
106	Claude Monet	O Rio	Óleo sobre tela	França	1868	17	Capa
107	André Derain	A ponte de Westminster	Óleo sobre tela	França	1906	17	Capa
108	Georges de La Tour	Madalena arrependida	Óleo sobre tela	França	1638/43	17	275
109	Claude Monet	O Rio	Óleo sobre tela	França	1868	17	282
110	Henri Matisse	Natureza morta	Óleo sobre tela	França	1911	17	284
111	Policleto, o Jovem	Teatro de Epidauro	Arquitetura	Grécia	Século IV a.C.	18	295

112		Teatro Medieval (Aquarela)	Lápis e aquarela sobre papel			18	295
113	Henri Matisse	Dança (1ª versão)	Óleo sobre tela	França	1909	19	307
114	Edgar Degas	O Ensaio	Óleo sobre tela	França	1877	19	310
115	Auguste Renoir	La Bala u Molin de La Galette	Óleo sobre tela	França	1876	19	315

QUADRO 4 – LISTAGEM DE OBRAS TRANSPOSTAS AO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE

FONTE: LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE ARTE (PARANÁ, 2006a)

Mesmo diante da falta de informações a respeito de algumas obras, podemos afirmar que a arte europeia, a exemplo do que acontece nas Diretrizes Curriculares, é apresentada como modelo para as demais, e as contribuições da população negra para a estética da arte nacional e internacional foram ignoradas, o que nos autoriza a utilizar o conceito de silêncio proposto por Silva (2008) como uma das formas de operação da ideologia como dominação, em que:

[...] o *silêncio* pode ser compreendido como uma estratégia ideológica relacionada ao modo de operação descrito por Thompson como dissimulação, visto que sistematicamente opera para ocultar processo social de desigualdade racial. Argumento que, para a análise do discurso racista no Brasil, é importante estar atento ao *silêncio*, que é atuante na hierarquização entre brancos (as) e negros (as) (como entre brancos e indígenas) (SILVA, 2008, p. 5, grifos do autor).

Quatro formas de silêncio são apresentadas:

[...] o *silêncio* sobre a branquidade que atua para estabelecer o branco como norma de humanidade; a negação da existência plena ao negro: invisibilidade e sub-representação; o *silêncio* sobre particularidades culturais do negro brasileiro; o *silêncio* como estratégia para ocultar desigualdades (SILVA, 2008, p. 6-7, grifos do autor).

Embora seja observável as quatro formas de silêncio, é a terceira, sobre as particularidades culturais do negro (SILVA, 2008, p. 7), que é mais frequente na obra analisada. A cultura da população negra, africana ou afro-brasileira, ao ser silenciada confirma a presença de discurso racista nesse livro que redimensiona para menos a sua importância no processo de formação escolar.

Para uma análise mais abrangente, a partir de agora, vamos considerar em nossas discussões tanto as imagens que mostram pessoas quanto às imagens de obras de arte. Essas imagens confirmam a existência de hierarquia entre as culturas e que, por sua vez, definem os espaços de negros/as e brancos/as em nossa sociedade.

Essas imagens mostram ainda a população negra em situações bem específicas. Em 28 imagens³³ (pinturas, ilustrações e fotografias), 3 são de famílias de retirantes; 1 grafiteiro; 1 jogador de futebol; 2 operários; 1 vendedora e 1 vendedor de frutas; 9 músicos; 2 grupos musicais; 1 dançarino de frevo e 2 alunas sambando em uma apresentação escolar; 1 grupo de dança moderna dos Estados Unidos da América e 1 pintura surrealista retratando um grupo de pessoas negras, com grandes cabeças e corpos esqueléticos. Na única imagem³⁴ em que uma mulher negra é mostrada como atriz³⁵ de teatro, a legenda informa que a personagem é “Flô em O Palácio dos Urubus”, encenada em Curitiba, em 1994. Há apenas dois retratos individualizados de personalidades negras: do escultor Mestre Vitalino, na página 85, e do músico Pixinguinha, na página 331.

Nos capítulos (folhas) 1, 2, 7, 8, 9, 10, 17 e 18 não encontramos nenhuma imagem ou informação relacionada à população negra, sendo uma situação que explicita o silêncio descrito por Silva.

No *Capítulo (folhas) 3: Você Suporta Arte?* encontramos duas imagens que mostram obras de arte produzidas no continente africano. Uma pintura rupestre encontrada no Parque Nacional de Tassili-N-Ajjer, na Argélia e um baixo relevo egípcio da vigésima dinastia. A discussão privilegiou a hierarquia da sociedade egípcia e não há referência a respeito da presença de arquitetos, escultores ou artistas, resumindo a atividade artística ao trabalho de “artesãos e escribas para, nas paredes das pirâmides³⁶, registrar com desenhos detalhados” (PARANÁ, 2006a, p. 47) a vida do faraó.

Há uma tentativa deliberada em associar tanto a pintura rupestre quanto a arte egípcia à linguagem do grafite, justificada apenas pelos seus aspectos formais, principalmente pelo uso comum de um mesmo suporte – a parede – e assim “as inscrições encontradas nas paredes das cavernas e até nas tumbas do Egito Antigo também podem ser consideradas” (PARANÁ, 2006a, p. 46) grafite.³⁷ Essa relação, no entanto, não é feita com os mosaicos e os afrescos encontrados nas paredes das igrejas europeias.

O assunto volta a ser discutido na página 52, dessa vez tratando o grafite como uma categoria autônoma, que se desenvolveu a partir da década de 1960 no bairro do Bronx, em

³³ Essas imagens mostram grupos e registros individualizados, correspondendo ao total de 74 pessoas negras contabilizadas no livro.

³⁴ A mesma imagem aparece duas vezes, sendo que uma apenas é legendada, pois a outra é a capa do capítulo

³⁵ A atriz é Odélair Rodrigues que aparece em foto ao lado do ator Emílio Pitta.

³⁶ Da maneira como a informação é apresentada, embora correta, supõe que outros edifícios não eram utilizados com essa finalidade.

³⁷ Duas grafias distintas foram usadas para o mesmo termo, *graffiti* e grafite. Optamos pela segunda por ser a mais utilizada no Brasil atualmente.

Nova Iorque, nos EUA. O texto não traz informações a respeito do bairro e do grupo racial onde o grafite nasceu e sua importância na luta contra o racismo e a exclusão social da população negra estadunidense.

Na página 54, a discussão gira em torno das diferenças entre grafite e pichação e o subtítulo, bastante sugestivo, informa que “estes dois times não jogam para o mesmo lado” (PARANÁ, 2006a).

É importante trazer essas discussões para o ambiente escolar e destacar as qualidades estéticas do grafite e suas inúmeras possibilidades de exploração, inclusive sobre outros suportes, como fizeram Jean-Michel Basquiat e Keith Haring, que produziram trabalhos sobre muros, paredes e telas. Essas informações não foram apresentadas, havendo uma insistência no caráter criminoso da pichação “previsto no código penal brasileiro” (PARANÁ, 2006a, p. 54).

Como nota, a única ao longo do livro, o texto informa que “destruir, inutilizar ou deteriorar coisa alheia. Pena: detenção de 1(um) a 6(seis) meses, ou multa. (Código Penal Brasileiro, Decreto-Lei nº 2848 de 07 de dezembro de 1974, Título II, Capítulo IV: do Dano Art, 163)” (PARANÁ, 2006a, p. 54).

A relação entre grafite e criminalidade, ainda que a intenção fosse outra, acabou sendo estabelecida, evidenciando a barreira muito frágil que o separa da pichação. Há nas entrelinhas também uma aproximação entre a realidade social vivenciada pelo pichador e pelo grafiteiro, portanto, ambos apresentam o mesmo potencial criminoso e por isso precisa ser alertado das penalidades a que estão sujeitos. Nesse livro, é o único movimento artístico que tem sua estética associada à criminalidade.

No *Capítulo (folhas) 04 Esses fazedores de Arte: loucos sonhadores ou criadores irreverentes*, encontramos a primeira obra de arte assinada por uma mulher, a pintura “2ª Classe”, da brasileira Tarsila do Amaral.

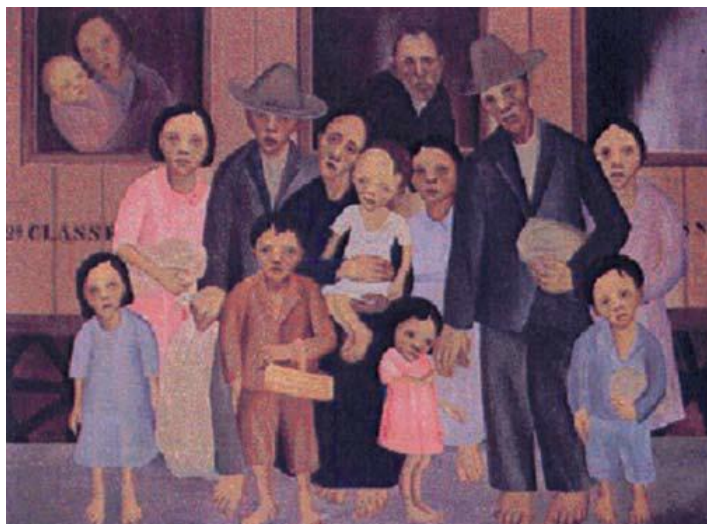


FIGURA 23 – TARSILA DO AMARAL, 2ª CLASSE, ÓLEO SOBRE TELA, 1933

Tarsila produziu uma obra pictórica de grande importância, participando ativamente do processo de modernização da arte brasileira. Ao contrário da maioria dos/as artistas que geralmente começam seu aprendizado na infância, somente aos 30 anos, depois de divorciada, é que fez seus primeiros cursos de escultura e de desenho, em São Paulo. De família rica, viajou para a França para estudar na *Académie Julien*, sob a orientação Émile Renard, que a colocou em contato com Fernand Leger, pintor cubista que influenciou esteticamente seu trabalho.

Embora tenha desenvolvido estilos que lhe conferem originalidade, como o Movimento Antropofágico e o Movimento Pau-Brasil, foi bastante conservadora na maneira de retratar a população negra e preserva vários estereótipos correntes entre os artistas de sua época, como sua associação com a pobreza e com o trabalho exclusivamente braçal, a ausência de uma identidade que individualize as personagens, identificadas ora pela cor da pele, ora pela função que exercem. É o que Thompson (2009) chama de *eternalização*, ou seja, determinados fatos são apresentados como permanentes, imutáveis, reafirmando um caráter a-histórico (THOMPSON, 2009, p. 88).

Evidentemente que não podemos ignorar o fato de que a artista nasceu e foi educada em ambiente e período em que o racismo era hegemônico, especialmente nas classes abastadas. Portanto, muitas das informações apresentadas por ela podem não refletir apenas suas ideias, mas as de uma sociedade e de um período.

Mesmo que essas pessoas estejam viajando para tentar realizar um sonho, a visão que a artista apresenta é desalentadora, com pessoas imobilizadas, incapazes de reagir, similares

as construções idealizadas dos/as africanos/as descarregados/as no Brasil submetidos ao regime escravista. Embora miserável, o casal tem uma prole numerosa.

Em “2ª Classe”, pintada em 1933, é exposta uma visão preconceituosa e reducionista em relação à família negra, como se ainda estivesse ligada ao regime escravista, como “parte de uma tradição eterna e aceitável” (THOMPSON, 2009, p. 83) e, por isso, estaria à margem da sociedade brasileira. A imagem revela uma situação de miséria extrema e por isso precisam migrar, buscar socorro em outro lugar. No livro didático, o texto que acompanha a imagem informa que a artista procura retratar a realidade da classe trabalhadora e “na busca da realização do sonho de melhores condições de vida muitas pessoas deixam o campo e vêm para a cidade” (PARANÁ, 2006a, p. 72).

Parte desse capítulo discute a Arte Surrealista e o nome do pintor espanhol Salvador Dali aparece diversas vezes, assim como as suas obras. Uma delas, “O Enigma de Hitler”, faz uma homenagem ao líder nazista e foi pintada em 1939, na mesma época em que (Dali) estava refugiado na Itália fascista governada por Mussolini. Antes, ainda na Espanha, Dali havia declarado apoio ao ditador Francisco Franco e se calado em relação ao assassinato do poeta Federico Garcia Lorca a mando dos fascistas, a quem havia execrado publicamente no início da década de 1930 depois que o poeta, homossexual, lhe fizera uma declaração apaixonada.

O livro não critica o regime nazista, ao contrário, parece interessado em justificar a permanência do ditador à frente do governo alemão, já que “antes de iniciar a Segunda Guerra Mundial, ninguém tinha certeza do que Hitler seria capaz de fazer” (PARANÁ, 2006a, p. 67). A informação que vem a seguir mostra ser possível nutrir alguma admiração pelo ditador, como fez Dali: **“Hitler me atraía somente como objeto de meu delírio e porque me impressionava por seu inigualável valor de desastre”** (PARANÁ, 2006a, p. 67, grifo no livro).

O delírio de que fala o pintor está, nesse capítulo, associado à arte surrealista e a capacidade de desastre de Hitler não é um problema, é um “valor”!

Como já afirmamos, esse capítulo também discute a Arte Surrealista que seria “a visão mágica da realidade, a *exaltação da irracionalidade*, do imaginário dos sonhos” (PARANÁ, 2006a, p. 77, grifo nosso). É nesse contexto que um fragmento do discurso “Eu tenho um sonho”, proferido pelo ativista negro estadunidense Martin Luther King no dia 28 de agosto de 1963, nos degraus do [Lincoln Memorial](#) em Washington como parte da Marcha de Washington por Empregos e Liberdade, é apresentado na página 78:

EU TENHO UM SONHO

...Acreditamos na verdade auto-evidente de
...que todos os homens são iguais.

Eu tenho um sonho de que, um dia, lá nas
colinas
Avermelhadas da Geórgia, os filhos de antigos
senhores de escravos poderão se sentar
juntos à mesa da fraternidade.

Eu tenho um sonho de que, um dia, até
mesmo o Mississipi, um estado abafado
pelo calor da opressão, será transformado
em oásis de liberdade e justiça.

Eu tenho um sonho de que meus quatro filhinhos
viverão um dia em uma nação
onde não serão julgados pela cor de sua pele
mas pelo seu caráter.

Hoje, eu tenho um sonho.
Eu tenho o sonho de que um dia, lá no Alabama,
...garotos negros e garotas negras
poderão dar as mãos a garotos brancos e
garotas brancas como se fossem irmãos e irmãs.

Hoje eu tenho um sonho... (DOLABELA (Trad.), 2003, p. 16 *apud* PARANÁ, 2006, p. 78).

Embora o discurso de Luther King seja construído a partir do seu sonho de viver em uma sociedade livre das ações perversas do racismo, não há a menor possibilidade de estabelecer qualquer relação com a arte surrealista, portanto, consideramos inadequada sua presença no capítulo, da maneira como foi utilizado. Ainda há o agravante em apresentá-lo dividido em estrofes, levando o/a leitor/a a acreditar que se trata de um poema e não de um discurso, já que o livro não informa sua origem nem a ocasião em que foi feito.

Algumas partes foram suprimidas, alterando o seu sentido. No Livro Público, lê-se:

Eu tenho um sonho de que, um dia, lá nas
colinas
Avermelhadas da Geórgia, os filhos de antigos
senhores de escravos poderão se sentar
juntos à mesa da fraternidade (DOLABELA (Trad.), 2003, p. 16 *apud* PARANÁ, 2006a, p. 78).

Enquanto que no original o texto está dessa forma: “Eu tenho um sonho que um dia nas colinas vermelhas da Geórgia os filhos dos descendentes de escravos e os filhos dos

desdentes dos donos de escravos poderão se sentar junto à mesa da fraternidade” (KING, *apud* BRASIL, 2012, p. 3).

Mais adiante, o texto foi suavizado, e as acusações explícitas de racismo contra o estado do Alabama foram retiradas:

Hoje, eu tenho um sonho.
 Eu tenho o sonho de que um dia, lá no Alabama,
 ...garotos negros e garotas negras
 poderão dar as mãos a garotos brancos e
 garotas brancas como se fossem irmãos e irmãs (DOLABELA (Trad.), 2003, p. 16
apud PARANÁ, 2006a, p. 78).

O discurso original é mais incisivo!

Eu tenho um sonho que um dia, no Alabama, com seus racistas malignos, com seu governador que tem os lábios gotejando palavras de intervenção e negação; nesse justo dia no Alabama meninos negros e meninas negras poderão unir as mãos com meninos brancos e meninas brancas como irmãs e irmãos (KING, 1963, p. 3 *apud* BRASIL, 2012, p. 3).

Não sabemos quem ou quais os motivos que levaram à mutilação do discurso de Martin Luther King, mas é perceptível uma tentativa de aproximá-lo a realidade brasileira, onde sobrevive, inclusive nas escolas, o mito da democracia racial e, por isso, a forma incisiva de se posicionar contra o racismo do ativista estadunidense foi suavizada. Observa-se a *eufemização* (THOMPSON, 2009, p. 84) do discurso de Luther King, reorganizado no livro para dissimular, negar e ofuscar as desigualdades raciais no Brasil. Podemos interpretar ainda que o discurso de King foi uma maneira encontrada para justificar a presença da obra de Salvador Dali, “O Enigma de Hitler”, sendo um a contraposição do outro.

No *Capítulo (folhas) 05: A Arte é para todos?* encontramos outra representação de uma família negra, “Retirantes”, esta produzida pelo escultor pernambucano Mestre Vitalino na década de 1940.



FIGURA 24 – MESTRE VITALINO, RETIRANTES, CERÂMICA, 1945 (APROX.)

De uma família pobre de agricultores, começou sua carreira na cidade de Caruaru quando ainda era criança, aos seis anos, e aprendeu observando sua mãe, a modelar com o barro, retirado do Rio Ipojuca, seus próprios brinquedos. O reconhecimento do trabalho de Mestre Vitalino, no Brasil e no exterior, aconteceu em 1947 quando participou de uma exposição na cidade de São Paulo. Hoje suas peças integram o acervo de vários museus, inclusive do Louvre, em Paris.

Uma parcela significativa de sua vasta produção é dedicada à população negra que, ao contrário da visão tradicional, é retratada de maneira positiva, desempenhando vários papéis na sociedade brasileira, talvez porque o próprio artista, negro e oriundo de uma família pobre, tenha vivenciado um processo de mobilidade social e, assim, a população negra em sua obra deixa de ser tratada como o “outro” e passa a ocupar um espaço de protagonista como o “eu”.

A exemplo da obra “Retirantes”, de Tarsila do Amaral, também retrata uma família em processo de migração, porém de uma maneira diferente. Ao contrário dos “Retirantes” de Tarsila, as personagens de Mestre Vitalino não são esfomeadas, maltrapilhas e nem tem os pés descalços. A família tem três filhos apenas e, além de seus corpos, levam consigo suas ferramentas de trabalho. O retirante visto por Mestre Vitalino não é um miserável, é um trabalhador e associa o ato de migrar à oportunidade e não à mendicância.

Ainda que seja possível identificar nessa obra características positivas na forma de representação da família negra, ela também opera no sentido de reforçar visões que delimitam seu espaço na geografia social do país, associada à pobreza e ao trabalho de menor prestígio social.

Embora as duas imagens estejam em capítulos distintos do livro, com autoras e autores diferentes, evidenciam a ideia corrente sobre as famílias negras, não apenas no livro didático, mas no próprio sistema educacional.

No *Capítulo (folhas) 06: Imagine Som* também encontramos representações estereotipadas da população negra. Na página 100, uma ilustração de Marcelo Galvan Leite, um dos autores do livro, mostra dois garotos diante de um muro grafitado. Um dos garotos é negro e segura um rádio sobre o ombro direito. O grafite autoriza a presença do garoto negro embora o capítulo não discuta esse tema e não lhe faça nenhuma menção.

Na página 106 aparece o *layout* do cartaz de divulgação do filme “The Jazz Singer”, de 1927, reproduzindo em forma de caricatura a imagem do personagem principal, um cantor de jazz branco que se apresenta pintado de negro, um *minstrel show* que retratava os negros como estereótipos de bonachões, infantis, festeiros, malandros e iletrados. O caráter depreciativo do *minstrel show*, assim como a imagem do cartaz, foram ignorados e a discussão ficou em torno do fato de ser este o primeiro filme sonoro que se tem notícias. Nesse caso, o silêncio foi sobre uma forma de racismo que operou e foi importante em muitos países, inclusive no Brasil que considerava a negros/as como incapazes para a atuação e os retratava de forma depreciativa.

Ainda nesse capítulo, na página 108, outra ilustração de Marcelo Galvan Leite reforça a ideia de que existem algumas situações em que a presença negra é permitida. Dessa vez, a imagem do negro está associada ao futebol, apesar do texto que a acompanha não fazer nenhuma menção a esse ou a qualquer outro esporte, resumindo-se a discutir os avanços tecnológicos do século XX e a influência da televisão na vida das pessoas.

A ilustração é uma montagem e mostra o desenho de um garoto negro com o uniforme da seleção brasileira, segurando uma bola de futebol, sentado no chão e olha para uma fotografia, em preto e branco, de uma televisão antiga desligada.

Se a intenção do ilustrador foi retratar o garoto diante da televisão, o resultado é um tanto questionável, pois a foto em preto e branco e a ilustração colorida ficaram em planos distintos, dando a entender que existe uma distância entre eles. É a relação do garoto com o futebol e não com a televisão que fica em evidência.

Essa relação também é, conforme aponta Pacifico (2011), estabelecida no Livro Público de Educação Física, no texto e nas imagens, e é apontada como saída para os homens negros que querem fugir da miséria e do crime.

Pelé, Garrincha, Ronaldo e Ronaldinho Gaúcho³⁸, todos jogadores espetaculares, que saíram da miséria, e talvez da criminalidade, para ganharem o mundo, com um futebol de encher os olhos e conquistarem milhões de fãs pelos clubes que passaram (SANTOS; CÁSSIA, 2006, p. 19 *apud* PACIFICO, 2011, p. 110).

Ainda em relação à ilustração, a distância do garoto com o aparelho de televisão e a ausência de móveis sugere que se trata de uma pessoa pobre, diferente de outra ilustração presente na página 166, também assinada por Marcelo Galvan Leite, que trata do mesmo tema, porém, com um personagem branco. Nesse caso, há uma integração entre a personagem e o ambiente: a personagem está sentada confortavelmente em uma poltrona, em frente à televisão ligada, assim como o rádio. Ainda tem a companhia de um gato de estimação e de um pássaro, engaiolado. O conjunto do mobiliário permite deduzir que se trata de uma pessoa com certo poder aquisitivo. A diferença no modo de retratar as duas personagens também pode ser interpretada como uma das formas de operação da ideologia, nesse caso, a *naturalização*, quando determinadas situações são descritas e tratadas como naturais e não como o resultado das relações sociais estabelecidas (THOMPSON, 2009, p. 88).

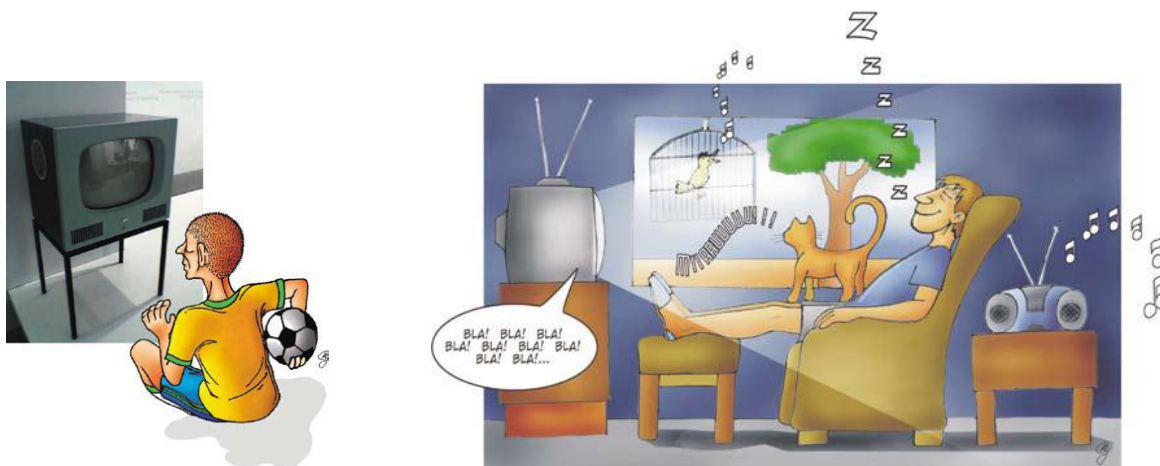


FIGURA 25 – ILUSTRAÇÕES MARCELO GALVAN LEITE

Somente no *Capítulo (folhas) 11: O Jogo e o Teatro* é que vamos identificar outra imagem de uma pessoa negra, dessa vez uma mulher, a atriz paranaense Odelair Rodrigues. Ela é a única personagem negra feminina em meio a 22 pessoas mostradas nesse capítulo.

Nascida em Curitiba, Odelair estreou nos palcos aos 17 anos, em 1952. A partir da década de 1970, trabalhou com os principais diretores de teatro do Paraná, entre eles Antônio Carlos Kraide e Roberto Menguini. Atuou ainda no cinema e na televisão. Em 50 anos de

³⁸ Mesmo sem apresentar informações a respeito da história de vida dos atletas, anteriores ao início de suas carreiras, os/as autores/as não se constrangem em afirmar que viviam na miséria e que apresentavam potencial para a criminalidade.

profissão, Odelair Rodrigues participou de diversas montagens, mas foi uma fotografia da peça “Flô em O Palácio dos Urubus” em que aparece em trajes nobres, com coroa inclusive, ao lado do ator Emílio Pitta, a escolhida para ilustrar um texto sobre expressão facial.



FIGURA 26 – FLÔ EM O PALÁCIO DOS URUBUS, CURITIBA, 1993.

A imagem que foi transposta para a página 179 do livro é belíssima e faz justiça ao talento e à importância da atriz. No entanto, a legenda informando que se trata de “Flô em O Palácio dos Urubus” abre espaço para interpretações e comentários racistas, podendo se associar a imagem da atriz com os “urubus” do título da peça.

No *Capítulo (folhas) 12: No peito dos desafinados também bate um coração*, na página 196, em uma foto do grupo inglês *Stomp* identificamos quatro pessoas negras, dessa vez em condições de igualdade com as pessoas brancas, pois todos os retratados são músicos.

Essa situação não se mantém no *Capítulo (folhas) 13: Acertando o Passo* e novamente deparamo-nos com um processo que hierarquiza brancos/as e negros/as e também promove sua invisibilização.

Em 11 fotografias³⁹ identificamos 16 pessoas brancas, 5 Grupos Raciais Brancos e apenas 1 pessoa negra.

Além de sub-representada, a imagem da população negra está associada à cultura popular – o frevo –, hierarquizada para menos em comparação com a dança clássica, por exemplo, que foi associada a um processo formal de aprendizagem. As informações relativas

³⁹ Na página 210 há uma fotografia de uma tarântula que não foi considerada em nossa contagem.

ao frevo também ficaram no plano da suposição, alterando o grau de certeza (THOMPSON, 2009, p. 373): “acredita-se que o frevo possui elementos de várias danças como a marcha, polca ou maxixe, ou então que ele foi influenciado pela capoeira” (PARANÁ, 2006a, p. 211), discutido em apenas dois parágrafos. Já “A animada dança dos animais” (PARANÁ, 2006a, p. 211) mereceu o dobro do espaço para explicar, por exemplo, que as “danças instintivas dos animais, no entanto, não possuem uma importante característica da dança humana, a socialização e a intenção estética” (PARANÁ, 2006a, p. 212).

O *Capítulo (folhas) 14: Arte brasileira: uma ilustre desconhecida* é ilustrado por 11 pinturas, das quais 5 retratam a população negra. No conjunto, identificamos 8 artistas, sendo 2 mulheres: Tarsila do Amaral e Anita Malfatti. Quatro das imagens reproduzem três obras de Tarsila do Amaral: “Operários” (aparece duas vezes), “Vendedor de Frutas” e “Abaporu”, fazendo dela a artista com o maior número de obras. Essa situação não se repete e somente nesse capítulo uma mulher tem mais obras reunidas que um homem.

O capítulo discute a influência da arte estrangeira sobre a brasileira e o processo de emancipação da produção nacional. O texto apresenta como modelo de arte estrangeira o Estilo Acadêmico, introduzido no Brasil em 1816, com a Missão Artística Francesa, sem informar que uma de suas funções era embranquecer a arte brasileira, substituindo de imediato o Estilo Barroco, fortemente influenciado pela cultura africana e afro-brasileira.

A maneira como o texto é construído dá a entender que o academicismo inaugura as artes plásticas no Brasil, já que não faz nenhuma referência à produção artística nacional anteriores a chegada da Missão Artística Francesa.

A primeira imagem apresentada, na página 218, é “Independência ou Morte!”⁴⁰ do pintor paraibano Pedro Américo, datada de 1888. Pedro Américo nasceu em 1843, numa família simples, mas que reconhecia e estimulava seu talento. Em 1854, com 11 anos, foi mandado para o Rio de Janeiro, para estudar no Colégio Pedro II, antes de ingressar na Academia Imperial de Belas Artes, onde conquistou 15 medalhas e prêmios e, mesmo antes de terminar o curso, obteve uma pensão do Imperador Dom Pedro II para aperfeiçoar-se na Europa. De volta ao Brasil, tornou-se professor de desenho na Academia de onde saíra antes de terminar o curso.

⁴⁰ Embora não retrate pessoas negras, “Independência ou Morte” interessa-nos por possibilitar discutir o silêncio e representar, em certa medida, o contraponto da imagem apresentada na sequência, “Negra tatuada vendendo caju” do francês Jean Baptiste Debret.



FIGURA 27 – PEDRO AMÉRICO – INDEPENDÊNCIA OU MORTE – ÓLEO SOBRE TELA (1888)

“Independência ou Morte!”, um imenso painel que tem 7,60 m de comprimento por 4,15 m de altura, pintado em Florença, na Itália, entre 1886 e 1888, exigiu que o autor fizesse algumas alterações da cena original, a começar pelas montarias de D. Pedro I e sua comitiva, que usavam mulas e não cavalos naquela ocasião. Os uniformes luxuosos eram dispensados em viagens demoradas, sendo substituídos por outros mais confortáveis, além de que deveriam estar todos, imperador e soldados, desalinhados, sujos e cansados depois de dias de viagem.

Essa modificação da realidade, para mostrar o imperador realizando um ato importante, não só era permitida mas estimulada entre os artistas que trabalhavam com o Estilo Acadêmico. Porém, a criatividade de Pedro Américo foi posta em dúvida desde que passou a ser acusado de plágio, sendo a estrutura de sua obra muito semelhante à do quadro “Friedland”, de Ernest Messonier, pintado em 1807, que retrata a vitória de Napoleão Bonaparte na batalha de mesmo nome.

“Independência ou Morte!”, também conhecida como “O Grito do Ipiranga”, foi uma encomenda do governo do Estado de São Paulo e sua primeira exposição pública contou com a presença de D. Pedro II, das rainhas da Inglaterra e da Sérvia e de diversos príncipes europeus. Mais que uma pintura, essa obra era uma espécie de espelho onde a nobreza e a elite (branca) podiam exercitar a autocontemplação diante de um fato heróico retratado nos moldes da pintura neoclássica importada da França, que estabelecia padrões estéticos de representação para os brancos e para os outros, caracterizados como primitivos e não humanizados (MENEZES, 2005).

É, em certa medida, a recriação do mito de Narciso, apaixonado pela própria imagem enquanto percebe a “diferença como a própria manifestação do mau gosto, podendo então ser

repudiada ou até mesmo odiada” (MENEZES, 2005). Como explica Antônio Flávio Pierucci (1990, p. 9), o racismo observado no Brasil seria uma obsessão com a diferença, constatável, suposta, imaginada ou atribuída e depois rejeitada, e que, acreditamos, contribui para a construção de um pensamento que hierarquiza os grupos humanos e sua cultura, supondo uns superiores em relação aos outros.

Ao artista foi atribuída a tarefa de reforçar as ideias que estavam sendo disseminadas pela sociedade brasileira em que era “necessário calar o outro, mantendo-o excluído e dominado a fim de permanecer a ilusão do equilíbrio e da ordem vivida na ausência da diferença” (MENEZES, 2005).

Ao lado da obra de Pedro Américo, na página 219, encontramos “Negra tatuada vendendo caju”, datada de 1827, do francês Jean Baptiste Debret, que chegou ao Brasil em 1816 integrando a Missão Artística Francesa.



FIGURA 28 – JEAN BAPTISTE DEBRET, NEGRA TATUADA VENDENDO CAJU, AQUARELA, 1827

Observador atento, percebeu a diversidade existente entre a população negra e os mecanismos de resistência que usavam para desafiar o regime escravista. No entanto, esse segmento de sua obra em que o negro questiona as relações de poder que estavam postas é pouco divulgado, mantido distante do ambiente escolar, bem como outras formas de representações que permitam ao estudante negro a formação de “uma autoimagem, uma autorrepresentação positiva, que sirva de contra-ataque às investidas deterioradas feitas à identidade grupal e individual” (Dilma de Melo e SILVA, 1997, p. 48).

Em relação às mulheres negras, a imagem que foi construída, inclusive com a utilização da obra de Debret, em sua forma original ou contextualizada a partir de determinados interesses, procura suavizar os horrores da escravização sugerindo que os castigos físicos atingiam apenas a população masculina.

No entanto, outras formas de violência foram produzidas como, por exemplo, as denominações atribuídas às partes do seu corpo: carapinha ao invés de cabelo; beijo ao invés de lábios e, enquanto a mulher “branca se sentava a negra se escarrapachava” (GOUVÊA, 2005, p. 88). Tais adjetivações não impediram a construção de uma “imagem da mulher negra lasciva, elemento corruptor da ordem familiar, representada de forma quase animalesca” (Lúcia Loner COUTINHO, 2010, p. 68), iniciada ainda no regime escravista quando “a sociedade colonial e escravista contribuiu imensamente para a criação do mito de mulheres quentes, atribuído, até hoje as negras e mulatas pela tradição oral e disseminado no meio intelectual através da literatura” (Sueli CARNEIRO, 2002, p. 171 *apud* COUTINHO, 2010, p. 68). Houve, na verdade, uma inversão dos fatos e a violência sexual imposta às mulheres negras escravizadas foi naturalizada, atribuída ao seu insaciável apetite sexual, atraindo e envenenando “a mente e o corpo dos homens” (COUTINHO, 2010, p. 69) e os constantes abusos foram legitimizados “mostrando estas mulheres como coniventes ou, de certa forma, responsáveis por sua própria exploração sexual” (COUTINHO, 2010, p. 69).

“Negra tatuada vendendo caju”, no entanto, representa outro estereótipo recorrente da mulher negra na sociedade brasileira: a trabalhadora pobre, apartada dos confortos que a vida urbana possibilita, reforçando a ideia da mulher sem identidade, sem individualidade, reconhecida apenas pelas funções que desempenha.

Mais do que uma visão monolítica da vida e do corpo de negras no Brasil, trata-se de uma visão da própria cultura do trabalho manual, em que o ‘outro’ pode ser visto realizando coisas não valorizadas pela sociedade (DOMINICK, 2008).

Nem tudo nessa imagem, porém, é depreciativo e podemos identificar alguns pontos positivos que atribuem dignidade a essa mulher. É possível que fosse uma trabalhadora livre, apesar de algumas afirmações contrárias e que a imagem “revela uma peculiaridade da prática da escravidão no Brasil: a atividade dos negros de ganho que sustentam, pelo comércio, a si e aos seus senhores” (Carmem Lúcia Negreiros de FIGUEIREDO, 2006, p. 278).

Essa informação não é fornecida por Debret, mesmo porque ele não escreveu a esse respeito já que essa obra não fez parte de seu livro **Viagem Pitoresca ao Brasil**. Assim, se

livre, liberta ou escravizada é uma questão que preferimos deixar em aberto, por não haver elementos na obra que possam confirmar tal situação.

Embora esteja sentada no chão, uma imagem naturalizada da mulher negra na arte brasileira – “Engenho de Mandioca”, de Modesto Brocos; “Mulata Quitandeira”, de Antonio Ferrigno; “Mãe Preta”, de Lucilo de Almeida; “A Negra”, de Tarsila do Amaral – a personagem está vestida com distinção, à moda das baianas⁴¹, mesmo porque as “Leis Suntuárias negavam às mulheres de cor livres o direito de vestir roupas e jóias usadas pelas mulheres brancas livres” (KLEIN, 1987 *apud* Raul LODY, 2001, p.49).

A exemplo das outras mulheres que compõem a cena, também usa jóias, um elemento importante de distinção social, “uma forma particular de resistência ao sistema de poder vigente naquele momento, contribuindo também para a manutenção de sua cultura e para a preservação da sua autoestima” (Amanda Gatinho FERREIRA, 2011, p. 17).

A penca de balangandãs na cintura indica sua proximidade com alguma religião de matriz africana e a “presença do artífice negro na oficina de ourives” (Joelson Bitran TRINDADE, 2010, p. 174), pois eram esses artesãos que conheciam o significado de cada um dos amuletos, fundidos em prata ou ouro, e como deveriam ser combinados para produzir o efeito desejado. A maquiagem e a tatuagem também atribuem dignidade à personagem e indicam uma identidade étnica e pessoal, ainda que o título da obra negue. As outras mulheres usam a mesma pintura no rosto, autorizando-nos a afirmar que fazem parte do mesmo grupo étnico.

“Negra tatuada vendendo caju” possibilita uma variedade de leituras e pode ser utilizada para desconstruir alguns estereótipos em relação à mulher negra. No entanto, no contexto em que é apresentada no Livro Didático Público de Arte, essa tarefa fica mais difícil, pois representa o contraponto da obra de Pedro Américo, “Independência ou Morte!”.

As duas pinturas estão dispostas lado a lado, sendo a obra de Pedro Américo o ponto de atenção, já que foi impressa em tamanho maior e é mais dinâmica, apresentando um número maior de personagens, quase todos em movimento, atraindo de imediato a atenção do/a leitor/a. É o que Thompson (2009, p. 88) chama de *nominalização*, uma estratégia ideológica que procura concentrar a atenção do leitor em determinados temas ou fatos em prejuízo de outros, nesse caso, a obra de Debret. Além de menor, a obra de Debret pode ser

⁴¹ “O traje de baiana era formado por ampla saia rodada de tecido estampado ou cor única, arrematada as bainhas por bico de renda ou fitas de cetim, anáguas engomadas que armam a saia. A camisa branca bordada em richelieu ou com detalhes de rendas de bilro ou renascença. Os turbantes em tiras de pano branco ou listrado seguem os formatos orelhas, sem orelha ou de uma orelha, além do complemento obrigatório, o pano da costa” (LODY, 2001, p. 51).

considerada estática, pois o movimento das duas personagens ao fundo é bastante contido se comparado com a euforia dos soldados que acompanham D. Pedro I proclamando a independência do Brasil. O texto refere-se a essas obras de maneiras diferentes e prioriza o conteúdo político de “Independência ou Morte” e afirma que “a autonomia de um país se constrói constantemente, e é necessário que as pessoas se sintam livres para criar sua própria cultura” (PARANÁ, 2006a, p. 219). Não identificamos nela nenhuma mulher ou pessoa negra, o que nos leva a pensar que a construção da autonomia do país seja uma tarefa exclusiva dos homens brancos, assim como sua cultura, pois são eles os sujeitos livres de que o texto fala.

O conteúdo político de “Negra tatuada vendendo caju” foi silenciado priorizando-se a discussão de suas cores:

[...] mais intensas no tema central, enquanto que no restante da obra, utiliza cores mais suaves, diluídas ou esmaecidas. Sua aquarela tem um horizonte e montanhas em suaves azuis e amarelos. *Negra tatuada vendendo caju* é representada com cores mais fortes, intensas bem como suas vestes (PARANÁ, 2006a, p. 220).

Outras duas imagens que mostram pessoas negras nesse capítulo operam para reafirmar alguns dos pontos negativos detectados na obra de Debret, “Vendedor de frutas”, na página 223, de 1925, e “Operários”, na capa do capítulo e na página 227, de 1931, ambas de Tarsila do Amaral.

“Vendedor de frutas” tem alguns pontos em comum com “Negra tatuada vendendo caju”, como a realização da mesma tarefa e a falta de uma identidade individualizada, sendo os dois personagens reconhecidos pelo trabalho que executam conferindo-lhes um aspecto de permanência e impessoalidade, operando na esfera do ser e não do estar. Apesar de separadas por quase um século e produzidas em períodos distintos, essas obras apresentam semelhanças na maneira de enxergar a população negra e, infelizmente, não é o trabalho de Debret que se relaciona com o futuro, mas o de Tarsila que situa o homem negro no passado, como “representante de uma relação marcada pela subserviência e docilidade” (GOUVÊA, 2006, p. 86).



FIGURA 29 – TARSILA DO AMARAL, VENDEDOR DE FRUTAS, ÓLEO SOBRE TELA, 1925

Chamamos a atenção ainda para a maneira como a obra foi construída, com homem, frutas e pássaro integrando o mesmo espaço, como se não houvesse distinção entre eles, um recurso observado nas alegorias produzidas durante o regime escravista e que tinha como objetivo confirmar o estágio primitivo que vivia as populações africanas.

Em “Operários”, Tarsila do Amaral contempla a diversidade biotípica da população brasileira e, num primeiro momento, poderíamos acreditar que o discurso opera em favor da democracia racial, embora anterior à obra de Gilberto Freyre, **Casa Grande & Senzala**, já que vemos num mesmo espaço pessoas de diferentes pertencimentos raciais, convivendo aparentemente, em perfeita harmonia.

A disposição das figuras sugere igualdade, pois todos, como o nome da obra informa, são operários, mas não sugere integração, uma vez que não se olham, não se relacionam. Embora não seja observada hierarquia entre os grupos raciais retratados, ainda assim podemos dizer que essa obra opera no sentido de afirmá-la, pois para mostrar igualdade entre negros/as e brancos/as a artista optou em mostrar a população branca descendo na escala social e não a população negra subindo.

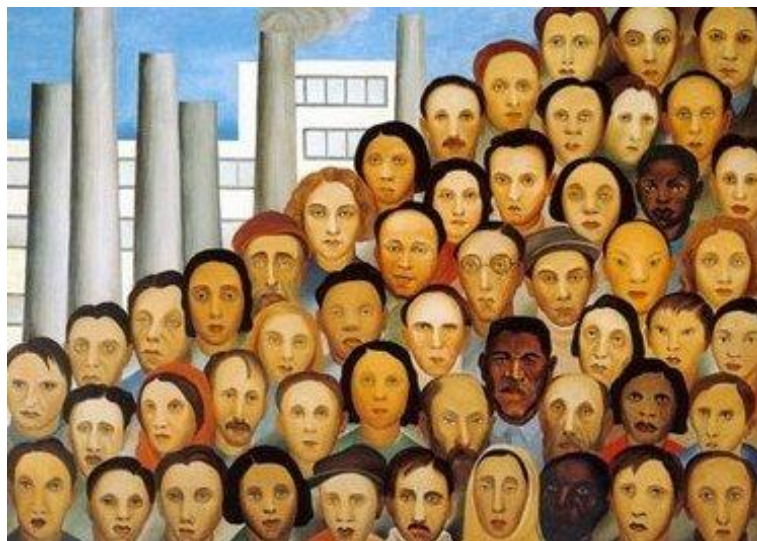


FIGURA 30 – TARSILA DO AMARAL, OPERÁRIOS, ÓLEO SOBRE TELA, 1931

Como já afirmamos, há uma variedade de tipos físicos na obra de Tarsila, no entanto o texto que a acompanha ignora essa característica e destaca apenas a participação dos imigrantes europeus na constituição étnica e cultural do país.

Como é constituído o povo brasileiro? Indígenas? Afros-descendentes?⁴² Europeus? Orientais?

O grande número de imigrantes que o Brasil recebeu foi um dos fatores que acarretou toda essa diversidade cultural existente no país hoje. A imigração para o Brasil foi significativa durante o período de pós-guerra em razão do crescimento da economia do café e do desenvolvimento da indústria brasileira que sustentavam o país (PARANÁ, 2006a, p. 226).

A arte brasileira seria, na opinião de quem escreve esse capítulo, uma herança europeia e desenvolvida principalmente na “cidade de São Paulo que recebeu toda essa diversidade étnica que resultou em uma riqueza cultural que se expressa por intermédio das artes” (PARANÁ, 2006a, p. 227).

Na página 229 encontramos outra imagem retratando uma família negra, “Os Retirantes”, pintada em 1944, por Cândido Portinari.

Cândido Portinari, é sem dúvida um dos mais importantes artistas brasileiros, sendo obrigatória sua presença em todo material que se proponha a discutir arte brasileira. Natural de Brodowski, São Paulo, iniciou sua formação na Escola Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, quando tinha 15 anos. Sua obra, bastante diversificada, revela preocupações que vão

⁴² Embora as regras de ortografia autorizem a atualização dos textos escritos sob a antiga regra, optamos por não corrigir esta palavra e evidenciar alguns dos problemas ortográficos do livro.

além de questões estéticas e adquire, em muitos casos, um tom de denúncia da situação de exclusão imposta a uma grande parcela de nossa sociedade. O realismo de algumas de suas obras “se opunha à visão idealizada de Brasil que certos setores do governo Vargas, parece, desejavam implementar e que excluía, por exemplo, a representação de negros em obras de arte que fossem enviadas para o exterior” (CAMARGO, 2005, p. 14).



FIGURA 31 – CÂNDIDO PORTINARI, OS RETIRANTES, ÓLEO SOBRE TELA, 1944

No entanto, a exemplo de outros artistas do seu tempo, Portinari reproduz, em muitas de suas obras, traços estereotipados da população negra, ora como sinônimo de pobreza, ora como trabalhadores braçais. O homem negro, viril e musculoso, teria o corpo talhado para o trabalho pesado e mesmo nas funções mais simples, na maioria das vezes, está sob as ordens e vigilância de um trabalhador branco.

É uma visão reducionista e similar a de muitos artistas que trabalharam no Brasil no século XIX e usavam essas construções para justificar a sociedade escravista e, por isso, hierarquizavam deliberadamente negros/as e brancos/as, em que destacavam:

[...] a importância do trabalho dos negros na vida econômica brasileira, porém a força numérica da população negra e o vigor de sua cultura no Brasil ficam encobertos pela lógica que apresenta o branco como a referência para a formação da identidade nacional (DOMINICK, 2008, p. 12).

É possível argumentar que em alguns momentos, negros e negras escapam a essa forma de representação e que existem, é verdade, pessoas brancas entre os miseráveis de Portinari. Esse argumento, porém, perde força à medida que a obra do artista reproduz o discurso hegemônico e não apresenta imagens que acenem para a possibilidade de uma efetiva inserção da população negra na sociedade brasileira.

O olhar do artista sobre essa família negra é muito similar ao de Tarsila, talvez mais desanimador, já que suas personagens encontram-se em um cenário escuro e desértico e viajam a pé. Todos são magros, maltrapilhos e tem os pés descalços. Uma das crianças, com uma enorme barriga, está seminua, tendo como única peça de roupa uma camiseta quadriculada como a de um Arlequim.

As três famílias negras observadas nesse livro, ainda que inspiradas na realidade de muitas pessoas, não reproduzem a realidade da família negra enquanto instituição, pois como já discutimos anteriormente, é múltipla e assim deveria ser retratada.

No *Capítulo (folhas) 15: Arte do Paraná ou Arte no Paraná* encontramos duas obras retratando pessoas negras: “O Estado do Paraná Sem Medo do Futuro”, de Erbo Stenzel, na página 250, e “Riscar o Risco”, de Carmen Carini, na página 254.

A obra de Stenzel, que já discutimos anteriormente, poderia ser utilizada para mostrar aspectos positivos da presença negra na sociedade paranaense, mas isso não acontece, prevalecendo um silêncio a esse respeito. Os traços negros da personagem de Stenzel também são ignorados, assim como a presença do pintor João Pedro – O Mulato, sendo Guilherme Frederico Virmond “o primeiro pintor a fixar residência no Paraná [...]. Chegando aqui em 1833, o alemão Virmond – que era poliglota, estudioso de zoologia e música e desenhista de charges – foi o primeiro a retratar a ‘gente paranaense’” (PARANÁ, 2006a, p. 236). O título de primeiro chargista do estado também é dado a Virmond, que teria produzido “as mais antigas charges que por aqui apareceram” (PLANEJAMENTO⁴³ *apud* PARANÁ, 2006a, p. 236) e não a João Pedro – O Mulato, conforme defende Newton Carneiro.

A obra de Carmen Carini mostra cinco pessoas negras estilizadas, com cabeças enormes e corpos simplificados, reduzidos aos braços e partes do tronco, unidas pelas vértebras de algumas costelas. As cores do fundo são as mesmas da pele das personagens que não têm um gênero definido. Não é possível identificar a intenção da artista e o tema que se propõe a discutir, apesar de uma legenda, na própria obra, que diz “de amor o beijo de Judas”.

⁴³ Revista Referência em Planejamento, v. 3, n. 12, p. 20.

O livro procura desvendar essa intenção e informa que a artista desenvolveu essa obra “ao tentar expressar a ameaça de contágios graves que podem atingir a humanidade” (PARANÁ, 2006a, p. 254).

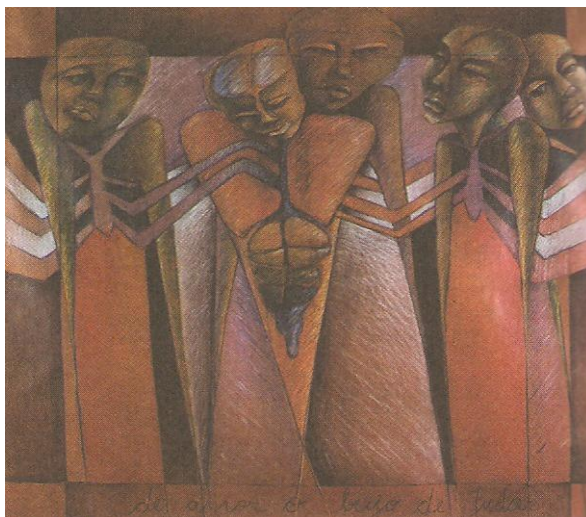


FIGURA 32 – CARMEN CARINI, RISCAR O RISCO, GRAFITÃO E PASTEL SECO SOBRE PAPEL KRAFT, 1999

É a primeira vez que o conceito de humanidade é seguido de uma imagem composta exclusivamente por pessoas negras, no entanto, de forma bastante depreciativa, associada a doenças contagiosas.

Talvez os/as estudantes não fizessem essa relação de imediato, mas a pesquisa proposta como atividade complementar sugere:

Seguindo a temática comum da artista Carmen Carini, escolha um aspecto social da humanidade que o incomode e que possa ser representado com figuras humanas. Pesquise estes personagens tentando representar a sua expressão. Como eles andariam pelas ruas, ou se comportariam nos ônibus lotados? Procure pensar em deformações que reforcem sua expressão. *Será que a cor que mais acentua a expressão do personagem é a cor da pele ou pode ser substituída por outra?* (PARANÁ, 2006a, p. 255, grifo nosso).

No *Capítulo (folhas)16: Música e Músicas* encontramos 6 ilustrações que reforçam a imagem estereotipada da população negra e uma demonstração explícita de racismo. No primeiro caso, os músicos retratados tocam instrumentos que estabelecem uma relação imediata com o samba e o jazz, reforçando os limites de atuação da população negra, que além de restrita a algumas áreas – nesse caso a música – não pode ocupá-la totalmente já que o seu pertencimento racial acaba impondo outras fronteiras dentro de espaços bastante reduzidos.

Ainda assim, seria possível mostrar aspectos positivos através da história do samba já que também integra a lista de elementos culturais utilizados como resistência pela população negra “pois cantar, dançar e tocar o samba, na década de 1920, ainda era motivo de perseguição policial” (Sérgio CABRAL, 2010, p. 235). Nenhum/a sambista, compositor/a, cantor/a ou instrumentista é citado/a nesse capítulo, ao contrário dos representantes da música clássica, todos brancos, que além dos nomes, têm seus retratos ou fotografias mostrados.

No segundo caso, uma fotografia em preto e branco mostra uma bela e elegante banda de jazz, formada por cinco homens negros, com idades variadas. A única informação a respeito da banda resume-se ao nome “*The King Carte Jazzing Orchestra*”, encontrado na legenda da fotografia que traz ainda o nome do fotógrafo e o ano em que a foto foi tirada.

Logo abaixo, um texto bastante curto, de três linhas apenas, afirma que “a música pode acalmar os mais ferozes animais, talvez ela faça mais que isso, tranquiliza e provoca, há milênios, as feras que existem dentro dos homens” (PARANÁ, 2006a, p. 270).



FIGURA 33 – THE KING CARTER JAZZING ORQUESTRA, ROBERT RUNYON, 1921

Imagem e texto, neste caso, são complementares. Assim, de maneira bastante explícita, a imagem do homem negro é associada a animais ferozes que precisam ser acalmados. A música, criação humana, ainda teria o poder para tranquilizar ou provocar as feras que existem dentro desses homens.

Obviamente que consideramos o fato de que o texto faz tais afirmações sem determinar o pertencimento racial desses homens. No entanto, ao escolher uma imagem que retrata apenas homens negros para ilustrar tal ideia, a conexão é imediata.

No *Capítulo (folhas) 19: Quem não dança, dança!* deparamo-nos com uma situação similar à descrita em relação ao samba e ao jazz, que funciona como uma espécie de justificativa para se mostrar imagens de pessoas negras. Das 18 fotografias, apenas 1 registra a presença de pessoas negras: um grupo formado por 3 adolescentes sambando, acompanhadas por um jovem branco que toca um pandeiro. É possível que seja uma apresentação escolar, dada a simplicidade do figurino e ausência de cenário. Nas imagens que mostram danças clássicas, como o balé, não identificamos nenhuma pessoa negra.

A sub-representação não é o único problema. Como já denunciávamos anteriormente, a história do frevo ficou no campo da suposição, revelando a falta de interesse a seu respeito. Aqui novamente essa situação acontece, e a origem do frevo é associada às festas religiosas e populares, ignorando sua estreita relação com a capoeira, de onde de fato se originou. A origem do maracatu é explicada da mesma maneira, suprimindo a informação de que as festas religiosas de onde derivou estão ligadas ao Candomblé.

A discussão em torno das danças promovidas pela indústria cultural revela a visão preconceituosa em relação ao *funk*, ao *axé-music* e ao pagode porque “não possuem qualidade nas letras das músicas e fazem movimentos de grande apelo sexual, vulgarizando o corpo e, conseqüentemente, o/a dançarino/a” (PARANÁ, 2006a, p. 318). O texto não apresenta outros aspectos desses ritmos dando a entender que se resumem a essa descrição. Uma visão parecida foi identificada por Pacifico (2011) no Livro Didático Público de Educação Física em uma “afirmação de que os movimentos dos estilos de dança, como axé, *rap* e *funk*, muitas vezes são apelativos” (PACIFICO, 2011, p. 121). Trata-se de *expurgo do outro*, ou seja, a construção de um inimigo, retratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual se deve lutar coletivamente (THOMPSON, 2009, p. 87).

No mesmo capítulo, na página 319, o *hip-hop* por sua vez é apresentado de forma positiva e tem seu caráter político destacado, já que “nasceu nas ruas como forma de manifestação e protesto pela desigualdade, discriminação racial, pobreza, preconceitos, violência, etc.” (PARANÁ, 2006a). Diferente do que observamos nas discussões sobre o grafite, o *hip-hop* não foi associado à criminalidade.

No *Capítulo (folhas) 20: Como fazer a cobra subir?* encontramos uma fotografia individualizada do músico Pixinguinha e outra do grupo os “Oito Batutas”, ambas em preto e

branco. Além de minúscula, com dimensões de 3,70 m por 2,00 m, o que não permite identificar os músicos, a segunda fotografia tem uma legenda informando, equivocadamente, que o nome do grupo seria “Os Batuta Brasileiro”.

Apesar das duas imagens, o texto não faz nenhuma menção aos “Oito Batutas” e apenas cita o nome de Pixinguinha em uma afirmação pouco confiável de que “a nossa música popular mistura elementos da *música clássica com sons africanos, indígenas e orientais*, por meio do trabalho de músicos como Chiquinha Gonzaga, Pixinguinha, Cartola e tantos outros que passam a ser prestigiados e tornam-se populares” (PARANÁ, 2006a, p. 331, grifo nosso).

5.5 Considerações a respeito do Livro Didático Público de Arte

Ao longo do livro, deparamo-nos com imagens da população negra associadas ao grafiteiro, ao futebol, ao samba, ao jazz, à pobreza e ao trabalho braçal distribuídas em vários capítulos, operando para estabelecer qual o espaço que deve ocupar na geografia social do país. É preciso destacar que não nos opomos a essas formas de representação, mesmo porque em todas essas categorias é possível identificar a presença de pessoas negras em nossa sociedade. Nossa crítica refere-se ao limite que elas impõem e ao caráter estereotipado que adquirem à medida que passam a ser reproduzidas com frequência e tratadas como possibilidades únicas de inserção da população negra no mundo do trabalho, atrelada à indústria do entretenimento “reforçando os estereótipos de que negros e negras só se destacam como esportivos ou músicos” (Rogério CHRISTOFOLETTI; Marjorie K. J. BASSO, 2007, p. 117). Essas imagens ocultam as barreiras que impedem e desviam o trajeto da população negra e trazem consigo o discurso de que a escola não é um espaço destinado a ela.

Outras, ainda, estabelecem uma ligação com um Brasil Império e escravagista, mostrando que no campo da arte e da cultura “ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias” (BRASIL, 2004, p. 11), e “juntamente com o sistema educacional, tem imposto padrões homogeneizantes, desvalorizando e negligenciando a heterogeneidade e a diversidade de nossa cultura” (SILVA, 1997, p. 44).

Quando nos questionamos a respeito das razões que possibilitam a adoção de práticas pedagógicas e livros didáticos que ignoram a pluralidade cultural do país, é necessário lembrar que nosso sistema educacional foi estruturado entre as décadas de 1930 e 1950,

período “em que a ideologia da democracia racial estava no auge (Miguel González ARROYO, 2007, p. 11) e adotava o discurso de uma “igualdade e universalidade concebidas em abstrato, não concebidas no diálogo com a diversidade racial, mas para silenciá-la” (ARROYO, 2007, p. 116). Os cursos que formam professores/as e administradores/as escolares, lamenta Arroyo (2007), tem dado pouca atenção ao assunto, deixando sua entrada de maneira periférica nos currículos.

A falta de uma bibliografia específica também vem sendo apontada como um fator a contribuir para uma visão monolítica de negros e negras pelos/as professores/as já que “os livros didáticos de Educação Artística, adotados por 30% de professores da rede pública e consultados por 70% destes, são totalmente omissos no que se refere à produção cultural e artística do negro” (SILVA, 1997, p. 44).

Tanto a formação de professores/as quanto à produção de livros didáticos são bastante reveladoras para compreendermos como a visão estereotipada de negros e negras vem sendo perpetuada em nossas escolas. No entanto, os cursos que formam professores/as omissos/as são os mesmos que formam professores/as comprometidos/as, assim como os livros didáticos utilizados para perpetuar uma visão preconceituosa podem ser usados para desconstruí-la.

Então, estamos diante de um quadro que não se explica apenas pela formação profissional ou pela utilização de um material didático inadequado. Trata-se, também, de tomar uma posição a favor ou contra a perpetuação do racismo o que nos leva a pensar em ideologia.

A forma tendenciosa como negros/as e brancos/as são mostrados/as nessa obra levam-nos a refletir a respeito de seus desdobramentos em sala de aula e de suas consequências na vida dos/as estudantes, principalmente negros/as. De acordo com Waléria Menezes (2005, p. 7) “o cotidiano escolar vai dando indícios do lugar do negro nesse espaço” e a forma como se percebe nesse contexto atua para que abandone ou relegue o processo escolar. Ainda de acordo com a autora, a escola é capaz de silenciar o/a estudante negro/a “de modo que seus talentos e habilidades se tornem comprometidos por não acreditarem nas suas potencialidades, ambicionando pouco nas suas atividades ocupacionais futuras” (MENEZES, 2005, p. 7).

Como se trata de um livro patrocinado pelo poder público estadual, e os conteúdos passaram por um processo de seleção, é possível afirmar que as estratégias ideológicas de hierarquização racial são difundidas pelo próprio Estado que em tese deveria “eliminar toda

forma de racismos instituídos” (ARROYO, 2007, p. 115). As políticas públicas educacionais, nesse caso, ao contrário de promoverem a igualdade racial, atuam muito mais na direção de criar e manter desigualdades que afetam em particular a alunos e alunas negras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

... penso em Manoel da Cunha, escravo que comprou sua alforria e virou o grande pintor e professor das aulas públicas no Rio de Janeiro e, com sua força, foi criar os belos painéis da Igreja da Ordem Terceira de São Francisco, ou ainda, nos irmãos Timótheo da Costa, João e Arthur, ambos grandes pintores ainda desconhecidos após tantos e tantos anos de suas mortes internados num hospício. Qual seria a razão de suas loucuras? Desprezo? Preconceito? Impossibilidade de sobreviver com todas as angústias de serem artistas e negros? Ou seria o mesmo que aconteceu ao talentosíssimo Antonio Rafael Pinto Bandeira, que cometeu suicídio jogando-se da barca de Niterói como fuga desesperada da miséria e da falta de reconhecimento.

Desse fracasso muito se poderia falar, com outros artistas dessa e de outras gerações, rodeados pela incerteza de uma vida que lhes negou o sonho pela cor da pele.

Emanoel Araujo.

Para responder à questão principal dessa pesquisa: “que estratégias de hierarquização entre brancos/as e negros/as observam-se nas Diretrizes Curriculares de Artes e Arte para a Educação Básica do Estado do Paraná e no Livro Didático Público de Arte para o Ensino Médio, publicados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná?”, utilizamos o método da Hermenêutica de Profundidade e do conceito de ideologia, ambos propostos por Thompson (2009). Na análise do contexto sócio-histórico, discutimos o processo de invisibilização da população negra no estado do Paraná e as particularidades relativas à participação dessa população na produção das artes plásticas e no ensino de artes. Analisamos também as contradições entre as normativas sobre educação das relações étnico-raciais e políticas educacionais efetivadas, assim como a produção científica sobre desigualdade racial na educação brasileira e, em específico, em livros didáticos. A partir dessa análise de contexto (primeiro nível de análise da HP) passamos à análise formal e discursiva (segundo nível de análise da HP) de dois documentos do ensino de Arte: as Diretrizes Curriculares de Artes e Arte para a Educação Básica do Estado do Paraná e o Livro Didático Público de Arte para o ensino médio. A reinterpretação da ideologia (terceiro nível de análise da HP) efetiva-se nessa dissertação pela análise de como formas simbólicas específicas atuam para criar e manter desigualdades raciais, lançando mão da interpretação do quadro de modos e estratégias de operação da ideologia proposto por Thompson (2009) e complementado por Silva (2008). Buscamos a sistematização dessa estratégia de análise nessas considerações finais.

Para argumentarmos que havia uma ação deliberada de invisibilização da população negra paranaense na história oficial do Estado, tivemos que percorrer um trajeto inverso e buscar informações que comprovassem sua presença.

A primeira dificuldade residiu justamente na oferta reduzida de pesquisas tratando do assunto e, na maioria dos trabalhos a que tivemos acesso, a população negra está restrita ao período escravocrata, ainda assim redimensionada para menos, de maneira que parece insignificante. Alguns/mas pesquisadores/as, no entanto (PENA, 1990; NADALIN, 2001; SOUZA, 2003; MAMIGONIAN, 2011; LIMA, 2011), questionam tais informações e apresentam dados que comprovam que tal presença era significativa e que foi fundamental no processo de estruturação da província do Paraná, mas trazem poucas informações a respeito da população negra livre, mesmo nos períodos em que era mais numerosa que a escravizada. No final do regime escravista, mais precisamente em 1854, em pelo menos sete cidades paranaenses a população negra era maior que a população branca.

Outra questão identificada em nossa pesquisa diz respeito à utilização dos portos paranaenses como rota dos traficantes de pessoas escravizadas a partir de 1850, período em que muitos/as africanos/as são apreendidos/as no litoral paranaense e, oficialmente, declarados emancipados, o mesmo que livre, de acordo com os estudos de Mamigonian (2011). Outra categoria identificada, o agregado, pessoa juridicamente livre mas que vivia subordinada à classe senhorial, possibilitou-nos entender como a justiça era utilizada por pessoas escravizadas para conseguir a liberdade, sendo um expediente comum em Curitiba (PENA, 1990).

Em nossa argumentação a favor de uma presença significativa de negros e negras no Paraná, discutimos sua organização familiar para contrapor a ideia da inexistência de laços familiares estáveis entre essa população. Constatamos a existência de vários modelos, sendo mais comum o casamento presumido, por ser dispendioso e burocrático demais o casamento na igreja. Tal situação também era observada entre a população branca, principalmente entre as pessoas mais pobres.

No período pós-abolição, o silêncio em torno da população negra aumenta, e autores importantes para a historiografia paranaense como Romário Martins (1995) e Ruy Wachowicz (1995) destacam apenas a presença de imigrantes europeus na construção do estado do Paraná. Tal posicionamento é “estratégico” na política de embranquecimento do Estado já que opera para promover o apagamento de fatos e personalidades negras importantes, como aconteceu com o vice-governador José Bernardino Bormann, que assumiu interinamente o

governo paranaense entre 3 de abril e 10 de maio de 1899. E é ideológico no sentido que utilizamos, pois atua para estabelecer diferentes espaços de poder no estado.

A respeito da política de embranquecimento, é possível afirmar que nas primeiras décadas do século XX, ela realmente funcionou e reduziu significativamente a população negra em todo país que caiu de 47,0% em 1890 para 35,8% em 1940. O Paraná, que recebeu um contingente significativo de imigrantes europeus, conseguiu resultados mais expressivos e reduziu drasticamente a presença de negros/as em todas as suas regiões. Para tanto, foi mais específico em sua política de embranquecimento e apoiou abertamente os imigrantes europeus, distribuindo terras, por exemplo, e ignorou a população negra, forçando, assim, seu deslocamento para outros locais. Ainda assim, a população negra paranaense continuou com uma presença importante e, a partir da década de 1970, a exemplo do que acontece em todo o país, só aumentou e hoje é a mais numerosa entre os três estados da Região Sul.

O reconhecimento de tal importância no Estado somente ganhou o discurso público nesse século, nos debates relacionados à adoção de programas de cotas raciais no vestibular da Universidade Federal do Paraná, da Universidade Estadual de Londrina, da Universidade Estadual de Ponta Grossa e em concursos públicos. Além de dar visibilidade sobre o tema da presença negra no Estado, tais políticas atuaram para estimular o autorreconhecimento como negro/a. Há ainda a participação dos Movimentos Sociais de Negros e Negras que promoveram campanhas de autorreconhecimento em períodos próximos à realização dos censos demográficos, a partir da década de 1990.

A respeito do Movimento Social de Negros e Negras, identificamos sua presença no Paraná ainda durante o regime escravista, evidentemente sem essa classificação. À época eram as irmandades religiosas, os quilombos e as sociedades abolicionistas que tinham como objetivo principal o fim da escravização negra no país. Nos anos seguintes à assinatura da Lei Áurea, são os ranchos carnavalescos e depois as escolas de samba que passam a questionar o papel da população negra na sociedade brasileira e, aos poucos, ocupam outros espaços, como a imprensa, e jornais são criados em várias capitais, inclusive Curitiba, denunciando situações de exclusão e reivindicando políticas públicas de inserção de negros e negras na sociedade.

A partir da década de 1980, identificamos um aumento substancial no número de organizações que lutam pelos direitos da população negra. No Paraná, inicialmente há uma concentração desses grupos em centros maiores, como Curitiba e Londrina, mas que procuram atuar em todo o estado, principalmente depois da aprovação da Lei 10.639, em 2003.

Ainda como parte de nossa discussão a respeito da presença negra no Paraná, empreendemos uma investigação a respeito de sua participação na arte, como sujeito e como tema. Nossas pesquisas nos colocaram em contato com o trabalho de João Pedro – O Mulato, considerado, até o presente momento, o primeiro artista plástico em atividade no Estado e o primeiro cartunista do país (CARNEIRO, 1975). A exemplo do que acontece em outras áreas, a história da arte paranaense também omite a participação da população negra até a década de 1960 e, ainda assim, a partir desse período, a influência da cultura e da estética de matriz africana é ignorada nas análises das obras de artistas como Lafaete Rocha e Espedito Rocha, por exemplo, classificados apenas como escultores populares reforçando a ideia equivocada de que toda arte popular origina-se do mesmo lugar e desenvolve-se da mesma maneira.

Essas análises servem-nos para compreender o contexto de análise das formas simbólicas expressas nas Diretrizes Curriculares de Artes e Arte para a Educação Básica do Estado Paraná e o Livro Didático Público de Arte para o Ensino Médio. A partir da análise empreendida, podemos afirmar que o conjunto de ideias, principalmente o silêncio em relação à população negra e suas contribuições para a construção do estado e do país, está em operação dentro do sistema educacional do Paraná. Ao menos é o que explicitam as Diretrizes Curriculares de Artes e Arte para a Educação Básica do Estado Paraná e o Livro Didático Público de Arte para o Ensino Médio.

Tanto as Diretrizes quanto o Livro Didático Público foram construídos ao longo de três anos, entre 2003 e 2006. As duas publicações, no entanto, ignoram as modificações no artigo 26A da LDB pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicadas em 2004.

O curioso é que nesse mesmo período foi intensa a movimentação dos Movimentos Sociais de Negros e Negros em parceria com a SEED para implementar o artigo 26A da LDB, resultando, entre outras coisas, na realização do I Seminário Estadual de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e na instituição do I Encontro de Educadores/as Negros/as do Paraná, em 2004, e no I Encontro do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná, em 2005.

Essas e outras ações revelam que a SEED estava inteirada a respeito das normativas e das políticas de reconhecimento e valorização da população negra brasileira desenvolvidas pelo Ministério da Educação. Por outro lado, o silêncio em torno da estética e da cultura africana e afro-brasileira nas Diretrizes Estaduais e no Livro Didático Público de Arte evidencia a falta de unidade e de comunicação no seu interior e que as ações que

desenvolveram em âmbito estadual parecem não ter atingido, ainda que superficialmente, as equipes que trabalharam nessas duas publicações.

Podemos compreender que a formação que é hegemonicamente “analfabeta da diáspora”, ou seja, a formação secular que estabelece as ideias de Europa como “lugar” do desenvolvimento e da racionalidade e a África como espaço de subdesenvolvimento e ausência de racionalidade é atuante em diversos espaços de formação, em especial na formação escolar, produzindo e reproduzindo hierarquias raciais e atuando para a naturalização das mesmas.

Embora distintos – e produzidos no mesmo período por equipes diferentes – do ponto de vista das relações raciais, os dois materiais analisados revelam uma visão muito similar e vários dos modos e estratégias de operação da ideologia propostos por Thompson (2009) podem ser observados. No QUADRO 5 apresentamos uma síntese das ideias presentes tanto nas Diretrizes Curriculares de Artes e Arte para a Educação Básica do Estado do Paraná quanto no Livro Didático Público de Arte para o Ensino Médio, e relacionamos o tratamento dado às relações étnico-raciais a formas de operação da ideologia propostas por Thompson (2009), complementadas pelo estudo de Silva (2008).

Diretrizes Curriculares de Artes e Arte para a Educação Básica do Estado do Paraná - 2006	Livro Didático Público de Arte para o Ensino Médio	Formas de operação da ideologia
Omissão em relação à temática africana e afro-brasileira.	Omissão em relação às contribuições da população negra para a estética da arte nacional e internacional.	<i>Silêncio</i> sobre particularidades culturais da população negra brasileira e, nesse caso, do/a negro/a africano/a.
A população branca é apresentada como norma de humanidade.	A população branca é apresentada como norma de humanidade.	<i>Naturalização</i> do/a branco/a como representante da humanidade e silêncio sobre a afirmação da branquidade.
A arte europeia é apresentada como modelo para as demais.	A arte europeia é apresentada como modelo para as demais.	<i>Padronização</i> : formas simbólicas são apresentadas como referencial padrão, como se fosse um fundamento partilhado e aceito pela coletividade.
Reforça a ideia de hierarquia entre brancos/as e negros/as.	Reforça a ideia de hierarquia entre brancos/as e negros/as.	<i>Naturalização</i> : determinadas situações são descritas e tratadas como naturais e não como o resultado das relações sociais estabelecidas.
Na impossibilidade de omitir fatos envolvendo indígenas e negros/as, a participação destes/as é redimensionada de modo que pareça insignificante.	Alguns fatos envolvendo a população negra ficaram no campo da suposição, revelando a falta de interesse pelo assunto.	<i>Eufemização</i> , efetuando pequenas modificações de sentido e que podem alterar o grau de certeza ou de realidade (pode ser, talvez, possivelmente).
Invisibilidade de artistas negros/as.	Invisibilidade e sub-representação de artistas negros/as.	A negação da existência plena ao/a negro/a: invisibilidade e sub-representação; <i>Silêncio</i> sobre particularidades culturais do/a negro/a brasileiro/a.

Sub-representação da mulher branca e invisibilidade da mulher negra.	Sub-representação da mulher, especialmente da mulher negra.	Uso genérico do masculino nos discursos, ignorando a existência das mulheres; A negação da existência plena da mulher: invisibilidade e sub-representação de artistas do sexo feminino, especialmente negras.
	Imagens estereotipadas da população negra associadas ao grafite, ao futebol, ao samba, ao jazz, à pobreza e ao trabalho braçal, operando para estabelecer qual o espaço que deve ocupar na geografia social do país.	<i>Naturalização</i> : determinadas situações são descritas e tratadas como naturais e não como o resultado das relações sociais estabelecidas.
	Ausência de identidade das personagens negras, identificadas ora pela cor da pele ora pela função que exercem.	<i>Nominalização e passivização</i> : concentram a atenção do ouvinte ou leitor em certos temas com prejuízos de outros.
	A população negra contemporânea é retratada como se ainda estivesse presa ao regime escravista.	<i>Narrativização</i> : o passado e o presente são apresentados como parte de uma tradição eterna e aceitável; <i>Eternalização</i> : determinados fatos são apresentados como permanentes, imutáveis, reafirmando um caráter a-histórico. Costumes, tradições e instituições que parecem prolongar-se em direção ao passado, adquirindo uma rigidez que não pode ser facilmente quebrada.
	O <i>funk</i> , a <i>axé-music</i> e o pagode foram classificados como músicas sem qualidade e de forte apelo sexual.	<i>Expurgo do Outro</i> : é a construção de um inimigo, retratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual se deve lutar coletivamente.

QUADRO 5 – FORMAS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA IDENTIFICADAS

FONTE: Organização do autor com aportes de THOMPSON (2009) e de SILVA (2008)

Os resultados de nossa pesquisa, infelizmente, pouco se distanciam de outros obtidos nas pesquisas que foram desenvolvidas a partir da década de 1950 e que tiveram como objeto livros didáticos produzidos pela iniciativa privada. Mesmo depois que o PNLD passou a considerar situações de racismo em suas avaliações, o problema manteve-se e publicações com conteúdos racistas foram aprovadas e chegaram às salas de aula em todo o país. Segundo Wellington Oliveira dos Santos (2012), a formulação das políticas do PNLD sofreu o impacto das posições defendidas pelos Movimentos Sociais de Negros e Negras e, ao longo dos anos anteriores, foi incorporando e dando maior ênfase, nos editais, à necessidade de valorização da população negra, afirmando que os livros devem, como critérios de qualificação, promover positivamente a imagem de afrodescendentes, promover positivamente a cultura afro-brasileira e abordar a temática das relações étnico-raciais. Além disso, os editais citam explicitamente as normativas relacionadas com a temática: a LDB, com as modificações determinadas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a Resolução 01/2004 e o Parecer

03/2004 do Conselho Nacional de Educação. Tais definições nos editais tiveram algum impacto positivo no tratamento dado à população negra nos discursos dos livros, em especial no tratamento de imagens e ilustrações (SANTOS, 2012). No entanto, permanece o tratamento desigual em relação a personagens negras e brancas, que se manifesta via distintas formas de discursos que hierarquizam brancos e negros, expressos de forma heterogênea se consideradas as diferentes disciplinas escolares e etapas de ensino a que se destinam os livros.

O fato dos livros com formas específicas de discursos racistas continuarem sendo aprovados, comprados e distribuídos, revela que as normatizações têm um alcance limitado na produção dos discursos e na efetivação das políticas educacionais. Estamos lidando com formas simbólicas muito arraigadas e que circulam de forma diversa nos discursos de meios diversos, sem a percepção que operam para criar e manter desigualdades raciais. O impacto das normativas sobre equipes de avaliadores dos livros, que são leitores muito especiais e atentos a aspectos diversos dos discursos, também não tem incorporado as determinações das normativas. Os resultados de pesquisas revelam que as equipes de avaliadores do PNLND não estavam exatamente preparadas para identificar situações de racismo implícito, atendo-se a exemplos mais visíveis de discriminação.

O fato de um documento oficial e um livro didático produzidos pelo estado do Paraná apresentarem conteúdos racistas apontam que as equipes responsáveis, mesmo com assessoria de professores e professoras universitários/as, alguns/mas atuando na área de formação docente, não estiveram atentas para as formas de hierarquização entre brancos/as e negros/as que configuram discursos racistas.

É possível que tal situação pudesse ter sido minimizada com a aproximação entre as equipes que efetivaram tais políticas educacionais e os Movimentos Sociais de Negros e Negras que estavam atuando em comissão dentro da própria SEED. Como já alertamos, muitos/as integrantes e lideranças desses movimentos buscaram formação especializada para se expressarem de forma mais acadêmica e buscarem legitimação para suas denúncias e reivindicações. Como a SEED já vinha desenvolvendo uma série de ações em parceria com essas organizações, não é possível argumentar desconhecimento a respeito da existência desses movimentos e do trabalho que desenvolviam na área da educação.

Embora ambas as publicações deixem de cumprir o artigo 26A da LDB, é o Livro Didático Público de Arte para o Ensino Médio que nos preocupa um pouco mais por ter sido distribuído em toda a rede estadual, levando-nos a questionar a respeito de seu impacto em sala de aula. Algumas formas de racismo são implícitas, outras, porém, são mais evidentes e

podem atuar para eclodir ou justificar atitudes discriminatórias, já que estão presentes em um livro produzido e distribuído pelo próprio governo do Paraná.

Outra questão relevante que se relaciona ao Livro Didático Público é a complexidade na produção de livros didáticos. Por um lado, as grandes editoras aumentaram gradativamente suas parcelas de vendas ao governo federal e a concentração de vendas é notória ao longo das décadas de funcionamento do PNLD (SANTOS, 2012). O programa do Livro Didático Público foi criado, entre outras questões, pelas dificuldades da Secretaria de Estado da Educação em negociar com as editoras a venda de livros para o ensino médio com preços compatíveis ao PNLD (PACÍFICO, 2011). Um projeto que é muito interessante do ponto de vista de valorização do conhecimento dos/as professores/as de uma rede pública, promovendo determinados professores/as a autores/as dos livros, acaba tendo resultados, do ponto de vista da presença de discursos racistas e do tratamento às relações raciais, piores que as obras produzidas pelas grandes editoras. Talvez o fato das críticas de movimentos sociais e de pesquisadores/as sobre o racismo nos livros venham sendo dirigidas a produtores/as de livros há décadas, seja a justificativa para mudanças mais perceptíveis nos livros produzidos pelas grandes editoras. Para além disso, as formas de discurso que atuam para criar e manter relações de poder desiguais são bastante profusas e no caso das desigualdades raciais por vezes seculares, tornando a suas modificações perceptíveis se observamos períodos longos de tempo (por exemplo, formas simbólicas racistas presentes em telenovelas dos anos 1970 e que não são aceitas nos anos 1990, conforme Joel Zito de ARAÚJO, 2000) mas, ao mesmo tempo, sendo de mudança difícil e bastante lenta.

Voltando a nossa questão central, as formas de hierarquização entre brancos/as e negros/as estiveram bastantes presentes e atuantes nos discursos analisados, mantendo um quadro de muito mais permanência que mudança nos discursos das políticas educacionais analisadas.

Como nossa pesquisa não permitiu um trabalho de campo, muitas questões ficam em aberto, sendo relevante, em nossa opinião, questionar se esse livro vem sendo utilizado e como se dá esse uso, e assim discutir o papel dos/as professores/as como mediadores/as das questões que possam surgir do contato dos/as estudantes com as imagens estereotipadas da população negra. Também seria importante discutir as razões que operam a favor e contra a utilização desse livro e discutir as formas de uso relacionadas com o perfil dos/as arte-educadores/as que atuam nas escolas.

Nossa crítica, nessa dissertação, não se dirige apenas às equipes responsáveis pelos materiais analisados, mas a uma estrutura de governo representada pela SEED que permitiu a construção das Diretrizes Curriculares de Artes e Arte para a Educação Básica do Estado Paraná e o Livro Didático Público de Arte para o Ensino Médio sem demonstrar nenhuma preocupação, ao menos aparente, com a promoção da igualdade racial.

REFERÊNCIAS

ABAIXO o taradão. **O Dia**, Curitiba, 21 jun. 1955.

AMARAL, Aracy. Um inventário necessário e algumas indagações: a busca da forma e da expressão na arte contemporânea. In: ARAUJO, Emanuel (Org.). **A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica**. v. II. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Museu Afro Brasil, 2010.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Práticas em torno da escolarização dos ingênuos na cidade da Lapa, província do Paraná (1880-1887). In: 33a. REUNIÃO DA ANPED, 2010, Caxambu-MG.. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT21-6384--Int.pdf>>. Acesso em: 15/10/2011.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2010.

ARAÚJO, Emanuel. Introdução e proposição. In: ARAÚJO, Emanuel (Org.). **A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Museu Afro Brasil, 2010. Volume I.

ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil**. São Paulo: Editora SENAC, 2000

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. In: PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Artes e Arte para a Educação Básica**. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/.../diretrizes.../arte.pdf> Acesso em: 25/09/2010.

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial e o sistema escolar. In: **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. GOMES, Nilma Lino (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BINI, Fernando. O Paraná tradicional. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte do. **Tradição/Contradição**, 1986. p. 39-42. Catálogo de exposição.

BOZAL, Valeriano. **História Geral da Arte: Escultura I**. Madrid: Ediciones Del Prado, 1995.

BRASIL. **Decreto n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 20/08/2011

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024/61**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<HTTP://MECLEGIS.MEC.GOV.BR/DOCUMENTO/VIEW/ID/78>>. Acesso em 08/10/2011

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.692/71**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 20/06/2011

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental/Arte**. Brasília, MEC, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 27/04/2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 14/10/2011.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Discurso de Martin Luther King (28/08/1963)**. In: Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/discursodemartinlutherking.pdf>>. Acesso em: 14/01/2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 22/2005**. Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf>. Acesso em: 01/02/2012.

CABRA, Sérgio. Música brasileira é coisa de negro – uma visão carioca. In: ARAUJO, Emanuel (Org.). **A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica**. v. II. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Museu Afro Brasil, 2010.

CAMARGO, Geraldo Leão Veiga de. **Paranismo: arte, ideologia e relações sociais no Paraná. 1853-1953**. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Paraná, 2007.

_____. Esculturas públicas em Curitiba e sua estética autoritária. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 25, p. 63-82, nov. 2005.

CARNEIRO, Newton. **O Paraná e a caricatura**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná e Fundação Teatro Guairá, 1975. (Coleção Memória Cultural do Paraná).

CASTRO, Cristiana Gonzaga Candido de Souza; ARAUJO, Débora Cristina de; CEBULSKI, Márcia Cristina; MARÇAL, Maria Antônia. O ensino de história e cultura afro brasileira e africana no Paraná: legislação, políticas afirmativas e formação de docente. In: VIII EDUCERE e III CIAVE: “formação de professores”, 6 a 9 de outubro de 2008, Curitiba-PR. **Anais...** Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/1001_958.pdf>. Acesso em 18/01/2012.

CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas como base para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CHRISTOFOLETTI, Rogério; BASSO, Marjorie K. J. O preto no branco: democracia midiática no Brasil e presença de negros nas fotos dos jornais. **Revista Estudos em Comunicação**. n. 2, p. 111-125, dez. 2007.

COLATUSSO, Denise. **Imigrantes alemães na hierarquia de status da sociedade luso-brasileira (Curitiba, 1869-1889)**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná, 2004.

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

COUTINHO, Lúcia Loner. **Antônia sou eu, Antônia é você: identidade de mulheres negras na televisão brasileira**. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CURITIBA, Fundação Cultural de. **Programa de preservação da arte escultórica paranaense: primeira metade do século XX**. Curitiba: 1995.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem Pitoresca e histórica ao Brasil**. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

_____. Casamento de Escravos de uma família Rica, Aquarela, 1826. In: _____. **Viagem Pitoresca e histórica ao Brasil**. São Paulo: Círculo do Livro, 1984, p. 528.

_____. Mulata a caminho do sítio para as festas de natal, Litogravura, sec. XIX. In: _____. **Viagem Pitoresca e histórica ao Brasil**. São Paulo: Círculo do Livro, 1984, p. 492.

_____. Curitiba, aquarela, 1827. Fonte: BINI, Fernando. O Paraná Tradicional. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte do. **Tradição/Contradição**. Curitiba: 1986, p. 39 – 58. Catálogo de exposição, p. 47.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online]. 2007, v. 12, n. 23, p. 100-122. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>> Acesso em: 17/10/2011.

DOMINICK, Rejany dos Santos. **500 anos tatuando corpos docentes**. In: V Seminário de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2001, Ouro Preto. V Seminário de Ciências Humanas, Letras e Artes. Ouro Preto, 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/CMS/ccms02.htm>>. Acesso em: 13/07/2008.

FERNANDES, Edson. Família escrava numa boca do sertão. Lençóis, 1860-1888. **Revista de História Regional**, 8(1) p. 9-30, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/2166/1646>>. Acesso em: 19/02/2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Nova fronteira, 1994/1995.

FIGUEIREDO, Carmem Lúcia Negreiros de. História de olhares: o letrado e o pintor. **Revista Alpha**, (7), p. 279-288, 2006. Disponível em: <[http://alpha.unipam.edu.br/phocadownload/2006/historia de olhares o letrado e o pintor.pdf](http://alpha.unipam.edu.br/phocadownload/2006/historia%20de%20olhares%20o%20letrado%20e%20o%20pintor.pdf)>. Acesso em: 28/11/2011.

FONSECA, Dagoberto José. **Contribuintes antigos: revendo a caderneta e os fiados**. Disponível em: <<http://www.faac.unesp.br/extensao/convidiversidade/textos/dagoberto.php>>. Acesso em 21/11/2011.

FRANCO NETTO, Fernando. **Famílias escravas nos Campos Gerais do Paraná**. In: Laboratório de História Social do Trabalho da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.labhstc.ufsc.br/ivencontro/pdfs/comunicacoes/FernandoFrancoNeto.pdf>>. Acesso em: 15/07/2011.

FERREIRA, Amanda Gatinho. Poder, simbolismo, religiosidade e misticismo: um estudo da jóia balangandã. **Revista Tucunduba**, n. 2 (2011). Disponível em: <www.revistaeletronica.ufpa.br/index.php/tucunduba/article/.../41/101>. Acesso em: 28/11/2011.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77 – 89, jan./abr. 2005.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUTIERREZ, Horácio. **Crioulos e africanos no Paraná, 1798-1830**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 8, n. 16, p. 161-188. mar/ago 1988. Disponível em: <www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3679>. Acesso em: 05/09/2011.

HAUSER, Arnold. **História Social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HILL, Marcos César de Senna. **Quem são os mulatos? Sua imagem na pintura modernista brasileira entre 1916 e 1964**. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

IBGE. **População jovem no Brasil: dimensão demográfica**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/default.shtm>. Acesso em 20/08/2011.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

JUSTINO, Maria José. Modernidade no Paraná: do Andersen Impressionista aos anos 60. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte do. **Tradição/Contradição**. Curitiba, 1986. p. 69-72. Catálogo de exposição.

LEITE, José Roberto Teixeira. Negros, pardos e mulatos na pintura e na escultura brasileira do século XVIII. In: ARAUJO, Emanuel (Org.). **A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica**. v. I. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Museu Afro Brasil, 2010.

LEMONS, Carlos C. Thebas. ARAUJO, Emanuel (Org.). **A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica**. v. I. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Museu Afro Brasil, 2010.

LIMA, Adriano Bernardo Moraes de. Tem batucada na terra das araucárias: a experiência negra na formação da sociedade paranaense. In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da Silva. **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2011.

LLOYD, William. Estudos, aquarela, 1872. Disponível em: <<http://blogdaretro.uol.com.br/?p=3887>>. Acesso em: 07/02/2012.

LODY, Raul. **Jóias de Axé: fios-de-contas e outros adornos do corpo: a joalheria afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MACHADO, Cacilda . Cor e hierarquia social no Brasil escravista: o caso do Paraná, na passagem do século XVIII para o XIX. **Topoi** (Rio de Janeiro) v. 9, p. 45-66, 2008. Disponível em : <http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi17_-_artigo4_cor_e_hierarquia_soc.pdf>. Acesso em 05 set. 2011

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. **A abolição do tráfico atlântico de escravos e os africanos livres no Paraná através das fontes disponíveis no Arquivo Público do Paraná**. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/texto_beatriz_mamigonian.pdf> Acesso em: 08 set. 2011.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Romário. **Curytiba de outror'a e de hoje**. Curitiba: 1920.

_____. **História do Paraná**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995.

MARTINS, Wilson. **Um Brasil diferente**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1995.

MATTOS, Hebe Maria. A face negra da abolição. **Revista Nossa História**, São Paulo, n. 19, p. 16-20, mai. 2005.

MENEZES, José Luiz Mota. A presença dos negros e pardos na arte pernambucana. In: ARAUJO, Emanuel (Org.). **A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica**. v. I. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Museu Afro Brasil, 2010.

MENESES, Maria Paula Gutierrez. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENEZES, Waléria. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. **Revista da Fundação Joaquim Nabuco**, n. 147, ago/2002. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br>>. Acesso em: 05/09/2005.

MICHAELE, Faris Antonio S. Formação étnica do Paraná. In: EL-KHATIB, Faissal (Org.). **História do Paraná**. Curitiba: Grafipar, 1969.

MILLARCH, Aramis. Adalice Araújo denuncia mais um escândalo cultural. **O Estado do Paraná**, Curitiba, 13 jul. 1986.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov./ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559>>. Acesso em: 20/12/2011.

MORAES, Pedro Bodê; SOUZA, Marcilene Garcia de. Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba. **Revista de Sociologia Política**, n. 13, p. 7-16, nov. 1999.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes. **A travessia da Calunga Grande: três séculos de imagens sobre o Negro no Brasil (1637 – 1899)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

MOURA, Clóvis. A herança do cativo. **Revista Retrato do Brasil**, São Paulo, n. 10, p. 109-113.

MUNANGA, Kabengelê. Arte afro-brasileira: o que é afinal. **Arte afro-brasileira – mostra do redescobrimento**. São Paulo, Fundação Bienal de São Paulo, 2000. p. 98-109. Catálogo de exposição.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NADALIN, Sérgio Odilon. **Paraná: ocupação do território, populações e migrações**. Curitiba: SEED, 2001.

NASCIMENTO, Claudia Bibas do. **A presença negra na Lapa**. Laboratório de História Social do Trabalho da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.labhstc.ufsc.br/pdf2007/17.17.pdf>>. Acesso em: 25/04/2011.

NASCIMENTO, Sérgio Luis do. **Relações raciais em livros didáticos de ensino religioso do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2009.

NUS E SOLITÁRIOS. **Revista Veja**, 26 de jul. 1972, p. 22.

OLIVEIRA, Veridiane Cintia de Souza. **Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2011.

PACIFICO, Tânia Mara. **Relações raciais no Livro Didático Público do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2011.

PARANÁ, Secretaria de Estado do Planejamento. **Revista Referência em planejamento**. Curitiba, v. 1, n. 1, 1976.

_____. **Cadernos temáticos: educando para as relações étnico-raciais**. Curitiba: SEED-PR, 2005.

_____. **Arte: ensino médio**. Curitiba: SEED-PR, 2006a. – 336 p.

_____. **Diretrizes Curriculares de Artes e Arte Para a Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED-PR, 2006b. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 10/10/2011.

PARDO, Teresinha Regina Busetti. **Das relações familiares dos escravos no Paraná do século XIX**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 1993.

PEREIRA, João Baptista Borges. Diversidade, racismo e educação. **Revista USP**, São Paulo, n. 50, p.169-177, jun/ago 2001.

PESSANHA, Márcia de Jesus. O negro na confluência da educação e da literatura. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, São Paulo, n. 2, p. 7-33, 2º sem. 1990.

RAMOS, Arthur. Arte negra no Brasil. In: ARAUJO, Emanuel (Org.). **A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica**. v. I. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Museu Afro Brasil, 2010.

ROCHA, Espedito. Sem título, madeira, década de 1990. Disponível em: <<http://www.hagah.com.br/pr/curitiba/local/396601,2,espedito-rocha.html>>. Acesso em: 07/02/2012.

ROSEMBERG, Fúlvvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SAMARA, Eni de Mesquita. A família negra no Brasil. 2011. **História**, São Paulo, 120, p.27-44, jan/jul. 1989. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rh/n120/a02n120.pdf>>. Acesso em: 19/09/2011.

SANSONE, Lívio. **Da África ao afro: uso e abuso da África entre os intelectuais e na cultura popular brasileira durante o século XX**. Disponível em: <http://www.afroasia.ufba.br/pdf/27_5_daafrica.pdf> . Acesso em 20/12/2011.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. **Vida material vida econômica**. Curitiba: SEED, 2001.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Incorrígíveis, afeminados, desenfreados: indumentária e travestismo na Bahia do século XIX. **Revista de Antropologia**, v.40, n.2, São Paulo, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0034->>. Acesso em: 10/09/2011.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Relações raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2012.

SEVCENKO, Nicolau. As Alegorias da experiência marítima e a construção do europocentrismo. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). **Raça e Diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996.

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SILVA, Dilma de Melo. Identidade afro-brasileira: abordagem no ensino da arte. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 10, p. 44-49, set./dez. 1997.

SILVA, Dilma de Melo; CALAÇA, Maria Cecília Felix. **Arte africana e afro-brasileira**. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SILVA, Geraldo; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: **História da educação do negro e outras histórias**. ROMÃO, Jeruse (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Personagens negros e brancos em livros didáticos de língua portuguesa. In: 29a. REUNIÃO DA ANPED, 2007, Caxambu-MG.. **Anais...** <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-1808--Int.pdf>>. Acesso em 19/12/2011.

_____. **Projeto “Racismo e discurso na América Latina”: notas sobre personagens negras e brancas no discurso midiático brasileiro**.

In: III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso, Belo Horizonte, Núcleo de Análise do Discurso (NAD) e o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 1º a 4 de abril de 2008.

SLENE, Robert W. **Lares negros, olhares brancos: histórias da família escrava no século XIX**. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 8, n. 16, p. 189-203, mar/ago 1988. Disponível em: <www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3680>. Acesso em: 19/09/2011.

SLENES, Robert W.; FARIA, Sheila de Castro. Família escrava e trabalho. **Revista Tempo**. Rio de Janeiro, vol. 3, n. 6, dez 1998. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg6-4.pdf>. Acesso em: 19/09/2011.

SOMMER, Michelle. **Territorialidade negra urbana**: a morfologia sócio-espacial dos núcleos negros urbanos segundo a herança histórica comum. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

SOUZA, Marcilene Garcia de. **Juventude negra e racismo**: o movimento hip-hop em Curitiba e a apreensão da imagem de “Capital Européia” em uma “harmonia racial”. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, 2003.

PENA, Eduardo Spiller. **O jogo da face**: a astúcia escrava frente aos senhores e à lei na Curitiba provincial. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 1990.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: _____. **As políticas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; ANDREAZZA, Maria Luiza. **Cultura e educação do Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

VIEIRA, Luiz Renato. **O jogo de capoeira**: cultura popular no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

WACHOWICZ, Ruy. **História do Paraná**. Curitiba: Vicentina, 1995.

WEFFORT, Francisco C. Cultura brasileira, cultura mestiça. **Revista Palmares em Ação**. Brasília-DF, n.1, ago./set. 2002. Disponível em: <<http://www.minc.gov.br/textos/fw25>>. Acesso em: 18/09/2005.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e livro didático**: movimentos identitários do professor de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, 2002.