

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
FERNANDA FARES LIPPMANN TROVÃO

A ARTE VISUAL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
APROPRIAÇÕES E SIGNIFICADOS NO ENSINO DE ARTE

CURITIBA

2019

FERNANDA FARES LIPPMANN TROVÃO

A ARTE VISUAL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
APROPRIAÇÕES E SIGNIFICADOS NO ENSINO DE ARTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rossano Silva

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Trovão, Fernanda Fares Lippmann.

A arte visual africana e afro-brasileira na educação básica :
apropriações e significados no ensino da arte / Fernanda Fares
Lippmann Trovão – Curitiba, 2019.

75 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Rossano Silva

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Cultura afro-brasileira. 3.
Relações étnicas. 4. Ensino fundamental. 5. Educação – Políticas
públicas. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

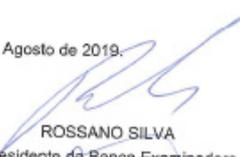


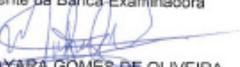
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

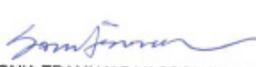
TERMO DE APROVAÇÃO

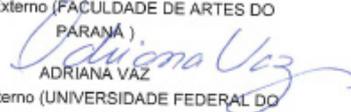
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **FERNANDA FARES LIPPMANN TROVAO**, intitulada: **A ARTE VISUAL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: APROPRIAÇÕES E SIGNIFICADOS NO ENSINO DA ARTE**, sob orientação do Prof. Dr. ROSSANO SILVA, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 23 de Agosto de 2019.


ROSSANO SILVA
Presidente da Banca Examinadora


MEGG RAYARA GOMES DE OLIVEIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)


SONIA TRAMUJAS VASCONCELLOS
Avaliador Externo (FACULDADE DE ARTES DO
PARANÁ)


ADRIANA VÁZ
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)

RESUMO

O presente trabalho verificou apropriações para a arte africana e afro-brasileira utilizadas no ensino de Arte no município de Curitiba, considerando a lei 10.639/2003 e as diretrizes estabelecidas pelo Parecer 003/2004. Observou quais os discursos e significados realizados pelos(as) professores(as) da disciplina, nos anos finais do ensino fundamental, a partir de obras de artes visuais correspondentes à temática. A metodologia de pesquisa se caracterizou como descritiva e de abordagem qualitativa, inicialmente com análise documental referente ao componente curricular e aos aspectos da legislação. Para compreender a visão dos(as) professores(as) foi realizada a coleta e análise de dados a partir de questionários e entrevistas em grupo com imagens de obras de arte visuais africanas e afro-brasileiras, fundamentadas no conceito das visualidades. O campo teórico se constituiu no diálogo entre as visualidades e a educação para as relações étnico-raciais, e nas possibilidades antirracistas para o ensino de Arte. Contemplou aspectos racializados nas formas de ver a arte africana e afro-brasileira, sugerindo uma visualidade racializada. Discorreu sobre as características afro-brasileiras a partir de possíveis interações com a legislação e o rompimento com aspectos negativos sobre a raça negra. A pesquisa alcançou respostas coerentes com os pressupostos iniciais afirmando que as apropriações no ensino de Arte respondem a um pensamento de características racistas, tendendo por vezes a uma visualidade racializada por parte dos(as) professores(as) para as obras de arte. Observou uma manutenção de estereótipos negativos para a população negra respaldados principalmente na falta de formação, diálogo e interação com a legislação. Destacou uma ilusão de neutralidade pelos participantes, sugerindo uma negação ao diálogo sobre a dinâmica das relações raciais e sustentando o racismo nas instituições de ensino, privando os(as) alunos(as) de uma educação crítica, democrática e antirracista. Notou-se, em contrapartida, a demanda emergente de formação continuada no município e de pesquisa para uma prática docente a favor da temática, uma vez que os(as) professores(as) querem, em sua maioria, corresponder às diretrizes da lei.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003. Ensino de Artes Visuais. Cultura Visual. Arte Africana e Afro-Brasileira. Visualidades Racializadas

ABSTRACT

The present work verified appropriations for African and Afro-Brazilian art used in Art education in Curitiba, considering the law 10.639/2003 and the guidelines established by the regulatory opinion 003/2004. It went through the discourses and meanings made by Art teachers in the final years of elementary school from visual art works regarding the theme. The research methodology was descriptive with a qualitative approach, beginning with documental analysis referring the curricular component and the legal aspects. In order to understand the teachers' point of view, data was collected and analyzed from questionnaires and group interviews with images of Africans and Afro-Brazilians art works, based on the concept of visualities. The theoretical field was constituted in the dialogue between the concept of visualities and education for ethnic-racial relations, as well as the anti-racist possibilities for Art education. It covered the racialized aspects in the way of seeing African and Afro-Brazilian art, suggesting the existence of a racialized visuality. It discussed the Afro-Brazilian characteristics from the possible interactions with the legislation and the rupture with negative aspects over black race. The research achieved results consistent to the initial assumptions, stating that the appropriations in Art education answer to a racist thought, sometimes tending to a racialized visuality from the part of the teachers regarding the works of art. It found a maintenance of negative stereotypes for black population supported mainly by the lack of qualification, dialogue and interaction with the law. It highlighted an illusion of neutrality by the participants, suggesting a denial of dialogue over the dynamics of racial relations and sustaining racism in education institutions, depriving students of a critical, democratic and anti-racist education. On the other hand, it was noted the emerging continuing qualification and the research towards a teaching practice in favor of the theme, since most teachers want to comply with the guidelines of the law.

Key words: Law 10639/2003. Visual Art Education. Visual Culture. African and Afro-Brazilian Art. Racialized Visualities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: FOTOGRAFIA 1, DE HELEN SALOMÃO, 2018.....	46
FIGURA 2: FOTOGRAFIA 2, DE HELEN SALOMÃO, 2018.....	46
FIGURA 3: FOTOGRAFIA 3, DE HELEN SALOMÃO, 2019.....	47
FIGURA 4: MÁSCARA PLACA OU NWANTANTAY (DIREITA); DETALHES MOSTRANDO FORMAS DA NATUREZA (ESQUERDA), BURKINA FASO	80
FIGURA 5: BANCO DO POVO LUBA, REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO	81
FIGURA 6: ESTÁTUAS DOS GÊMEOS IBEJI, NIGÉRIA	82
FIGURA 7: COMPOSIÇÃO 12, RUBEM VALENTIM, 1962.....	90
FIGURA 8: SEM TÍTULO, RUBEM VALENTIM, 1989	91
FIGURA 9: OXUM EM ÊXTASE, ABDIAS NASCIMENTO, 1975	92
FIGURA 10: OXUNMARÉ ASCENDE, ABDIAS NASCIMENTO, 1971	92
FIGURA 11: MERCADO DE NEGROS - VIAGEM PITORESCA AO BRASIL, JOHANN MORITZ RUGENDAS, 1835	95
FIGURA 12: UM JANTAR BRASILEIRO, JEAN BAPTISTE DEBRET, 1827.....	96
FIGURA 13: A NEGRA, TARSILA DO AMARAL, 1923	97
FIGURA 14: AS FILHAS DE EVA, ROSANA PAULINO, 2014.....	98
FIGURA 15: A PERMANÊNCIA DAS ESTRUTURAS, ROSANA PAULINO, 201799	
FIGURA 16: FOTOGRAFIA DE HELEN SALOMÃO, 2018.....	100
FIGURA 17: FOTOGRAFIA DE HELEN SALOMÃO, 2018.....	100
FIGURA 18: AMNÉSIA, FLÁVIO CERQUEIRA, 2015	102
FIGURA 19: FIGURA DE PRESÉPIO, ANTONIO FRANCISCO LISBOA, 1775 ..	105
FIGURA 20: PLANO CURRICULAR DE ARTE – 6ºANO (1).....	111
FIGURA 21: PLANO CURRICULAR DE ARTE – 6ºANO (2).....	111
FIGURA 22: PLANO CURRICULAR DE ARTE – 7ºANO(1).....	112
FIGURA 23: PLANO CURRICULAR DE ARTE – 7ºANO(2).....	112
FIGURA 24: PLANO CURRICULAR DE ARTE – 8ºANO(1).....	113
FIGURA 25: PLANO CURRICULAR DE ARTE – 8ºANO(2).....	113
FIGURA 26: PLANO CURRICULAR DE ARTE – 9ºANO(1).....	114
FIGURA 27: PLANO CURRICULAR DE ARTE – 9ºANO(2).....	114
FIGURA 28: ADINKRA SANKOFA –SÍMBOLO DA SABEDORIA DE APRENDER COM O PASSADO E CONSTRUIR O FUTURO	126
FIGURA 29: ADINKRA OHENE ANIWA – SÍMBOLO DA VIGILÂNCIA, PROTEÇÃO, SEGURANÇA E EXCELÊNCIA	126
FIGURA 30: ADINKRA ODO NYERA FIE KWAW – SÍMBOLO DO AMOR, DA DEVOÇÃO E DA FIDELIDADE.....	127
FIGURA 31: ADINKRA FI-HANKRA – SÍMBOLO DA PROTEÇÃO, SEGURANÇA, FRATERNIDADE E SOLIDARIEDADE.....	127
FIGURA 32: MESTRE DIDI – SASARA ATI ASO AILO, 1960.....	129
FIGURA 33: MESTRE DIDI –EJO ORI ATI ERU WAJI, DÉCADA DE 1980.....	130

FIGURA 34: HAROLDO LOUSADA – PRANCHA DE SURF AFRO-TRIBAL, 2019	131
FIGURA 35: HAROLDO LOUSADA – PRANCHA DE SURF AFRO-TRIBAL, 2019	132
FIGURA 36: ALBERT ECKHOUT – HOMEM NEGRO, 1641	135
FIGURA 37: GARGALHEIRA/QUEM FALARÁ POR NÓS? – SIDNEY AMARAL, 2014	166
FIGURA 38: SEBASTIÃO SALGADO – NAMÍBIA, TRIBO HIMBA	170
FIGURA 39: O MESTIÇO, CANDIDO PORTINARI, 1934	171
FIGURA 40: GUERNICA, PABLO PICASSO, 1937	175

LISTA DE QUADROS E TABELAS

TABELA 1: LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES/MEC	21
TABELA2: LEVANTAMENTO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES	22
TABELA 3: LEVANTAMENTO PORTAL PERIÓDICOS SCIELO	22
TABELA 4: PESQUISAS SELECIONADAS PARA ANÁLISE	23
TABELA5: DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS PARA PROFESSORES DE ARTE REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - CURITIBA	118
TABELA6: RELAÇÃO DE ESCOLA/PROFESSORES(AS) QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO	120

LISTA DE SIGLAS

APPF	-	Associação de pais, professores e funcionários
SECAD	-	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	-	Secretaria Especial de Políticas da Promoção da Igualdade Racial
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
LDB	-	Lei de diretrizes e bases da educação
ERER	-	Educação para as Relações Étnico-Raciais
MNB	-	Movimento Negro Brasileiro
RIT	-	Regime Integral de Trabalho
SME	-	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	11
1 A LEI 10.639/2003 E O ENSINO DE ARTE: UMA REVISÃO	20
1.1 MARCO TEÓRICO	20
1.2 A LEI 10.639/2003	36
1.3 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E O RACISMO	42
1.4 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - ERER.....	54
2 VER É APRENDER: A CULTURA VISUAL NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS	60
2.1 O ENSINO DE ARTE E AS POSSIBILIDADES PARA A LEI 10.639/2003	60
2.2 A ARTE VISUAL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: VISUALIDADES RACIALIZADAS.....	73
2.3 A ARTE VISUAL AFRO-BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/2003	84
2.3.1 Influências tradicionais africanas	89
2.3.2 Representação negra	93
2.3.3 Arte Negra brasileira	101
2.3.4 Negro(a) artista.....	103
3. COLETA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	107
3.1 A DISCIPLINA DE ARTE NO MUNICÍPIO DE CURITIBA	107
3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	117
3.3 OS QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA.....	119
3.4 AS ENTREVISTAS EM GRUPO.....	139
3.4.1 A prática docente para o ensino de arte.....	141
3.4.2 A ilusão de neutralidade nas discussões raciais	148
3.4.3 Visualidades e apropriações na temática da lei	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	182
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO	187
ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA	191

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresentou como problema as apropriações realizadas por professores(as) da disciplina de Arte do ensino fundamental nos anos finais, atuantes na rede municipal de ensino de Curitiba, a partir de obras de artes visuais compreendidas como africanas e afro-brasileiras e sua relação com a lei 10.639/2003.

Tendo como referência a implementação da legislação nas escolas, problematizaram-se as compreensões em relação à definição de arte africana e afro-brasileira na linguagem visual, o uso destes exemplos e o discurso atribuído na prática pedagógica bem como as relações com o ensino de Arte, especificamente no ensino de artes visuais.

Este capítulo introdutório enfatiza a delimitação e organização dentro deste tema. Pontua afirmações pertinentes quanto a apresentação pessoal da pesquisadora e os motivos para ingressar neste campo de estudo, justifica e discorre sobre a problemática, observa previamente a base teórica e os(as) autores(as) principais, e indica o objetivo principal e os específicos. Finalizando, apresenta a estrutura do trabalho nos capítulos a serem desenvolvidos e a abordagem metodológica.

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

O meu primeiro contato com a cultura africana e afro-brasileira em ambiente escolar se deu anos após a minha graduação em Licenciatura em Artes Visuais¹. Era semana da Consciência Negra, período em que se celebra a vida de Zumbi, chefe do quilombo dos Palmares, comemorado no dia 20 de novembro – dia de sua morte –, e na escola em que eu atuava promoveram em um sábado letivo um encontro entre os capoeiristas do bairro e uma venda de feijoada para pais e mães, alunos(as) e comunidade. Algumas professoras se uniram para convidar grupos de capoeiristas e pediram arrecadação na sala dos professores para comprar os ingredientes da feijoada. O dinheiro arrecadado com a venda se reverteria para a Associação de Pais Professores e Funcionários (APPF), visando melhorias na escola e passeios com os(as) alunos(as).

¹Optou-se neste item da pesquisa pelo texto em primeira pessoa pois trata-se de um relato pessoal que fundamenta a pesquisa.

Lembro que na ocasião fui dispensada deste sábado letivo pois haviam realizado uma escala de trabalho entre os professores. Durante a semana após a realização do evento conversei com uma das professoras responsáveis. Ela inclusive foi quem fez a feijoada e, entre as envolvidas, ela e outra professora eram negras. Afirmou que o evento havia sido um sucesso, todos gostaram e apreciaram tanto as rodas de capoeira quanto o sabor da feijoada. A venda foi total e a arrecadação muito boa. Perguntei para ela o que mais havia sido feito. Quem havia direcionado o evento e se houve alguma fala especial sobre o tema do encontro. Ela disse que os mestres de capoeira explicaram um pouco sobre os fundamentos e história e, após as apresentações, uma das professoras envolvidas fez uma fala para afirmar que a feijoada já estava sendo vendida.

Lembro muito bem da empolgação da minha colega e o quanto no mesmo momento também fiquei empolgada, afinal o evento havia sido um sucesso. Lembro também que imediatamente após conversar com ela fiquei me perguntando o que mais poderia ou deveria ser feito em relação à data comemorativa em questão. Indaguei inclusive se toda a movimentação realizada na escola trouxe para os participantes alguma reflexão sobre as comunidades quilombolas, sobre a história da população negra brasileira e sobre a vida e morte do líder dos Palmares.

Após este evento, dediquei uma atenção maior em relação ao tema da cultura africana e afro-brasileira em minhas aulas de Arte. Não conseguia responder tão facilmente os questionamentos que surgiram. Identifico em outros momentos da minha vida como professora situações similares, onde as ações não geraram necessariamente um aprendizado. Neste caso a história e a cultura africana, e principalmente a afro-brasileira, estavam sendo exemplificadas, mas não estavam sendo analisadas ou problematizadas a meu ver.

Minha graduação em Licenciatura em Artes Visuais ocorreu de 2005 à 2008. Neste período, a legislação que torna obrigatória o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira já estava em vigor. Lembro de alguns professores na faculdade comentarem sobre a necessidade de sabermos abordar este assunto em sala de aula. Mas também me recorro que nenhum deles se propôs a nos ensinar como. Durante a minha graduação a obrigatoriedade foi mencionada diversas vezes sempre em tom de preocupação. Era algo com o que precisávamos lidar, mas aparentemente ninguém sabia como nem mesmo no âmbito acadêmico.

A lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) propõe a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio, públicas e

particulares. É considerada uma ação afirmativa com o objetivo de eliminar situações de racismo e discriminação com a população negra brasileira e atuar em decorrência da dívida histórica permanente na sociedade, resquício da escravidão. Entrou em vigor no ano de 2003 e em 2004 complementou-se com um documento em que diretrizes para efetivar a lei nos ambientes educacionais foram apresentadas (BRASIL, 2004). Este documento fala a todos os envolvidos na educação, não só para professores(as), mas para diretores(as), monitores(as) escolares, pedagogos(as) e auxiliares. Apresenta como pressuposto a mudança de olhar em relação aos currículos, de maneira que a história e a cultura africana e afro-brasileira sejam incluídas em todas as disciplinas. Como objetivo previsto pela lei, as diretrizes abordam o reconhecimento da população negra, o que implica em

justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. (BRASIL, 2004, p. 3)

Algumas pesquisas, como a de Oliveira (2008), Santana (2010), Bellé (2012), Gomes de Oliveira (2012) e Santos (2017) mostram que as culturas africanas e afro-brasileiras passam despercebidas nos currículos, nos materiais didáticos e nas relações escolares. Consideram os conceitos de “silenciamento”, “(in)visibilidade” e “folclorização” para fundamentar as relações com a temática nas escolas onde pouco se fala das contribuições da população negra. Geralmente não são incluídas na maneira que a legislação prevê e a interpretação realizada sobre as poucas referências contempladas reafirmam uma visão negativa e preconceituosa.

Segundo a própria lei e as diretrizes que a fundamentam é preciso falar sobre a história e cultura da África assim como sobre as questões afro-brasileiras. Tornar visível, mostrar e reconhecer. Esta é a obrigação que as escolas e os outros espaços educacionais têm. O tema deve ser incluído de maneira natural, ao invés de ser encarado como um conteúdo extra dentro do currículo escolar. Requer uma mudança de concepção de educação e das narrativas estruturantes. Nilma Lino Gomes (2005), comentando sobre os objetivos da legislação, afirma que

para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa

formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. (GOMES, 2005, p. 147)

Gomes mostra que a premissa para a legislação envolve a inclusão e mudança de compreensão dos objetivos da escola na sociedade. Desta forma percebe-se que exemplos dessas diferenças culturais estão sendo apresentados, mas ainda de forma discriminada, num momento à parte, evidenciando a diferença por si, e com o envolvimento daqueles que mais se sensibilizam pela causa. Como por exemplo o evento citado na apresentação desta pesquisa, que uniu capoeira e feijoada: foi realizado num sábado, dia que não conta com a presença de toda a comunidade de alunos(as), protagonizado por uma professora negra, e teve como um dos objetivos principais arrecadar fundos para a escola. Será que o propósito da legislação foi alcançado com este evento?

É neste contexto que esta pesquisa se desenvolveu. Nas práticas em relação a lei 10.639/2003, especificamente dos(as) professores(as) de Arte do ensino fundamental nos anos finais na educação básica, área de atuação a qual me dedico desde 2011. A disciplina de Arte é uma das mencionadas na legislação como obrigatória para a inclusão, assim as práticas nesta pesquisa foram analisadas sob este viés.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a disciplina de Arte na educação básica precisa contemplar as quatro linguagens artísticas, sendo elas: artes visuais, teatro, dança e música, conforme mudança realizada pela lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016). Minha formação inicial enfatizou, no entanto, somente as artes visuais, e durante o curso a interação a partir de imagens artísticas foi tida como recurso para o ensino de Arte. Desta forma a prática do(a) professor(a) com formação na linguagem visual se consolida ao proporcionar a compreensão da imagem artística dadas as características formais, o contexto histórico e a criação prática decorrente deste processo de análise. Considera-se com isto que cada obra possa gerar um conhecimento único alcançado a partir dos recursos interpretativos.

Fernando Hernández (2000) afirma, a partir do campo de estudos da cultura visual, que as imagens produzem conhecimento pois são mediadoras culturais. Promovem uma ponte entre a cultura que a produziu e aquele que a está interpretando. Apresentam em sua concepção ideias de uma cultura específica, assim como estão abertas para a interpretação pelos olhos de outras culturas. Este fato é determinante para compreender de antemão a importância do uso de imagens em sala de aula e a compreensão das mesmas, viés contemplado nesta pesquisa. Uma obra de arte irá

sempre responder à um momento, local e personalidade, e a partir de seu significado é possível perceber estes anseios. O professor e a professora de arte, pautados em uma abordagem pela cultura visual, têm com isso a possibilidade de problematizar, desmistificar e promover um conhecimento decorrente da obra de arte em questão, relacionando-a, portanto, à cultura que a produziu.

Assim, a análise de exemplos de imagens de obras de arte promove uma série de questionamentos pertinentes que se relacionam com seu significado, seja a partir do pensamento do(a) artista(a) que a produziu ou pela forma como a sociedade a interpretou. Considerou-se para esta pesquisa a investigação a partir das imagens e da cultura visual para o ensino de Arte e para a inclusão das artes visuais africanas e afro-brasileiras.

Foi possível, a partir destes pressupostos, perceber algumas apropriações que o(a) professor(a) de Arte realiza e quais caminhos interpretativos segue uma vez comprometido(a) em trabalhar com a lei 10.639/2003. Considerando as definições acerca da arte africana e afro-brasileira, a pesquisa se preocupou em explorar exemplos visuais sobre o tema e a forma como as imagens de obras de artes visuais são apropriadas no ensino, e verificou que a própria conceituação de arte afro-brasileira apresenta ambiguidades que se relacionam com as apropriações, discursos e interpretações.

Roberto Conduru (2007) discorre sobre as múltiplas compreensões que envolvem a característica afro deixando-a aberta, uma vez que, aparentemente, é delimitada por uma variável de perspectivas. Questiona em termos de autoria, localização, descendência, temática, objetivos, enfatizando que a identidade afro-brasileira para uma obra de arte apresenta uma variedade complexa e por sua vez ainda desconhecida. Para tanto, propondo uma análise que corroborasse com as diretrizes sustentadas na legislação em questão, esta pesquisa contemplou a arte visual afro-brasileira a partir de quatro características distintas organizadas desde o contexto antirracista proposto pela lei: as influências tradicionais africanas; a representação negra; a arte negra brasileira; e o(a) negro(a) artista.

A pesquisa averiguou ainda que parte das considerações realizadas no ensino de arte para a arte africana, assim como para a afro-brasileira, compartilham de um olhar racializado onde, por compreender que existe uma hierarquia entre raças humanas, as produções da população negra africana e brasileira se mantêm em uma situação de inferioridade. Nesta pesquisa esta análise foi realizada a partir da compreensão de uma

visualidade racializada, sustentada no campo de estudos da cultura visual onde as visualidades significam as formas de olhar para as imagens, dentre elas as artísticas.

Assim, esta pesquisa se orientou nas práticas que os(as) professores(as) de Arte vêm realizando a partir da arte visual africana e afro-brasileira. Delimitando para tanto as seguintes questões, sendo a primeira a mais imediatamente relevante para este trabalho:

- O(A) professor(a) de arte aborda a arte visual africana e afro-brasileira em sala de aula? Caso negativo, quais os motivos para não abordar?
- Quais obras de artes visuais estão sendo contempladas? Estão sendo contempladas imagens?
- Como o(a) professor(a) se apropria destas imagens em sala de aula?
- Qual o discurso que o(a) professor(a) de arte profere a partir destas obras? Ele(a) está atuando a favor da lei 10.639/2003?

Concebeu-se como hipótese que esta inclusão acontece sem as devidas sensibilizações que permitiriam contemplar as diretrizes da legislação, promovendo com isto um momento de exemplificação e exaltação de beleza, porém sem a devida reflexão que uma obra de arte sugere. Ainda, que as imagens selecionadas e sua apropriação serviriam para reafirmar estereótipos negativos sobre a população negra africana e brasileira, ao invés de propor um discurso de característica antirracista. Muitos(as) professores(as) talvez prefiram não abordar o tema ou abordem de maneira equivocada em meio ao desconhecimento, por falta de formação, capacitação, interesse. Ainda é possível que não incluam este tema em suas aulas por motivo de cunho racista.

Foi analisada a prática do(a) professor(a) de Arte da Rede Municipal de Ensino de Curitiba nos anos finais do ensino fundamental. O corpo docente responsável pelo ensino de Arte nos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Curitiba é composto por professores e professoras em um quadro de funcionários com 36 vagas distribuídas em 11 escolas, sem uniformidade. Observa-se que estas vagas estão em período matutino e vespertino, e com isso pode ocorrer o Regime Integral de Trabalho² que se reorganiza a cada ano letivo, sendo desta forma de característica variável.

²Conforme a lei municipal 8.248/1993 que prevê a possibilidade de ampliação de carga horária para o docente em turno diferente daquele que mantém o padrão de contratação de serviço. CURITIBA. Lei 8.248, de 9 de setembro de 1993. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/1993/824/8248/lei-ordinaria-n-8248-1993-dispoe-sobre-a-aplicacao-da-gratificacao-pelo->

A partir do exposto objetivou-se para esta investigação: verificar as apropriações realizadas pelos(as) professores(as) da disciplina de Arte considerando as obras de artes visuais africanas e afro-brasileiras e suas possíveis leituras e interpretações. Alinhado ao objetivo geral definiram-se como objetivos específicos: reconhecer dentro do município de Curitiba as práticas em relação à leitura de imagens artísticas afro-brasileiras realizadas pelos(as) professores(as), e analisar as abordagens e os discursos realizados, compreendendo as relações que o(a) professor(a) de Arte estabelece com a legislação.

Por se preocupar em observar a realidade dos(as) professores(as) de Arte do município de Curitiba, esta pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa, de forma que os dados coletados tiveram característica subjetiva dentro de um universo de significados, sendo assim impossíveis de quantificar. Dentro desta abordagem o objetivo da pesquisa partiu de uma característica descritiva, pois reuniu e analisou dados referentes às apropriações de imagens de obras de arte africanas e afro-brasileiras, tendo os(as) professores(as) como público do estudo em campo. Neste sentido teve como objetivo estudar as características deste grupo, suas opiniões e crenças, e estabelecer relações entre variáveis – o que, segundo Antonio Carlos Gil (1987), pode classificar uma pesquisa de nível descritivo.

A análise se fundamentou na perspectiva teórica das visualidades e da cultura visual conforme as afirmações de Hernández (2000; 2005; 2007 e 2009), compreendendo que os participantes fazem parte de um grupo cultural específico. A partir de uma reunião de fatores, apresentam uma forma de olhar as imagens que selecionam como referência de ensino, e este olhar atua sobre as mediações que realizam em sala de aula. O grupo cultural ao qual pertencem perpassa as características pessoais, e ingressa inclusive nas questões sustentadas pela escola em que estão, assim como sua formação inicial, capacitação profissional e outros fatores de nível biográfico.

Dito isto, os procedimentos adotados para realizar esta pesquisa contaram com análise bibliográfica e documental, uma vez que foram contempladas, para além da pesquisa de fundamentação teórica e de revisão bibliográfica, leis nacionais, estaduais e municipais, ações registradas pela prefeitura municipal de Curitiba, ações e normas das escolas que compõem o quadro municipal, a fim de verificar e analisar as ocorrências

relacionadas à lei 10.639/2003 e suas determinações acerca da atuação do(a) professor(a) de Arte.

Contou-se ainda com o procedimento de entrevistas em grupo com os(as) professores(as) de Arte em suas escolas de atuação, realizadas pela pesquisadora por meio de diálogo e propostas de observação de imagens de obras de arte africanas e afro-brasileiras, munida de questionários realizados previamente ao encontro.

Segundo Selltiz (1967 apud GIL, 1987, p. 113), a entrevista enquanto técnica de coleta de dados “é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.” Esta técnica para a obtenção de dados se mostra, desta forma, eficiente e flexível para a interação entre pesquisadora e professores(as). E ainda, conforme Gil (1987, p. 114), analisando a entrevista em comparação aos questionários como técnica, “oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistado pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista.” Assim, as duas técnicas para obtenção de dados foram utilizadas de forma a complementarem-se, uma vez que o questionário possibilitou inicialmente o acesso ao maior número de professores(as) individualmente, sem que houvesse influência de opiniões, vantagens descritas por Gil (1987), e em um segundo momento a entrevista em grupo possibilitou a investigação de forma aprofundada, dinâmica e dialogada.

A entrevista realizada em grupo no local de atuação dos(as) professores(as), no caso na escola em que estão fixados, se justifica como escolha metodológica, uma vez que se percebe a interação e colaboração entre os profissionais como vantagem para a análise. Segundo Bauer e Gaskell (2002) a entrevista em grupo, ou o que pode também ser chamado de grupo focal, “é um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros.” (2002, p.76). Configura-se desta forma um espaço de troca, tensão e construção entre os(as) professores(as) que atuam no mesmo ambiente escolar, transferindo com isso o caráter cultural da escola. Ainda segundo Bauer e Gaskell (2002), nas entrevistas em grupo, imagens podem ser utilizadas como catalisadores de discussão entre os participantes, contrapondo ideias iniciais para em um segundo momento construir as visões do grupo sobre o assunto proposto na imagem.

Previamente à entrevista, como se observou, foi realizado um questionário individual. Este também apresentou imagens pertinentes à arte africana e afro-brasileira e perguntas que tinham o objetivo de verificar ideias iniciais quanto à prática do(a) professor(a), definições e interações com a temática, propostas possíveis e rejeições. O questionário dividiu-se em quatro partes, sendo a primeira com o objetivo de levantar dados pessoais quanto à formação inicial, local e tempo de atuação, métodos de ensino de Arte. Na segunda parte as interações com a legislação em questão, cursos de formação, o conhecimento sobre a lei e as ocorrências em aulas. Na sequência, a análise a partir das imagens sugeridas e, finalizando o questionário, uma observação sobre as ações desenvolvidas nas escolas em que atuam e sobre a definição de arte afro-brasileira. Desta forma pretendeu-se alcançar as vantagens afirmadas por Gil (1987) anteriormente.

Finalmente, o trabalho se organizou em quatro partes descritas a seguir:

- Introdução do trabalho. Apresentação da pesquisa e exposição da justificativa, objetivos, problema e hipóteses da pesquisa. Breve apresentação dos(as) autores(as) principais para a base teórica deste trabalho e organização da pesquisa e metodologia.
- Revisão de literatura sobre a lei 10.639/2003 e o ensino de Arte a partir de pesquisas anteriores produzidas dentro da temática com o objetivo de situar o campo deste estudo. Revisão em relação à legislação, contexto e história, políticas de ação afirmativa e às características do racismo. Revisão sobre a educação para as relações étnico-raciais.
- Fundamentação teórica organizada a partir da cultura visual, do multiculturalismo intercultural e do ensino de arte, criando a base teórica deste estudo. Referencial em relação ao ensino de arte e à lei 10.639/2003. Levantamento histórico e referencial sobre a arte africana e afro-brasileira e as possibilidades na educação pela lei 10.639/2003.
- Coleta e análise dos dados. Considerações sobre a disciplina de Arte no município de Curitiba. Caracterização dos participantes da pesquisa. Organização e descrição da coleta de dados e os respectivos instrumentos utilizados. Análise e interpretação dos dados coletados a partir de questionários e entrevistas.

1 A LEI 10.639/2003 E O ENSINO DE ARTE: UMA REVISÃO

Este capítulo é dedicado inicialmente à revisão de literatura que auxilia na fundamentação e contextualização desta pesquisa. Foi construída uma análise a partir da síntese de pesquisas selecionadas como marco teórico para o campo deste estudo, enfatizando as contribuições, aproximações e desdobramentos possíveis com este trabalho.

A segunda sessão do capítulo abordou o contexto da lei 10.639/2003 complementando as observações já realizadas pelas pesquisas. Destacou, descreveu e comentou o parecer 003/2004 que apresenta as diretrizes curriculares para a implementação da lei e outros documentos que auxiliam no conhecimento pertinente a uma educação antirracista, e argumentou a partir de falas de autores que dialogam com a legislação. Bem como apresentou observações quanto à característica de política afirmativa que justifica a legislação e os documentos mencionados e as relações com o racismo permanente na sociedade brasileira revistas a partir das contribuições dos autores.

A última seção comentou sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais – Erer, considerando publicações que servem de material de apoio para o trabalho docente nos ambientes educacionais.

1.1 MARCO TEÓRICO

Neste primeiro momento foram apresentadas e analisadas as contribuições de outros pesquisadores(as) sobre o tema, os objetivos, realizações e resultados de seus trabalhos. Considerou-se para esta revisão as pesquisas sobre a lei 10.639/2003 e o ensino de artes visuais. Foram pesquisados trabalhos produzidos após a promulgação da lei e que observassem as práticas na disciplina de Arte na educação básica. A partir da interpretação destas investigações anteriores torna-se possível delinear o caminho desta pesquisa.

Adotou-se como procedimento a revisão bibliográfica, o levantamento, síntese e interpretação dos dados a fim de comparar explorando as similaridades e diferenças entre as pesquisas, excluindo aquelas que não contemplavam uma problemática e objetivos próximos da pesquisa em questão, conforme as ideias de produção de revisão sistemática de Costa e Zoltowski (2014).

Para iniciar esta busca delimitou-se como problema de pesquisa a investigação quanto às práticas realizadas por professores(as) de Arte do ensino fundamental a partir de imagens de obras de artes visuais africanas e afro-brasileiras e das diretrizes da lei 10.639/2003, na tentativa de responder quais apropriações os(as) professores(as) realizam a partir destas imagens, considerando os(as) professores(as) de arte da Rede Municipal de Ensino de Curitiba nos anos finais do ensino fundamental nos anos 2018 e 2019.

Foram selecionadas 5 pesquisas que mostram maior semelhança com este tema e que em suas especificidades se dedicam a analisar a legislação e o ensino de Arte. Observa-se que esta temática ainda encontra-se pouco pesquisada considerando a limitada incidência nos bancos de teses e dissertações. As pesquisas selecionadas como referência afirmam inclusive que existe uma dificuldade para encontrar outros trabalhos que abordem de maneira ampla o tema. Aparentemente as produções que envolvem o ensino de artes visuais considerando a lei 10.639/2003 ainda são escassas.

Utilizaram-se como critério de busca os seguintes descritores combinados: lei 10.639/2003; ensino de artes visuais; educação básica; cultura visual; arte afro-brasileira. Foram utilizadas as seguintes bases de dados para coleta das fontes: Banco de Teses da Capes/MEC; Portal de Periódicos Capes; Portal de Periódicos Scielo, havendo pouca diferenciação nas ferramentas de busca.

A pesquisa no Banco de Teses da Capes/MEC foi realizada em duas etapas, a primeira com os três primeiros descritores para uma pesquisa mais ampla sobre o assunto, e em um segundo momento adicionou-se os descritores “cultura visual” e “arte afro-brasileira” com a intenção de aproximar do tema em questão, cujos resultados mostraram-se conforme a tabela 1:

TABELA 1: LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES/MEC

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES/MEC		
DESCRIPTOR	DISSERTAÇÕES	TESES
LEI 10.639/2003	92	21
ENSINO DE ARTES VISUAIS		
EDUCAÇÃO BÁSICA		
CULTURA VISUAL	4	0
ARTE AFRO-BRASILEIRA	3	0

FONTE: autora, 2019

As pesquisas nos portais de periódicos tanto da Capes quanto Scielo foram realizadas a partir de combinações entre os descritores na tentativa de delimitar o tema. Alguns descritores não apresentaram nenhuma ocorrência de pesquisa, conforme a informação nas tabelas 2 e 3:

TABELA2: LEVANTAMENTO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES	
DESCRITORES	ARTIGOS
LEI 10.639/2003	33
LEI 10.639/2003 ENSINO DE ARTES VISUAIS	1
LEI 10.639/2003 EDUCAÇÃO BÁSICA	19
LEI 10.639/2003 EDUCAÇÃO BÁSICA CULTURA VISUAL	1
LEI 10.639/2003 EDUCAÇÃO BÁSICA ARTE AFRO-BRASILEIRA	3

FONTE: autora, 2019

TABELA 3: LEVANTAMENTO PORTAL PERIÓDICOS SCIELO

PORTAL DE PERIÓDICOS SCIELO	
DESCRITORES	ARTIGOS
LEI 10.639/2003	11
LEI 10.639/2003 ENSINO DE ARTES VISUAIS	0
LEI 10.639/2003 EDUCAÇÃO BÁSICA	3
LEI 10.639/2003 EDUCAÇÃO BÁSICA CULTURA VISUAL	0
LEI 10.639/2003 EDUCAÇÃO BÁSICA ARTE AFRO-BRASILEIRA	2

FONTE: autora, 2019

Foram selecionadas 14 pesquisas dentre as ocorrências e, após leitura dos respectivos resumos, restaram 8 que poderiam se adequar ao proposto. Entre as pesquisas, por fim, foram desconsideradas três, sendo que uma delas abordava o ensino de jovens e adultos, a outra tratava de educação quilombola, e a terceira propunha a análise de obras de arte na disciplina de História e não no ensino de arte, distanciando-se do proposto, restando com isto 5 pesquisas para compor esta revisão, apresentadas na tabela 4:

TABELA 4: PESQUISAS SELECIONADAS PARA ANÁLISE

AUTOR (A)	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	CURSO	PALAVRAS-CHAVE	PROBLEMA DE PESQUISA
Ivaina de Fátima Olveira	A (IN) VISIBILIDADE DA CULTURA NEGRA AFRICANA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS	2008	UFG	Mestrado em Cultura Visual	Ensino de artes visuais ; cultura Afro-Brasileira; exclusão/inclusão	Como o ensino de artes visuais pode dar visibilidade à cultura negra no currículo escolar e como seria a contribuição do ensino da arte para a concretização do conteúdo proposto na lei 10.639/2003?
Jair Santana	A LEI 10.639/03 E O ENSINO DE ARTES NAS SÉRIES INICIAIS: POLÍTICAS AFIRMATIVAS E FOLCLORIZAÇÃO RACISTA	2010	UFPR	Doutorado em Educação	Políticas afirmativas; Lei 10.639/03; Ensino de artes; Folclorização racista	Como a lei está sendo implementada, na opinião dos professores da disciplina de arte de escolas públicas de um município paranaense, e de que maneira

						contribui para a pedagogia antirracista a forma como tem se dado esta implementação em sua própria disciplina?
Megg Rayara Gomes de Oliveira	ARTE E SILÊNCIO: A ARTE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS E NO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE ARTE DO PARANÁ	2012	UFPR	Mestrado em Educação	Arte; Diretrizes curriculares; Livro didático público; Relações raciais; Ideologia	Que estratégias de hierarquização entre brancos e negros observam-se nas diretrizes curriculares para o ensino de Artes e no livro público do estado do Paraná?
Larissa Antonia Bellé	MUSEUS VIRTUAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DA LEI 10.639/2003	2012	UDESC	Mestrado em Artes visuais	Museus Virtuais; Formação de professores de artes visuais ;Arte africana e Afro-Brasileira; Lei 10.639/2003	Como os museus virtuais com conteúdos de arte Afro-Brasileira e africana podem contribuir como subsídio pedagógico na formação de professores de arte?
Juliana Oliveira Golçalves dos	LEI 10639/03: REVENDO PARADIGMAS NA ARTE/EDUCAÇÃO	2017	UNESP	Mestrado em Arte/Educação	Arte/Educação; Lei 10639/2003; Educação étnico-racial; Artes	Como os temas presentes na lei

Santos					visuais	10.639/2003 se apresentam na arte/educação em seu campo teórico e prático, de forma a pensar um ensino comprometido com a descolonização e elaboração de outras narrativas sobre a arte brasileira?
--------	--	--	--	--	---------	---

FONTE: autora, 2019

As pesquisas incluídas compartilham como principais justificativas a percepção da permanência de discursos e ações racistas nas escolas, a hegemonia da cultura europeia como fonte de conhecimento na disciplina de arte e, em decorrência das anteriores, a dificuldade para incluir a cultura e arte africana e afro-brasileira nos currículos e nos ambientes escolares como orienta a legislação e as diretrizes que a sustentam. É possível perceber nos resultados alcançados pelos(as) pesquisadores(as) alguns indícios do objetivo da lei e algumas mudanças de discurso nos ambientes escolares. No entanto, a perspectiva principal ainda se mantém nas resistências sobre o tema.

Todas as pesquisas selecionadas, algumas mais discretas e outras como principal questionamento, problematizam em seu campo específico a prática do(a) professor(a) de arte e o ensino de arte na educação básica, desenvolvendo assim uma argumentação em relação à formação do(a) professor(a). Afirmam a necessidade de comprometimento docente e das mantenedoras com os objetivos da legislação, e de ações que modifiquem os cursos de formação e licenciatura, inserindo disciplinas, mudando discursos e expondo, com isso, a partir de seus resultados de pesquisa, uma demanda urgente na qualificação destes profissionais.

A pesquisa de Ivaina de Fátima de Oliveira, realizada em 2008, surge após a pesquisadora presenciar atos relacionados à discriminação racial entre professores(as) no ambiente escolar em que atua. Percebe que a cultura e a arte africana e afro-brasileira estão numa situação de “(in)visibilidade³”, uma vez que as manifestações presentes nas escolas não são valorizadas como fonte de conhecimento. Neste viés tenta compreender como as instituições educacionais estão se preparando para o trabalho em relação a legislação. Sustenta seus argumentos na visão negativa criada sobre as manifestações que envolvem a população negra⁴ e na caracterização folclórica e exótica que é dada à arte. Apresenta uma educação multicultural no ensino de Arte, na tentativa de criar um olhar positivo sobre a cultura negra, visto que a interpretação sobre a cultura e arte africana e afro-brasileira geralmente vêm carregadas de posicionamentos negativos e humilhantes que sustentam ideias racistas.

Como professora de arte, Oliveira (2008) afirma buscar conhecimento em fóruns e cursos de formação na cidade de Goiânia, onde realiza sua pesquisa. Nestes, ela percebe as dificuldades que existem ao redor das políticas de ação afirmativa para a população negra na educação. Apesar de presenciar tentativas de inclusão, estas são ainda frágeis quanto à aceitação por parte do magistério e da população da cidade de forma geral. Aponta dificuldades quanto à participação na formação e capacitação sobre a temática e afirma que “embora existissem teorias – como algumas políticas públicas – com propostas inclusivas e que são do conhecimento de alguns professores, quando proposto o trabalho – de inclusão da cultura negra – seja em que aspecto for, na prática ainda prevalecem as propostas euro-americanas” (2008, p.26).

Em sua pesquisa afirma o discurso preconceituoso por parte de grupos religiosos em relação às manifestações de religiões de matriz africana. Existe, segundo a autora, o discurso de que as manifestações culturais e artísticas de origem afro-brasileira e africanas causam uma “afronta” à cultura branca vigente. Algumas manifestações são bem vistas e aceitas pois ao longo dos anos já se “branquearam”, foram apropriadas pela cultura branca e incluídas nos ambientes educacionais, como é o caso da capoeira. A

³A palavra está grafada com o prefixo *in* entre parênteses pois é a forma como a autora utiliza ao longo de seu texto dissertativo, aparentemente com o intuito de deixar registrado a ambiguidade ainda presente sobre o tema uma vez que a mesma destaca situações de visibilidade e outras de invisibilidade.

⁴O termo “população negra” em todo o desenvolvimento desta pesquisa irá se relacionar com a definição apresentada na lei 12.288/2010 referente ao Estatuto da Igualdade Racial, que o define como “o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”. (BRASIL, 2010, p. 1)

autora desenvolve um pensamento considerando que a população branca de Goiânia se sente ofendida com as manifestações negras e expõe este discurso racista ao longo de sua pesquisa enfatizando e justificando esta “(in)visibilidade”. Esta “ofensa” estaria sustentada nas características estéticas e religiosas principalmente, pois são interpretadas como inferiores, primitivas, demoníacas.

Por meio de levantamento bibliográfico, observação participativa e entrevistas, Oliveira (2008) tenta compreender como o ensino de arte pode auxiliar na visibilidade da cultura negra e contribuir para a proposta da lei. Como o ensino de arte poderia romper com o pensamento racista que presenciamos na escola. Ainda observa as ações que vêm sendo realizadas pelas instituições educacionais para que uma visibilidade ocorra, e avalia como a legislação está sendo recebida neste contexto. Observa que a formação do(a) professor(a) de arte precisa se modificar nos cursos de licenciatura para que os mesmos consigam atuar com a legislação. Nota a falta de disciplinas que conversem sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, mas que, apesar de não ter investigado a fundo, presenciou, ainda que de forma carente, ações quanto às mudanças de material didático e de formação especializada junto às mantenedoras.

Enfatiza as tentativas de visibilidade para o tema e pontua algumas ações na cidade de Goiânia, mesmo que destoantes. Conclui a partir de seus achados que mesmo com a incidência de ações e atividades na área da educação para a inclusão, alguns aspectos ainda se mantêm presentes na realidade, tais como “as opressões vividas pelas crianças e adolescentes negros na escola; as dificuldades envolvidas no tratamento do problema racial nas salas de aula [...], o despreparo dos professores, a falta de material didático adequado, as representações estereotipadas dos negros nos livros-texto [...]” (2008, p. 79).

A pesquisa de Oliveira (2008) observa algumas tentativas de inclusão pelas instituições educacionais. Afirma dificuldades sustentadas por discursos de teor racista nas escolas principalmente na fala e nas ações dos(as) professores(as) e confirma uma hegemonia da cultura europeia e norte americana na disciplina de Arte. Estas afirmações se pronunciam também nas outras pesquisas referenciadas nesta revisão. Mostram-se inclusive como motivos iniciais para os(as) autores(as) se envolverem na pesquisa sobre a lei e o ensino de arte.

A pesquisadora Megg Rayara Gomes de Oliveira⁵ (2012) se aproxima das ideias de Oliveira (2008), uma vez que se apropria em sua pesquisa do conceito de “silenciamento” ao falar das manifestações que dizem respeito à população negra. Usa este pensamento para analisar as referências artísticas africanas na educação básica da rede estadual no Paraná. Afirma que esse silêncio é de certa forma, proposital e ideológico e ganha força nas ideias de hierarquia racial e de branqueamento de raça, pensamentos que têm origem na estrutura do período colonial enquanto os diferentes povos negros trazidos da África foram escravizados.

Existe a generalização de que a população negra não teve participação significativa na construção do estado do Paraná. Isto vem sendo reproduzido de diferentes formas por professores e professoras ainda hoje no discurso realizado em sala de aula e no currículo da educação básica. Afirma que esta ação de silenciar as contribuições negras é uma forma proposital de hierarquia entre brancos(as) e negros(as) e “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.” (GOMES DE OLIVEIRA, 2012, p.19). Destaca que na disciplina de arte no ensino médio este “silenciamento” é recorrente em relação à estética africana e afro-brasileira assim como nas produções de artistas negros(as) do passado e da contemporaneidade que têm seus trabalhos preteridos pelas produções artísticas europeias.

Afirma, assim como Oliveira (2008), uma desvalorização sustentada principalmente nos ideais racistas que constituem a sociedade paranaense, sequer considerando as referências africanas como válidas de interpretação. Cita e analisa algumas obras de arte pública espalhadas pela cidade de Curitiba, dentre elas o projeto da Praça 19 de Dezembro em comemoração ao centenário da emancipação política do estado do Paraná, e em sua análise observa os padrões simbólicos que sustentam a ideia de hierarquia entre brancos(as) e negros(as), destacando principalmente as representações físicas estereotipadas, a supremacia da população branca e sujeição da negra.

⁵Megg Rayara Gomes de Oliveira é o nome utilizado pela autora atualmente, no entanto nos bancos de busca de pesquisas esta dissertação encontra-se sob o nome de Marcolino Gomes de Oliveira Neto. Nesta pesquisa utilizaremos o atual nome da pesquisadora conforme sua preferência de identificação, como aparece em seu currículo lattes e publicações recentes.

Por estes pressupostos, Gomes de Oliveira (2012) propõe investigar as estratégias de hierarquização presentes nas diretrizes curriculares para o ensino de arte e no livro didático de arte do Paraná, ambos referentes ao ensino médio, a partir de um método chamado de Hermenêutica da Profundidade, segundo John Brookshire Thompson (2009 apud GOMES DE OLIVEIRA, 2012). Constata que a legislação não é contemplada nestes dois objetos de análise apesar de reconhecer, identificando como contradição, que a secretaria de educação desenvolvia ações inclusivas no período da formulação destes documentos.

Apesar de não investigar diretamente as práticas para o ensino de arte e se basear na organização curricular para o ensino médio, a pesquisa de Gomes de Oliveira (2012) foi considerada para esta revisão pois se dedica a interpretar imagens e formas simbólicas discriminatórias no material didático público. Ao analisar o livro didático percebe que as imagens que o ilustram, tanto as obras artísticas quanto de outras naturezas, constroem a ideia de que não existe uma contribuição da cultura negra no Paraná. Aquelas que podem vir a referenciar a temática fazem de maneira negativa, ou seja, são referências estereotipadas. Afirma com isto que as apropriações imagéticas em relação à população negra reproduzem discursos negativos a partir das características das imagens selecionadas e dos textos que as acompanham. As relações criadas entre imagem e interpretação não atuam a favor da valorização, logo, não contemplam os objetivos da legislação.

Questiona como uma possibilidade futura de pesquisa as mediações que professores(as) de arte produzem em sala de aula a partir deste material didático. Uma vez que existe o livro talvez a possibilidade de incluir uma interpretação que valorize a cultura negra, ou que desmistifique os discursos criados pelas imagens, esteja nas possibilidades de mediação em sala de aula – proposta que esta pesquisa realizou.

Critica a falta de reconhecimento da presença negra no Paraná e afirma que desde o período em que a população negra foi colocada em situação de escravidão este silenciamento é construído ideologicamente em diferentes aspectos do convívio social entre brancos(as) e negros(as). Esta construção cria as relações de poder que sustentam o discurso racista na atualidade. Comprova e exemplifica a partir de sua pesquisa a atuação da população negra na construção do estado, inclusive nas produções da arte paranaense.

Considerando a inclusão objetivada pela legislação, a pesquisa de Gomes de Oliveira (2012) nos mostra uma estrutura difícil de romper, uma vez que as diretrizes

bases para o ensino de arte não consideram os conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Os poucos registros da ação da população negra no Paraná e a desvalorização historicamente construída daqueles existentes promovem estas ausências curriculares. As imagens utilizadas no livro didático não corroboram com a desmistificação em torno das contribuições da população negra, seus feitos, sua arte, seus artistas.

A pesquisa de Larissa Antonia Bellé (2012) propõe uma contribuição para a formação dos(as) professores(as) de arte a partir dos sites de museus virtuais especializados em arte afro-brasileira e africana. Diferentemente das pesquisas anteriores o foco de Bellé está na pesquisa dos(as) professores(as) a favor de sua formação para a aplicabilidade da lei 10.639/2003.

Sugere e valoriza o uso das novas tecnologias de informação para auxiliar no conhecimento em relação à lei. Analisa sites de quatro museus brasileiros que se dedicam à cultura e arte africana e afro-brasileira, sendo eles o Museu Afro Brasil e a Casa das Áfricas, cujas sedes físicas ficam na cidade de São Paulo, a Fundação Pierre Verger e o Museu Afro-Brasileiro, ambos em Salvador. Cria um instrumento de análise embasado na abordagem da Teoria Fundamentada segundo Fragoso, Recuero e Amaral (2011 apud BELLE, 2012), cujo método se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, empírica, descritiva e analítica. Considera que os quatro museus virtuais, dentro de suas especificidades, são fontes de pesquisa para o(a) professor(a) de arte obter subsídios para se apropriar da arte afro-brasileira e africana, uma vez que tentam divulgar um acervo de obras e manifestações sobre a história e memória da população negra.

Bellé percebe, assim como nas pesquisas citadas anteriormente, o reforço constante de estereótipos negativos em relação ao tema nas escolas, e propõe ao longo de seu texto, se aproximando da pesquisa de Oliveira (2008), uma concepção multicultural crítica para o ensino de arte, uma vez que esta visão possibilita a mudança destes conceitos pré-concebidos por parte dos(as) professores(as). Pressupõe que a prática pedagógica com esta característica estimularia o reconhecimento de variadas culturas além da europeia, quebrando assim com esta hegemonia identificada, visto que esta concepção teórica prevê contemplar as diversidades de forma igualitária. Segundo a pesquisadora, esta visão multicultural “faz com que o professor tenha uma prática pedagógica reflexiva diante de uma sociedade dominada por padrões hegemônicos, desconstruindo formas de pensar e ver a cultura dos grupos minoritários como subalternas a culturas de grupos dominantes” (BELLÉ, 2012, p. 40).

Pensa na ação do(a) professor(a) de arte e reafirma que o conhecimento sobre arte africana e afro-brasileira é escasso nos cursos de licenciatura, mas que esta demanda vem crescendo e se modificando, ainda que timidamente, em função da legislação. Afirma que o(a) professor(a) de arte precisa pesquisar sobre as culturas e reconhecer a importância de cada uma delas dentro do currículo da disciplina, se colocando de forma comprometida com a lei. A afirmação vai além da pesquisa de referências sobre a arte e propõe inclusive o reconhecimento de uma educação para as relações étnico-raciais onde se busquem práticas que combatam o racismo no ambiente escolar, tendo em vista uma prática pedagógica reflexiva como anteriormente citado, perspectiva que nesta pesquisa também foi abordada.

Os sites sugeridos se tornam, na visão da autora, uma fonte de referências e questionamentos para o(a) professor(a) de arte comprometido(a) com a legislação, e ela propõe a pesquisa para que se rompa com a hegemonia das referências europeias, e justifica que em termos profissionais “não comporta mais o professor de artes visuais que em seu cotidiano não possua o mínimo de contato com a arte, e sem a compreensão basilar sobre outras culturas além da sua” (2012, p. 39).

A hierarquização em relação aos diferentes grupos culturais parece uma justificativa recorrente nas pesquisas que envolvem a lei 10.639/2003. Inflam uma discussão ao observar a prática em sala de aula que aparentemente propicia discriminações ao invés de romper com elas. No contexto das pesquisas analisadas estas práticas são observadas considerando a estrutura escolar, que tem respaldo na construção da história brasileira, uma vez que o(a) professor(a) é mais uma peça dentro das naturalizações dos preconceitos. A própria formação e os cursos de licenciatura para o(a) professor(a) aparentemente não ensinam a romper com esta visão generalizada, e o mesmo reproduz práticas e discursos com o qual se habituou no cotidiano.

A pesquisa de Juliana Oliveira Gonçalves dos Santos (2017) contribui para esta análise e afirma que existe de forma predominante a preferência pela arte europeia nos currículos das escolas, e que isto é sustentado nas ações do(a) professor(a) de arte. Sua dissertação compromete-se em iluminar mudanças iminentes na arte/educação⁶ em relação à lei 10.639/2003. Analisa o campo teórico e prático da arte/educação para

⁶A escrita nesta revisão se apresenta utilizando a barra entre os termos arte e educação pois é a maneira que a autora utiliza em sua pesquisa, sem apresentar maiores justificativas.

contemplar a legislação tendo em vista a falta de representatividade da arte afro-brasileira nos currículos.

Santos se coloca na pesquisa como artista e arte/educadora negra e relata suas diferentes experiências de trabalho a favor da cultura afro-brasileira e da educação das relações étnico-raciais. Assim como Bellé (2012), traz para a discussão o Museu Afro Brasil como objeto importante de pesquisa e referência. Relata sua vivência no museu, onde pôde fundamentar seu conhecimento sobre uma educação antirracista, pesquisando sobre história e referências negras positivas. Nesta experiência se envolveu com a formação docente por meio das ações educativas do museu para a prática da lei 10.639/2003. Observa que nas visitas guiadas, onde apresentava as obras do museu, frequentemente deparava-se com atitudes racistas por parte dos(as) visitantes, estudantes e professores(as). No entanto afirma que as exposições e acervo, assim como as ações educativas desenvolvidas, são evidências de transformação prevendo a inclusão da cultura e arte africana e afro-brasileira. O contato que teve com professores(as) de arte nestas ações demonstrou para a pesquisadora uma defasagem de conhecimento em relação ao conteúdo, e, juntamente, acusou uma vontade imediata por parte dos mesmos em suprir essa demanda.

Observa a difusão de políticas de branqueamento na estrutura da educação brasileira que objetivavam apagar qualquer contribuição da população negra na formação da sociedade, e afirma a permanência desta visão nos currículos atuais, aproximando seus argumentos de Gomes de Oliveira (2012). Justifica a criação da legislação e outras políticas de ação afirmativa protagonizadas pelo Movimento Negro neste apagamento e afirma que os “questionamentos sobre a condição da população negra em relação ao acesso à escola desde o pós-abolição, os conteúdos dos currículos, nas abordagens sobre África e os negros no Brasil apresentados pela escola emergiram como crítica aos paradigmas herdados pelo histórico da formação colonial brasileira” (SANTOS, 2017, p. 32).

Promove uma análise sobre a inclusão de pessoas negras em espaços artísticos contemporâneos e o quanto isso se torna estranho e inconveniente aos olhos da população branca. Pode-se dialogar com o que afirma Oliveira (2008) sobre a “afronta” que a cultura negra causa uma vez exposta em espaço público, como foi relatado em sua pesquisa. Evidencia-se nestas pesquisas a dificuldade de reconhecimento não só das produções culturais e manifestações, mas da própria pessoa negra nos espaços determinados, dentro deste contexto hierárquico, como exclusivos da população branca.

Esta estranheza do acesso aos espaços artísticos, de convívio, e principalmente nos espaços educacionais é uma tentativa de retirar da população negra o sentido de humanidade e reter seus direitos básicos e de erudição, segundo Santos (2017). Nesse contexto analisa educação, arte e legislação destacando algumas ações contemporâneas de artistas e pensadores(as) negros(as) que querem movimentar esta estrutura, e que reverberam nas concepções práticas e teóricas da arte/educação.

Santos, assim como Oliveira (2008) e Bellé (2012), justifica o ensino de arte dentro de uma pedagogia multicultural, uma vez que esta prática possibilitaria questionar a hegemonia europeia nos currículos da disciplina. Afirma que a arte/educação contemporânea se relaciona com estes estudos na tentativa de inserir uma variedade cultural nos currículos brasileiros e valorizar as relações sociais de forma não discriminatória e não hierarquizada. Para além, Santos (2017) se apropria da teoria da pedagogia decolonial, considerando que essa possibilitaria à arte/educação romper com as narrativas consolidadas, modificar a base estruturante do ensino de arte, e com isso contemplar a legislação nos termos das diretrizes, uma vez que supera o olhar exclusivo para as referências euro-americanas. Enfatiza, no entanto, que as ações do Movimento Negro já destacavam uma reivindicação de valorização das produções artísticas negras antes mesmo do campo da arte/educação pensar o multiculturalismo, o que justifica inclusive a obrigatoriedade da disciplina de arte contemplar o conteúdo afro-brasileiro e africano previstos pela legislação.

A última pesquisa referenciada é a tese de doutorado do professor Jair Santana (2010), fundamentada parcialmente em sua experiência de vida. Santana se identifica como um professor de arte negro que teve sua infância marcada pelo racismo. Suas vivências permeiam seu texto e sua abordagem, e ao mesmo tempo em que promove uma análise sobre a conjuntura social utiliza de suas experiências enquanto homem negro para sustentar seus argumentos. Produz uma pesquisa partindo das falas de professores(as) de arte que atuam em um município da região metropolitana de Curitiba e da relação que estabelecem com a lei. Tenta perceber, destacar e analisar traços de uma pedagogia antirracista nas escolas em que promove a análise.

Uma vez que interpreta a fala destes(as) professores(as), Santana desenvolve o conceito de “folclorização racista” para afirmar que as ações realizadas nas escolas na realidade reafirmam os preconceitos ao invés de combatê-los. Esta reafirmação está pautada na falta de conhecimento e formação dos professores e professoras, assim como na falha das mantenedoras em oportunizar uma capacitação efetiva. Além disso, analisa

a evidência de um pensamento popularmente construído e enraizado, permanente e reproduzido, coberto de preconceitos e falas racistas naturalizadas no ambiente escolar.

A “folclorização racista” caracteriza-se como um fenômeno presente no discurso e na prática pedagógica sustentado nas concepções racistas mantidas na sociedade e que reverbera na impossibilidade do(a) professor(a) de arte trabalhar o tema da legislação. Não existe segundo Santana capacidade de trabalhar a lei de forma afirmativa uma vez que os envolvidos não tiveram uma vivência para compreender o quanto a sociedade é de fato racista, e o quanto reproduz este racismo de forma natural, inclusive na educação. Por esses pressupostos, discorre sobre as causas da construção desse fenômeno que ocasiona no fracasso da legislação nestas escolas, sendo eles:

o mito da democracia racial; a naturalização dos preconceitos; o não discernimento entre diversidade e desigualdade; o preconceito do próprio sujeito professor; o fato de a disciplina de artes não constituir campo epistemológico definido; a não compreensão do que sejam políticas afirmativas; a não contextualização da lei como uma política afirmativa; o não-lugar de responsabilidade para a implementação da lei nas próprias escolas; a total ignorância de consciência e de atitude em relação ao negro. (SANTANA, 2010, p. 232).

As justificativas para os pensamentos racistas nas escolas apresentadas por Santana são convergentes às análises das pesquisadoras supracitadas. Dentro da concepção de “folclorização racista” é possível identificar o silenciamento e (in)visibilidade mencionados, e supor que existe a necessidade de mudança curricular e de formação docente para romper com os preconceitos reproduzidos.

Ressalta-se que os estudos apresentados nesta revisão evidenciam principalmente uma estrutura racista presente nas escolas de educação básica, seja por meio do material didático e das referências que são apropriadas ou nas falas e práticas dos(as) professores(as). Estudos como o de Santana identificam questões ligadas diretamente à formação para o ensino de arte, uma vez que expõe uma prática equivocada que reafirma esta estrutura.

Os cinco estudos apresentam questões sobre a concepção da disciplina de Arte nos currículos. Questionam a hegemonia de referências europeias e afirmam a dificuldade para uma investigação em relação à arte brasileira, fato que ocasiona a invisibilidade da arte afro-brasileira, muitas vezes ancorado na ideia de que não existem tais referências artísticas. A história da arte africana é desconhecida para os(as) professores(as), desencadeando uma construção negativa e um diálogo onde o primitivo e o exótico são reproduzidos. As cinco pesquisas apresentam exemplos e definições de

arte africana e afro-brasileira, contribuindo para romper com esta visão, comprovando que as argumentações sobre o tema estão sendo aprofundadas.

A partir destas pesquisas identifica-se que cada vez mais as referências estão sendo estudadas e expostas como manifestações valiosas de apreciação e análise. Existem museus dedicados à catalogação e divulgação da produção artística africana e afro-brasileira atual e do passado. Pensando no estado do Paraná, existiram artistas responsáveis por uma parte da produção artística que construiu o estado, assim como personalidades negras de outras áreas que contribuíram nesta formação, mas que, devido à falta de pesquisa e sob uma construção hierárquica discriminatória e ideológica de sociedade, não são reconhecidos.

Dentre os pesquisadores mencionados Santana (2010), Gomes de Oliveira (2012) e Santos (2017) usam de seus saberes enquanto população negra para analisar o contexto da legislação e das políticas afirmativas e para afirmar a necessidade de uma educação antirracista, uma vez que sofreram em suas infâncias enquanto alunos(as) o racismo de diferentes formas. Apresentam suas próprias vivências como conhecimento e as utilizam como fonte de dados para os pressupostos e justificativas em seus trabalhos. É possível inclusive afirmar que os(as) cinco autores(as) justificam suas pesquisas na realidade discriminatória das instituições de ensino, fato que dentro de suas experiências de trabalho como educadores(as) puderam observar.

Esta pesquisa se assemelha as referenciadas inicialmente pelo aspecto de denúncia para as discriminações que ainda estão presentes nos ambientes escolares. Identificam-se como questões compartilhadas a dificuldade de implementação da lei na experiência como docente da disciplina de arte, dificuldade de incluir a arte africana e afro-brasileira na disciplina e romper com uma hegemonia da arte europeia, falta de capacitação e formação para os(as) professores(as) previstos pela mantenedora para que os mesmos modifiquem suas práticas e pesquisas sobre o tema.

As pesquisas de Oliveira (2008), Bellé (2012) e Santos (2017) apresentam uma discussão sobre o multiculturalismo no ensino de arte para responder as questões que envolvem a hegemonia cultural nos currículos e as possibilidades de inclusão da arte e cultura africana e afro-brasileira pelos objetivos da legislação. Esta pesquisa também abordou esta perspectiva, aprofundando a concepção de multiculturalismo no ensino de arte, principalmente a partir das autoras Vera Maria Candau (2011 e 2013) e Ivone Mendes Richter (2012) que propõem um multiculturalismo intercultural.

Pelo campo de estudos da cultura visual se aprofundou a compreensão do uso das imagens africanas e afro-brasileiras na educação, considerando as formas de ver que os(as) professores(as) apresentam. Esse campo, segundo os autores Fernando Hernández (2000; 2005; 2007 e 2009) e Raimundo Martins (2008; 2014 e 2018) se dedica a analisar as visualidades, a forma como os grupos culturais constroem suas visões a partir da afirmação das obras de artes visuais enquanto artefatos sociais, que por sua vez corroboram com as visões constituídas nas diferentes culturas. Dentro deste viés, aproximando-se da pesquisa de Gomes de Oliveira (2012) que propôs um método de pensar as imagens no livro didático de arte, e da pesquisa de Bellé (2012) quando sugere o uso das imagens dos acervos dos museus virtuais, foi analisado como o(a) professor(a) de arte observa e compreende as imagens de arte visual africana e afro-brasileira, e a partir disto como as inclui em suas práticas em forma de discurso, relação estabelecida com a pesquisa de Santana (2010) quando tenta perceber quais as falas e apropriações dos professores e professoras de Arte com as referências.

Esta seção inicial revelou o contexto de algumas pesquisas realizadas dentro da temática pesquisada. Trouxe como parte da fundamentação pesquisas realizadas a partir da prática de professores e professoras pesquisadores(as) que revelaram com seus objetos de estudo os estereótipos que continuam sendo propagados nas escolas, as ausências curriculares e as práticas pedagógicas pouco inclusivas. Na sequência deste capítulo apresenta-se uma revisão e observação sobre o contexto da lei 10.639/2003 e alguns conceitos que se relacionam com este campo de estudos.

1.2 A LEI 10.639/2003

No ano de 2003 foi sancionada a lei 10.639 (BRASIL, 2003) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) ao considerar obrigatório em todos os sistemas de ensino fundamental e médio a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira como parte do conteúdo programático. A lei garante que todas as disciplinas escolares devam abordar a temática, em especial as disciplinas de História, Literatura e Educação Artística. Essa mudança se justifica na própria Constituição Nacional e em outras leis estaduais e municipais já sancionadas no país anteriormente, assim como nas reivindicações e propostas políticas afirmativas do Movimento Negro. Portanto, desde 2003, a lei 9.394/1996 passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

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

§ 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.

Art. 79-A. (VETADO)

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

Em 2004, para complementar esta legislação, foi redigido pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer 003, apresentando as diretrizes curriculares para aplicação nas escolas, universidades e outras instituições de ensino sob o título: “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004). Esta normativa foi publicada e disponibilizada em 2005 pelo MEC a todos os sistemas de ensino no Brasil por vias digitais e impressas, segundo informações contidas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2008⁷.

As diretrizes contempladas pelo Parecer 003/2004 ampliam e contextualizam o significado sobre a temática, justificando e esmiuçando sua importância na educação. Ainda, convergindo com os pressupostos de uma educação das relações étnico-raciais, indicam as mudanças que precisam ser realizadas nos diferentes ambientes escolares, por professores(as) e administradores(as), em suas práticas e discursos. Deixam clara a necessidade de inclusão e estudo de temas, materiais didáticos, bibliografias e pensamentos que valorizem e destaquem a cultura e as contribuições da população negra em meio aos conteúdos, discussões e ações do cotidiano educacional. Afirmam que esta inclusão e estudo “não se restringem à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.” (BRASIL, 2004, p.08).

⁷ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Último acesso em 25/05/2019.

As ações citadas no parecer vêm ao encontro da necessidade de mudança de pensamento nos ambientes escolares e educacionais de forma geral. A lei 10.639/2003 de nada serve se no contexto de sua aplicabilidade não existir uma predisposição à mudança de ações e pensamentos discriminatórios. A principal justificativa para a criação e promulgação da lei é a permanência de discursos racistas multiplicados de forma natural na sociedade brasileira em seus diferentes espaços de interação, fato observado nas pesquisas utilizadas como revisão para este trabalho. A inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira objetiva um olhar crítico para estes discursos uma vez que possibilita indicações, revelações e comparações de personalidades importantes, acontecimentos históricos, bens culturais materiais e imateriais, assim como especificidades da população negra, a fim de valorizar e problematizar para retirar do anonimato e vácuo em que se encontram, contribuindo para uma educação das relações raciais.

O teor prático das diretrizes propõe a valorização da temática de forma potente e natural. Essas indicações de nada servem se as características que envolvem o tema forem consideradas como um apêndice nos currículos educacionais, se forem lembradas somente nas datas comemorativas ou em algumas aulas ao longo do ano como conteúdo extra ou curiosidade. O Parecer 003/2004 deixa clara esta afirmação quando no seu texto pontua diferentes espaços possíveis de trabalhar a inclusão da melhor forma, sem arestas e divisórias, de forma fluída e em conjunto com outros conteúdos. Atribui aos estabelecimentos de ensino, ainda, a “responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas” (BRASIL, 2004, p. 09).

Compreende-se que um currículo educacional deva apresentar os conteúdos pertinentes ao tema de forma natural, ocupando também um espaço de revelação que incite descobertas, permeando as aulas com exemplos positivos, saindo dos cantos de páginas de livros didáticos e das lacunas nos discursos, saltando da invisibilidade que se encontram para pertencer às grandes discussões e conquistas da sociedade brasileira. Ainda, o parecer observa a necessidade de resgatar e destacar os feitos e potencialidades dos negros e negras enquanto cidadãos na construção da sociedade, para que desta forma os alunos(as) negros(as) criem uma relação de representatividade com os fatos e personalidades, e os demais valorizem a diversidade brasileira. Por isso categoricamente

o mesmo parecer indica uma mudança de pensamento, reiterando, pois, que os envolvidos nas práticas administrativas e pedagógicas precisam ter a noção de que a lei não está adicionando conteúdos a mais para se trabalhar ao longo do ano letivo, mas direcionando uma mudança de olhar nos currículos – mudança esta que pretende valorizar a história brasileira sem desmerecer nenhuma das culturas envolvidas.

Nilma Lino Gomes (2017), observando as mudanças previstas pela legislação e suas potencialidades na educação, argumenta sobre os saberes promovidos pelo Movimento Negro durante as décadas em que vem atuando na sociedade brasileira. Previamente, a autora caracteriza o Movimento Negro como o principal responsável pela promulgação destas leis, e como um movimento social que atua a favor da desconstrução e criação de novos significados para as ideias negativas criadas em relação à população negra. Atua como um coletivo a partir da união de diferentes representantes nas áreas políticas, educacionais, culturais e de saúde, por exemplo, ou individualmente quando um negro ou uma negra se posiciona e realiza ações para romper com ideias construídas em contexto discriminatório. Desta forma o Movimento Negro pode ser compreendido como a união e direcionamento de diferentes ações na sociedade com a intenção de promover a inclusão da população negra, ou, como a autora cita, utilizando de Domingues (2007 apud GOMES, 2017, p. 22), “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”.

A autora destaca a utilização do termo “saberes” ao invés de “conhecimento”, pois os mesmos se caracterizam como um saber não científico vivenciado pela população negra dentro do contexto hierárquico e de desigualdade racial da sociedade brasileira. “Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início de sua conformação social” (GOMES, 2017, p. 67). Esses saberes podem ser compreendidos como as experiências dessa população dentro de uma sociedade cuja estrutura organiza-se a partir de uma distinção qualitativa entre raças. A população negra, ocupando um lugar de inferioridade, consegue apresentar e problematizar os percalços em relação à sua ascensão social. Com isso, mais uma vez é possível relacionar a discriminação racial como fator que mantém a população negra em situação de desigualdade social e econômica. Ainda, os saberes da população negra

correspondem às características que configuram os diferentes grupos culturais e que promovem sua identificação étnico-racial. Os mesmos serão constantemente comentados nesta pesquisa, fundamentando o olhar crítico que se pretende desenvolver sobre a inclusão da temática na educação escolar.

O conjunto de saberes, que segundo a autora devem ser inseridos na educação escolar e que desde 2003 ganham respaldo direto nos argumentos da legislação, configuram-se, por exemplo, nas relações estabelecidas a partir das novas definições de identidade negra, uma vez que o movimento argumenta outras possibilidades para a compreensão de raça, e com isso valoriza e reconstrói o sentido de negro(a) no país.

Outro exemplo comentado pela autora são os saberes políticos que surgem a partir das vivências da população, os que envolvem reivindicações nos setores públicos de saúde, educacionais e profissionais, e que se percebem com a promulgação de leis de inclusão e políticas públicas para a população, tais quais a própria 10.639/2003 e a lei de cotas nas universidades e em concursos, assim como os saberes promovidos por outros movimentos que nascem dentro do Movimento Negro e reclamam demandas específicas, como as que envolvem as experiências das mulheres negras.

Como um terceiro tipo de saber, Gomes enfatiza aqueles proporcionados pela relação estética e corporal, uma vez que a corporeidade negra é talvez o principal alvo de ações racistas e, a partir das diversas movimentações em relação a auto imagem e identidade negra, a beleza da população negra se reconfigura como algo afirmativo na sociedade, para além das caracterizações de inferior, exótico e sensual respaldados no processo de racialização.

O MEC, a partir do ano de 2004, fortalece e cria secretarias, tais quais a Secretaria Especial de Políticas da Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, para a formulação e divulgação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que visa orientar a implementação das propostas descritas no parecer mencionado (como já afirmado no início deste texto). Os objetivos do plano são de sistematização das propostas apresentadas como diretrizes, a fim de dar bases para que as políticas públicas para a diversidade sejam uma realidade no país. Além da divulgação deste e outros documentos que ampliam a discussão e observam as possibilidades de atuação do parecer, o MEC, complementando estes objetivos, executa uma série de outras ações para a produção de pesquisas, material

didático, formação continuada, fóruns estaduais e comissões educacionais, publicações e cartilhas informativas, assim como programas de inclusão para estudantes negros(as) em universidades. Esta movimentação, observa-se, visa à institucionalização das diretrizes curriculares e à construção de um discurso antirracista nos espaços educacionais, destacando ações para a formação de professores(as) e a produção de materiais que desmistifiquem as imagens negativas criadas sobre a população negra e tragam questionamentos sobre suas contribuições.

O Parecer 003/2004 com a apresentação das diretrizes curriculares pensa na atuação dos(as) professores(as) das disciplinas referenciadas para desenvolver com maior especialidade a temática, uma vez que suas práticas e seus próprios saberes devem se modificar. Prevê uma mudança de conduta, discurso e pensamento nos ambientes educacionais e observa a:

necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 08).

Trabalhar com o intuito de envolver uma comunidade escolar nos aspectos multiculturais que a legislação propõe pode ser difícil para alguns professores(as), no entanto. Pode-se esbarrar em resistências ao tema, desconhecimentos e em pensamentos racistas enraizados. Estas resistências podem ser percebidas também nas pesquisas utilizadas como revisão para este trabalho, uma vez que propõem, por exemplo, os termos “(in)visibilidade”, “silenciamento” e “folclorização racista” a fim de explicar algumas interações dos professores e professoras com a legislação.

Neste contexto o MEC, em conformidade com as demandas levantadas através de pesquisas e estudos sobre as ações para a diversidade e sobre a implementação da legislação, objetivando uma educação que contemple as relações raciais, publicou e divulgou para as secretarias de educação e em cursos de formação continuada uma série de materiais para apoio pedagógico, além da normativa que contextualiza a legislação. As diretrizes mencionadas expõem a mudança de pensamento necessária para esta ação. Nesta pesquisa foi verificado aquilo que os(as) professores(as) de arte têm realizado em contribuição à lei, quais as mudanças realizadas e o que vêm considerando para efetivá-las, a partir de um ensino de arte pautado na interação com imagens de obras de arte

africanas e afro-brasileiras. Na sequência apresenta-se o contexto da legislação a partir de sua característica afirmativa e as relações estabelecidas com o racismo na sociedade.

1.3 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E O RACISMO

A lei 10.639/2003 é uma ação afirmativa e reparadora que tem por finalidade incluir uma cultura que ainda é marginalizada nos currículos escolares, afim de promover na sociedade em geral uma maior aceitação e reconhecimento. Propõe uma mudança de olhar para assuntos considerados pouco importantes nos planos pedagógicos, e cujo descaso reflete diretamente na vida de uma parcela da população. Podemos entender essa política de ação afirmativa como um resgate de erros do passado que permanecem alimentando relacionamentos e discursos discriminatórios na atualidade.

Uma ação afirmativa para as relações raciais tem como objetivo desenvolver programas e políticas que visem incluir, reconhecer e valorizar a população negra para corrigir desigualdades na sociedade. De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010), ações afirmativas são “os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2010, p. 1).

As diretrizes curriculares de 2004 afirmam que a lei 10.639, enquanto ação afirmativa, vai ao encontro da valorização e reconhecimento da população negra, ao “direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2004, p. 02). E completa que:

[...] tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico- raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. (BRASIL, 2004, p. 02).

O teor das diretrizes curriculares é de igualdade e de visibilidade para a História e Cultura da população negra – dentre estes os saberes manifestados pelo Movimento Negro referenciados anteriormente por Gomes (2017) –, de aceitação da realidade multiétnica brasileira, de mudança estrutural e de pensamento das pessoas e locais que

estão envolvidos nos processos educacionais. Pode-se perceber em todo o texto redigido que as ações são incentivadoras de igualdade de direitos e de reparação de injustiças. A justificativa principal para esta ação é a permanente naturalização de discursos e atos racistas que fortalecem as desigualdades na sociedade brasileira atual.

Inicialmente, cabe compreender nesta análise as definições em relação ao significado de raça e sua relação com o racismo, assim como o contexto em que o termo se insere nesta pesquisa e na perspectiva dos autores referenciados. “Raça”, enquanto conceito de análise e estudo nas ciências humanas, caracteriza uma distinção originalmente realizada no campo da biologia entre os fenótipos humanos, e que ao longo dos séculos vem ganhando novos significados e promovendo discussões no campo das relações sociais. Raça negra, raça branca e raça amarela são nomeadas e colocadas em posições diferentes na sociedade a partir de um raciocínio científico biológico embasado nas aparências físicas, como os traços faciais, formas do cabelo, formato do crânio e, principalmente, o tom da pele. Sustentado por construções ideológicas e crenças religiosas, este significado de raça surge como um organizador dentro da sociedade, que a divide a fim de categorizar, e posteriormente coloca as diferenças corporais visíveis como diferenças qualitativas. Logo, neste discurso configurado por um sentido biológico, a então raça branca é colocada como superior, melhor, mais forte e inteligente.

Kabengele Munanga (2003) explica que o termo raça, classificado a partir das ideias biológicas como acima descrito, se tornou com o passar dos séculos um conceito cientificamente inoperante, onde as próprias pesquisas constataram que não se pode classificar as diferenças físicas humanas qualitativamente como se classificam as morfologias animais. No entanto, o autor defende que esta classificação se torna uma prática conveniente para organizar a sociedade, financiando uma ideologia de dominação onde brancos(as) se tornam superiores aos negros(as), o que faz com que estes últimos se encontrem em situação de desigualdade social. Munanga afirma que esta classificação da humanidade define o processo de racialização, conceito que denomina a hierarquia criada entre as raças a partir dos pressupostos biológicos, e que estabelece as relações de poder ideologicamente criadas entre elas.

Analisa que este processo de racialização favorece a criação do racismo, uma vez que constrói a ideia da existência de grupos naturalmente inferiores aos outros. Apesar de o termo raça ter se tornado inoperante, como o autor aponta, seu significado mantém-se no imaginário da sociedade. Afirma que “embora a raça não exista

biologicamente, isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos” (MUNANGA, 2003, p. 10). Observa, com isso, a criação do que se pode chamar de “raças sociais”. A inferioridade da raça negra não tem mais respaldo na biologia como originalmente, mas a ideia deste discurso estabelecido onde a raça negra é inferior por questões inerentes mantém-se vivo na sociedade. Desta forma o termo raça carrega em si a organização da racialização, uma vez que seu sentido está nas relações sociais entre as diferenças. “Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana”, comenta Munanga (2003, p. 5).

Valter Roberto Silvério (1999) observa a criação da ideia de raça a partir de estudos científicos e também de justificativas religiosas. O autor menciona sobre as relações estabelecidas entre as histórias bíblicas de criação do mundo e o tom de pele dos personagens, colocando aqueles que apresentam a pele escura como os causadores de discórdias, paixões, brigas e falhas humanas. Afirma que esta construção racial foi extremamente importante para o sucesso das expansões coloniais realizadas pelos europeus a partir das grandes navegações, visto que esta ideia de inferioridade se sustentava para incentivar inclusive a situação de escravidão da população negra africana. A partir de um olhar religioso cristão, somente por intervenção de trabalho missionário o grupo negro poderia alcançar a salvação, uma vez que seus aspectos físicos indicavam uma selvageria.

Silvério analisa, a partir destes termos, que este processo histórico posiciona a população negra como inferior e por isso “escravizante”, visto que naturalmente apresentam características que expõem suas falhas. Sobre esta construção o autor expõe a criação do conceito do “outro”, enquanto estranho, diferente e negativo.

A representação do africano como Outro, ressaltando características fenotípicas e culturais como evidência de sua inferioridade, passou a constituir uma medida do progresso e civilização europeus. Como um dos resultados, o sentido da diferença personificado nas representações europeias do Outro veio a ser interpretado como uma diferença de raça que é, primeiramente, uma diferença biológica e natural considerada, posteriormente, inerente e inalterável, além disso essa suposta diferença era apresentada como um fato “cientificamente” dado (SILVÉRIO, 1999, p. 13).

Historicamente esta diferenciação apresentou várias justificativas aparentemente lógicas para o contexto em que se sustentava. Seja por meio científico biológico ou

religioso, estes estudos se criaram para expor e qualificar as diferenças físicas entre os seres humanos. Estrategicamente, estas diferenças foram utilizadas para exercício de poder entre culturas e grupos, como observamos na fala de Silvério (1999). Obviamente, contemplando este caráter estratégico, pode-se considerar que o processo de criação de raças foi idealizado pela raça branca a fim de intervir sobre a raça negra.

Munanga (2003) observa a criação das raças e a identificação das diferenças como algo distanciador, onde se promove a criação do “outro”, compartilhando do mesmo conceito de Silvério (1999). É a partir desta distância entre os grupos que se percebe a criação do racismo, afirma Munanga. As diferenças apontadas fisicamente aparecem como determinantes para distanciar e colocá-los em relação de submissão. Constata-se que a problemática não está em destacar as diferenças físicas, mas em classificá-las operando hierarquias, colocando grupos em uma escala de aceitação, descrevendo inferioridades justificadas nas aparências – tendo com isso os processos de escravização por exemplo. O Movimento Negro, como visto anteriormente, se apropria das diferenças físicas em contrariedade às afirmações de inferioridade e posiciona a corporeidade da população negra como algo positivo e belo no contexto das relações raciais. Gomes observa que a juventude negra atual é responsável por intensificar essa noção positiva de corporeidade, e tem o olhar “muito mais firme e afirmativo do que o olhar da geração que os antecedeu. Encaram o ‘outro’, discutem, posicionam-se” (2017, p. 75). Destaca a juventude negra feminina como atuante em relação aos próprios corpos e aos cabelos crespos, tranças e afros, e analisa que as mulheres negras “compreendem como o corpo e os cabelos são importantes símbolos da construção da identidade negra” (2017, p. 76).

Um exemplo visual que vai ao encontro das afirmações de Gomes é a produção fotográfica da artista negra Helen Salomão (figura 1, 2 e 3), que apresenta como tema principal de suas fotografias exatamente o corpo, cabelos e características estéticas que fazem parte da população negra, produção que posteriormente nesta pesquisa pretende-se analisar como exemplo de arte afro-brasileira.

FIGURA 1: FOTOGRAFIA 1, DE HELEN SALOMÃO, 2018



FONTE: [instagram.com/helesalomao](https://www.instagram.com/helesalomao)

FIGURA 2: FOTOGRAFIA 2, DE HELEN SALOMÃO, 2018



FONTE: [instagram.com/helesalomao](https://www.instagram.com/helesalomao)

FIGURA 3: FOTOGRAFIA 3, DE HELEN SALOMÃO, 2019



FONTE: [instagram.com/helesalomao](https://www.instagram.com/helesalomao)

Gomes (2005 e 2017), observando principalmente a construção da sociedade brasileira e sua atualidade, afirma que o termo raça enquanto conceito de análise permite ampliar as discussões sobre o racismo. Utilizar este termo evoca a origem biológica de diferenciação e remete ao sentido de escravidão e às imagens criadas em relação à raça negra e à raça branca. Este estímulo à análise, complementa a autora, é possível a partir do processo de reconfiguração em relação ao termo orquestrado pelo Movimento Negro, visando discutir a realidade brasileira, fato que vai ao encontro do teor político das ações afirmativas. Segundo a autora, utilizar o termo raça no seu sentido de origem, compreender esta configuração nas discussões em relação a temática racial brasileira, incentiva o olhar para a problematização do racismo.

O movimento organizado a partir de pensadores e pensadoras negras vem incitando um novo significado para o termo raça – assim como para o termo negro(a). Ao invés de permanecer com o sentido negativo atribuído pela origem biológica e pelo processo de racialização, o Movimento Negro no Brasil trabalha significações positivas em relação ao conceito, e com isso incentiva a discussão sobre o racismo. Eles “trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete” (GOMES, 2005, p.47). Desta forma

o termo raça se mantém no âmbito das pesquisas sociais – e nesta especificamente será utilizado a partir desta conjectura – pois possibilita a compreensão do contexto em que foi concebido, assim como dos desdobramentos a partir dele e presentes na atualidade. Em outras palavras, apesar da superação do significado original do termo raça, o mesmo ainda é propositalmente utilizado, visto que carrega em si esta argumentação e movimentação de pensamento na sociedade. Como visto anteriormente, segundo Gomes (2017), este reconhecimento se apresenta como um dos saberes constituídos pela população negra, e que precisa ser inserido na realidade da educação.

Originalmente o que definia uma pessoa da raça negra era o tom de sua pele, mas a partir das reivindicações positivas do Movimento Negro essa denominação ganha um caráter político, onde o assumir-se negro(a) recebe o aspecto de pertencimento, de identificação com um grupo que até o momento foi colocado à margem e que precisa se posicionar frente às concepções racistas que se convencionaram. Gomes afirma que:

ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre o negro, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2017, p. 22).

Se identificar como negro(a) na concepção promovida por este movimento é se apropriar de uma posição política. Ao se afirmar como negro(a), pressupõe-se um reconhecimento histórico, social e cultural da população negra brasileira e das problemáticas que rondam as suas vivências e identidade. Estas afirmações trazidas por Gomes complementam as já analisadas pela autora sobre a relação de saberes proporcionados pelo Movimento Negro que exigem o olhar para as vivências da população. A identificação de raça negra a partir de um contexto político carrega parte destes saberes observados. Enquanto, no discurso racializado, pertencer a raça negra ou ser negro(a) carrega um viés negativo, no discurso proposto pelo Movimento Negro este pertencimento surge como potencial para compreender a dinâmica das relações raciais.

As diretrizes curriculares de 2004 observam que “é preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje” (BRASIL, 2004, p. 07). E assim como Gomes, as diretrizes afirmam que foi a partir de ações do Movimento Negro que o termo ganhou novas concepções, “dando-lhe um sentido político e positivo” (BRASIL, 2004, p.07). Convém analisar as diretrizes curriculares

para deixar claro que essa mudança é um conceito que precisa se sustentar nas ações afirmativas propostas nas escolas. Uma vez que não se usa mais o discurso biológico para falar de raças humanas, é papel dos ambientes educacionais e daqueles que estão envolvidos cuidar com a reprodução desta visão. Aos educadores e educadoras é necessário compreender esta mudança de concepção para promoverem suas práticas.

Ampliando uma discussão sobre o racismo, Gomes (2005) explica que o mesmo se caracteriza a partir de três vertentes: uma ação ou comportamento sustentado por uma aversão ou até mesmo por ódio a pessoas de diferente pertencimento racial em seu sentido biológico; a ideia da existência de raças superiores e raças inferiores; e uma imposição de uma crença particular onde esta é a única verdade. As características citadas pela autora qualificam o processo de racialização e discriminação entre as raças, observado anteriormente por Munanga (2003) e Silvério (1999).

Gomes (2005), citando Borges, Medeiros e d'Adesky (2002 apud GOMES, 2005), afirma ainda que o racismo se configura em dois níveis: o individual e o institucional. O primeiro pode ser caracterizado por ações que ocorrem diretamente entre os indivíduos, atos discriminatórios específicos, visíveis, entre singularidades ou entre grupos de diferente pertencimento racial. O segundo tipo é observado quando o Estado sustenta a ideia discriminatória, ocasionando um racismo que mantém a população negra em situação desigual de oportunidades em relação à branca. A autora exemplifica e observa a existência destes dois tipos de racismo no Brasil e, sobre as práticas discriminatórias institucionais afirma que

se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada (GOMES, 2005, p.53).

Analisa o contexto do racismo institucional e o caracteriza como um racismo “estrutural” e “estruturante”, firmando uma relação entre as ações racistas e a posição de desigualdade em que se encontra a população. Por meio desta forma de racismo os negros e negras são mantidos nas camadas econômicas mais baixas, com dificuldade de alcançar ascensão pois as oportunidades de estudo e profissionais, por exemplo, são menores quando em relação à população branca. O olhar para esta caracterização do racismo e compreensão mais ampla sobre as relações raciais foi proporcionado também

pelas ações do Movimento Negro. Gomes (2017), citando Silvério (2002 apud GOMES, 2017) observa que o Movimento Negro alertou a “sociedade e o Estado para o fato de que a desigualdade que atinge a população negra brasileira não é somente herança de um passado escravista, mas, sim um fenômeno mais complexo e multicausal, produto de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural” (GOMES, 2017, p.26).

Ao se observar os objetivos de inclusão da lei 10.639/2003 sustentados pelas diretrizes curriculares de 2004, compreende-se que estas ações têm a finalidade de quebrar com a racialização e as diferentes formas de racismo que se configuram em consequência na sociedade brasileira. A partir do momento em que os espaços educacionais se abrem para discutir os conteúdos previstos na legislação, atua-se contra os diferentes tipos de racismo, seja ele individual ou institucional. Observando as pesquisas mencionadas anteriormente neste capítulo é possível identificar os dois tipos de racismo citados por Gomes. Santos (2017), Gomes de Oliveira (2012) e Santana (2010) apresentam suas vivências como pressupostos para a pesquisa e na argumentação que tecem exemplificam os casos de racismo individual que sofreram enquanto negras e negro. Gomes de Oliveira (2012) explora as ideologias de raça presentes no material didático utilizado como referência para a disciplina de Arte e tece afirmações que concordam com as características de racismo institucional apresentadas por Gomes (2005). A “(in)visibilidade”, o “silenciamento” e a “folclorização racista”, conceitos destacados por estes(as) pesquisadores(as), se relacionam com as ausências sobre a história e cultura da população negra que sustentam o racismo institucional. Ainda a “afronta” e o “estranhamento” produzidos pela rejeição da população branca em relação à cultura negra também demonstram os casos de racismo e, nas pesquisas em destaque, se exemplificam no nível individual e no institucional.

Sobre as ações afirmativas, Gomes (2005) complementa que as mesmas são necessárias para promoverem reflexões sobre as relações estabelecidas entre negros(as) e brancos(as), e que quando não as analisamos ou não existe sequer a proposta de análise cria-se um tipo de silenciamento que proporciona terreno fértil para o racismo. A autora, trazendo a responsabilidade para os meios educacionais e para os principais envolvidos nestes espaços – professores(as), administradores(as), família e funcionários –, assim como o texto das diretrizes curriculares de 2004, observa a necessidade de estudo e interação com a dinâmica das relações raciais e afirma que “quando não refletimos seriamente sobre essa situação e, quando a sociedade não constrói formas,

ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores, estamos contribuindo para a reprodução do racismo” (2005, p.49). E expõe que

se queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura Afro-Brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros (GOMES, 2005, p. 49).

Assim como Gomes, Munanga (2003) afirma que historicamente a sociedade brasileira esbarra em dificuldades para incluir a história e cultura da população negra em função de discursos que naturalizam o racismo. Aos olhos da população o racismo é algo que não existe no Brasil. Fala-se de uma democracia racial cujas diferenças são identificadas e justificadas por sermos um país miscigenado, com mistura de raças e que estas relações são harmônicas e coerentes. No entanto o que Munanga (2003) denuncia é que esta ideia de democracia se nega a partir do momento em que estas diferenças são utilizadas para priorizar alguns grupos em relação a outros, seja individualmente ou institucionalmente.

O autor amplia este conceito de democracia entre raças e afirma que a propagação desta visão acaba dificultando as iniciativas de inclusão e que “bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de ‘ação afirmativa’ e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro” (MUNANGA, 2003, p.11). Percebe-se uma permanência do discurso racista nos direcionamentos dos espaços educacionais. Uma vez que a população brasileira compreende que não existe racismo na sociedade, a mesma não contribui para disseminar as propostas das ações afirmativas para a população negra e até mesmo não as compreendem, tecem interpretações equivocadas sobre os objetivos ou acreditam que estas políticas de reparação são privilégios para essa parcela da população.

Nos diferentes espaços de convívio social a população negra é desmoralizada e menosprezada. Mesmo que entre os grupos se sustente esta democracia racial e divulgue-se que não existe racismo, existe comprovadamente a qualificação das diferenças seguida de uma hierarquização. O conceito de “raça” vem para

necessariamente demarcar estas diferenças onde a raça negra se torna inferior à raça branca, como explicado anteriormente.

Concordando com Munanga, Gomes (2005) complementa esta visão sugerindo que, a partir do mito da democracia racial é construída uma falsa realidade sobre a sociedade brasileira e que, além de impedir o desenvolvimento de ações antirracistas, como é o caso das políticas de ação afirmativas já descritas anteriormente, o mito sustenta a ideia de que existem raças menos capazes do que outras para determinados trabalhos e funções. Mantém-se desta forma estereótipos negativos em relação à população negra uma vez que, pela sociedade racializada, recebe menos oportunidades de estudo e trabalho e, logo, encontra-se em situação desigual de sucesso. O mito da democracia racial alimenta a ideia de que alguns grupos são inerentemente bons para determinados serviços e ruins para outros. Desta forma, diz a autora, o Brasil camufla seu racismo e suas desigualdades para o resto do mundo.

Esta interpretação pode ser expandida para a posição que cada professor(a) precisa assumir para trabalhar com uma educação das relações raciais. É necessário se posicionar criticamente incentivando esta análise entre os estudantes. Não repetir ou disseminar ideias que sustentam preconceitos ou que reafirmam o racismo. Trabalhar para romper com a construção de desigualdade que sustenta as instituições escolares. Do contrário, se alimentam discursos como o da existência de uma democracia racial, que identifica as diferenças e nada faz para impedir as relações de hierarquia. A pesquisa de Jair Santana (2010) mostra inclusive o quanto a crença em uma democracia de raças no Brasil pode dificultar uma educação com bases antirracistas. O autor, ao analisar as falas de professoras de arte da rede pública de ensino em uma cidade do Paraná, conclui que o mito da democracia racial é um dos fatores que contribui para o fracasso da legislação a partir do que ele chama de “folclorização racista”, um fenômeno que impossibilita esses(as) professores(as) de trabalhar os pressupostos da lei, uma vez que os(as) mesmos(as) não percebem o racismo naturalizado na sociedade.

Logo, uma educação que se preocupa com as relações raciais não pode se resumir em inserir uma ou duas propostas em datas comemorativas, ou em trabalhar uma história ou personalidade de forma pontual. Sugere uma mudança de conduta e pensamento dos envolvidos, assim como estudo e participação nos planejamentos, diálogo e intervenção sobre falas racistas, promovendo a inclusão desta temática concomitante à análise das características do racismo existente em suas diferentes formas no país. A lei 10.639/2003 visa principalmente combater as discriminações

raciais nos espaços educacionais e propõe um olhar atento para uma cultura descartada dos planejamentos escolares e colocada abaixo de outras culturas, inferiorizada e desmerecida.

Neste contexto, as diretrizes trazem uma discussão que permite repensar os espaços de interação na sociedade da maneira como estão constituídos na atualidade. Como se observou nas pesquisas de Oliveira (2008) e Santos (2017), existe na sociedade brasileira um estranhamento em relação à presença de elementos da cultura afro-brasileira, assim como na presença de pessoas negras em espaços majoritariamente compostos por pessoas brancas. Oliveira traz em sua pesquisa o termo “afrofronta”, resgatado da fala de um dos participantes, em relação a elementos da cultura negra. Santos observa as diferentes tentativas de retirar o sentido de humanidade da população negra a partir destas exclusões dos espaços. As ações afirmativas para a inclusão dos saberes promovidos pelo Movimento Negro na educação, para a história e cultura afro-brasileira de forma geral, e para o ingresso de um maior número de estudantes e profissionais negros(as) (tais quais as leis de cotas nas universidades e em concursos públicos) exigem uma reformulação de contexto para os espaços educacionais, pois questionam estas exclusões e estranhamentos e visam romper com a homogeneidade branca.

Antes desta abertura intencionada pelas ações afirmativas as escolas, universidades e demais instituições culturais e educacionais de forma geral reproduziam conhecimentos e saberes referentes às culturas tidas como brancas. As ações afirmativas exigem que se repense todo o contexto educacional, uma vez que promove a visibilidade para a população negra cujos saberes, realidade, cultura e vivência são específicos. Os espaços educacionais ainda dão preferência exclusivamente ao referencial branco, e ignoram o fato de que a sociedade brasileira tem suas bases na relação entre a cultura negra e branca. A questão que se pretende levantar com esta argumentação é exatamente sobre a forma como a inclusão desse tema vem acontecendo. Como já verificado, a abertura para o tema ainda apresenta resistências, no entanto as ações estão postas e gerando discussões para sua efetividade. Espaços que até então não estavam acostumados a lidar com a presença negra precisam se readaptar a esta nova realidade. Em outras palavras, considerando especificamente esta pesquisa, as escolas, enquanto espaço educacional e de interação social, precisam incluir nos currículos e nos conteúdos aquilo que é referente aos saberes da população negra de

maneira que possa, ainda, identificar e combater manifestações discriminatórias de base racista e incluir o(a) aluno(a) e profissional negro(a).

Reconhecer e interagir com os termos que caracterizam as relações raciais no Brasil se torna necessário para a prática do(a) professor(a) comprometido(a) com a lei 10.639/2003. Nesta pesquisa os significados em torno do conceito de raça, racismo e racialização foram abordados para fundamentar a verificação da prática docente e os pensamentos que se criam no contexto do ensino de arte, bem como para analisar as discussões sobre arte africana e afro-brasileira em sua relação com a legislação.

1.4 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - ERER

Como visto anteriormente, as ações afirmativas no contexto das relações raciais promovem visibilidade para os saberes, vivências e realidade da população negra. Os pressupostos apresentados sobre a dinâmica dessas relações, no entanto, sugerem uma marginalização de suas experiências. As normativas e os materiais de apoio que fundamentam a lei 10.639/2003 observam os objetivos e as formas de inclusão desses saberes e exemplificam as diversas ações que aparam a lei, organizadas pelo governo nacional. Expõem com isso a preocupação com a efetivação da legislação, seja discutindo as formas de inserir a temática ou de avaliar sua repercussão. Prévia e posteriormente à promulgação da lei o contexto se caracterizou pela preocupação com o sucesso da mesma e com mudanças reais em benefício da população negra.

Dentre as publicações que se desdobram da legislação, além do Parecer 003/2004 que descreve as diretrizes curriculares que precisam ser adotadas nas escolas e regulamenta as alterações propostas pela lei, destaca-se o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2008) criado pela SECAD em decorrência de uma extensa movimentação em parceria com atores diversos a partir do ano de 2003, a fim de discutir e organizar as informações apresentadas no Parecer de 2004. Esta movimentação se caracteriza pela ocorrência de fóruns de discussão e eventos de pesquisa, criação das secretarias SECAD e SEPPIR, programas de estudo voltados para a população negra, produção, publicação e distribuição de material didático e de pesquisa para docentes, incentivo e realização de cursos para a formação continuada de professores(as), realização de programas e pesquisas para a verificação das ações afirmativas na prática. A partir da descrição e

análise destas variadas ações, o Plano Nacional surge como um documento que sistematiza as diretrizes curriculares e orientações que regem a legislação e tem como finalidade o reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira, assim como a promoção da equidade e fortalecimento da inclusão.

Outra publicação utilizada como referência para esta análise e que serve como material de apoio para a legislação é o documento Orientações e Ações para a Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (MEC/SECAD, 2006) criado pela SECAD no contexto das ações para o Plano Nacional. A partir de grupos de trabalho em diferentes capitais, o material apresenta textos que indicam e pensam as modalidades de ensino a partir das relações raciais, tecendo análises para possíveis abordagens e sugerindo ações para a prática docente. Como o próprio documento cita, busca “cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino”. (MEC/SECAD, 2006, p. 13). O material sugere, com a união de textos de educadores variados, uma análise para a temática na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (parte principal para essa pesquisa) e Médio, no EJA, nas licenciaturas e na educação quilombola. Para esta etapa da pesquisa escolheu-se analisar, portanto, essas publicações criadas no contexto da lei 10.639/2003 que, dentre outros materiais, são fonte de estudo e pesquisa para os docentes comprometidos com a legislação.

Reconhece-se que uma educação das relações étnico-raciais parte da afirmação da existência do racismo dentro das escolas e de outros ambientes educacionais, e posteriormente de reconhecer, estudar e pesquisar a diversidade racial da sociedade brasileira. Os documentos supracitados observam a negação da existência do racismo nas escolas, fato que se justifica no mito da democracia racial explanado anteriormente. Assim, neste texto procura-se descrever e argumentar sobre as principais características que envolvem as relações raciais na educação escolar tendo como referência as normativas e materiais de apoio destacados.

O título Educação das Relações Étnico-Raciais – Erer, traz como significado as possibilidades para a reformulação das práticas educacionais, considerando as características que envolvem a diversidade racial da população brasileira. Reconhece a sociedade como uma reprodutora de racismo e, no caso específico, identifica que as escolas compartilham desta característica. A Erer não objetiva somente o estudo da

temática afro-brasileira e africana enquanto referência, mas considera como fonte de conhecimento a dinâmica das relações entre brancos(as) e negros(as) no Brasil.

Conforme elucidado o Plano Nacional (BRASIL, 2008), o Brasil durante a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas correlatas de Intolerância – que aconteceu em Durban na África do Sul no ano de 2001 – se responsabilizou pelos crimes de racismo que acometem cotidianamente a população negra. Esses se mantêm desde o período da pós-abolição e não foram devidamente analisados e remediados. Nessa conferência, o país admitiu que existe na sociedade um racismo justificado na hierarquia entre raças que marginaliza a raça negra em níveis não só sociais como também econômicos. A conferência se respaldou principalmente na Declaração Universal dos Direitos Humanos produzida pela Organização das Nações Unidas – ONU em 1945, cujo Brasil é signatário. Com esse reconhecimento do racismo cria-se um plano de ação para operacionalizar as resoluções advindas da conferência de Durban, com ênfase na educação. Nesse contexto é criada a lei 10.639/2003 e se configuram os pressupostos para a Erer, conquistas respaldadas inclusive pelas intenções do Movimento Negro brasileiro, que sempre acreditou na educação como um “instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais” (MEC/SECAD, 2006, p. 19).

Além da caracterização de raça já explanada previamente neste capítulo, a Erer apresenta em seu título o conceito de etnia, alcançando maior complexidade a partir do termo “étnico-racial”. Segundo Gomes (2005) e Munanga (2003), o conceito de etnia relaciona-se ao sentido de grupo social que tem experiências culturais compartilhadas. Em determinado momento na história, no contexto que condiz com as discussões em torno das relações raciais, como afirmam os autores, o termo é utilizado para substituir o significado de raça em seu sentido biológico, e, assim como o termo inicial, é ideologicamente manipulado⁸. No entanto, o contexto atual atribui ao conceito as experiências compartilhadas entre indivíduos dentro de um grupo, possibilitando inclusive menção a uma ancestralidade, e atua com os mesmos ideais políticos que o conceito de raça. Munanga (2003) sugere que o conceito de etnia qualifica o pluralismo

⁸ Assim como o termo “raça” a compreensão sobre “etnia” é utilizada inicialmente para manter as hierarquias sociais, marginalizando a população negra. Historicamente o conceito de “etnia” foi utilizado substituindo o termo “raça” para suavizar o racismo presente nessas relações hierárquicas e de certa forma esconder seu real significado.

cultural presente no Brasil, visto que o mesmo não se justifica em fins biológicos mas em características não estáticas de conteúdo histórico, sócio cultural e psicológico. O autor afirma que dentro de um reconhecimento racial existem várias identificações étnicas que compartilham particularidades e que não se determinam por verdades permanentes, e é dessa forma que as etnias se criam, mudam e se adaptam na interação entre elas. Esta caracterização se expande aos diversos grupos culturais brasileiros, como é o caso das diferentes etnias indígenas.

Assim como a definição de raça abordada pelo Movimento Negro, a ideia de etnia sugere uma construção positiva sobre as diferenças. Reconhecer-se como pertencente a uma etnia específica complementa o reconhecimento de raça e promove uma reflexão sobre si mesmo e sobre as relações sociais existentes. Inseridas na identificação da população negra existem diferentes etnias que se aproximam e se afastam, produzindo uma variabilidade neste reconhecimento. Munanga (2003) discorre a partir deste pensamento sobre a identidade étnico-racial negra revelando a possibilidade de diferenças entre negros(as), promovendo uma crítica à visão generalista sobre a África e os africanos. O pertencimento racial não determina as criações culturais, logo o que é produzido por um representante da população negra em determinado lugar pode não ser – e não precisaria ser – igual à produção de outros representantes. Isso rompe com a ideia estereotipada de que todas as produções e pensamentos da população negra são iguais pelo simples fato de serem negras. No campo da educação estas afirmações se tornam primordiais para uma prática não racista. Munanga sugere uma tomada de consciência das diferenças para a valorização, ao invés da inferiorização – como defendem as teorias raciais biológicas.

O olhar para as questões étnicas na Erer problematiza as referências utilizadas para inclusão e visa romper com as generalizações. Permite ampliar o conhecimento docente e discente sobre a diversidade cultural brasileira sem cair em referências que sustentam os estereótipos que por sua vez podem se tornar negativos. As publicações referenciadas neste capítulo apontam como princípio para qualquer tentativa de educar para as relações étnico-raciais o reconhecimento do Brasil como uma sociedade multirracial e pluriétnica, e nesse viés multicultural que caracteriza a Erer sugerem interação entre os grupos culturais que constituem a realidade escolar, o que exige envolvimento, pesquisa e estudo por parte de gestores e docentes de cada escola. As orientações de 2006 observam que as características étnicas da população negra precisam ser inseridas na educação escolar e reconhecidas por todos os atores,

especialmente professores(as) e alunos(as), tornando a escola “um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades” (MEC/SECAD, 2006, p. 22). Ao mostrar a diversidade cultural brasileira com propriedade ao invés de alimentar uma visão estereotipada, o(a) professor(a) se mostra aberto para todos os saberes da comunidade escolar, e com isso permite ligar as experiências das diferentes realidades étnico-raciais ao cotidiano da escola sem preterir nenhuma delas. A Erer, dessa forma, possibilita que a prática docente questione os conteúdos escolares embasados exclusivamente em conhecimentos eurocêntricos e insira diferentes visões de mundo.

Enquanto meio de discussão para uma educação antirracista quando considerada na realidade escolar, a Erer possibilita observar as atitudes racistas perpetuadas e naturalizadas na escola, muitas vezes escondidas em brincadeiras e piadas. Pois, como enfatizam as normativas e os materiais de apoio em questão e como foi possível verificar nas pesquisas descritas neste trabalho, nas escolas existe um silenciamento sobre o racismo e suas formas, fato que também corrobora para a propagação dos preconceitos e estereótipos:

[o] silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos (as) alunos (as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente (MEC/SECAD, 2006, p. 23).

A escola apresenta com isso características observadas em outras instituições que alimentam a negação do racismo e o mito da democracia racial. Conforme afirma Gomes (2005) sobre as características do racismo institucional analisado anteriormente neste capítulo, os espaços de convivência entre os grupos na sociedade têm seus discursos enraizados em perspectivas hierarquizadas, e sem uma reflexão crítica sobre as construções destes espaços os representantes da população negra mantêm-se em situação desigual de acesso às oportunidades nesses contextos. Na escola, portanto, não é diferente, visto que reproduz em suas práticas o racismo que estrutura a sociedade quando o(a) aluno(a) negro(a) é visto de forma inferior, ou quando não se apresentam oportunidades de conhecer a própria história ou se perceber étnico e racialmente.

Os pressupostos advindos de uma educação das relações raciais vão de encontro à formação e capacitação dos profissionais da educação e, neste caso, principalmente dos(as) professores(as). As mudanças de prática e atitude dos(as) docentes exigem

inicialmente a mudança nas formações acadêmicas, que precisam incluir estas discussões para desmistificar as afirmações em relação ao racismo e às ideias de raça e cultura negra. As normativas e demais publicações tidas neste trabalho como referência afirmam constantemente esta necessidade, e colocam como de extrema importância a verificação, avaliação e pesquisa em relação à prática do(a) professor(a) comprometido com uma educação para todos. A Erer insere na realidade docente discussões sobre as formas de racismo, estereótipos e silenciamento nas escolas, e com isso permite paralelamente a análise para a prática, formação e capacitação profissional docente.

Com isso pode-se compreender que a Erer, sustentada pelas diretrizes curriculares pertinentes a lei 10.639/2003, pretende validar uma educação para a diversidade. Ao invés de manter a exclusão e hierarquização que acometem as culturas negras, objetiva identificar e valorizar a diversidade étnico-racial. Ainda tem a perspectiva de possibilitar uma pluralidade de visões de mundo a partir da educação escolar de forma crítica e contextualizada, abarcando a realidade das diferentes comunidades escolares.

No decorrer deste trabalho de pesquisa, partindo da concepção da Erer e dos objetivos da legislação, foram verificadas as abordagens realizadas pelos professores e professoras de arte a partir do uso de imagens de obras de arte africanas e afro-brasileiras. Analisou-se se a prática docente está contemplando uma pedagogia pautada nas dinâmicas das relações raciais e das diversidades da comunidade escolar, e apresentando um discurso inclusivo, de valorização e quebra de estereótipos em relação à África e sua história e à cultura e arte afro-brasileira, tal qual a legislação estudada se propõe, promovendo com isso uma educação antirracista.

2 VER É APRENDER: A CULTURA VISUAL NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Este capítulo se dedica à fundamentação teórica desta pesquisa e está dividido em duas seções principais. A primeira delas contempla os conceitos base a serem explorados em relação ao ensino de Arte, o campo das visualidades e as interações com o multiculturalismo intercultural e a lei 10.639/2003. A segunda analisa a arte africana e afro-brasileira enquanto conceito, construindo uma revisão e tecendo uma relação com o ensino de Arte e com a perspectiva teórica analisada previamente.

O campo de estudos das visualidades e da cultura visual foi abordado principalmente a partir dos autores Fernando Hernández e Raimundo Martins, que observam o conceito em relação ao universo educacional. Sobre o multiculturalismo na educação e no ensino de Arte foram utilizadas principalmente as autoras Vera Maria Candau e Ivone Mendes Richter, que contemplam o multiculturalismo no sentido intercultural e permitem uma aproximação com o ensino de arte pelas características culturais. Nesse viés e observando a legislação, a autora Nilma Lino Gomes complementa essa parte do capítulo para fundamentar o interculturalismo para a educação das relações étnico-raciais.

Para contemplar a arte africana e afro-brasileira foram utilizados principalmente os autores Kabengele Munanga, Abdias Nascimento, Dilma de Melo e Silva e Roberto Conduru, que promovem uma análise considerando as perspectivas históricas, as variedades de concepção e a contemporaneidade artística, e permitem construir uma análise que justifica a racialização presente nas visualidades, segundo a cultura visual, assim como citar características que potencializam a arte afro-brasileira para os objetivos da legislação.

2.1 O ENSINO DE ARTE E AS POSSIBILIDADES PARA A LEI 10.639/2003

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 2014, p. 53).

Paulo Freire debruça parte de seu trabalho como professor sobre o potencial educacional existente na ideia de ver e ler o mundo. Existe uma relação inegável

segundo o autor entre o ato de ver e o ato de aprender, uma vez que o olhar está respaldado por referências e inferências que geram reflexões. Em um processo educativo, essas reflexões conversam com uma prática que valoriza um conhecimento que se ocupa em desvendar as informações e comprometido criticamente. Freire (1982) adianta que uma leitura de mundo se relaciona com a observação de um contexto, de uma realidade, e que ler “é apreender significados de um objeto” (1982, p. 4). Nesse dinamismo entre a leitura e o mundo pode-se esboçar uma ideia de educação que tenha nas culturas e nas produções culturais um meio para reflexão e compreensão de identidades e grupos culturais, assim como para a criação de sujeitos, tal qual a reflexão de Freire na abertura deste capítulo.

O autor elucida que não existe segregação entre aprender, ensinar, ser e viver. Os atos de aprender e ensinar são inerentes à vida humana e cada vez que se aprisiona a aprendizagem em uma institucionalização perde-se sua verdade, sua essência. Porque aprender e ensinar são ações humanas possíveis todo o tempo, e aquele que aprende também ensina e quando ensina está aprendendo. A curiosidade com a qual se observa o mundo é o que causa movimento para tentar descobri-lo, desvendá-lo, informa o autor. Enquanto seres “inconclusos” a eterna superação dos conhecimentos é necessária para gerir e construir a própria presença no mundo.

Apresenta esta ideia de “inconclusão” ou “inacabamento” e parte ao encontro da afirmação de uma necessidade de manter-se à procura do conhecimento, não para a capacitação de uma prática, mas para a busca de respostas às questões do que é desconhecido. Assim transformam-se os conhecimentos superficiais em cada vez mais complexos. Na interação com o próximo troca-se esse conhecimento, instigando um ao outro, projetando as curiosidades para novos saberes.

Este capítulo teórico foi construído dentro da perspectiva freireana, que tem por base o ensino de forma crítica, na qual a educação se constrói nas relações entre pessoas e mundo com o intuito de desvendá-lo e reconhecê-lo para posteriormente atuar nele e sobre ele, e com isso modificar-se. Compreendendo inclusive que os conceitos a serem utilizados para analisar e fundamentar a busca do conhecimento em arte nesta pesquisa se respaldam em uma ideia de educação crítica e humanizadora.

A cultura visual é um campo de estudos que tem como objeto as formas de ver, considerando que essas são determinadas pelas relações culturais, pela interação entre a cultura da qual se faz parte com aquela com que se estabelece contato a partir de meios visuais. Pode-se compreender como um estudo que problematiza as visualidades, as

comunicações entre os universos imagéticos, os questionamentos e respostas que são criados a partir de um processo de observação. Com definições variadas, compreende-se ainda que a cultura visual seja um conceito que diz respeito às formas de representação imagéticas que mediam significados culturais.

A perspectiva da cultura visual permite segundo Hernández (2005) um questionamento sobre as visões, tendo como pressuposto que as mesmas são construídas historicamente. E procura compreender como as observações sobre as imagens estão vinculadas às formas históricas de ver. Entende-se que essas formas de ver estão sujeitas a um contexto histórico, e é possível analisar os significados criados sobre as representações visuais a partir da concepção cultural dos diferentes grupos. Essa perspectiva caracteriza uma possibilidade de ensino de artes visuais.

Hernández (2005) afirma que as investigações sobre as visões e as formas de ver caracterizam o conceito de visualidades, o estudo das práticas culturais da visão. E complementa:

El concepto de visualidad, que tendría como adjetivación la noción de social, en contraste con lo que sería el estudio científico de la visión, cuestiona la idea de universalidad y progreso en el arte de ver. Bajo esa perspectiva nos interrogamos sobre lo que nos hace sensibles a las culturas visuales ajenas a nuestros propios hábitos y normas de ver y mirar, y las de diferentes períodos y lugares (HERNÁNDEZ, 2005, p. 19).

Pelo entendimento das visualidades é possível afirmar que não existe, ou pelo menos não pode existir, a universalização do olhar, tendo posto que enquanto seres culturais o olhar também é cultural. A compreensão de Hernández enfatiza que as formas de ver se constituem no âmbito do social, da socialização, e determinam a forma como se interage com outras culturas, como se avalia e compreende.

A cultura visual enquanto conceito refere-se às diferentes criações visuais que as culturas produzem. Essas criações são permeadas pelas visões do grupo cultural que a produziu. Hernández (2005; 2000) afirma que as produções culturais visuais são artefatos que mediam significados e considera a arte, especificamente aquelas que formam imagens, como uma dessas manifestações. Afirma inclusive que esse caráter cultural da arte justifica sua possibilidade na educação como uma forma de pensamento e promotora de conhecimento. Cada objeto de arte carrega em si um conhecimento exclusivo ligado diretamente a sua criação. Observa-se com isso que, mesmo abordando temáticas aproximadas, uma obra de arte é única em relação ao conhecimento, e a

prática educacional com imagens de obras de arte deve questionar qual o conhecimento que a mesma proporciona.

Raimundo Martins (2018), relacionando-se com as afirmações de Hernández, sugere que a cultura visual como campo de estudos considera a visão como uma construção cultural, como uma prática social que enfatiza por sua vez o contexto em que é construída. As mesmas podem ser aprendidas no contexto escolar, interesse afirmado pelo autor como objetivo do campo de estudos. Ou seja, a forma de ver de uma cultura torna-se elemento cognitivo pois discute os conhecimentos presente nas imagens. Dessa forma Martins (2018) afirma que “a cultura visual quer ajudar aos indivíduos e, principalmente, aos alunos, a desenvolver uma visão crítica em relação ao poder das imagens” (2018, p.72).

Martins (2008; 2018) complementa que os estudos da cultura visual apontam para o caráter cambiante das manifestações culturais imagéticas e dos objetos de arte. Se aproximando da fala de Hernández, percebe que a cultura visual analisa a arte como artefato social, e a partir disso tem como finalidade compreender o papel que tais artefatos exercem no contexto de sua criação e na interação com novos contextos. Essa característica cambiante pode ser entendida como as mudanças que as imagens, entre as quais as imagens artísticas, passam ao longo da história, se reformulando e atingindo novos significados enquanto representação pelas diferentes formas de ver. E que em consequência modificam aspectos da história da arte e das relações firmadas nas instituições artísticas e educacionais.

Ambos compreendem que as características da cultura visual são facilitadores para a inclusão de imagens artísticas diferenciadas daquelas que se convencionou utilizar no ensino da arte. Com isso possibilitam a quebra com as hegemonias e universalizações presentes nos currículos e práticas pedagógicas. Fato que, para esta pesquisa, fomenta a discussão sobre a inclusão das imagens de arte africana e afro-brasileira, conforme elucida a legislação estudada. A cultura visual para o ensino de arte em relação à aplicabilidade da lei promove discussões que facilitam a quebra com os estereótipos construídos a partir de interpretações embasadas nessas hegemonias artísticas e culturais. Permite analisar as obras de arte africana e afro-brasileira sob o viés cambiante que as caracterizam.

Considerando que a legislação tem como objetivo incluir nas práticas educativas a história e cultura negra brasileira e africana e exaltar as contribuições da população negra para a formação do país, o estudo da visão pela compreensão de imagens

artísticas cria subsídios para essa inclusão, uma vez que busca atingir os diferentes significados presentes nas imagens e também enaltece a interação com o observador. Essa interação contribui para uma análise crítica sobre a posição que a arte africana e afro-brasileira ocupam na cultura brasileira e na educação.

Hernández (2009) explica que foi a partir de um crescente acesso às imagens televisivas na década de cinquenta do séc. XX nos Estados Unidos que se iniciou o pensamento sobre a importância de educar para compreender as imagens. A perspectiva que o autor apresenta tem características críticas e se relaciona com as mensagens manipuladas que as imagens podem produzir, dependendo de sua interpretação. Afirmo que a educação voltada para a compreensão de imagens “aparece, portanto, com um afã protetor da infância, frente a um novo meio, que se pensava, naquele momento e, assim como hoje, iria dominar a mente das crianças, a não ser que apreendessem a ler de forma adequada o que se lhes apresentava” (2009, p. 190).

Na tentativa de definir o que é uma imagem, Martine Joly (2010) afirma que se trata de um processo de representação que segue leis particulares e depende da ação de um sujeito, alguém que a produz ou que a reconhece, e por isso está vinculada diretamente ao pensamento e às criações humanas. Joly (2010), partindo de uma compreensão semiótica da imagem, afirma que a imagem em si não pode ser considerada a própria coisa que tenta representar, mas uma ideia da mesma. A ideia nesse sentido pode ser visual (estar materializada em forma de desenho, fotografia, pintura, impressão, etc.), mental ou virtual. Existe com isso uma multiplicidade de concepções de imagem que se distribuem por diferentes áreas do conhecimento. Assim, “compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece” (2010, p. 13). Utilizando dos estudos de Platão, complementa e relaciona suas afirmações com o conceito de duplicidade, uma vez que as imagens são definidas como sombras e reflexos de algo.

Compartilhando da concepção de imagem como uma representação de algo, Lúcia Santaella⁹ (2012) afirma que o conceito de duplicidade diz respeito à criação de algo que se relaciona por semelhança, no entanto sem uma precisão lógica. As imagens têm “uma aparência similar a algo que está fora delas – usualmente objetos, pessoas ou

⁹ Lucia Santaella, assim como Joly, analisa a imagem a partir da perspectiva da semiótica.

situações – e que, de algum modo, elas, as imagens, tornam reconhecível, graças às relações de semelhança que mantêm com o que representam” (2012, p. 15). Assim, pode-se definir uma imagem inicialmente como a representação de uma coisa, sentimento ou objeto, que se assemelha e lembra a própria coisa pois tem aparência similar ou a evoca de alguma maneira, a partir da ideia de criação de um duplo.

Santaella (2012) considera ainda que imagens são representações visuais que se diferem na finalidade e no modo de produção, e cada imagem “apresenta múltiplas camadas: subjetivas, sociais, estéticas, antropológicas e tecnológicas” (2012, p. 21), característica que, dentre outras, garante maior complexidade para a definição. Sendo assim, a autora compreende que uma imagem apresenta informações além do que aquilo que se pode observar no aspecto relacionado ao visual e à semelhança. Compreende-se com isso que uma imagem não se resume em suas características visuais, podendo atuar inclusive em campos abstratos da imaginação. O sentido de representação nesse contexto vai além de algo fidedigno perceptível que duplica uma coisa, e incorpora a natureza das subjetividades, tornando dessa forma as imagens possíveis de diferentes interpretações.

Contemplando as características de uma imagem pelo aspecto artístico contemporâneo, Annateresa Fabris (1998) questiona as definições em torno do conceito de imagem tradicional, afirmando que as definições não são explicadas somente de acordo com a semelhança e duplicidade, conforme exposto por Joly e Santaella. Fabris, embasada nas afirmações de Alain Renaud (1989 apud FABRIS, 1998), indica que existe um novo regime estético que está vinculado às novas tecnologias para a produção de uma imagem, e com isso questiona a concepção clássica. Assim se redefine inclusive a relação entre o observador e a obra visual, uma vez que as mudanças na forma de produção e criação implicam uma mudança de pensamento e na forma de ver. Trata-se de “perceber como os diferentes sistemas de produção da imagem estão vinculados às estruturas técnicas e culturais particulares, que determinam sua relação com a realidade e os modos de configuração dessa mesma realidade” (1998, p. 2). Compreende-se que ao observar uma imagem de arte visual contemporânea deva se considerar as diferentes mídias, técnicas e tecnologias que se envolvem e hibridizam, assim como o contexto de produção, e permitem a concepção de uma imagem para além do visual, vindo no processo de produção um elemento para sua interpretação.

Fabris contempla as imagens de arte contemporânea enquanto imprevisíveis pelo sentido literal de imagem. Por sua vez as imagens contemporâneas questionam a própria

ideia tradicional de imagem. Ganha atributos que se relacionam com o processual e parte para uma “nova situação iconográfica” (1998, p. 2). Assim não se desconsidera totalmente o conceito de representação como semelhança, mas se rompe com alguns ideais singulares e se entende o caráter complexo das formas de representação contemporânea.

O campo da cultura visual, segundo Martins (2014), também possibilita um rompimento com a ideia generalizada de imagem, percebendo-as como algo variante, híbrido e não delimitado em aspectos visuais concretos. Necessitam de outras narrativas de explicação que não se respondem por um padrão fechado, pois considera as imagens como “fenômenos visuais cuja principal característica está vinculada ao modo como nos relacionamos com o outro, com o mundo e conosco mesmos, constituem um processo de aprendizagem social e culturalmente construído” (2014, p. 41). As afirmações de Fabris e Martins flexionam o significado de imagem, uma vez que a conceituação não se respalda somente nas possibilidades visuais de representação e duplicidade. Está no entanto sujeita ao contexto cultural que a fez, e nisso a compreensão de imagem é flexível, é variante conforme a cultura. Enquanto fenômeno visual, como afirma Martins, adiciona um caráter mais complexo no momento de interpretação e significação para o ensino de arte.

Considerando o uso de imagens na educação, tema que faz parte do objeto desta pesquisa, pode-se afirmar que as interpretações de imagens artísticas tomam um lugar importante na prática do(a) professor(a) de Arte. No caso da cultura visual, a análise de imagens promove uma relação mais crítica com o contexto, com o olhar do observador e com o diálogo entre grupos culturais. A cultura visual propõe a compreensão da dinâmica das culturas a partir dos meios visuais e tem como objetivo a análise do próprio olhar sobre o outro, criando com isso uma relação dialógica e crítica.

Martins (2008; 2018) analisa um sentido de responsabilidade para uma análise crítica, uma vez que as imagens dentro de sua gama de possibilidades e características têm em si um potencial de manipular ideias. O sentido de responsabilidade apontado pelo autor diz respeito àquela sobre o poder ideológico que as imagens podem apresentar em sua constituição. Com isso as interpretações de uma imagem e as expressões desse poder precisam ser realizadas de maneira responsável, uma vez que as mesmas têm suas mensagens facilmente disseminadas e reproduzidas. Complementa afirmando que a perspectiva de interpretação crítica responsável deve ser incluída nas observações acerca da arte nos meios educacionais.

Sugere que um olhar crítico sobre as imagens e objetos de arte confrontaria as tradições hegemônicas na arte e, como consequência, nos currículos escolares. O autor observa que “a cultura visual desafia e desloca as fronteiras do sistema das belas artes e, em decorrência, gera tensões e divergências que perturbam visões curriculares violando a estabilidade acadêmica e institucional” (MARTINS, 2008, p. 33). Compreende-se que a cultura visual enquanto campo de estudos se preocupa em analisar as construções visuais das culturas e compreender como os indivíduos se relacionam com as imagens. No âmbito educacional possibilita a tensão entre as formas de arte hegemônicas e as geralmente desprezadas, entre a arte erudita e a arte tida como popular.

O autor observa que uma interpretação crítica se relaciona diretamente com as subjetividades das formas de ver exatamente porque não se mantém sob um único discurso. A afirmação de visões subjetivas questiona novamente o pensamento universal sobre a arte geralmente apresentado nos currículos escolares, e analisa que o papel da arte na educação não se restringe a refletir sobre as realidades propriamente mas em “articular e colocar em cena uma diversidade de sentidos e significados” (MARTINS, 2018, p. 74). E complementa que “indivíduos de um mesmo grupo ou comunidade podem conviver com as mesmas imagens, mas cada um as vive e interpreta de maneira diferente, criando brechas e espaços de diversidade” (2018, p. 74).

A concepção de cultura visual exposta possibilita para esta pesquisa compreender os olhares realizados para a arte africana e afro-brasileira na educação, bem como sugerir possibilidades para a legislação. Por sua vez é possível observar as apropriações que os(as) professores(as) de arte realizam, quais as criações interpretativas provenientes da visão que constroem. Possibilita a inclusão da temática no currículo escolar uma vez que questiona as hegemonias e modifica as visões sobre a arte. Nesta pesquisa propriamente, as imagens dizem respeito aos exemplos de artes visuais possíveis de serem inseridos na educação como referência pra a prática docente. Compreendidos como manifestações culturais, os exemplos africanos e afro-brasileiros ganhariam espaço como fonte de conhecimento artístico, representando um universo cultural específico permeado de histórias e significados.

O ensino de arte pela compreensão cultural das imagens favorece, acredita-se, o que Nilma Lino Gomes (2013) enaltece como um discurso antirracista. A autora destaca que os movimentos sociais interessados na criação e legitimação da lei 10.639/2003 veem nos espaços escolares um local para trabalhar esse discurso, e com isso educar para as relações raciais. Observa a necessidade de uma educação respaldada em uma

noção democrática inclusiva e, nesse sentido, crítica, pois acredita que somente compreendendo os processos históricos e culturais pertinentes a cada grupo é possível ter noção das desigualdades e das formas como se estabelecem.

Sobre as afirmações pertinentes aos movimentos sociais, dentre eles ao Movimento Negro, afirma que “esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma educação cidadã” (2013, p. 69). E completa:

Muitas vezes o caráter universal e abstrato do discurso em prol de uma democracia para todos acaba uniformizando e homogeneizando trajetórias, culturas, valores e povos. Por isso os movimentos sociais buscam cada vez mais ampliar a noção de democracia, a fim de que ela insira a diversidade e apresente alternativas para lidar com as políticas de identidade. Essa outra perspectiva de democracia deverá radicalizar ainda mais a luta pelos direitos sociais, incluindo nessa o direito à diferença. Assim, a democracia estará mais próxima das vivências concretas dos diferentes sujeitos sociais e de sua luta pela construção da igualdade social que incorpore e politize a diversidade. É nesse contexto que emerge a Lei 10.639/2003 (GOMES, 2013, p. 70).

Considerando o estudo das visualidades, é possível promover olhares mais subjetivos e atuais a partir das obras de arte. O teor prático desta pesquisa, apresentado na pesquisa de campo a partir de questionários e entrevistas com os(as) professores(as) de Arte de Curitiba, tem o objetivo de verificar o olhar que esses(as) têm com as imagens de artes visuais africanas e afro-brasileiras. Quais perspectivas esse olhar agrega em suas práticas docentes e quais conhecimentos surgem nesse contato com a imagem artística.

Compreendendo o conceito que envolve as diferentes formas de ler o mundo, contemplado nas afirmações de Paulo Freire, e justificando uma educação democrática e crítica pela necessidade de desenvolver um discurso antirracista, atribui-se à perspectiva teórica as afirmações sobre o multiculturalismo, ou da maneira como se pretende esclarecer, do interculturalismo, conceito que possibilita a identificação e inclusão das diferenças culturais de forma a valorizá-las em um processo educacional. Vera Maria Candau (2011; 2013) analisa o multiculturalismo a partir de três abordagens diferentes, sendo uma delas a interativa ou intercultural, proposta que se pretende utilizar nesta pesquisa. A concepção da autora favorece o diálogo entre as culturas e com isso a troca entre saberes e conhecimentos. Reconhece que o discurso multiculturalista, quando não observa essas possibilidades de interação, favorece as desigualdades sociais.

A compreensão que Candau apresenta vincula as diferenças culturais com as desigualdades e observa a partir disso as abordagens tidas como multiculturalistas. A primeira é nomeada de multiculturalismo assimilacionista, onde uma cultura é apresentada como regra e as outras devem se espelhar nela, criando com isso as ideias universalistas e hegemônicas, facilitando as discriminações e desigualdades. Uma segunda abordagem nomeada de multiculturalismo diferencialista enfatiza as diferenças culturais e tenta garantir um espaço para que se expressem, porém não as valoriza, não proporciona interação entre os diferentes grupos, causando distâncias, criando o que a autora indica como um apartheid cultural.

O interculturalismo ou multiculturalismo intercultural, terceira abordagem analisada, por sua vez reconhece essas construções hierárquicas como mecanismos de poder entre as culturas, e tenta uma aproximação entre os conhecimentos tradicionais e produzidos nos diferentes grupos. Observa que:

As diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação (CANDAU, 2011, p. 246).

Afirma que a educação institucional não apresenta essa visão intercultural e permanece em uma ideia monocultural, sobrepondo com isso uma cultura à outra, estabelecendo estruturas de poder. Ainda sugere que a educação não reconhece o dinamismo intrínseco às culturas, a constante construção e desconstrução, conforme a citação anterior em destaque. Esse dinamismo é observado pelo interculturalismo, justificando que culturas não são estáticas, mas vivem uma hibridização cultural, possibilidade que reconhece um diálogo entre as produções e significações entre culturas.

Citando Emilia Ferreiro (2001 apud CANDAU, 2013), Candau contempla que as diferenças culturais devem ser reconhecidas e valorizadas, observadas como uma vantagem pedagógica. A abordagem intercultural inclui as diferenças de forma dialética e propõe reconhecer as identidades culturais de uma maneira que seja possível olhar para as relações sociais que permeiam a própria vida do sujeito. Afirma que, na educação “ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais,

sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental” (CANDAU, 2013, p. 26). Observa inclusive a construção da identidade cultural do(a) próprio(a) professor(a), onde o(a) mesmo(a) deve ser capaz de realizar esse processo pessoal para reconhecer as possibilidades do multiculturalismo.

Considerando então essa vantagem pedagógica, o multiculturalismo intercultural possibilita desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar, ou seja a visão única que ignora a gama de culturas presente nas escolas. Esse se relaciona com a ideia de monocultura e com a concepção hegemônica de cultura nas escolas.

O daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência em sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo ‘padrão’, ou, em outros casos, por convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la ou não considerá-la como um desafio para a prática educativa (CANDAU, 2013, p. 28).

Comenta sobre a construção que é possível fazer a partir da ideia de “outro”, sobre a forma como se observa as outras culturas. Afirma que pelo viés intercultural é possível identificar a representação que se cria sobre o “outro” e que se sustenta como verdade, ou seja, que foi criado também culturalmente. Existe, segundo Candau, uma tendência etnocêntrica em relação ao outro, e que

incluímos na categoria ‘nós’, em geral, aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais culturais e sociais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e nos reforçam. Os ‘outros’ são os que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo (CANDAU, 2013, p. 29).

Tais afirmações coincidem com as colocadas por Silvério (1999) e Munanga (2003), destacadas anteriormente. As visões construídas em relação ao outro, concebidas como um distanciamento entre as culturas, sustentam argumentos pré-concebidos e preconceituosos, tal qual o racismo. Uma vez alastrados pela sociedade, as distâncias que se constroem na história constituem as relações de poder e hierarquização da atualidade.

A compreensão de interculturalismo parece fundamentar o uso da cultura visual para a educação e ensino de arte, assim como para uma educação das relações étnico-raciais. Nesta pesquisa, portanto, esse conceito é utilizado para caracterizar as discussões que se pretende promover com a análise de dados da prática dos(as) professores(as) de arte.

Em sua explanação, Candau afirma que o interculturalismo propõe conceber uma prática pedagógica a partir de negociação cultural, onde se torna possível verificar e compreender as questões históricas, sociais e contextuais que estão presentes no currículo, e o quanto isso se relaciona com as culturas e o conhecimento.

Ter presente a ancoragem histórico-social dos chamados conhecimentos curriculares é fundamental. Supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais esse processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes (CANDAU, 2013, p.34).

Essa última afirmação se relaciona facilmente com as observações de Gomes (2013) quanto à necessidade de construir uma educação democrática que não uniformize as culturas e, considerando as relações étnico-raciais, uma educação antirracista. O interculturalismo dialoga com as práticas pedagógicas antirracistas apresentadas na Erer, pois também considera a diversidade de saberes e pensamentos com os quais o(a) professor(a) pode trabalhar. Refere-se com isso novamente aos saberes da comunidade escolar, assim como aos saberes que constituem a diversidade cultural brasileira.

Ivone Mendes Richter (1999; 2012), argumentando sobre o interculturalismo para o ensino de arte, aborda o conceito de alfabetização cultural, onde se torna possível estabelecer diálogos com os saberes da comunidade escolar. Afirma que na educação existe a possibilidade de reconhecer que todos os grupos culturais produzem conhecimento, justificada na troca cultural descrita por Candau. Identifica esse processo como uma alfabetização cultural que conduz a uma compreensão de processos culturais básicos e ao reconhecimento de um contexto macro que envolve escola e família.

No ensino, o interculturalismo amplia o conceito de arte para o de experiência estética, uma vez que inclui as manifestações culturais presentes na família e na comunidade e aquelas que não ingressam na determinação de belas artes e arte erudita. Ao invés de restringir a arte em uma suposição que indica qualidade, a ampliação para uma noção de experiência estética sugere que todas as provocações que envolvem prazer, assim como outros valores para a mente e espírito, podem ser percebidas como referência para o ensino de arte.

A arte é concebida nas escolas a partir de um contexto europeu, branco e masculino e, a partir daí, Richter complementa que são “usualmente excluídas todas as manifestações artísticas não condizentes com esses padrões, ou relegadas às categorias de folclore, arte popular, arte indígena, etc.” (1999, p. 35). Essa transposição da arte

para o campo das experiências estéticas é mais um fator que possibilita um rompimento com a hegemonia sustentada na ideia de belas artes e nas artes eruditas e a inclusão de novas referências de obras de arte.

Analisa ainda como relevante para a educação intercultural as possibilidades da arte contemporânea, afirmando que os artistas contemporâneos “vêm demonstrando grande preocupação com a questão das diferenças, questionando as visões monolíticas e hegemônicas da arte em nome da diversidade, da multiplicidade e da heterogeneidade de perspectivas” (RICHTER, 2012, p. 103-104). Para esta pesquisa, as produções contemporâneas ganham destaque sustentadas na afirmação de Richter, uma vez que as significações criadas na atualidade tendem a exaltar denúncias de comportamentos e discursos racistas na sociedade brasileira, e a olhar para a história indicando as construções desses discursos. A preocupação com as diferenças raciais no ensino de arte possibilitaria a inserção das obras de arte de artistas contemporâneos.

Compreende-se que o estudo das imagens pelo viés cultural permite inserir obras de arte contemporâneas na discussão sobre o ensino de arte, exemplos não tradicionais e uma narrativa mais complexa e representante da atualidade. Considerando as observações sobre os artistas e imagens contemporâneas e os significados interculturais que os mesmos vêm trazendo, para esta pesquisa, sobre este viés, pode-se supor e verificar algumas formas de apropriação para as obras de artes visuais contemporâneas unindo um ensino de arte crítico às discussões da atualidade.

O ensino da arte por um viés cultural, em comunhão com o estudo das visualidades e o campo da cultura visual, potencializa mudanças curriculares e narrativas na educação. A discussão proposta, em decorrência de uma visão multicultural intercultural, quebra com ideias hegemônicas para a arte e compreende todas as produções culturais artísticas como pensamentos e como experiências estéticas. É possível, dessa forma, ampliar as perspectivas quanto à efetivação da legislação que faz parte deste estudo. Existe a possibilidade de um ensino de arte embasado na crítica, no olhar sobre si mesmo e no olhar sobre o outro, nas construções dos sujeitos, pois interage com as produções culturais diversas de forma a exaltar às subjetividades do olhar. A análise sobre as formas de ver na educação, inclusive, possibilita uma discussão quanto aos determinismos biológicos e estereótipos acerca do conceito de raça presentes nas interpretações da arte africana e afro-brasileira.

2.2 A ARTE VISUAL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: VISUALIDADES RACIALIZADAS

A sessão em questão analisa as problemáticas que envolvem o reconhecimento sobre a arte africana e afro-brasileira e o uso de suas referências na educação. Considerando o campo de estudos da cultura visual e as diretrizes contempladas para a legislação em questão, pretende-se observar o conhecimento artístico presente nas obras de arte africanas e afro-brasileiras a partir de características que configuram um campo de discussão para sua compreensão.

Observa-se que o conceito de arte afro-brasileira especificamente não apresenta uma narrativa única e, conforme apontam alguns autores, sofre corriqueiramente interpretações que vão ao encontro de pensamentos estereotipados e racializados. A arte africana, por sua vez, tem sua compreensão marcada pelas denominações de primitiva, popular, exótica, características que mostram um olhar referenciado na arte erudita hegemônica e que também desembocam em uma compreensão carregada de preconceitos – análise que permite considerar formas de ver racializadas.

Munanga (2006) e Dilma de Mello Silva (2007) afirmam que a arte africana responde a uma diversidade considerável, tal qual a quantidade de povos, nações e etnias presentes no continente. É possível, pelo relato de ambos, verificar que as definições geralmente utilizadas de forma preconceituosa partem de uma concepção de arte ocidental, pelo olhar do europeu sobre a África. Utilizando de uma verdade única para a criação artística, o olhar do europeu para as produções africanas tende a especulações que diminuem seu potencial enquanto obra de arte. Corriqueiramente as criações africanas são enquadradas em conceitos determinantes e limitantes, afirmação que se pode verificar a partir das imagens geralmente reproduzidas sobre a África, das referências utilizadas para exemplificar, das obras de arte identificadas em materiais didáticos.

Silva (2007) afirma que o olhar do europeu sobre as obras de arte africanas foi construído no período das colonizações e que o mesmo, se admitindo superior, via nestes exemplares uma produção primitiva, tecnicamente inferior, típica de um povo apto para escravidão. A complexidade artística presente nas obras não havia como ser captada por um pensamento pré-determinado e construído sobre essa visão de dominação. A arte europeia tem o sentido de harmonia nas formas com o objetivo de contemplação, enquanto a interpretação para as obras africanas não apresentava esse

potencial contemplativo. No entanto, a autora observa que a arte destas civilizações, antes da chegada do europeu ao continente, “comprovam a grandeza e originalidade da produção artística africana, do alto nível cultural e civilizatório desses povos” (2007, p. 30).

A compreensão europeia se constrói na hierarquização que exalta a arte tida como erudita, e é respaldada no mesmo pensamento de raças inferiores que constroem as sociedades racializadas. Essa problemática se justifica até hoje nos currículos escolares da disciplina de arte, nas compreensões e significados construídos sobre as manifestações artísticas africanas, afirmação presente nas pesquisas referenciadas como anteriores a esta.

Exemplificando ainda mais as relações no período das colonizações, observa que as peças de arte africana foram retiradas de seu contexto original e, assim como outros pertences culturais, saqueadas e levadas para os países da Europa para serem expostas e compor coleções de museus de antropologia (e não de arte). Esse movimento caracteriza muito o processo de desumanização que se criou com o africano no período de escravização, uma vez que o europeu se apodera dos símbolos culturais dos povos em questão e os apresenta em novo contexto, construindo sua própria narrativa. Sobre esse processo o escritor e artista Abdias Nascimento¹⁰ (2018) em um texto de 1976, esclarece que a violência física e simbólica em relação ao povo negro africano colocado em situação de escravidão promove a “negação do espírito africano” e, dentre outros objetivos, pretende apagar as criações e pensamentos culturais dos povos em questão. Ao invés de tentar reconhecer em sua própria natureza os objetos artísticos, o europeu institui aquilo saqueado de “documentos etnográficos e folclóricos”. Nascimento complementa que

aqueles representantes do eurocentrismo autoproclamaram sua incapacidade de entender a verdadeira natureza do trabalho africano como fenômeno artístico. Assim predispostos, como poderiam chegar a compreensão do sistema intrínseco de valores e as formas plenas de significação da criatividade africana? Como descer às suas raízes, perceber a complexidade, a sutileza e a funcionalidade daqueles produtos no mundo sociocultural africano? Como penetrar essa realidade mito-poética? (NASCIMENTO, 2018, p. 33).

¹⁰O texto do autor foi recentemente reeditado para compor o material publicado referente à antologia da exposição de arte Histórias Afro-Atlânticas de 2018, em São Paulo. No entanto o texto original data de 1976.

A relação construída entre o europeu e a arte africana tradicional corresponde à forma de ver de uma cultura sobre a outra, e com isso supõe-se que a cultura europeia do período colonial majoritariamente usa para tecer observações sobre a africana o véu da superioridade entre raças, e identifica as artes africanas a partir de características negativas. Essa ideia reverbera de forma geral nas concepções artísticas até hoje, uma vez que os objetos artísticos africanos ainda se enquadram em um estudo de povos primitivos. Observa-se a partir dessas suposições a dificuldade de compreensão da arte africana, e em decorrência da arte afro-brasileira, determinadas pelo olhar para as diferenças. Assim como Nascimento em seu texto problematiza, a origem da interpretação das obras de arte africanas se fundamenta na aversão ao diferente, na negação inicial da qualidade enquanto obra de arte, o que em consequência gera o desconhecimento das reais intenções e significações.

Na contramão dessa aversão, os autores mencionados observam que a partir das exposições de caráter etnológico e antropológico, construídas com peças saqueadas de suas culturas de origem, alguns artistas do período moderno se influenciaram para criar novas composições e padrões estéticos para pinturas e esculturas. Os artistas do Modernismo europeu têm forte influência das formas e características estéticas presentes em máscaras e estatuetas africanas. Inspiram-se nas geometrizações, simetrias, no forte entalhe que mostram as emoções nas máscaras e esculturas. Silva afirma que a partir do ano de 1914 expande-se um modismo para a arte negra africana tradicional na Europa, e uma procura pelo exótico que a mesma representava. Com isso são realizadas exposições sobre o “primitivo nas artes” e “intensificam-se os estudos, as pesquisas, mas até hoje permanecem lacunas sobre o papel da arte negra no desenvolvimento da arte europeia desse período” (SILVA, 2007, p. 31).

Observa-se que essa inspiração nas características africanas não significa necessariamente uma valorização e entendimento para as produções. Inclusive, não quer dizer que a partir do momento em que os artistas modernos passaram a se inspirar nas esculturas e máscaras africanas o sentimento de inferioridade, que se determinou no primeiro contato entre as culturas, se esvaiu. Em outras palavras, o fato de alguns artistas europeus terem se utilizado das características africanas em suas obras de arte não significa que os mesmos reconheçam as produções africanas como obras de arte de valor igual às europeias. Talvez a inspiração tenha se dado e se restringido aos traços identificados como primitivos, e no exotismo que se exacerbou e se colocou como moda na sociedade da época.

Munanga (2006), em seus escritos sobre as possibilidades estéticas da arte negro-africana tradicional, expõe que o discurso ambíguo em relação à compreensão da arte africana ganha corpo a partir dessas influências ao Modernismo e que, mesmo com a denominação de arte para os objetos africanos inspiradores, as formas de compreensão ainda se sustentavam limitadamente na visão ocidental. Destaca três teorias de análise, a primeira respaldada na etnologia: enquanto arte primitiva os objetos artísticos africanos significam e apresentam funções dentro do contexto onde foram criados e sua interpretação deve estar vinculada a esse contexto. Percebem como uma arte comunicativa, que significa e não que representa algo, tendo com isso uma funcionalidade coletiva negando uma possível estética. Nas confabulações sobre a teoria alguns autores referenciados por Munanga limitam a arte africana às funções religiosas, afirmando que os objetos artísticos majoritariamente tinham em sua concepção caráter ritualístico. Afirma que “sem dúvida, a arte negro-africana como todas as artes não é construída no vazio, pois mergulha sempre suas raízes na vida profunda de suas sociedades”, no entanto complementa que “enxergá-la apenas através do mecanismo religioso, querer afirmar que o aspecto religioso é a todo o momento presente e predominante me parece exagerado” (MUNANGA, 2006, p. 3). A teoria da etnologia questiona a intenção de uma estética nas obras de arte africanas tradicionais. Alguns autores citados por Munanga afirmam que as possibilidades estéticas dependem exclusivamente de um olhar ocidental e que assim, o(a) negro(a) africano(a) não apresenta capacidade para contemplar e pensar padrões de beleza artística.

A segunda teoria que Munanga explora parte da dúvida em relação à assimilação de uma funcionalidade para a obra de arte, sem considerar a forma que se apresenta. No discurso etno-estético, o autor identifica que a separação entre função e forma não são possíveis, admitindo que uma análise debruçada somente em uma das partes não é adequada. Observa que nas produções africanas “há uma síntese do sentido e da forma de tal modo que nem o sentido, nem a forma possam ser compreendidos isoladamente” (2006, p. 04) Pensa nesse contexto sobre a definição de arte para as sociedades africanas, e indaga se o europeu está considerando as diferentes possibilidades de entender uma obra de arte para supor a teoria. Novamente, sob esse parecer, o olhar realizado para as obras de arte africanas está condicionado às verdades da cultura europeia.

A terceira teoria de estudo amplia o questionamento da teoria etno-estética, defende um sentimento estético e contemplativo nas e para as obras de arte,

sobrepondo-se à compreensão de uma funcionalidade onde a obra só teria significado exercendo uma função específica no meio onde foi produzida. Munanga afirma que, para essa teoria, os objetos artísticos, por mais que tenham uma função, devem ser observados por suas características formais, devem ser contemplados, apreciados e criticados dentro da noção de beleza artística africana.

Exemplos tirados de diversas sociedades africanas mostram que é possível encontrar nelas noções em línguas nativas relacionadas à estéticas ou consideradas como tais e a partir das quais se pode estabelecer a existência de um sentimento estético entre os povos negros (MUNANGA, 2006, p. 5).

As três teorias analisadas partem de indagações criadas pelo olhar do europeu sobre as artes africanas tradicionais e tentam de certa forma, cada uma por um caminho, sintetizar uma produção extremamente diversificada. Tanto o aspecto utilitário quanto as possibilidades contemplativas e os questionamentos estéticos partem de uma noção artística idealizada pelo contexto europeu. Em seu texto, mostra que as discussões avançam na medida em que se considera uma quebra com o primitivismo, característica inicialmente dada à arte negro-africana, e se tenta desvendar suas complexidades. Observa que, dentro da diversidade étnica africana, a produção de arte se constitui em grande parte em um contexto ritualístico permeado de segredos por vezes impossíveis de decifrar pelo público geral, o que coloca em xeque a concepção estética europeia, uma vez que não são contemplados como objetos de arte, pois se restringem aos espaços dos rituais. Questiona dessa forma as possibilidades sensíveis e de julgamento para esses objetos uma vez que, sob a lógica do ritual específico, não se relacionam com o sentido de exposição artística tal qual nas galerias e museus. O que não quer dizer, no entanto, que esses objetos não devam carregar o valor de arte, mesmo percebendo o caráter funcional predominante. Pontua que a existência da arte não está necessariamente vinculada a existência de uma estética tal qual pregam os artistas europeus, sendo essa última uma característica talvez inexistente na noção africana de arte.

As observações de Munanga possibilitam uma reflexão para o próprio significado de uma imagem nos contextos culturais africanos. Conforme elucida Martins (2018), sobre a definição de imagem mencionada anteriormente neste capítulo, segundo os critérios do campo de estudos da cultura visual as imagens artísticas africanas podem, sob essa característica, alcançar uma complexidade incompreensível para o olhar ocidental e corresponder à ideia de fenômeno visual sugerida pelo autor.

Essas imagens estariam com isso vinculadas às relações entre as diferenças e, nas palavras de Candau (2013), no confronto entre “nós” e os “outros”. Demonstrariam dessa maneira os processos de aprendizagem histórico-social e construção cultural enaltecidos por ambos.

Os autores questionam, possibilitando um diálogo com o campo de estudos da cultura visual, a universalidade pré-determinada nas formas de ver. Ao afirmarem tensões existentes na interpretação para a arte africana tradicional pelo olhar europeu, exploram as visualidades para os objetos e mostram que esses, nas palavras de Hernández (2009), são também mediadores de significados culturais. A forma como o europeu interage com os objetos artísticos dos povos africanos escancara as intenções de dominação e o pensamento de superioridade presentes no contexto histórico da colonização. Ainda, as contribuições possibilitam a quebra com uma definição única de arte e estética, beleza e formas de contemplação, quando equiparados à lógica da arte europeia. A arte africana, por sua vez, carrega versatilidade e mistérios atrelados a um contexto social que preza pela interação do ser humano com os diferentes rituais do cotidiano.

A visão para a arte produzida pelas civilizações tradicionais africanas expõe algumas lacunas e indica a necessidade de um olhar que considere a diversidade de culturas e formas de produção. Percebe-se, no entanto, que a criação artística fundamentada no coletivo transparece uma característica filosófica das sociedades africanas tradicionais de forma geral, que têm por natureza prezar pela coletividade antes da individualidade. As noções de comunidade, socialização e coletividade, por exemplo, fazem parte da realidade das culturas africanas tradicionais. Silva (2007) analisa a lógica do mundo africano e, sobre a noção de socialização, afirma que é responsabilidade da comunidade a formação dos indivíduos onde, aos poucos, todo o conhecimento do grupo é passado, criando um caráter comunitário de existência. Essa característica permite interpretar esses objetos ritualísticos e a relação direta da obra de arte com o cotidiano. A arte nesse exemplo também se configura na coletividade, e com isso indaga-se se o sentido de beleza não estaria relacionado também no elo do objeto de arte com o coletivo, sendo dessa forma uma estética que se dá pelo sentido de comunidade inerente ao objeto.

Sem correr o risco de reduzir e limitar as produções africanas, Emanuel Araujo (2015) reitera que a visão do colonizador europeu sobre a África foi o que relegou à arte uma característica funcional e religiosa e que esse “primitivismo” exaltado pelos artistas

no modernismo europeu diz respeito à uma “vibrante tradição plástica africana da abstração”. E complementa, indicando inclusive uma noção de coletividade para a arte, que

[e]sta arte experimenta a liberdade dentro de um rigor da tradição, que não é acadêmica, mas não deixa de ter sua rigidez porque nos cânones ela é voltada para o domínio de um ‘outro mundo’ – o respeito absoluto pelo mundo da ancestralidade. Esta arte é também universal na medida em que atinge essa liberdade criadora que é o ato consciente do artista ao produzir a obra. E eu disse ‘a’ obra e não ‘sua’ obra, porque aquela arte que foi produzida não pertence ao artista que a produziu senão a todos (ARAUJO, 2015, p.5).

São exemplos dessa tradição plástica as diversas máscaras, objetos e estátuas que se organizam como arte dos povos africanos tradicionais e que respondem a um contexto relacionado à ideia de coletividade e ancestralidade que Araujo destaca. As máscaras, segundo Juliana Ribeiro da Silva Bevilacqua e Renato Araújo da Silva (2015) – autores do catálogo que apresenta algumas obras africanas de diferentes culturas e nações expostas pelo Museu Afro Brasil de São Paulo – são produzidas para serem utilizadas geralmente em celebrações e cerimônias tradicionais das culturas africanas. Produzidas em materiais como madeira, fibras, metal, cera e cerâmica, exercem uma função em rituais de passagem, por exemplo, dramatizando crenças e significados mágicos assim como capacidades simbólicas por meio de figuras humanas e antropomórficas. A produção e o uso das máscaras nesses contextos se relacionam ainda com o contato e a troca de conhecimento entre gerações nas cerimônias, com a simbologia de poderes ancestrais louvados a comunidade, com a celebração de conquistas e aspectos da vida em sociedade. Na caracterização visual das máscaras percebem-se traços não acadêmicos em estilos que por vezes mostram as escarificações¹¹ utilizadas pelos povos, desenhos e pinturas típicas e formas geometrizadas e simétricas. Bevilacqua e Silva observam que a beleza das máscaras para os povos africanos se relaciona muitas vezes à sua eficácia, ou seja, se cumpre a função para qual foi determinada.

As máscaras placa ou *Nwantantay* (figura 4), produzidas pelos povos *Bobo* e *Bwa*, são exemplos da produção artística relacionada aos aspectos cotidianos da vida em sociedade e de uma relação com os ancestrais.

¹¹ Escarificação consiste na produção de pequenos cortes na pele a fim de deixar cicatrizes. Para alguns povos tradicionais africanos a prática da escarificação está relacionada a padrões estéticos físicos e significados ritualísticos.

FIGURA 4: MÁSCARA PLACA OU NWANTANTAY (DIREITA); DETALHES MOSTRANDO FORMAS DA NATUREZA (ESQUERDA), BURKINA FASO



FONTE: Catálogo África em Artes, Museu Afro Brasil, 2015

É possível reconhecer elementos da natureza a partir de um estilo geometrizado que tende à síntese e à abstração. Para esses povos “o bom funcionamento do ciclo da vida depende intrinsecamente do uso da máscara placa em função de sua capacidade de restauração do equilíbrio e da harmonia entre os homens e as forças naturais.” (BEVILACQUA e SILVA, 2015, p.32). Geralmente as máscaras placas são utilizadas em ritos iniciáticos, fúnebres, agrários ou em dias de trocas comerciais nos mercados dos povos que delas fazem uso. Observam que a associação entre ritos fúnebres e ritos agrários “aparece em função dos ancestrais serem vistos como guardiões do sucesso na agricultura e protetores do bem estar da sociedade” (2015, p. 32).

Partindo de uma lógica similar de utilização e produção, os objetos relacionados às cortes e realezas da África tradicional são exemplos de poder e culto à ancestralidade. O povo *Luba*, por exemplo, apresenta em uma espécie de mobiliário os emblemas de sua realeza (figura 5).

FIGURA 5: BANCO DO POVO LUBA, REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO



FONTE: Catálogo África em Artes, Museu Afro Brasil, 2015

Os bancos produzidos são compreendidos como um símbolo dos espíritos de reis falecidos, e geralmente mantêm-se guardados em locais secretos, sendo por vez ou outra exibidos ao público como uma insígnia de poder real. São esculpidos na base com formas de mulheres sustentando o assento com enfeites de padrões geométricos entalhados. Na representação feminina geralmente se inserem enfeites típicos e valorizados para as mulheres, e para que o banco se torne um receptáculo do espírito de um chefe “a mulher ali esculpida precisa apresentar os atributos de beleza que potencializarão a comunicação com o mundo sobrenatural, como as escarificações, penteados elaborados e expressão de serenidade e sabedoria” (BEVILACQUA e SILVA, 2015, p. 8)

Um exemplo extremamente popular tradicional da cultura iorubá são as estatuetas representando irmãos gêmeos caracterizados pelo orixá *Ibeji* (figura 6). Bevilacqua e Silva afirmam que dentre os iorubá o nascimento de gêmeos é extremamente recorrente e por essa alta incidência, irmãos gêmeos são reconhecidos como seres extraordinários. São dessa forma recorrentes as homenagens e a valorização aos filhos nascidos gêmeos, que simbolizam riqueza e fartura para a família.

FIGURA 6: ESTÁTUAS DOS GÊMEOS IBEJI, NIGÉRIA



FONTE: Catálogo África em Artes, Museu Afro Brasil, 2015

As estátuas são produzidas para honrar a morte dos irmãos, podendo ser realizadas em conjunto ou individualmente dependendo da situação. Cabe ao escultor determinar as características formais para as estátuas dentro das tradições dos iorubá. “No caso específico dos Ibeji, a sua estatueta quase sempre apresenta braços paralelos ao corpo cujas mãos podem ou não ser arqueadas. Outro aspecto estilístico recorrente é a figuração dos olhos com pupilas vazadas” (BEVILACQUA e SILVA, 2015, p. 20). As estátuas honrando os gêmeos e o orixá mantém viva a memória dos irmãos falecidos entre os familiares, prática costumeira na cultura iorubá.

Os exemplos destacam alguns dos estilos, técnicas e formas desenvolvidos pelos povos tradicionais africanos. É possível verificar a tradição voltada para os costumes de culto e respeito à ancestralidade, como afirma Araujo (2015). As formas, apesar de

diferenciadas entre os três exemplos, mostram certa semelhança com um estilo geometrizado e simétrico que apresenta detalhes condizentes com o contexto de sua produção, enfeites que informam a relação estabelecida com a peça de arte. Essa relação, como já observado, fundamenta-se nos conhecimentos da comunidade e deixa a indagação sobre o significado de arte para as culturas africanas. As diferentes teorias para definir a arte africana tradicional mostram que não existe uma narrativa única que a caracteriza e dessa forma expõem uma complexidade que o conhecimento artístico europeu falha em explicar.

Observa-se, por sua vez, que as visualidades do europeu para a arte africana foram de certa forma determinadas pelo sentimento de superioridade racial, com o intuito de manipular os significados para fortalecer as ações pertinentes da colonização. Analisar as peças de arte como indicadores de um povo inferior, fraco e sem cultura, aptos para a escravidão e dominação, parece conveniente aos objetivos do imperialismo europeu. Arrisca-se caracterizar a forma de ver do europeu como uma visualidade racializada convencionada a partir de uma diferenciação qualitativa entre raças em sua versão biológica. Lembrando as contribuições de Martins (2008) sobre o poder ideológico presente nos meios visuais, as imagens artísticas africanas têm seus significados manipulados por essa forma de ver europeia e, pensando o ensino de arte, cabe uma visão crítica para a história e as interações entre as culturas, bem como um questionamento sobre a construção de discurso pautada nesse desconhecimento.

O conceito de visualidades racializadas apresenta um sentido que sintetiza as contribuições dos autores utilizados para compor o campo teórico e tecer a análise desta pesquisa. Francielly Rocha Dossin (2018), em sua tese, aborda teorias que dialogam e exploram a partir de outros autores esse mesmo conceito, a fim de compreender as características históricas presentes nas produções artísticas africanas. Comenta sobre um regime de representação estética caracterizado pela racialização, e demonstra por sua vez a presença de um racismo estruturante na arte. Em sua pesquisa, Dossin explora a cultura visual a partir de obras de arte contemporâneas que utilizam o corpo negro como fonte de narrativa, tais quais performances e fotografias, e supõe a possibilidade de uma descolonização estética para romper com esse regime visual. As observações realizadas que compuseram o conceito destacado convergem com as contribuições e análises produzidas por Dossin, apesar de apresentar um campo teórico com autores diferenciados.

Lembrando as contribuições de Gomes (2005) e Munanga (2003) quanto ao mito da democracia racial e afirmando novamente a falta de reconhecimento e valorização da história africana e afro-brasileira, fatores que mostram a necessidade de estudo e pesquisa para contribuir de forma efetiva com a Erer, as ideias apresentadas sobre as formas de ver a arte africana contribuem para a propagação e perpetuação do racismo. As visualidades construídas na ideia de superioridade da raça branca, herdada pelas relações do contexto histórico, estão presentes nas escolas e em outros ambientes educacionais. Considerando novamente os silenciamentos em relação ao racismo, existem pensamentos e atitudes no cotidiano escolar que sustentam essa relação histórica de desigualdade racial, observados nas diretrizes curriculares para lei 10.639/2003 e nos documentos e materiais de apoio que a sustentam.

2.3 A ARTE VISUAL AFRO-BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/2003

A concepção em torno da arte afro-brasileira herda a racialização presente na visão sobre a arte africana. A denominação identifica as formas artísticas africanas que foram transmitidas ao país a partir do forçado comércio e escravização de negras e negros no período da colonização portuguesa e, como se pode perceber com as pesquisas previamente analisadas, tais produções são geralmente excluídas de uma avaliação artística e pouco consideradas para as referências educacionais pelos mesmos motivos que compõem a ideia racial já explanada.

O pensamento sobre a arte afro-brasileira inicia com os primeiros africanos trazidos violentamente para serem escravizados no período de colonização no Brasil. Historicamente reconhece-se que a população africana que habitou o Brasil nesse período forçosamente rompeu com seus laços culturais de origem e, numa tentativa de lutarem contra uma total desumanização como afirmam Nascimento (2018), Munanga (2018) e Silva (2007), seguiram produzindo alguns exemplares artísticos tais quais os estilos de seus povos. A diversidade étnica africana presente no Brasil nesse período contribui para a criação de uma cultura nova, delimitada por sua convergência, fato explícito na produção imagética que evoca símbolos, rituais e costumes adaptados ao novo contexto brasileiro. Observa-se com isso uma arte derivada das peculiaridades próprias do contexto histórico e que mostra a sobrevivência dos valores culturais africanos sob o domínio da escravidão.

Nascimento (2018) e Munanga (2018) comentam sobre as formas de resistência desenvolvidas pelos povos africanos no Brasil e observam a profundidade e o cuidado em relação aos valores culturais originais, contrapondo-se ao discurso de desumanização que retira dos povos tradicionais as capacidades culturais e sociais transmitido pelo colonizador. Munanga afirma que para o(a) africano(a) reconstruir uma manifestação cultural e artística em solo brasileiro a relação inicial com a mesma deveria pertencer ao núcleo principal de sua existência, para que sobrevivesse inclusive a essa ruptura forçada e tivesse formas de continuidade na nova sociedade. Enfatiza que as formas de produção ganham novas roupagens visando uma adaptação ao contexto e dentre as produções artísticas originais percebe que aquelas voltadas à religiosidade e rituais cotidianos mantêm-se com mais vigor. No entanto aquelas que correspondem a uma arte utilitária e funcional não tiveram total possibilidade de adaptação. Munanga analisa a recriação dos objetos artísticos que simbolizavam as realidades africanas, tais quais os bancos produzidos pelo povo *Luba* (figura 5), por exemplo, e afirma que “apesar de estarem presentes na memória coletiva dos escravizados, não puderam encontrar um espaço para continuidade e recriação no Novo Mundo, por que as cortes e instituições reais que simbolizavam não foram transportadas ao Brasil” (2018, p. 115). Complementa afirmando que os objetos artísticos das cortes, caracterizados como utilitários, “perderam seu significado no contexto do sistema colonial e do regime servil” (2018, p. 115).

A separação entre os indivíduos dos diferentes povos originais africanos se deu como forma de enfraquecimento para as culturas. O colonizador, visando uma desestabilização e facilidade para dominação, distribuiu os representantes dos povos entre os diferentes portos de chegada no Brasil. A mistura de etnias e em decorrência de línguas, dialetos, costumes e estilos de arte, para mencionar alguns, também configurou o contexto de nascimento da característica afro para a arte brasileira, que tem influência nessas diferenças a partir de um processo de reconstrução.

Munanga (2018) relembra que a mistura de culturas se deu também com os aspectos da cultura brasileira já estratificada, no caso na cultura construída no Brasil pelos europeus. Observa que foi no campo religioso que essa convergência se deu de forma mais potente e que as criações artísticas correspondentes a essa recriação se mantêm até hoje como o principal exemplo de arte afro-brasileira. A construção, no entanto, dessa nova arte religiosa, reflete padrões não harmoniosos de relacionamento entre as partes. A produção africana foi inflamada a partir de relações violentas de

dominação. Percebendo que sua cultura material religiosa não tinha possibilidades de permanecer no novo contexto da escravização, os(as) negros(as) africanos(as), utilizando da memória coletiva dos povos de origem e da vontade de resistir enquanto grupo humano, relacionaram os símbolos presentes em seus rituais religiosos aos novos símbolos com quais entraram em contato na religiosidade católica. Observa-se que esse contato obrigatório, todavia, era tido como um pretexto para o imperialismo europeu, uma vez que a população africana, enquanto primitiva e sem cultura, apta para a escravidão, necessitava da intervenção religiosa católica para alcançar sua salvação. “A religião católica era considerada a única verdadeira, e a dos escravizados, relegadas à posição de cultos misteriosos ou simples superstições”, critica o autor. (MUNANGA, 2018, p. 115).

A relação com a religiosidade católica era vista pelos(as) negros(as) em situação de escravos(as) como uma forma de manter sua própria devoção original, iludindo os dominadores de que seguiam convertidos ao catolicismo. Os símbolos religiosos africanos aos poucos foram transformados e adaptados à necessidade da situação, reconhecíveis em novas imagens, criando por sua vez novos cultos com objetos que apresentavam aspectos plásticos dos estilos africanos. Sobre esse processo de associação, Munanga explica que

[p]rogressivamente, os africanos escravizados começaram a perceber as características da vida dos santos católicos. Eles descobrem os elementos estruturais, culturais e sociológicos da religião católica. Aproximando essas características com as de suas religiões, eles se dão conta de que existiam algumas similitudes fundamentais que vão manipular para dissimular suas verdadeiras crenças, a fim de se protegerem da violência praticada pelos mestres (MUNANGA, 2018, p. 116)

Nascimento (2018) analisa a relação africana com a igreja católica sob a égide da exploração, uma vez que, além de inculcar a fé, predominante exigia que os mesmos trabalhassem em função do crescimento das propriedades rurais, realizando atividades domésticas e agrícolas. Destaca esse aspecto para expor mais uma vez que a relação entre negros(as) escravizados(as) e europeus não tinha precedentes harmônicos mas de dominação e violência de diferentes tipos onde, inclusive, o(a) escravizado(a) era proibido(a) de realizar qualquer tipo de produção criativa de sua cultura original. As produções observadas como afro-brasileiras foram com isso tratadas de forma clandestina, sendo reveladas aos poucos conforme as mudanças históricas na vida do(a) negro(a) no Brasil. Essa característica clandestina é possível verificar novamente nas

produções de imagens religiosas que, conforme explicou Munanga, apresentavam uma similaridade que dissimulava a crença verdadeira.

Nascimento complementa esse processo de constituição de novas possibilidades plásticas enfatizando que mesmo sob total exploração e limitação criativa os africanos e as africanas encontraram formas de perpetuar suas inclinações artísticas e “souberam aproveitar as melhores oportunidades para evitar a própria e total desumanização” (2018, p. 33). E exemplifica que “a escultura em madeira continuou a desenvolver sua riqueza expressiva, principalmente a partir de símbolos rituais e de imagens sagradas do candomblé, nome brasileiro para a religião iorubá dos orixás” (2018, p. 33).

Roberto Conduru (2007), observando a arte afro-brasileira como um campo plural cercado pela diversidade étnica africana, analisa as conexões às características do catolicismo. Uma das formas pode ser compreendida como a auto representação negra nas imagens de santos, anjos e nos detalhes que enfeitam as igrejas católicas construídas no período da colonização. Observa que as imagens representadas tinham traços físicos “negróides” e os enfeites e detalhes apresentavam características de estilo da própria religiosidade africana, e questiona se essa inclusão era uma forma de resistência das culturas negras de origem ou uma manifestação de incentivo à conversão religiosa católica por parte dos mestres das igrejas. Conduru analisa com isso a concepção de uma afrodescendência na arte brasileira, e o conceito da “mão afro-brasileira” que tensiona o significado presente nas produções de arte e arquitetura dos descendentes de africanos no Brasil. Questiona as características africanas na arte brasileira, que culminam no estilo do Barroco, produzidas principalmente por descendentes daqueles escravizados, em função da possibilidade de um atavismo nos valores arquitetônicos e escultóricos. O autor pontua que as características destacadas aparecem como um estilo africano já influenciado pelo olhar europeu, e coloca em xeque essa produção uma vez que o afrodescendente não carregaria por si só a referência africana justificada no fato de ser negro. Por outro lado, infere que as características poderiam ter sobrevivido ao longo da história da arte como uma memória coletiva não racional.

Observa-se que essa última problematização de Conduru pode facilmente se relacionar com a ideia generalizada de cultura negra alimentada pelo viés da verdade biológica das raças. A crítica sobre os atavismos na arte afro-brasileira possibilita uma maior explanação sobre as diferenças de criações que dizem respeito à África e sua influência no Brasil, rompendo dessa forma com o pensamento estereotipado que sustenta uma discriminação racial na educação por exemplo.

Nascimento (2018) observa o período do Barroco como o momento onde os descendentes dos africanos no Brasil puderam expor pela primeira vez seus talentos artísticos reprimidos, mas considera que mesmo com o aspecto de liberdade de criação as obras de arte e arquitetura estavam condicionadas à direção específica dos sacerdotes brancos. Comenta a partir dessa observação que o artista do Barroco brasileiro esteve por muito tempo atrelado ao gosto e estilo do europeu, tratado como um objeto suprimido as ideologias brancas. E tece um paralelo com a atualidade onde a dificuldade de valorização e destaque para as produções de artistas negros(as) ainda existem, uma vez que têm suas obras analisadas pelo viés artístico branco, o que ocasiona na discriminação e inferiorização.

As contribuições permitem verificar que a relação entre arte africana e brasileira está atrelada aos detalhes pertinentes ao campo do social. Longe de buscar uma definição fechada, compreendendo que a arte afro-brasileira esteve e ainda está atravessada por ambiguidades, destaca-se para esta pesquisa que o conceito de arte afro-brasileira necessita de uma análise a partir dos objetivos postos pela legislação e pela educação das relações étnico-raciais. Para além das características visuais e do estilo artístico, a arte afro-brasileira e também a africana precisa ser pesquisada com a finalidade de desvendar a história que a sustenta tanto da África quanto dos africanos, que culmina, para nosso interesse, na luta dos negros e negras escravizados em solo brasileiro. Os mesmos sofrem uma objetificação e são identificados por um viés racial biológico que lhes nega a humanidade. O processo de escravização apresenta nuances que desvendam aspectos sócio-culturais presentes na sociedade brasileira contemporânea e que afetam diretamente a construção e constituição da cultura negra brasileira.

Questionam-se neste momento quais narrativas estão sendo realizadas para desvendar essa história. Como está sendo contada a história sobre as resistências do negro e da negra escravizados e das correspondências culturais que realizaram? As narrativas os destacam como submissos à cultura europeia branca ou mostram a luta e contribuições para a formação brasileira? Falar sobre arte afro-brasileira requer entender as relações presentes no contexto histórico, assim como as possibilidades criativas e artísticas que o(a)africano(a) trouxe e que se perpetuaram.

Considerando o campo das visualidades, questiona-se ainda se a visão produzida para a cultura negra africana e brasileira está sendo analisada por um diálogo reflexivo e

crítico, que busca desvendar os porquês de uma visão negativa e estereotipada, e compreender as nuances da relação entre brancos(as) e negros(as) na atualidade.

Com a finalidade de traçar uma caracterização base para a futura análise de dados que complemente esta pesquisa, que tem como pressuposto o ensino de arte a partir dos objetivos da lei 10.639/2003, na sequência foram agrupadas e analisadas algumas referências de obras de arte visual que dialogam com o exposto até o momento. A caracterização condiz com as possibilidades de diálogo previstas para serem utilizadas como referência no ensino de arte comprometido com a temática da legislação. Essa caracterização não corresponde no entanto a uma delimitação das obras de arte. Por isso reconhece-se que as mesmas podem se agrupar em mais de uma característica. Longe de estacionar a definição de arte afro-brasileira, a análise seguinte utiliza das observações realizadas sobre as concepções de ensino de arte e as visualidades, e também sobre os aspectos referidos anteriormente sobre educação das relações étnico-raciais.

2.3.1 Influências tradicionais africanas

Esta característica diz respeito às obras de arte que apresentam influências dos estilos e contextos tradicionais africanos, independente da identificação racial do(a) criador(a). Mostram a relação direta entre uma cultura africana original e a adaptação à cultura brasileira como, por exemplo, as obras de arte de contexto religioso que utilizam do estilo presente na produção material das filosofias africanas.

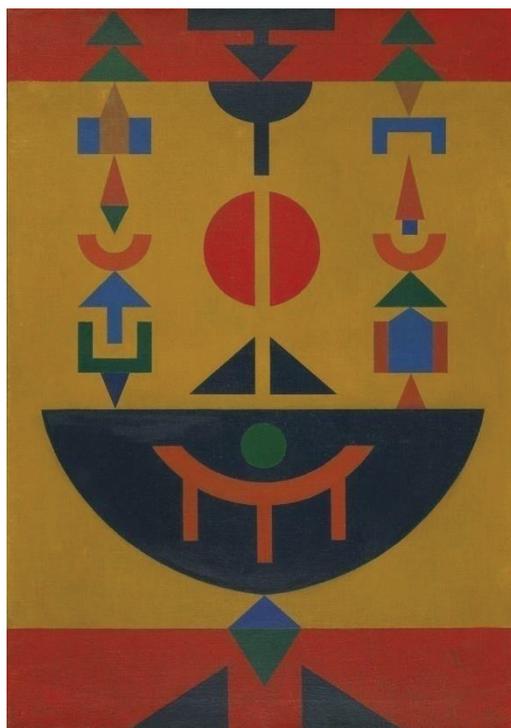
Para Munanga (2018) é na correspondência religiosa baseada nas semelhanças funcionais entre os santos católicos e os orixás Iorubanos, por exemplo, que se percebe o nascimento de uma linguagem plástica tipicamente afro-brasileira. Iniciada por meio de uma repressão ideológica e política, essa influência foi a base inicial para constituir a cultura afro-brasileira atual e suas formas de arte.

A caracterização se relaciona com a legislação uma vez que possibilita desvendar o contexto de criação da cultura negra brasileira que reverbera na atualidade. Além das contribuições históricas que denunciam o relacionamento de violência estabelecido entre europeus brancos e os(as) negros(as) africanos(as), gera subsídios para discutir sobre o sincretismo religioso e valorizar as contribuições africanas na formação do Brasil. De certa forma, as tradições africanas se mantêm presentes na totalidade das obras de arte afro-brasileiras, no entanto o destaque que se pretende dar

para esta característica são as influências visuais diretas que, num sentido de comparação, têm a aparência similar e com isso tornam reconhecíveis os aspectos africanos.

O artista modernista brasileiro Rubem Valentim (1922 – 1991), por exemplo, apresenta uma produção que utiliza do estilo geometrizado e simétrico presente nas obras tradicionais africanas (figura 7 e 8). Independente de suas outras influências e do contexto modernista brasileiro estruturado no período de sua produção, ao qual ele se identificava, a obra de Valentim evoca a cultura iorubá e a religiosidade estabelecida no Brasil, pela influência da mesma por meio dos símbolos correspondentes aos orixás, e da composição estabelecida de forma simétrica e geométrica – característica presente nas composições africanas de forma geral, como se pôde observar nas máscaras placa produzidas pelo povo *Bobo* e *Bwa* (figura 4).

FIGURA 7: COMPOSIÇÃO 12, RUBEM VALENTIM, 1962



FONTE: Catálogo Histórias Afro-Atlânticas, Masp/Intituto Tomie Ohtake, 2018.

FIGURA 8: SEM TÍTULO, RUBEM VALENTIM, 1989



FONTE: Museu na Escola: Caderno do professor, SME - Curitiba, 2007.

O artista Abdias Nascimento (1914 – 2011), mencionado anteriormente por suas contribuições textuais, produz, como participante ativo das articulações do Movimento Negro, uma pintura com elementos figurativos que se relaciona com a cultura africana tradicional também pela influência religiosa e filosófica iorubá (figura 9 e 10).

FIGURA 9: OXUM EM ÊXTASE, ABDIAS NASCIMENTO, 1975

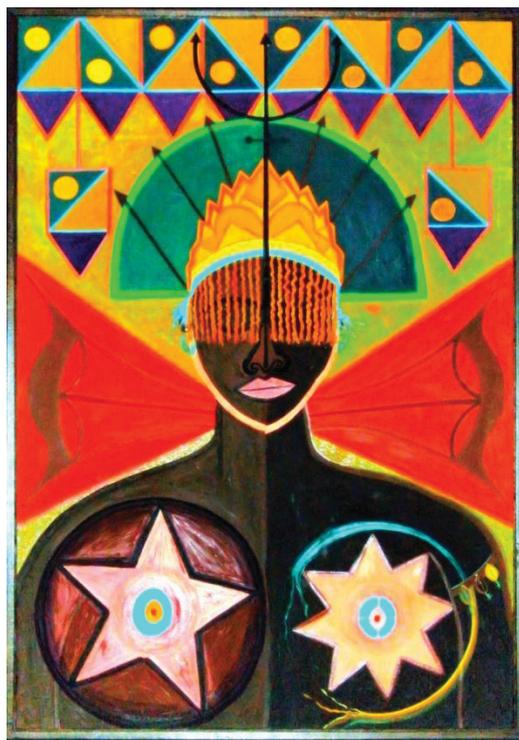
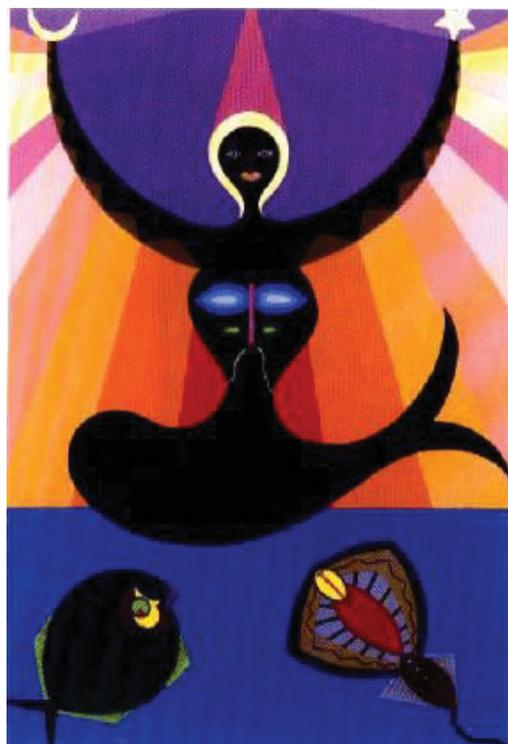
FONTE: ipeafro.org.br

FIGURA 10: OXUNMARÉ ASCENDE, ABDIAS NASCIMENTO, 1971

FONTE: ipeafro.org.br

O mesmo afirma, compartilhando das afirmações de Munanga, que é por meio do Candomblé, religião criada no Brasil fundamentada nos mitos dos orixás, que se fundem “o mistério ontológico e as vicissitudes da raça negra no Brasil” (NASCIMENTO, 2018, p. 37). Com isso o artista vincula os ensinamentos presentes nas tradições e mitologias africanas à população negra brasileira. Nascimento utiliza em seu trabalho plástico as imagens personificadas dos orixás, destacando o contexto africano, os símbolos e o significado de cada um para as vivências da raça negra e afirma que “a imagem e a significação que eles incorporam ultrapassam a simples percepção visual-estética – são a base de um processo de luta libertária dinamizado por seu amor e sua comunhão e engajamento” (2018, p. 38). É possível observar na obra de Abdias Nascimento a geometrização e simetria típica das figuras africanas, e os traços faciais semelhantes ao trabalho escultórico tradicional com lábios e nariz em destaque, bem como a representação do orixá enquanto figura negra. O artista sobrepõe elementos figurativos aos abstratos enfatizando a simbologia da religião.

2.3.2 Representação negra

Esta característica relaciona-se com as diferentes formas de inserir a figura da pessoa negra nas obras de arte visual, possibilitando uma análise para a autoria, os discursos e significados. Mostram a representação de negros e negras na arte visual, explicitando por vezes o olhar sobre o outro e sobre as diferenças, possibilitando uma análise para a demarcação biológica de raça e uma discussão sobre as visualidades racializadas, e, por outro lado, obras que destacam e valorizam a identidade e corporeidade negra segundo o novo significado gerado pelo Movimento Negro.

A representação negra nas obras de arte, considerando os objetivos da legislação, se relaciona com as contribuições de Gomes (2017) sobre os saberes da população negra, uma vez que possibilita a discussão sobre os aspectos da estética e corporeidade. A autora, como mencionado anteriormente, enfatiza que o corpo negro, em uma relação de tensão com o mito da democracia racial e as políticas de embranquecimento, é geralmente colocado em uma posição de exotismo, sensualidade, folclorização, negatividade e negação. Pelo viés emancipatório que a autora destaca, protagonizado pelo Movimento Negro, a corporeidade negra como saber político proporciona a discussão sobre os aspectos identitários da população negra e se contrapõe à visão única

de estética cultivada pela sociedade racializada, fato que também se relaciona com as visualidades.

As obras de arte visual que se encaixam nesta caracterização possibilitam um diálogo sobre as relações estabelecidas na sociedade quanto à estética corporal aceita e os estranhamentos sobre a inclusão do corpo negro nos espaços de convívio, assim como as representações que negam sua existência. Um exemplo já destacado é a auto representação em figuras religiosas advindas do barroco brasileiro, quando a mão de obra negra era utilizada para a produção de peças sob a delimitação da igreja católica. Nas obras religiosas realizadas principalmente para compor a decoração das igrejas pode-se reconhecer parte da corporeidade negra pelo aspecto físico que se escolhe representar e que geram discussão sobre as possibilidades da estética africana inerente aos afrodescendentes, como visto anteriormente nas contribuições de Conduru (2007).

Algumas das obras de arte que foram produzidas durante a Missão Artística Francesa, por exemplo, corroboram principalmente a condição do corpo negro escravizado. São obras produzidas no período que sobrepôs o Barroco brasileiro por artistas europeus, e que tinha o objetivo de documentar os costumes brasileiros utilizando o estilo acadêmico clássico ocidental, e de disseminar o mesmo a partir de escolas de belas artes. Além da missão que contou com artistas franceses, outros acadêmicos europeus desembarcam no Brasil com viagens financiadas para observar e registrar o cotidiano. Com isso torna-se possível uma discussão sobre a visão naturalizada do europeu e a condição da população negra escravizada, como exemplifica a obra de Johann Moritz Rugendas (1802 – 1858) e a de Jean Baptiste Debret (1768 – 1848).

Rugendas, em sua litografia intitulada *Mercado de negros - Viagem pitoresca ao Brasil* (figura 11), de 1835, independente da narrativa que a obra pode proporcionar, nos deixa a possibilidade de perceber a representação negativa em relação aos corpos negros, expondo o cotidiano da escravidão e apresentando “humanos tratados como coisas, exibidos e postos à venda como mercadorias por outros humanos”, como observa Conduru. (2007, p. 49). Uma análise muito próxima pode ser realizada a partir da obra de Debret, *Um jantar brasileiro* (figura 9), de 1827, que reafirma a mulher negra e o homem negro como escravos de uma forma naturalizada e própria do contexto da época, onde ambos se encontram em posição de servidão. Detalhe mais explícito sobre a selvageria e primitivismo que se incute ao corpo negro por esse viés de análise é

a ação da mulher branca alimentando as crianças negras que estão no chão, tal qual um animal de estimação.

FIGURA 11: MERCADO DE NEGROS - VIAGEM PITORESCA AO BRASIL, JOHANN MORITZ RUGENDAS, 1835



FONTE: Catálogo Histórias Afro-Atlânticas, Masp/Intituto Tomie Ohtake, 2018.

As obras destacadas repercutem uma discussão sobre a condição de humanidade do corpo negro, uma vez que não os identificam a partir de uma individualidade, mas como uma coisa ou objeto que compõe a cena cotidiana. Explicitam dessa forma o pensamento racializado que incentivou os processos de escravidão do período da colonização brasileira e que sustentam a discussão sobre as visualidades racializadas.

FIGURA 12: UM JANTAR BRASILEIRO, JEAN BAPTISTE DEBRET, 1827



FONTE: Catálogo Histórias Afro-Atlânticas, Masp/Intituto Tomie Ohtake, 2018.

Outras obras que convém destacar nesta caracterização sobre a representação negra na arte brasileira são aquelas produzidas com o intuito de valorizar a miscigenação presente da cultura brasileira, como se pode perceber no período artístico do Modernismo. Conduru (2007) afirma que o processo de modernização da arte brasileira sobrepõe-se ao estilo clássico europeu dominante, entretanto apresenta novas questões. Observa que mesmo incluindo a representação negra sem relacionar diretamente a escravidão, e pautado no sentido de valorização da cultura brasileira, o olhar sobre as influências africanas ainda sustenta as características de primitivo e folclórico. O autor identifica as representações que incluem a corporeidade negra e ao mesmo tempo externam a visão reincidente negativa do outro, como uma problemática afro-brasileira, e afirma que, nessas produções, o olhar etnográfico sobre as culturas africanas de origem persistem. Observa que

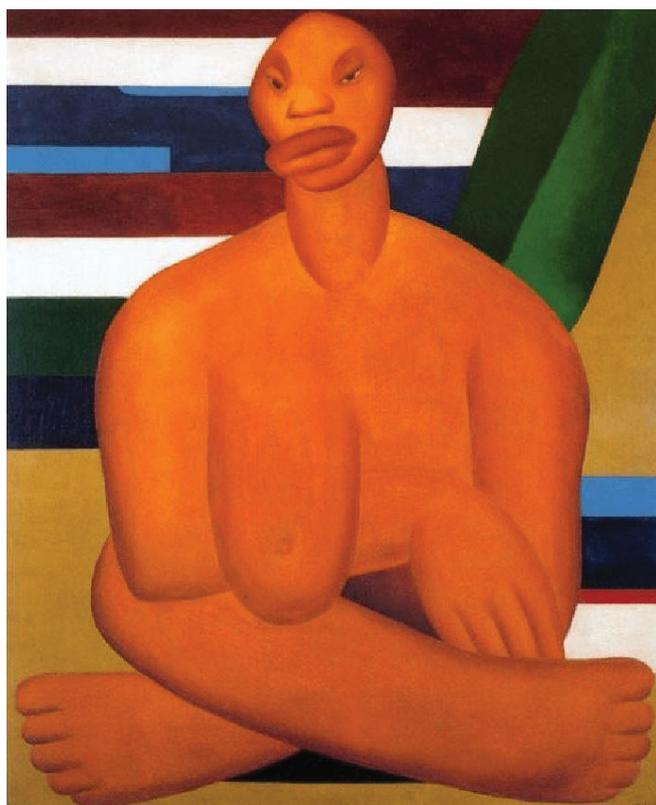
[s]e atitudes diferentes se somaram à visão dos negros como uma raça inferior, elas não foram sempre, nem necessariamente positivas, pois também descambaram para mitos, estigmas e caricaturas, os quais até podem ter facilitado a assimilação social dos afrodescendentes, mas também foram e são aprisionadoras, imobilistas”, observa. (CONDURU, 2007, p. 51).

Assim, questiona determinadas produções em relação à representação da figura negra conforme o discurso de miscigenação e influências culturais, relação que pode ser observada pelo viés do multiculturalismo diferencialista, pautado por Candau, que

identifica as diferenças culturais e promove espaços para que se manifestem, no entanto sem realizar interação e diálogo entre as diferenças.

A obra *A Negra* (figura 13), de 1923, da artista Tarsila do Amaral (1886 – 1973) é um exemplo que promove a discussão prevista por Conduru. Na imagem é possível observar uma mulher negra retratada nua, com pose e feições exageradas, com um fundo geometrizado.

FIGURA 13: A NEGRA, TARSILA DO AMARAL, 1923



FONTE: mac.usp.br

A artista Tarsila do Amaral, mulher branca brasileira, promove uma imagem que se liga à ideia de invisibilidade, subalternidade e estereótipo a partir da representação do corpo negro feminino, uma vez que acentua os traços físicos, tais quais determinantes biológicos, e a apresenta desnuda com uma possível objetificação, ressaltada inclusive pelo título que não cria uma identidade específica para aquele corpo, mas uma generalização. O contexto de produção da artista evoca uma valorização dos aspectos brasileiros para a arte, no entanto, pelo viés de análise que apresenta Conduru, é possível questionar a forma dessa valorização e relacionar aos estigmas e caricaturas criados sobre a aparência da população negra e à racialização. A negra do quadro de

Tarsila não tem nome, não tem roupa, tem pele escura e lábios grossos, seios grandes e proeminentes – pode-se relacionar inclusive com uma desumanização e primitivismo tal qual a pintura de Debret, cujas crianças negras são alimentadas no chão, considerando que a mulher negra de Tarsila está exposta como um bicho, inerte e mansa.

Contrapondo a discussão apresentada até o momento sobre a representação do corpo negro de maneira negativa e desumanizada, Rosana Paulino (1967 -), artista contemporânea, realiza um trabalho artístico que tenta quebrar com essa resistência. A artista se apropria de imagens fotográficas que expõem o corpo de homens e mulheres negras para questionar, a partir de uma composição de técnica mista, o determinismo biológico entre raças, como é possível perceber nas figuras 14 e 15.

FIGURA 14: AS FILHAS DE EVA, ROSANA PAULINO, 2014



FONTE: rosanapaulino.com.br

FIGURA 15: A PERMANÊNCIA DAS ESTRUTURAS, ROSANA PAULINO, 2017



FONTE: Catálogo Histórias Afro-Atlânticas, Masp/Intituto Tomie Ohtake, 2018.

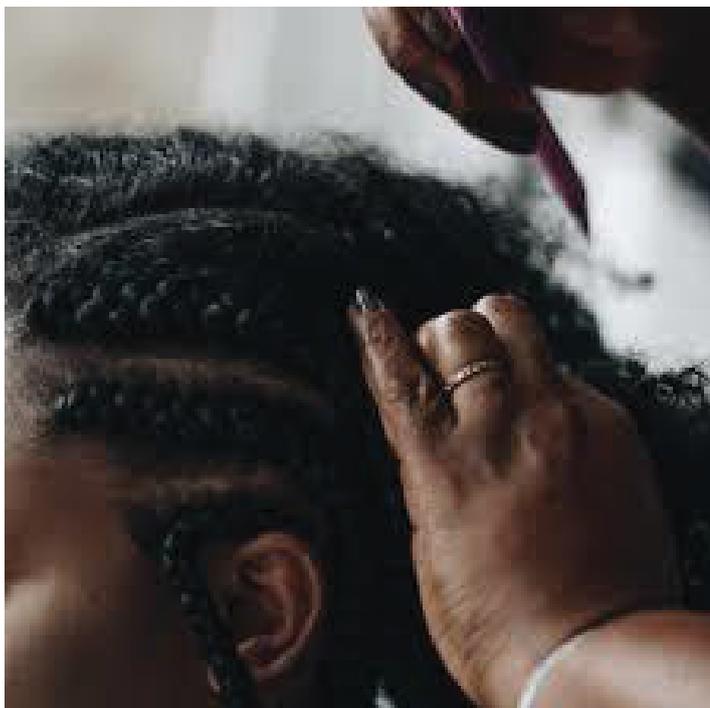
Na forma como geralmente organiza a composição, pela repetição das fotografias e relação com outras imagens e interferência nas mesmas, seja com costuras ou recortes, a artista possibilita a discussão sobre esta caracterização estética corporal e sobre as criações visuais em relação à população negra no período de colonização pelos europeus. Comparando a obra de Rosana Paulino com a de Tarsila do Amaral, por exemplo, se observa que a representação da figura negra na obra de Paulino ganha um tom de denúncia e uma argumentação antirracionalização, diferentemente do que Tarsila proporciona. Nas obras de Paulino pode-se destacar inclusive as características enunciadas por Richter (1999) em relação as preocupações dos artistas contemporâneos com as diferenças. A artista explicita o questionamento em relação às visões hegemônicas, corroborando com a discussão sobre a heterogeneidade de perspectivas tal qual afirma Richter.

As fotografias atuais de Helen Salomão se preocupam em expor o corpo negro exaltando a beleza presente nos aspectos estéticos da população (figura 16 e 17).

FIGURA 16: FOTOGRAFIA DE HELEN SALOMÃO, 2018

FONTE: [instagram.com/helesalomao](https://www.instagram.com/helesalomao)

FIGURA 17: FOTOGRAFIA DE HELEN SALOMÃO, 2018

FONTE: [instagram.com/helesalomao](https://www.instagram.com/helesalomao)

As imagens da artista se aproximam do aspecto positivo e de valorização em relação ao cabelo, pele, traços faciais e estilo que a juventude negra vêm afirmando, como observa Gomes (2017). Possibilita ainda o olhar para a inclusão dos corpos negros, principalmente de mulheres negras, nos espaços de interação social nos quais geralmente provocam estranheza. Por meio de fotografias da própria população em situações cotidianas a artista permite romper com o discurso resistente de negação e negatividade dos corpos negros, e caminha para uma produção de imagem antirracista e antirracionalização, que tornam reconhecíveis aspectos relacionados ao empoderamento e representatividade da população negra. Afirma inclusive o potencial descrito por Richter (1999 e 2012) para as produções contemporâneas, preocupando-se com a questão das diferenças e questionando as visões monolíticas e hegemônicas da arte.

2.3.3 Arte Negra brasileira

Esta característica diz respeito às obras de arte visual que correspondem à ideia política de raça negra construída pelo Movimento Negro. São obras de arte que ao invés de persistirem com estereótipos, mostrando a população negra ou os elementos da cultura negra como inferiores, valorizam a raça de maneira positiva. As obras que correspondem a esta característica produzem um discurso contra a racialização e podem dialogar diretamente com as duas características anteriores, uma vez que valorizar os aspectos tradicionais africanos e representar um negro ou uma negra de forma empoderada traduz o sentido positivo de raça. As obras de Rubem Valentim, Abdias Nascimento e Helen Salomão, analisadas anteriormente, são exemplos explícitos desta característica.

O novo significado para o sentido de raça negra nas obras de arte se relaciona com a legislação, uma vez que permite a construção de um novo olhar para a história da África e dos africanos no Brasil e promove a discussão inicial para uma educação antirracista. Com isso possibilita, no âmbito da educação escolar, desenvolver noções de pertencimento aos alunos e alunas negras e negros e intensificar a valorização à cultura e população negra por parte de toda a comunidade.

Partindo da discussão sugerida por Munanga (2003), a valorização da raça negra auxilia na quebra das raças sociais estabelecidas na sociedade. Pois, por mais que o uso do termo raça no contexto biológico tenha se tornado ultrapassado, as raças sociais

permanecem no imaginário, fundamentando a sociedade racializada onde a raça branca é qualitativamente superior. Observa-se que a inclusão dessa discussão auxilia ainda, de acordo com as contribuições de Gomes (2017), na análise da estrutura racista institucionalizada na sociedade, ampliando a compreensão sobre a relação entre desigualdades sociais e discriminações raciais.

A escultura do artista Flávio Cerqueira (1983 -) apresenta uma discussão sobre raça e racialização conforme analisado. Nela pode-se observar um corpo negro jovem representado somente de bermuda, sem camisa e sem sapatos, erguendo uma lata de tinta branca e despejando sobre a cabeça, escorrendo pelo corpo. O título da obra é *Amnésia* (figura 18), produzida em 2015, o que sugere um esquecimento nesse caso sobre as políticas de branqueamento desenvolvidas no Brasil, cujo menino na obra ajuda a lembrar. Com um olhar prático, o menino negro está tingindo o corpo com tinta branca, talvez por se sentir forçado a ser branco, talvez porque na ideia dele ser branco é melhor. No entanto observa-se que ainda que a lata de tinta esteja praticamente vazia, a tinta branca não cobre o corpo negro completamente. O artista escolheu o bronze para esculpir o menino negro, material nobre e forte, talvez para indicar uma resistência física e simbólica para aquele corpo.

FIGURA 18: AMNÉSIA, FLÁVIO CERQUEIRA, 2015



FONTE: Catálogo Histórias Afro-Atlânticas, Masp/Intituto Tomie Ohtake, 2018.

Compreende-se que a obra de Cerqueira promove, dentro desta caracterização, olhares díspares que auxiliam na discussão sobre a raça negra e suas vivências enquanto população. Historicamente, as políticas de branqueamento da população negra desenvolvidas no Brasil se relacionam com o mito da democracia racial, uma vez que enfatizam a miscigenação das raças como algo mais aceitável para compor a sociedade brasileira. Gomes (2017) observa essas políticas pelo viés da corporeidade negra, fato que permite indicar a obra também na caracterização anterior deste processo de análise, e complementa que a construção socialmente aceita do moreno e da mulata na sociedade brasileira ajuda a invisibilizar as desigualdades raciais.

2.3.4 Negro(a) artista

A última caracterização para esta proposta de análise diz respeito aos trabalhos artísticos visuais produzidos pela própria população negra, enfatizando e valorizando artistas negros(as). Nesta caracterização o mais importante se torna a autoria e seu reconhecimento. Enquanto nas anteriores a autoria poderia se intercalar entre artistas negros e artistas brancos, esta última permite a ênfase para a produção artística de negros e negras. Rosana Paulino, Rubem Valentim, Abdias Nascimento, Helen Salomão, Flávio Cerqueira, são artistas negros(as) já citados na sessão e que também se relacionam com esta última característica.

Esta caracterização se relaciona com a legislação pois permite a discussão sobre as contribuições da população negra na formação do Brasil, demarcando as questões históricas e também as produções culturais atuais. Auxilia ainda na inclusão de artistas que não fazem parte necessariamente dos currículos escolares para a disciplina de Arte, sejam eles brasileiros ou de outras nacionalidades. Observa-se, no entanto que a autoria é totalmente maleável no sentido estético, estilístico e nos motivos retratados, tornando esses aspectos indiferentes para incluir na discussão pertinente à legislação. A produção artística da população negra pode vir a expor vivências e experiências coletivas ou individuais, e também pode contemplar aspectos que não dizem respeito às questões políticas, de luta, corpo e raça. Inclusive observa-se que o(a) artista negro(a) torna-se livre para abordar qualquer assunto quando sua arte é valorizada e não se delimitam suas capacidades artísticas e intelectuais por um teor racializado.

Com isso nem todo o(a) negro(a) precisa falar sobre as relações raciais em sua arte, assim como nem todo o(a) negro(a) irá explicitar em seu trabalho as influências africanas. No entanto cabe observar que todo(a) o(a) negro(a) que produz arte rompe com as ideias generalizadas sobre suas capacidades e sobre os espaços que pode ocupar na sociedade. Todo(a) o(a) negro(a) que produz arte se torna uma referência positiva para ser incluída nas escolas a partir das discussões sobre as relações raciais, com a finalidade de valorizar a população negra de forma geral e criar noções de pertencimento para alunos e alunas negras – e é nesse viés de valorização e reconhecimento que esta caracterização se mantém.

Durante o período do Barroco no Brasil destacam-se artistas negros e mulatos que, como já exposto anteriormente, apresentavam um estilo de representação que evocava traços e características africanas. Antonio Francisco Lisboa, conhecido como Aleijadinho (1730 – 1814), por exemplo, foi responsável por uma série de trabalhos escultóricos que apresentavam os motivos católicos a partir de figuras humanas com convenções formais africanas (figura 19), como afirma Roberto Conduru (2007). O mesmo autor observa sobre possíveis atavismos e sobrevivências não racionais para essas formas africanas e que, após esse período e com a influência dos artistas europeus que registravam o Brasil nas missões financiadas, é possível verificar pintores acadêmicos negros realizando obras de arte seguindo um estilo clássico relacionado à visão da cultura ocidental.

FIGURA 19: FIGURA DE PRESÉPIO, ANTONIO FRANCISCO LISBOA, 1775



FONTE: museudainconfidencia.gov.br

As apreciações e caracterizações realizadas para a arte africana e afro-brasileira neste capítulo têm o objetivo de fundamentar a discussão sobre a temática no contexto da educação escolar e da prática docente na disciplina de Arte em Curitiba. A partir destas contribuições, os temas, exemplos e propostas observados nos questionários e entrevistas, realizados como coleta de dados para a verificação das apropriações, serão analisados, com a finalidade de tecer respostas aos questionamentos deste estudo.

A partir da fundamentação teórica sobre o campo da cultura visual e o ensino de arte, o interculturalismo e as observações para as diretrizes da legislação e da Erer, torna-se possível nesta etapa da pesquisa argumentar sobre as racializações presentes nas visualidades que compõem as interpretações para a arte africana e afro-brasileira, concepções construídas historicamente no contexto europeu, como se pode observar a partir dos autores referenciados.

Cabe para a próxima etapa deste trabalho observar as afirmações estabelecidas pelo currículo da disciplina de Arte no município e se o(a) professor(a) de arte têm possibilidades de tecer uma análise crítica, antirracista e antirracialização,

comprometida com a lei 10.639/2003 incluindo as imagens artísticas africanas e afro-brasileiras.

3 COLETA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo se dedica à contextualização da disciplina de Arte no município de Curitiba, assim como às características de atuação dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa, aos instrumentos de coleta de dados, análise e interpretação dos mesmos. Em um primeiro momento observa-se a configuração da disciplina no município, enfatizando os objetivos e características do componente curricular previstos pela mantenedora, destacando as atribuições pertinentes à linguagem das artes visuais e as relações com o campo teórico desta pesquisa. Contemplou-se ainda os meios de atuação dos(as) professores(as), identificando os locais bem como as configurações necessárias para comporem o público deste estudo, os critérios de inclusão e exclusão.

Na sequência o capítulo apresenta os instrumentos para a coleta de dados nas especificidades descritas, promove a análise descritiva expondo alguns dados de maneira sistemática e objetiva, e finaliza com a interpretação destes dados em decorrência do campo teórico, apontando resultados e tecendo observações que se encaminhem para os objetivos desta pesquisa.

3.1 A DISCIPLINA DE ARTE NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

A disciplina de Arte nos anos finais do ensino fundamental no município de Curitiba é ofertada em todas as 11 escolas de atuação dos participantes considerados para esta pesquisa. Caracteriza-se por contemplar as quatro linguagens principais em arte, sendo elas artes visuais, teatro, dança e música, em conformidade com a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), cada qual em seu objeto específico de estudo. Conta obrigatoriamente com a carga horária de 2 hora/aula semanais, de acordo com o Plano Municipal de Educação¹².

A Arte enquanto componente curricular do ensino fundamental tem como objetivo, no município, o estudo de produções artísticas em diferentes contextos a partir das quatro linguagens. No caso das artes visuais, segundo o texto da concepção curricular promovida pela Secretaria Municipal de Educação – SME da Prefeitura Municipal de Curitiba – PMC, o objeto de estudo diz respeito às visualidades, ou seja, às produções artísticas que estimulam o pensamento visual. Objetiva ainda a criação de

¹² CURITIBA. Lei 14.681 de 24 de jun. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-curitiba-pr>. Último acesso em: 21 de outubro de 2019.

processos que geram uma interpretação pautada na crítica, a partir de experiências estéticas que consistem na relação estabelecida entre o(a) aluno(a) e os objetos de arte.

Considerando a prática pedagógica, o componente de Arte no município determina três etapas diferenciadas para abordar essas experiências estéticas. A primeira formularia a apreciação do objeto, momento onde são propostas análises e uma investigação em relação ao contexto. A segunda refere-se à experimentação e execução, quando o(a) aluno(a) poderá explorar materiais e técnicas relacionados a linguagem específica do objeto investigado. O último momento parte para a criação de um novo objeto de arte, tornando o(a) aluno(a) com isso um investigador da própria produção artística a partir dos conhecimentos assimilados. Os três momentos se sustentam em uma prática pautada na problematização, crítica e análise a fim de obter respostas e soluções reflexivas e criativas em cada um.

As observações iniciais destacadas para a disciplina de Arte indicam uma predisposição para o ensino crítico e contextualizado preocupado com a compreensão por parte do(a) aluno(a) a partir das referências artísticas. Apresenta uma organização para a prática pedagógica que demonstra um engajamento com a interpretação da obra de arte a partir do conhecimento sobre o meio que a produziu, apesar de não entrar no mérito dos diálogos culturais possíveis com esta prática. Valoriza uma compreensão do objeto artístico principalmente enquanto linguagem e exemplo de inspiração para novas criações.

Destaca-se no texto do componente curricular o uso do termo experiências estéticas apresentado por Richter (1999 e 2012) no campo teórico desta pesquisa, quando sugere uma ampliação para o sentido de arte na educação. Segundo a autora, atribui-se essa característica às manifestações culturais que provocam prazer e outros valores para o sujeito e que podem inclusive serem verificadas no contexto familiar e comunitário. O termo auxilia na inclusão de novas referências de arte além das identificadas como arte erudita e belas artes, possibilidade ampliada pela visão intercultural da autora.

O texto produzido pela SME permite o pensamento intercultural supracitado, e utiliza o termo experiência estética para explicar o contato que o(a) aluno(a) tem com os diferentes tipos de arte. Sugere que na escola “a experiência estética ganha consistência no sentido de ampliar as possibilidades de relação com as produções artísticas, na perspectiva da leitura, decodificação, ampliação de repertório, experimentação e estímulo para a criação.” (CURITIBA, 2016, p. 1). A secretaria destaca a análise das

experiências estéticas como uma forma de principalmente gerar subsídios para a produção poética individual dos(as) alunos(as), afirmando como uma das finalidades para o ensino de arte o conhecimento de “técnicas, procedimentos, relações culturais e sociais envolvidas em diferentes contextos, podendo assim dar suporte às suas representações.” (CURITIBA, 2016, p. 1). Essas afirmações sugerem uma preocupação com o reconhecimento do caráter cultural para as obras de arte, assim como destacado no referencial teórico previamente apresentado, e levam a entender que as variadas formas de manifestação artística são incluídas no ensino.

Em relação às escolhas de referências para serem utilizadas como objeto de estudo nas linguagens específicas, afirma que o repertório selecionado para as práticas deve ser amplo e maleável, configurando um trabalho pedagógico abrangente e diversificado. Complementa que “o ensino e aprendizagem em Arte expande não somente o conhecimento da própria arte, mas também possibilita ao/a estudante a interação e o respeito às diversidades, sejam elas étnico-raciais, de gênero ou geracional.” (CURITIBA, 2016, p. 2). A afirmação em destaque possibilita uma abertura, apesar de não mencionar diretamente a lei 10.639/2003, para uma prática preocupada com os objetivos da Erer e com uma educação para a diversidade. A concepção curricular demonstra que em teoria a disciplina de Arte é capaz de se respaldar no interculturalismo, uma vez que afirma referências artísticas maleáveis, embora não se aproprie do conceito para compor o texto do documento. Observa-se que existe a possibilidade de realizar um discurso antirracista e uma educação de característica democrática, como defende Gomes (2013), visto a preocupação do texto em identificar o respeito às diversidades como um objetivo da disciplina.

Em relação à linguagem das artes visuais, o documento contextualiza a ideia das visualidades enquanto objeto de estudo e referencia, a partir de Hernández (2007), o significado de cultura visual, parte que compõe o objeto das artes visuais. No entanto, o conceito está sendo utilizado no documento para significar a diversidade de produção e manifestação visual presente na sociedade, e não aborda especificamente a proposta do campo para o estudo das culturas. O texto deixa de mencionar o uso das imagens como formas de representação que mediam significados culturais, aspecto frisado por Hernández em decorrência da definição do termo cultura visual e valorizado na educação.

Um aspecto leva a entender que a disciplina tem por finalidade, a partir das linguagens visuais, valorizar as referências dos(as) alunos(as), e com isso a

subjetividade do olhar, direcionamento próximo das ideias de Hernández (2009) e Martins (2018) quando negam a universalização das visualidades. Destaca-se com isso o seguinte trecho:

É preciso que o ensino de artes visuais se aproxime das referências culturais dos/as estudantes. Dessa forma, crianças, jovens e adultos, meninas e meninos, mulheres e homens poderão construir suas experiências de subjetividade, levando em conta suas ideias, memórias e as realidades do mundo contemporâneo (CURITIBA, 2016, p. 4).

Pode-se afirmar que a disciplina não tem como característica a exclusão de referências ou a identificação com um único sentido de arte e aproximação de uma ideia monocultural ou eurocentrada. Em todo o texto, apesar de não apresentar uma abordagem teórica explícita, é possível observar a preocupação com a inclusão de conhecimentos próximos aos alunos(as), destacando em vários momentos a vantagem de utilização das manifestações artísticas das minorias, como se percebe na seguinte afirmação:

Nesse contexto, as expressões do que até então eram consideradas minorias, relacionadas as questões étnico-raciais, de gênero e geracionais, ganham espaço e importância. Assim como as manifestações da cultura visual que ocorrem fora dos espaços sacralizados da arte (museus, espaços expositivos oficiais, livros, entre outros), como as manifestações em ruas e em outros espaços públicos e, em alguns casos, sem identificação de autoria (CURITIBA, 2016, p. 4).

O trecho acima complementa, pelo ensino das artes visuais, os aspectos identificados anteriormente, e de certa forma relaciona a disciplina de Arte em Curitiba com o campo teórico pesquisado. Possibilita o ensino de arte a partir de referências visuais diversificadas, a inclusão da temática relacionada à legislação estudada e afirma uma preocupação com as questões culturais, características que na prática pedagógica individualizada podem ser valorizadas.

Complementando o texto sobre as intenções do componente curricular, também no ano de 2016, foi produzido o Plano Curricular de Arte para o ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Nele é possível compreender como a disciplina está organizada em relação as linguagens artísticas, objetivos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem. Existe como direcionamento a organização das linguagens entre os trimestres, sendo no primeiro o trabalho com a arte visual, no segundo a música e no terceiro teatro e dança. Seguem em destaque as imagens das páginas do plano que mostram a organização da linguagem visual para posterior análise.

FIGURA 20: PLANO CURRICULAR DE ARTE – 6ºANO (1)

6.º ANO – 1.º TRIMESTRE – ARTES VISUAIS		ARTE
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Articular as diferentes possibilidades do uso dos elementos das linguagens artísticas em diferentes contextos culturais¹. • Ampliar o repertório artístico e cultural por meio da leitura e análise de obras contextualizadas, em diferentes tempos e espaços, e da apropriação de técnicas e materiais². • Fazer uso dos conhecimentos construídos na exploração da poética pessoal. • Compreender e explorar a arte como expressão, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, o imaginário, a sensibilidade e a reflexão do criar e fruir produções artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arte paranaense: trajetória do olhar – da arte rupestre à arte contemporânea³. • O olhar estrangeiro: artistas viajantes⁴. • Estética local: paranimismo, movimento de renovação, entre outros – características, artistas e suas produções, figuração e abstração. • Influência cultural (matrizes estéticas: indígena, europeia, asiática, americana e africana). • Elementos das artes visuais (linha, cor, textura, volume e plano) organizados em diferentes formas de representação da arte Paranaense. • Arte pública, arte popular e arte institucionalizada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece diferentes artistas paranaenses. • Percebe diferenças estéticas no percurso da arte paranaense. • Compreende o contexto dos artistas viajantes. • Diferencia arte pública, arte popular e arte institucionalizada. • Reconhece a diversidade de gênero, étnico-racial, geracional, entre outras, nas produções artísticas paranaenses, bem como seus(suas) autores(as). • Emite pensamento crítico perante a produção artística estudada e as próprias produções.

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, 2016

FIGURA 21: PLANO CURRICULAR DE ARTE – 6ºANO (2)

6.º ANO – 1.º TRIMESTRE – ARTES VISUAIS		ARTE
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a diversidade de gênero, étnico-racial, geracional, entre outras, nas produções artísticas, bem como seus(suas) autores(as). 		

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, 2016

FIGURA 22: PLANO CURRICULAR DE ARTE – 7ºANO(1)

7.º ANO – 1.º TRIMESTRE – ARTES VISUAIS		ARTE
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> Articular as diferentes possibilidades do uso dos elementos das linguagens artísticas em diferentes contextos culturais¹³. Ampliar o repertório artístico e cultural por meio da leitura e análise de obras contextualizadas, em diferentes tempos e espaços, e da apropriação de técnicas e materiais¹⁴. Fazer uso dos conhecimentos construídos na exploração da poética pessoal. Compreender e explorar a arte como expressão, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, o imaginário, a sensibilidade e a reflexão do criar e fruir produções artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Arte urbana: mídia, publicidade, tribos urbanas e contracultura, pop art, tropicalismo e coletivos. Diferentes formas de representação artística urbana¹⁵. Estêncil: contexto histórico e possibilidades técnicas. Gravura (conceito, técnicas e materiais), serigrafia, litografia, xilogravura, entre outras. Elementos das artes visuais (linha, cor, plano, volume e textura). 	<ul style="list-style-type: none"> Compreende o conceito de arte urbana. Reconhece diferentes formas artísticas urbanas. Compreende o conceito de gravura e reconhece diferentes técnicas de gravura. Conhece diferentes artistas urbanos (nacionais e estrangeiros) e suas produções. Explora diferentes possibilidades técnicas e de material na construção de propostas relacionadas à arte urbana. Explora diferentes possibilidades da técnica do estêncil na perspectiva da poética pessoal.

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, 2016

FIGURA 23: PLANO CURRICULAR DE ARTE – 7ºANO(2)

7.º ANO – 1.º TRIMESTRE – ARTES VISUAIS		ARTE
<ul style="list-style-type: none"> Compreender a diversidade de gênero, étnico-racial, geracional, entre outras, nas produções artísticas, bem como seus(suas) autores(as). 		<ul style="list-style-type: none"> Explora diferentes possibilidades de materiais e técnicas na produção de gravuras. Emite pensamento crítico perante a produção artística urbana e suas próprias produções.

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, 2016

FIGURA 24: PLANO CURRICULAR DE ARTE – 8ºANO(1)

8.º ANO – 1.º TRIMESTRE – ARTES VISUAIS		ARTE
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Articular as diferentes possibilidades do uso dos elementos das linguagens artísticas em diferentes contextos culturais²⁶. • Ampliar o repertório artístico e cultural por meio da leitura e análise de obras contextualizadas, em diferentes tempos e espaços, e da apropriação de técnicas e materiais²⁶. • Fazer uso dos conhecimentos construídos na consolidação da poética pessoal. • Compreender e explorar a arte como expressão, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, o imaginário, a sensibilidade e a reflexão do criar e fruir produções artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Representação da figura humana: diferentes períodos e culturas – diferentes formas de representação artística²⁷. • Padrões de beleza – cânones humanos de representação e diversidade étnica – clássico, renascimento, barroco, neoclássico, modernismo e contemporaneidade. • Modificação corporal: <i>body art</i>, escarificação, tatuagem, <i>piercings</i>, entre outras. • Formas de representação da figura humana: proporção, estilização e deformação. • Elementos das artes visuais (linha, cor plano, volume e textura). 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona características das diferentes formas de representação artística da figura humana (períodos e culturas distintas). • Reconhece diferentes cânones humanos de representação e diversidade étnica. • Conhece artistas que exploram a figura humana em diferentes épocas. • Diferencia formas artísticas de modificação corporal (<i>body art</i>, escarificação, tatuagem, <i>piercings</i>, entre outras). • Utiliza, em suas composições, proporção, estilização e deformação. • Reconhece a diversidade de gênero, étnico-racial, geracional, entre outras, nas produções artísticas, bem como seus(suas) autores(as).

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, 2016

FIGURA 25: PLANO CURRICULAR DE ARTE – 8ºANO(2)

8.º ANO – 1.º TRIMESTRE – ARTES VISUAIS		ARTE
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a diversidade de gênero, étnico-racial, geracional, entre outras, nas produções artísticas, bem como seus(suas) autores(as). 		<ul style="list-style-type: none"> • Emite pensamento crítico perante sua produção artística e a dos(as) colegas.

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, 2016

FIGURA 26: PLANO CURRICULAR DE ARTE – 9ºANO(1)

9.º ANO – 1.º TRIMESTRE – ARTES VISUAIS		ARTE
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Articular as diferentes possibilidades do uso dos elementos das linguagens artísticas em diferentes contextos culturais³⁷. • Ampliar o repertório artístico e cultural por meio da leitura e análise de obras contextualizadas, em diferentes tempos e espaços, e da apropriação de técnicas e materiais³⁸. • Fazer uso dos conhecimentos construídos na consolidação da poética pessoal. • Compreender e explorar a arte como expressão, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, o imaginário, a sensibilidade e a reflexão do criar e fruir produções artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arte contemporânea: conceito, produções artísticas de diferentes matrizes estéticas (diversidade de gênero, étnico-racial, etc.). • Arte moderna x arte contemporânea: diferenças e semelhanças conceituais e formais; contextos históricos, artistas e suas produções³⁹. • A ruptura do moderno e as linguagens contemporâneas: publicidade, design, performance e computação gráfica, web art, instalação, intervenções urbanas, entre outras. • Inovação técnica e de suportes nas formas instituídas de arte: pintura, escultura, fotografia, cinema, gravura, desenho, técnica mista, arquitetura, entre outras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende o conceito de arte contemporânea de forma expandida. • Reconhece produções artísticas contemporâneas de diferentes matrizes estéticas (diversidade de gênero, étnico-racial, etc.). • Conhece artistas contemporâneos locais, nacionais e estrangeiros. • Reconhece diferenças e semelhanças conceituais e formais entre arte moderna e contemporânea. • Percebe inovação técnica e de suportes nas formas instituídas de arte. • Faz uso de conceitos próprios na produção de objetos artísticos contemporâneos.

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, 2016

FIGURA 27: PLANO CURRICULAR DE ARTE – 9ºANO(2)

9.º ANO – 1.º TRIMESTRE – ARTES VISUAIS		ARTE
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a diversidade de gênero, étnico-racial, geracional, entre outras, nas produções artísticas, bem como seus(suas) autores(as). 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos das artes visuais: linha, cor, plano, volume e textura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emite opinião crítica perante a produção dos(as) colegas e dos(as) artistas contemporâneos.

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, 2016

As determinações do Plano Curricular Municipal expõem uma concepção de ensino de arte embasada na leitura e interpretação de obras de arte – neste caso, de obras de artes visuais. Apesar de apresentados separadamente nas diferentes linguagens, os objetivos são os mesmos para as linguagens do teatro, música e dança, se diferenciando posteriormente em relação aos conteúdos e abordagens de ensino-aprendizagem. Ainda observa-se que nos quatro anos os objetivos são exatamente os mesmos.

Os cinco eixos para os objetivos mostram, assim como o texto de concepção do componente curricular, a preocupação com a compreensão e interação contextual por parte do(a) aluno(a), seguido de uma produção criativa pessoal. Percebe-se a necessidade de fundamentar os elementos formais e culturais que compõem as linguagens artísticas e desenvolver a expressão e sensibilização do(a) próprio(a)

aluno(a). Enfatiza as diversidades, dentre elas a questão étnico-racial, o que comprova mais uma vez a abertura da disciplina por parte da mantenedora para o trabalho com a legislação.

No eixo 1 menciona a valorização dos elementos das linguagens artísticas em diferentes contextos culturais, o que indica uma possibilidade de se relacionar o ensino de arte ao diálogo entre culturas, previsto pelo campo da cultura visual. Igualmente, no eixo 5 existe a possibilidade de inserir o discurso cultural e abordar por este viés a lei 10.639/2003. No entanto, as informações aparecem de forma generalizada, o que talvez demonstre uma dificuldade em especificar o trabalho com as diversidades, fator que, ao ponderar as questões étnico-raciais, não corrobora com a aplicabilidade da lei, por exemplo, considerando suas Diretrizes (BRASIL, 2004).

Os objetivos para a disciplina direcionam para um discurso inclusivo e que valoriza a investigação das obras de arte visuais a partir de sua concepção cultural. Compreende-se que o trabalho docente determinaria as formas dessa inclusão. Os conteúdos listados para o ensino das artes visuais, assim como os objetivos, mostram possibilidades de inclusão da temática sugerida nesta pesquisa, assim como um trabalho pedagógico que valorize a diversidade das culturas e o discurso antirracista e democrático.

Destaca-se nesse pensamento a indicação de conteúdos relacionados às *Influências e matrizes estéticas*, como por exemplo o título inserido no 6º ano que enfatiza as influências culturais brasileiras e nomeia a estética indígena, africana e dos imigrantes. Seguindo a mesma concepção de valorização, no 9º ano existe a sugestão de referências relacionadas a produções artísticas de diferentes matrizes estéticas, o que indica uma compreensão em relação aos significados culturalmente criados para a ideia de arte. É possível uma relação com a ideia apresentada por Martins (2018) sobre as imagens serem compreendidas como fenômenos visuais, atreladas diretamente ao contexto que as produziu e a definição de estética e arte.

Outro título que merece destaque e que apresenta possibilidades para um discurso antirracista e antirracializado, inclusive para um rompimento com as visualidades racializadas que podem se apresentar no contexto escolar é o conteúdo que diz respeito ao *Olhar estrangeiro* mencionado para o 6º ano. Existe a possibilidade de incluir a discussão sobre a visão do europeu para os africanos, por exemplo, como destacado nas caracterizações para arte africana e afro-brasileira, anteriormente mencionadas. Aparece inclusive uma oportunidade única para desconstruir estereótipos

negativos e romper com possíveis discursos racistas no ambiente escolar a partir, por exemplo, da análise histórico-social do conteúdo e das formas visuais construídas historicamente, assim como a indagação da manipulação de pensamento criada a partir de imagens, como afirma Martins (2018). Ainda, a partir do questionamento desse olhar estrangeiro, torna-se possível o rompimento com a ideia monocultural nas escolas, onde uma cultura é tida como exemplo para as outras, como investiga Candau (2013).

Outro destaque importante surge a partir dos conteúdos relacionados ao 8º ano, que aparentemente se dedica às referências que observam a corporeidade na arte. Os títulos *Cânones humanos de representação e diversidade étnica*, *Modificação corporal* e *Formas de representação da figura humana* aparecem como uma oportunidade para o(a) professor(a) incluir a problematização em relação as concepções estético-corporais da população negra conforme Gomes (2017) enfatiza. A ideia de cânones corporais na arte, geralmente sustentados por uma concepção clássica europeia, surgem como uma oportunidade de desconstruir essa exclusividade canônica e abordar outras representações corporais que enfatizam outros olhares culturais e novas identidades e estéticas.

Em relação aos tópicos que dizem respeito aos critérios de ensino-aprendizagem cabe observar que existe uma relação direta com os conteúdos, se preocupando principalmente com o reconhecimento por parte do(a) aluno(a) das referências, técnicas e artistas. O título *Olhar estrangeiro*, observado anteriormente como parte do conteúdo do 6º ano, por exemplo, nessa sessão se relaciona com a compreensão de seu contexto histórico como verificação para a aprendizagem do(a) aluno(a), fato que aumenta as suposições quanto a um discurso antirracionalização, pela relação entre europeus e as primeiras formas de arte trazidas pelos negros em situação de escravidão.

Outro destaque é a emissão do pensamento crítico por parte dos(as) alunos(as) a partir das produções artísticas observadas e das realizadas em sala de aula. Mostra novamente que a compreensão curricular de Curitiba para a disciplina de Arte está aberta para a formulação de uma educação preocupada com a relação entre conhecimento e subjetividades. Por fim a sessão sobre ensino-aprendizagem auxilia novamente na discussão sobre a inclusão das diversidades, dentre elas a questão étnico-racial, e insere como verificação o reconhecimento dessas por parte do(a) aluno(a).

O teor curricular para a disciplina de Arte em Curitiba, dentro do recorte realizado para esta pesquisa, permite não somente a inclusão da temática relacionada a lei 10.639/2003 como a discussão sobre as diversidades culturais que compõem a

sociedade. Constantemente menciona o tema valorizando uma educação crítica a partir da compreensão e interpretação de objetos de arte, sejam aqueles observados pelos(as) alunos(as) ou os produzidos nas situações específicas de sala de aula. O campo teórico em questão está contemplado no parecer curricular, apesar de não apresentar explicitamente uma argumentação que lhe dê ênfase. Compreende-se que a atuação do(a) professor(a) de arte preocupado com a temática e com os discursos sugeridos nesta pesquisa, embasados pelas diretrizes da lei 10.639/2003 e pelos objetivos da Erer, está contemplado pela concepção e pelo plano curricular.

Corroborando com a análise realizada, o Plano Municipal de Educação de Curitiba, sancionado no ano de 2015, menciona especificamente o trabalho com os conteúdos listados pela lei 10.639/2003 como estratégia para garantir uma educação de qualidade para todos. Complementa assegurando a “implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil” (CURITIBA, 2015, p. 11), afirmação exemplificada portanto no material analisado neste capítulo. Observa-se com clareza que existe o direcionamento para o(a) professor(a) incluir e se apropriar das imagens artísticas africanas e afro-brasileiras por um viés crítico, antirracista e cultural, comprometido com a legislação.

3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A lei 10.639/2003 observa que a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira devam ser enfatizadas nas disciplinas de Educação Artística, Língua Portuguesa e História. Por esse motivo, e por compartilhar da formação inicial da pesquisadora deste estudo, os participantes em questão serão os professores e professoras da disciplina de Arte da Rede Pública Municipal de Ensino de Curitiba do ensino fundamental nos anos finais, rede onde a pesquisadora atua como docente, justificando desta forma uma análise inclusive para a própria prática.

São 36 vagas ocupadas por professores(as) de Arte da rede municipal distribuídas entre 11 escolas com o ensino regular do 6º ao 9º ano, sendo duas escolas com turno matutino e vespertino, organizadas conforme o quadro 5 no ano de 2018.

TABELA5: DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS PARA PROFESSORES DE ARTE REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - CURITIBA

ESCOLAS ANOS FINAIS	VAGAS MATUTINAS	VAGAS VESPERTINAS
EM 1	5	1
EM 2	2	-
EM 3	2	-
EM 4	2	-
EM 5	-	3
EM 6	3	-
EM 7	3	-
EM 8	3	-
EM 9	3	3
EM 10	3	-
EM 11	3	-

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, 2018

Cabe observar que apesar de existirem 36 vagas para os(as) professores(as) distribuídas entre as escolas, alguns docentes apresentam dois padrões de trabalho onde executam 40 horas com vagas fixas nas escolas, ou realizam o Regime Integral de Trabalho – RIT – previsto na lei 8.248/1993, que possibilita a ampliação da carga horária com mais vinte horas, conforme disponibilidade de vagas nas escolas e opção do(a) profissional. Desta forma alguns(mas) professores(as) atuam em mais de uma escola dentre as listadas. Existem com isso 36 vagas, porém não significa que existam exatamente 36 professores(as) atuando em sala de aula. Essa organização tem a possibilidade de se modificar a cada começo de ano letivo em função dos remanejamentos profissionais previstos.

Como critério de inclusão dos participantes observa-se então a atuação em sala de aula como docente da disciplina de Arte do ensino fundamental nos anos finais em pelo menos uma das escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Curitiba, independente da formação inicial. Excluem-se com isso aqueles docentes que não condizem com essa descrição.

Aos(às) professores(as) do ensino fundamental nos anos finais, segundo o Plano Municipal de Educação (CURITIBA, 2015) cabe a realização de carga horária de 20 horas/relógio semanais, sendo 15 horas/aulas realizadas em sala de aula ou em atividades do componente curricular. Ainda está previsto 1/3 desta carga horária

reservado para hora-atividade, momento dedicado ao “estudo, organização do trabalho escolar, planejamento, capacitação, atualização e aperfeiçoamento, e em atividades pedagógicas extraclasse relativas à avaliação de aprendizagem e ao currículo escolar”, conforme o documento direciona. Este 1/3 de carga horária, vale ressaltar, se organiza na rede municipal concentrado em um turno do dia de trabalho, considerando as 20 horas/relógio. Quando em Regime Integral de Trabalho ou apresentando um segundo padrão, o(a) professor(a) dedica os dois turnos do dia para esta hora-atividade.

3.3 OS QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA

Na tentativa de realizar uma investigação inicial e individual em relação aos professores e professoras da disciplina de Arte e identificar e caracterizar o grupo de participantes da pesquisa, o questionário utilizado como instrumento de coleta de dados, realizado no segundo semestre de 2018, apresenta perguntas divididas em quatro partes que se caracterizam por:

Parte 1 – Dados pessoais; escola(s) de atuação; forma de atuação na escola; formação inicial; tempo de atuação na rede municipal; outras áreas e locais de atuação profissional docente; abordagens utilizando de imagens; abordagens utilizando de imagens de arte contemporânea.

Parte 2 – Cursos de formação continuada; formação em relação a lei 10.639/2003; abordagens utilizando da lei; abordagens utilizando de imagens à favor da lei.

Parte 3 – Observação de imagens sugeridas à favor da lei; abordagens utilizando as imagens sugeridas; ações à favor da lei na escola em que atua.

Parte 4 – Definição sobre arte afro-brasileira.

O número de professores(as) que responderam ao questionário, produzido e enviado de forma online, foi de 16 professores(as), sendo 14 professoras e 2 professores. Neste montante alcançou-se pelo menos um(a)docente de cada escola dentre as possíveis, conforme o quadro 6, preocupando-se em não repetir participantes entre as escolas.

TABELA6: RELAÇÃO DE ESCOLA/PROFESSORES(AS) QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO

ESCOLA	VAGAS	RESPOSTAS AO QUESTIONARIO
EM 1	6	2
EM 2	2	1
EM 3	2	1
EM 4	2	1
EM 5	3	1
EM 6	3	1
EM 7	3	2
EM 8	3	1
EM 9	6	3
EM 10	3	2
EM 11	3	1

FONTE: a autora, 2018.

A Parte 1 do questionário teve como objetivo, portanto, um levantamento inicial sobre os dados pessoais, a formação e atuação dos professores e professoras, concentrando-se principalmente na utilização de imagens na prática pedagógica. A partir das respostas obtidas é possível constatar que os(as) professores(as) que atuam em sala de aula com a disciplina de Arte apresentam formação inicial diversificada. Dos 16 questionários, 10 informaram como formação inicial cursos de licenciatura para as artes visuais. Os demais informaram cursos de licenciatura em teatro, música, ou não informaram com detalhes suficientes para essa diferenciação. As diferentes formações modificam as formas de pensar o ensino de arte, uma vez que, apesar da obrigatoriedade de se trabalhar as quatro linguagens, aquela em que se deu a formação do professor geralmente influencia as possibilidades de ensinar. No entanto, independente da formação inicial, ao serem questionados se utilizam de imagens em suas aulas, todos responderam afirmativamente, inclusive em relação às imagens de arte contemporânea.

Dentre as 16 respostas, algumas chamam a atenção pelo uso da palavra “leitura” em relação ao motivo de utilização da imagem, o que afirma uma preocupação com os significados que a imagem escolhida pode proporcionar dentro do conteúdo. O termo aparentemente foi utilizado como uma definição em si mesmo, deixando o conceito de leitura de imagens sem maiores explicações. Destaca-se com isso a resposta de duas

professoras – que serão identificadas a partir da letra “P” seguida do número em relação à ordem de respostas do questionário, conforme o quadro 6¹³:

Você utiliza de imagens em seu trabalho como professor(a) de Arte? Se sim, porquê utiliza? (pesquisadora)

A leitura de imagem é fundamental. (P6)

Para contextualizar, fomentar e leitura (P8)

Permanece a indagação da compreensão sobre o termo e, ao mesmo tempo, como são essas leituras que estão sendo realizadas e quais os objetivos dentro do ensino de arte com a ideia de leitura. A resposta de P6 utiliza do termo sem outras caracterizações, apesar de observar a importância para a ação. P8 leva a entender que a leitura de imagens está relacionada a outras ações que procuram investigar o significado da imagem.

As respostas de P13 e P16, destacadas abaixo, mostram um maior cuidado com o uso do termo e ampliam a caracterização a partir de outras funções similares à ideia de interpretação. Diferentes das anteriores, mostram uma relação do uso da imagem com outras características para o ensino de arte:

Para ilustrar uma obra; Expor uma ideia/pensamento; Propiciar leituras; Entender a linguagem visual. (P13)

Porque é fundamental a leitura das imagens de acordo com o assunto. É conhecimento, ampliação do repertório visual, acesso a cultura, argumento para opinião. (P16)

P13 leva a entender que existem diferentes usos para uma imagem, dentre eles a leitura que, na forma como coloca, parece uma ação separada das outras características. Compreende-se que nessa concepção a leitura permite algo além da ilustração, da exposição de uma ideia e do entendimento da linguagem visual, apesar de não ter explicitado coerentemente qual a diferença. P16, no entanto, pela forma como redigiu sua resposta, permite compreender que a ação da leitura de imagens está vinculada à produção de conhecimento no ensino, inclusive pautado na relação cultural e na ideia de argumentação.

Ainda sobre a utilização das imagens, algumas respostas se pautaram em uma obrigatoriedade curricular sem maiores explicações, conforme P3, P4 e P12:

¹³ A sigla P1, por exemplo, refere-se a um dos questionários respondidos na primeira escola listada no quadro, P2 ao segundo da mesma escola, P3 ao único questionário respondido na segunda escola, e assim se sucessivamente até o P16, único questionário respondido na 11ª escola.

Trabalhar arte sem imagens é impossível. (P3)

São objeto de estudo. (P4)

Por que se faz necessário dependendo do planejamento. (P12)

E outras onde atribuíram ao uso de imagens à exemplificação, sem mencionar especificamente um trabalho de investigação a partir das mesmas, visto em P1, P5 e P10:

Para exemplificar o conteúdo. (P1)

Para ilustrar tudo o que eu falo. (P5)

Para que o aluno tenha contato com obras de arte. (P10)

Duas respostas, destacadas na sequência, estão voltadas para a produção criativa do(a) aluno(a) como objetivo, afirmações que vão ao encontro das finalidades estabelecidas no Plano Curricular do município. Reconhece-se que para estimular a criação torna-se necessária a investigação a partir da observação e das visualidades, proposta que inclusive parece fundamentar as finalidades curriculares da SME destacadas anteriormente. As afirmações de P2 e P9, no entanto, não demonstram com especificidade uma abordagem direta para essa investigação e deixam uma compreensão imprecisa sobre a finalidade, mesclando a ideia de exemplificação com a produção de leituras presente nas respostas anteriores:

Para desenvolver o olhar e estimular produções mais criativas. (P2)

Para análise, sensibilização, observação, releituras. (P9)

Na pergunta seguinte do questionário, sobre o porquê do uso de imagens de obras de arte contemporâneas, as respostas foram similares às anteriores. Existe a necessidade de utilizar imagens para tecer exemplos do conteúdo abordado, como P3 afirma. Mostraram inclusive um número maior de argumentos no sentido da obrigatoriedade curricular visto nas afirmações de P4, P5, P8 e P12:

Você utiliza de imagens de obras de arte contemporânea em seu trabalho como professor(a) de Arte? Se sim, por que utiliza? (pesquisadora)

São necessárias para explicar, exemplificar e contextualizar os conteúdos referentes à arte contemporânea. (P3)

É conteúdo curricular. (P4)

Pra discussão dos conteúdos. (P5)

Curriculo. (P8)

Conforme planejamento. (P12)

Alguns professores forneceram respostas similares tanto para o uso de imagens em geral como para o uso de imagens de arte contemporânea, enfatizando o uso em função do planejamento como P12, ou por motivos curriculares como P4, que apresentou praticamente a mesma resposta nas duas questões.

Em contrapartida, as respostas de P6, P13 e P16, destacadas abaixo, ressaltaram a relação da atualidade artística com o contexto e a vivência dos(as) alunos(as):

Para aproximar o aluno de artistas e obras do seu tempo. (P6)

Para aproximar o estudante da arte que está sendo produzida no nosso contexto local e global. (P13)

Pela importância da atualidade que, muitas vezes, tem mais diálogo com o universo dos alunos. (P16)

Coincidentemente P6 e P13 utilizaram o verbo “aproximar” enquanto objetivo para o uso das obras contemporâneas. Cabe, contudo, compreender o que significa essa ideia da aproximação, se nela existe a possibilidade de leituras e diálogos culturais ou se essa aproximação consiste na observação, na exemplificação como afirmaram as respostas anteriores. P16 utiliza um termo que alcança outro teor para o uso das imagens que ainda não havia se destacado em nenhuma das respostas. A partir da afirmação de um “diálogo com o universo dos alunos”, permite compreender que existe uma preocupação com as subjetividades e com a ideia de troca cultural a partir de uma imagem.

A Parte 2 do questionário, que se referia aos cursos de formação, formação e abordagens para a da lei 10.639/2003 e o uso de imagens na temática da lei, teve como objetivo portanto levantar dados sobre as interações que os(as) professores(as) realizam com a legislação. Ao serem perguntados sobre a inclusão da temática sugerida pela legislação em suas aulas, somente uma resposta foi negativa. Dessa forma, 15 professores(as) afirmaram que contemplam a lei. A professora que respondeu não contemplar apresenta formação em teatro, e em sua justificativa de resposta, afirmou:

Você contempla como professor de Arte a lei 10.639/2003 em suas aulas? Se sim, diga o que geralmente faz. Se não, explique por que não contempla. (pesquisadora)

Acabo focando muito na linguagem teatral e não trabalho com esse tema dentro dessa linguagem ainda. Talvez porque seja um tema que domino menos.(P11)

P11 também respondeu que não participa dos cursos de formação continuada ofertados pela SME, fato que poderia de certa forma prejudicar seu conhecimento e domínio do assunto como afirmou. Em contrapartida, outros(as) 14 professores(as) afirmaram participar dos cursos de formação e, dentre eles, somente 3 confirmaram a temática da legislação nas ofertas de curso, criando uma certa dúvida quanto à valorização e abordagem do tema pela mantenedora.

A SME, quando perguntada¹⁴ sobre a oferta de cursos de formação e materiais para a disciplina de Arte pertinentes a lei 10.639/2003, disponibilizou como único referencial uma publicação contendo uma coletânea de relatos de experiência de professores e professoras, proposta realizada como conclusão de um evento de capacitação intitulado “Curso Arte Afro-Brasileira no Ensino Fundamental”, realizado nos anos de 2007 e 2008. O objetivo da publicação, como a apresentação da edição descreve, é retratar “trabalhos desenvolvidos por nossos professores em diferentes escolas”, contemplar “formas diversas de explorar a temática étnico-racial no contexto escolar” e “contribuir para a construção de experiências pedagógicas cada vez mais aprimoradas referentes as questões étnico-raciais.” (CURITIBA, 2008, sem página). A publicação reúne 13 relatos de experiências de professores(as) da disciplina de Arte do ensino fundamental, no entanto observa-se que somente 1 relato diz respeito aos anos finais.¹⁵

Indaga-se, a partir da escassez de cursos identificados nas respostas dos questionários, da publicação em destaque referenciar um curso de dez anos atrás, e da ocorrência de somente um relato pertinente ao grupo de participantes que se pretende focar nesta pesquisa, se a SME mantém ações práticas recorrentes que contemplem os anos finais do ensino fundamental em Arte para assegurar a implementação das diretrizes curriculares nacionais que se referem às relações étnico-raciais, conforme

¹⁴Foi realizado contato com a equipe de Artes do ensino fundamental da SME para perguntar em relação aos cursos de formação sobre a legislação, em novembro de 2018. Em visita à sede da SME no mesmo ano, a publicação em questão foi disponibilizada para compor esta pesquisa.

¹⁵O relato de experiência corresponde a uma ação desenvolvida pelo o grupo de professores da disciplina de arte sobre a temática: juventude, beleza e cultura afro-brasileira. As atividades ocorreram ao longo do ano letivo de 2007 em uma das escolas dos anos finais do ensino fundamental. No relato é possível perceber que as ações se respaldaram em discussões pertinentes à legislação, aos saberes e vivências da população negra assim como à estética artística africana e afro-brasileira. Desenvolveram atividades de pesquisa, visita à um museu para observação de uma exposição de arte africana, produção e exposição de trabalhos decorrentes das discussões. Na conclusão do relato o grupo afirmou que a ação possibilitou romper com alguns casos frequentes de racismo e de discriminação na realidade escolar, tornando os alunos mais tolerantes e críticos para as relações sociais, se posicionando e se identificando racialmente.

descrito no Plano Municipal de Educação de 2015 comentado anteriormente neste capítulo.

Retornando a análise do questionário, ainda sobre a pergunta destacada, é possível verificar que a arte afro-brasileira é menos citada do que a africana nas formas de utilização. As respostas mostram principalmente a valorização para os aspectos africanos tradicionais como as máscaras, símbolos, estampas e padrões geométricos, danças e música. Algumas respostas fazem menção às características tribais e aos animais africanos, o que convém enfatizar certo cuidado com a tendência às generalizações para o continente, considerando a falta de menção quanto as questões étnicas e as abordagens pedagógicas:

Trabalho questões relacionadas ao vestuário, às práticas tribais, às danças e músicas, com especial destaque desta última como influência para a música brasileira (por exemplo, o samba). (P3)

Simbologias Adinkras. Máscaras africanas. (P5)

Símbolos Adinkra. Animais africanos. Lendas africanas. Texturas (vestes). (P12)

As respostas que apresentam destaque para as produções africanas tradicionais não abordam possíveis características estéticas específicas, por exemplo, ou descrevem os aspectos visuais que analisam para a prática pedagógica deixando dúvidas sobre as apropriações. P5 e P12 afirmam como exemplo a simbologia *Adinkra* que consiste, de acordo com o site do Ipeafro¹⁶, em um conjunto de símbolos que representam ideias expressas em provérbios. E continua:

O Adinkra, dos povos Acã da África ocidental (notadamente os Asante de Gana), é um entre vários sistemas de escrita africanos, fato que contraria a noção de que o conhecimento africano se resume apenas à oralidade. Na verdade, a grafia nasce na África com os hieróglifos egípcios e seus antecessores. Diversos outros sistemas de escrita percorrem a história africana em todo o continente. (IPEAFRO, 2019).

O uso dos Adinkra (figuras 28, 29, 30 e 31) para o ensino de arte requer o reconhecimento dessa importância em relação à escrita e ao conhecimento africano, possibilitando desmistificações e a quebra com a generalização, assim como a interpretação das complexidades em torno da linguagem e imagens.

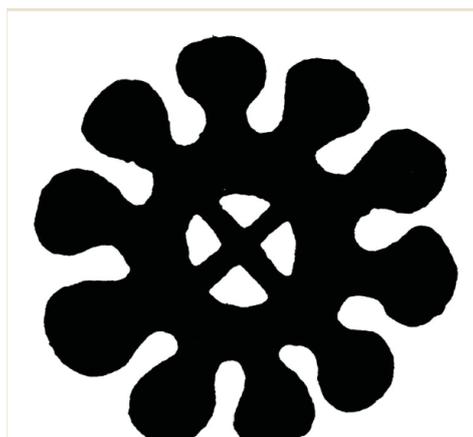
¹⁶ “Instituto de Pesquisas e Estudos Afro Brasileiros, no Rio de Janeiro, atua na recuperação da história e dos valores culturais negros, no sentido de assegurar o respeito à identidade, integridade e dignidade étnica e humana da população afro-brasileira. Trabalha com fóruns, cursos, pesquisas, exposições, publicações, memória e patrimônio.” Retirado do site: <http://ipeafro.org.br/>. Último acesso em 01 de julho de 2019.

FIGURA 28: ADINKRA SANKOFA –SÍMBOLO DA SABEDORIA DE APRENDER COM O PASSADO E CONSTRUIR O FUTURO



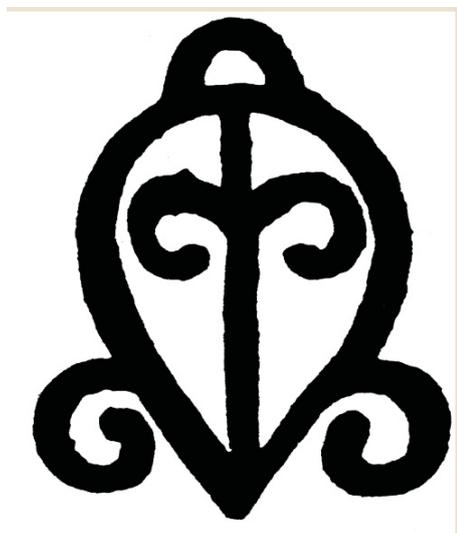
FONTE: Ipeafro, 2019

FIGURA 29: ADINKRA OHENE ANIWA – SÍMBOLO DA VIGILÂNCIA, PROTEÇÃO, SEGURANÇA E EXCELÊNCIA



FONTE: Ipeafro, 2019

FIGURA 30: ADINKRA ODO NYERA FIE KWAW – SÍMBOLO DO AMOR, DA DEVOÇÃO E DA FIDELIDADE



FONTE: Ipeafro, 2019

FIGURA 31: ADINKRA FI-HANKRA – SÍMBOLO DA PROTEÇÃO, SEGURANÇA, FRATERNIDADE E SOLIDARIEDADE



FONTE: Ipeafro, 2019

P5 e P12 ampliam estas possibilidades, uma vez que afirmam utilizar dos símbolos em suas aulas. Questiona-se com isso o discurso criado em sala de aula sobre essa simbologia, uma vez que nas respostas para o questionário não aparecem maiores detalhes sobre o empenho com a mesma. Nota-se que, com os exemplos relacionados diretamente ao continente africano, novamente, o não cuidado com o discurso generalizado, conforme avisa Munanga (2003) ao afirmar sobre a pluralidade étnica

africana e a relação com as manifestações negras, distante das noções interculturais, pode reforçar estereótipos negativos sobre a cultura africana na educação. P3 assemelha-se às outras duas afirmações e inclui em sua resposta a questão da influência africana para a cultura brasileira. Assim como P3, outras afirmações tendem à mesma relação de influências sem especificar, contudo, sobre como a enfatizam em sala de aula:

Dança circular, máscaras, indumentárias, músicas e instrumentos. (P9)

Artistas que representam a cultura, conteúdo de dança, música, visual. (P8)

Mostrar a influência africana na arte brasileira em diferentes épocas. (P14)

As respostas para as perguntas que enfatizam o uso de imagens artísticas africanas e afro-brasileiras complementam a afirmação em relação à influência africana para o Brasil, e citam alguns artistas geralmente utilizados. Relacionam-se dessa forma à caracterização base apresentada no capítulo anterior desta pesquisa, quanto às influências tradicionais africanas para a arte brasileira, com destaque para as questões formais e para a religiosidade. Dentre os artistas citados, P9 afirma trabalhar com o artista Rubem Valentim, analisado anteriormente como exemplo. Outros dois artistas mencionados em mais de uma resposta são Mestre Didi (1971 – 2013) e Haroldo Lousada (197? –).

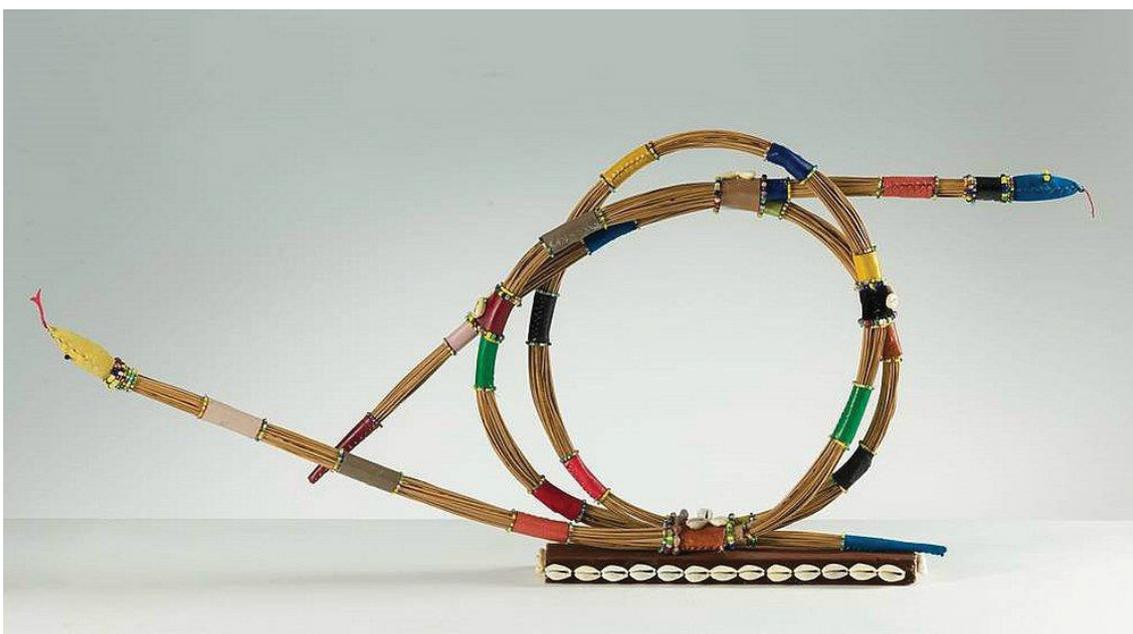
As obras de arte de Mestre Didi (figuras 32 e 33) são exemplos específicos desta influência de estilo e contexto, uma vez que se relacionam diretamente com a cultura africana original, mostrando as adaptações realizadas para a cultura brasileira através da religiosidade e do estilo presente na produção material africana.

FIGURA 32: MESTRE DIDI – SASARA ATI ASO AILO, 1960



FONTE: Catálogo Histórias Afro-Atlânticas, Masp/Intituto Tomie Ohtake, 2018.

FIGURA 33: MESTRE DIDI –EJO ORI ATI ERU WAJI, DÉCADA DE 1980



FONTE: Catálogo Histórias Afro-Atlânticas, Masp/Intituto Tomie Ohtake, 2018.

A partir de suas obras é possível discutir por exemplo sobre a religiosidade presente na arte afro-brasileira pois, assim como as obras de Abdias Nascimento e Rubem Valentim citadas e analisadas no capítulo anterior, evocam a cultura iorubá pela simbologia do Candomblé. Conduru (2007), observando a obra de Mestre Didi, afirma que suas produções são objetos que mesclam perfeitamente a preservação dos valores de culto e arte conforme as produções ritualísticas africanas. Podem com isso “transitar entre os circuitos religioso e artístico, sem concessões, mantendo todos os atributos exigidos para o uso no culto, mas também revelando sentidos outros, maior amplitude e pertencimento cultural.” (2007, p. 40). Cabe mencionar ainda que a arte de Mestre Didi representa a produção da população negra, outra característica destacada no capítulo anterior, visto que o próprio é um artista negro, possibilitando com isso a valorização intelectual e artística da população.

Outro artista mencionado em mais de uma resposta é Haroldo Lousada, pintor que produz imagens coloridas sobre suportes não tradicionais em um estilo intitulado pelo próprio artista de “afro-tribal” ou “afro-tribalista”¹⁷ (figuras 34 e 35).

¹⁷ De acordo com dois vídeos autobiográficos em seu próprio canal de YouTube, ambos postados em 28 de dezembro de 2010: www.youtube.com/watch?v=qNt8w3D-s6Q e www.youtube.com/watch?v=CtjiIN2ljpgk Último acesso em 02 de julho de 2019.

FIGURA 34: HAROLDO LOUSADA – PRANCHA DE SURF AFRO-TRIBAL, 2019



FONTE: Facebook pessoal do artista, 2019.

FIGURA 35: HAROLDO LOUSADA – PRANCHA DE SURF AFRO-TRIBAL, 2019



FONTE: Facebook pessoal do artista, 2019.

Afirma que seu processo de produção artística está pautado em um estudo psicanalítico que o permite acessar materiais de seu inconsciente e analisar aspectos que ele reconhece como seu superego. Nesses, o artista obtém imagens de desenhos africanos, que afloram na mente do artista sem que ele saiba explicar os motivos, advindos de um inconsciente coletivo. Afirma que sua arte contempla a aplicação de seu superego nas imagens por meio de uma ação psicográfica cujo objetivo não é acadêmico, mas totalmente empírico, mostrando sua experiência de vida. Observa-se, pela descrição do artista, que os termos utilizados para caracterizar a própria arte, sem maiores contextualizações ao processo histórico brasileiro e sem referências culturais concretas as tradições africanas, facilitam estereótipos e generalizações para o significado de “tribal” e de “afro”. Lousada afirma que desconhece os motivos dessas visões inconscientes, diz que nunca esteve na África e que não entrou em contato com imagens afro-brasileiras. Cabe com isso para o(a) professor(a) de arte que afirma utilizar de Lousada como referência analisar esse contexto autobiográfico e realizar um olhar crítico as suas obras, questionando sua narrativa e fundamentação.

Essa segunda etapa do questionário, a partir da pergunta sobre a utilização de imagens pertinentes à história e cultura africana e afro-brasileira, onde alguns artistas foram citados, mostraram que os(as) professores(as) contemplam principalmente as imagens da arte africana tradicional. Com isso observa-se a possibilidade de uma abordagem com discurso estereotipado e até mesmo racializado em relação às imagens africanas, considerando as características utilizadas para descrição sem maiores explicações em investigações históricas e culturais.

Uma resposta dentre as analisadas se contrapõe ao exposto e permite uma relação direta com as apropriações e narrativas em sala de aula pertinente a legislação. P13 articula as questões contextuais e culturais como importantes para o trabalho com as obras de arte de alguns artistas. As duas respostas destacadas são de P13, uma complementando a outra, a primeira sobre a forma de utilização e a segunda sobre as referências geralmente escolhidas:

Procuro não abordar a arte africana ou afro-brasileira de modo isolado: 'a arte africana ou a arte afro-brasileira'. Faço de acordo com o conteúdo, exaltando aspectos. Por exemplo, se vou falar sobre o Tropicalismo encontro pontos, por exemplo o samba que pode ser caracterizado como um tipo de arte afro-brasileira. Faço assim porque me preocupo em isolar e estereotipar a arte afro, como se não fizesse parte da nossa cultura como um todo. Logicamente, isso não é uma regra, há de se avaliar como trabalhar cada conteúdo e cada contexto onde outras abordagens também são interessantes para o tema. (P13)

Desde imagens de pinturas de Rugendas e Debret, entre outros, para pensar o contexto da escravidão; até artistas modernos e contemporâneos como Emanuel Araújo, Antônio Bandeira, Pixinguinha, etc., com o objetivo de principalmente enfatizar a produção de artistas afro, sem rótulos ou hierarquias. (P13)

As duas afirmações de P13 permitem uma relação mais específica com o campo teórico desta pesquisa, visto que descreve a forma como se apropria das imagens. Faz inclusive menção a uma prática pedagógica priorizada na Erer e nas diretrizes curriculares para a legislação, ambas abordadas nos capítulos anteriores, uma vez que se preocupa em inserir a arte africana e afro-brasileira sem efetuar distinções discrepantes, que acabam por exaltar o tema sem promover uma relação com outros aspectos do conteúdo escolar. Na primeira fala, possibilita analisar as afirmações proporcionadas por Candau (2013) sobre as abordagens multiculturalistas, na tentativa de não provocar um apartheid cultural como uma concepção diferencialista ocasiona. P13 sugere que usa das diferenças étnico-raciais como uma vantagem para sua prática, trabalhando as relações histórico-sociais. A segunda fala, referente às imagens que geralmente utiliza,

corroborar com a caracterização explicitada anteriormente sobre a representação negra nas artes visuais, uma vez que cita dois artistas utilizados para compor a análise prévia, Rugendas e Debret. Afirma inclusive utilizar desses artistas para pensar o contexto da escravidão, proposta que já se exaltou no capítulo anterior, e finalmente cita artistas modernos e contemporâneos também com o intuito de análise contextual, visando à quebra com rótulos e hierarquias a partir das possibilidades culturais para a imagem.

A terceira parte do questionário consiste em perguntas realizadas a partir de oito imagens de obras de arte africanas e afro-brasileiras. As respostas mostram que a maioria das imagens é conhecida por todos, e com uma exceção, todas as respostas foram afirmativas para as possibilidades de uso. P11 explicou que não utilizaria nenhuma das imagens em sua prática pois não tem o costume de abordar o tema, trata-se da mesma professora que na parte 1 do questionário já havia tecido essa informação.

A primeira imagem mostrada no questionário (figura 36) é do artista Albert Eckhout (1610 – 1665) e foi considerada por P5 como um estereótipo e, por esse motivo, afirma que não a utilizaria em suas práticas. Observa-se, contudo, exatamente pela constatação de P5, a possibilidade de rompimento com os estereótipos negativos construídos sobre a representação negra que uma abordagem cultural com as imagens permitiria. Inclusive, pensa-se na problemática da visualidade racializada do europeu, visto que Eckhout era um pintor holandês financiado por seu país para realizar registros do cotidiano nas Américas.

FIGURA 36: ALBERT ECKHOUT – HOMEM NEGRO, 1641



FONTE: FONTE: Catálogo Histórias Afro-Atlânticas, Masp/Intituto Tomie Ohtake, 2018.

Outra imagem presente no questionário citada que não seria utilizada como referência é a obra de Abdias Nascimento, *Oxum em Êxtase* (figura 9), observada como um exemplo da influência tradicional africana por meio da religiosidade. P9 afirma que não empregaria a obra de Nascimento pois não tem conhecimento sobre os símbolos que o artista utiliza. A resposta sugere, na realidade, que P9 não conseguiria promover uma leitura próxima a uma decodificação uma vez que, na conclusão de sua resposta, afirma que mostraria a obra somente como exemplo.

Talvez a 5 por não saber o significado dos símbolos, mas poderia mostrar como exemplo. (P9)

Essa afirmação, por mais que seja a única dentre as respostas do questionário, promove uma reflexão sobre a formação e pesquisa relativa à legislação para os(as) docentes de Arte no município. Não somente pela falta de conhecimento sobre os símbolos, fato que, considerando a perspectiva cultural, se torna indiferente para a utilização da imagem, mas principalmente pelo retraimento dos(as) professores(as) para

certas obras de arte, excluindo discussões possíveis. Essa reflexão compete inclusive às respostas anteriores de P5 e P11. Por falta de conhecimento sobre como abordar a lei 10.639/2003 dentro de suas finalidades e sobre como trabalhar com a arte africana e afro-brasileira de forma afirmativa, perdem-se oportunidades de dialogar sobre as relações étnico-raciais na sala de aula.

O teor das respostas na terceira parte do questionário, com exceção das já destacadas, é novamente para as possibilidades de leitura e interpretação averiguadas nas respostas da parte 1 do questionário. O termo “contextualização” retorna para a discussão e pela primeira vez as respostas mostram uma preocupação com as questões sociais a partir da abordagem pedagógica.

Todas podem ser utilizadas explorando diferentes contextualizações. (P1)

Cada imagem traduz aspectos históricos passados e ainda vigentes. (P15)

Todas falando sobre os diferentes contextos em que elas foram criadas. (P2)

As imagens podem ser trabalhadas em sala de aula abordando a história da arte, a cultura afro e discriminação ainda tão presente em nossa realidade. (P10)

A partir delas é possível a discussão de diversos tópicos, desde a estética artística até o modo de viver dos africanos e seus descendentes. (P3)

Podem gerar discussões sobre o que é a produção de arte sobre afrodescendente, sobre a história, sobre preconceitos e o que é a produção cultural africana ou afrodescendente. (P4)

Pela diversidade das imagens e possibilidade de abordar questões de formação, cultura, religiosidade e racismo. (P5)

Todas, seja pra falar sobre preconceito, cultura, religião, repressão, etc. (P6)

Acredita-se que após a observação dos exemplos sugeridos no questionário as considerações para a parte histórica, social e cultural, assim como para as diferenças étnico-raciais e a dinâmica das relações, se ampliaram e/ou foram incentivadas. Arrisca-se afirmar com isso que os professores participantes do questionário têm uma forma de ver as obras de arte africanas e afro-brasileiras próxima a uma concepção crítica e não naturalizada, que considera inclusive as relações históricas e os diferentes contextos de criação artística. Ao reconhecerem a necessidade de contextualização demonstram que existem informações além das obtidas pela representação visual que precisam ser consideradas. Cabe, contudo, ampliar essa análise para averiguar quais diálogos

surgiriam a partir dessas visualidades, e se existem elementos para a criação de uma prática antirracista por meio das imagens artísticas.

A última etapa do questionário trata de comentar o que cada participante compreende por arte afro-brasileira. Assim como a etapa analisada anteriormente, as respostas obtidas sugerem que o professor de Arte do município considera e valoriza as referências artísticas africanas e afro-brasileiras em sua prática pedagógica, propondo inclusive um viés social. As respostas mostram uma noção sobre as características históricas e fazem referência direta à cultura trazida pelos africanos colocados em situação de escravidão. Afirmam de forma elogiosa uma influência para diferentes aspectos da cultura brasileira, destacando principalmente a religiosidade. Destaca-se o uso dos termos “raça negra” e “povo” para argumentar sobre os aspectos sociais presentes na conceituação, e sobre uma possível tendência a diferenciação racial.

Algumas respostas se resumem nesta influência e identificação com os negros escravizados, como é possível observar em P1, P2, P3 e P14.

Comente o que você compreende sobre arte afro-brasileira. (pesquisadora)

Arte que faz referência aos elementos culturais da raça negra. (P1)

Arte criada a partir da análise miscigenação de elementos da arte africana e brasileira. (P2)

É a arte produzida no Brasil, mas que incorpora características da cultura africana, fruto principalmente da herança dos escravos que foram trazidos para cá. (P3)

Arte com forte influência dos usos e os costumes africanos. (P14)

Outras apresentam na própria definição algumas questões históricas e sociais.

Arte brasileira, tendo sua essência proveniente da cultura africana. Seja nos elementos artísticos, música, danças, religião, ou, nos valores e sentimentos herdados por seus descendentes. (P7)

A arte trazida para o Brasil por um povo maravilhoso, de forma injusta e cruel, que com o tempo foi sofrendo modificações por estar em contato com uma cultura já existente em nosso país. (P10)

Entendo a dimensão crítica e política que é falar da arte dita afro-brasileira, principalmente atualmente. Cada vez mais necessário se aprofundar em suas variadas facetas: política, poética e também esteticamente falando. (P13)

Arte que aborda, inclui, exalta, denuncia abusos, arte que representa o nosso povo e cultura, arte de desmistifica, que embeleza, que questiona. É a origem de muitos de nós, deve ser abordada como um dos temas principais na escola. (P15)

As respostas do questionário indicam que existe a possibilidade de realizar uma relação com as caracterizações sugeridas no capítulo 1 desta pesquisa, conforme as influências tradicionais africanas, a representação negra, a arte negra brasileira e o(a) artista negro(a). Algumas inclusive aparecem nas definições apresentadas pelos(as) professores(as), com destaque para as influências tradicionais africanas que talvez apareçam na maioria das respostas. A representação negra é discutida abertamente em perguntas anteriores e as caracterizações em relação ao artista negro e a concepção de raça negra não aparecem de forma explícita nas respostas, e implicitamente, talvez, nas respostas que indicam a necessidade de valorização e na denúncia dos estereótipos. Mostram, considerando obviamente a natureza do instrumento de coleta de dados, respostas ainda generalizadas, com poucas especificações e com algumas ausências consideradas importantes para esta pesquisa, como por exemplo as formas de abordagem para as imagens que, apesar de algumas explicações mais diretas, ainda deixam dúvida quanto à apropriação do professor em sala de aula.

Os questionários mostram as possibilidades de inclusão e valorização para a temática, em contrapartida permanece a dúvida quanto à posição em que as referências africanas e afro-brasileiras são colocadas. Considerando o pensamento intercultural, por exemplo, indaga-se se na prática da sala de aula essa se valorização das diferenças é realizada de forma a criar hierarquias. Se esta valorização está considerando as manifestações africanas como uma obra de arte ou se está diminuindo a partir de uma subcategorização. Observa-se a possibilidade de um multiculturalismo diferencialista, que identifica as diferenças porém não cria oportunidades de diálogo entre as mesmas. Ou o próprio multiculturalismo assimilacionista, onde uma cultura é tida como regra para as outras de espelharem.

Indaga-se ainda se existe por parte dos(as) professores(as) pesquisa e comprometimento sobre o tema, e se as formas de abordagem com a imagem possibilitam a interação entre as diferentes visualidades, ao invés de discursos determinantes. O fato das respostas mostrarem um reconhecimento para os fatores históricos e sociais não significa que em sala de aula os discursos produzidos não sustentam uma visão racializada e racista, assim como não significa que estão sendo realizadas análises para a dinâmica das relações étnico-raciais na sociedade. Compreende-se que no âmbito escolar os silenciamentos sobre o racismo, por mais que as respostas analisadas até aqui mostrem possibilidades para uma visibilidade para as questões étnico-raciais, podem se manter presentes. No decorrer deste capítulo,

portanto, as entrevistas em grupo são utilizadas para averiguar com maior propriedade e especificidade essas problemáticas.

3.4 AS ENTREVISTAS EM GRUPO

Esta última etapa pretende relatar e analisar as entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2019, entre os dias 9 e 23 de maio, com os grupos de professores e professoras em seus próprios locais de trabalho. Para isso foram selecionadas 3 escolas dentre as 11 pertencentes ao município de Curitiba que atuam com os anos finais do ensino fundamental. A seleção se organizou conforme o conteúdo das respostas obtidas nos questionários e pela preferência de que todos tenham respondido. Ainda se considerou o número de professores(as) atuantes nas escolas e a ocorrência de RIT e/ou padrão duplicado, excluindo com isso a possibilidade de repetição de participantes nos grupos entrevistados.

Observa-se que no ano de 2018 os(as) professores(as) estavam distribuídos(as) entre as 36 vagas de acordo com a tabela 5, considerando as possibilidades de RIT entre os turnos. No início do ano letivo de 2019, no entanto, essa organização se modificou com o processo obrigatório de remanejamento para alguns(mas) professores(as). Com isso, os grupos nas escolas se modificaram de um ano para o outro e, inclusive, algumas escolas não têm o quadro completo pela falta de profissionais atuantes na rede municipal. Algumas escolas diminuíram a quantidade de turmas para os anos finais, delimitação prevista pela própria SME, e atualmente apresentam menos vagas para docentes de arte.

As entrevistas ocorreram nas próprias escolas, em salas onde se mantiveram somente o grupo de professores(as) de arte e a pesquisadora, no dia de hora atividade. O roteiro previamente estruturado para as entrevistas contou com seis momentos distintos: o primeiro dedicado a contextualização da escola, comunidade escolar, organização das aulas da disciplina e os objetivos para a docência em artes; na sequência o uso de imagens; o uso de imagens de obras de arte; a formação inicial e continuada; a legislação, considerando o contexto escolar, a atuação em sala de aula e os cursos e materiais disponibilizados pela mantenedora; e por último a observação de imagens de obras de arte selecionadas pela pesquisadora como possíveis de trabalhar as caracterizações desenvolvidas no segundo capítulo desta pesquisa, considerando as diretrizes da legislação e a Erer.

Apesar da organização prévia do roteiro, as perguntas foram realizadas em tom de conversa informal e se intercalaram conforme as respostas dos grupos, tornando-se dessa forma diferente em cada ocasião. Nesta análise escolheu-se organizar três sessões distintas, considerando o teor das respostas e a problemática da pesquisa. A primeira consiste em uma breve caracterização de cada escola e cada grupo e nas reflexões enquanto docentes de arte, bem como nos objetivos para o ensino. Na segunda parte as possibilidades para a Erer e para uma prática pedagógica que considere as diversidades, com destaque para uma reflexão sobre o racismo nas escolas e as compreensões e ações para a legislação em questão. Na última etapa de análise as observações pertinentes às visualidades dos professores e às apropriações realizadas com as imagens artísticas africanas e afro-brasileiras.

A primeira escola onde se realizou a entrevista, identificada como EM1 na tabela 5, no período matutino, apresenta um grupo formado atualmente por 5 vagas, no entanto até o momento da entrevista encontrava-se com a falta de 3 professores(as) no quadro. Com isso foram entrevistados um professor e uma professora identificados como P1 e P2¹⁸ respectivamente. Considerou-se a escola inicialmente por ser a maior da rede em quantidade de vagas para professores(as) de arte. Manteve-se a escolha, apesar do desfalque no quadro de profissionais, pois ambos responderam ao questionário inicial e não atuam em nenhuma outra das escolas selecionadas.

A segunda escola, identificada como EM5, de período vespertino, conta com um grupo formado atualmente por duas professoras, ambas já atuantes no ano de 2018, identificadas como P3 e P4. As duas professoras responderam ao questionário inicial e compõem o quadro completo da escola. P3 realiza outro padrão e P4 tem RIT como professora substituta, ambas em outras escolas diferentes das selecionadas.

A terceira e última escola mantém em termos de quantidade de vagas a mesma já relatada no ano de 2018. Foi realizada a entrevista na escola EM10 com o grupo de 3 professoras, identificadas para a pesquisa como P5, P6 e P7. P5 estava em outra escola no ano de 2018, momento em que respondeu ao questionário, mas já havia em anos anteriores trabalhado na EM10. P6 e P7 já estavam na escola em 2018 e responderam ao

¹⁸Em função da reorganização do quadro de docentes entre o ano de 2018 e 2019, nesta etapa da análise não se utilizará a mesma identificação organizada na dos questionários. Portanto a inicial P seguida do número não diz respeito ao mesmo participante da etapa anterior. Visto inclusive a modificação no número de participantes para essa etapa final.

questionário solicitado. Dentre as participantes, somente P7 realiza RIT em outra escola da rede municipal.

Nas entrevistas foram contemplados(as) 7 professores(as) atuantes com a disciplina de arte na rede municipal. Com os questionários houve um alcance de 16 professores(as), no entanto para o ano de 2019, como já observado, ocorreram mudanças em termos de organização e estrutura por parte da SME, com isso a quantidade de vagas para a disciplina de Arte diminuiu. O relato para esta quantidade até o momento não apresenta uma precisão, tendo em vista que, até a realização das entrevistas e após contato para verificação com as responsáveis na SME, algumas escolas ainda estavam diminuindo a quantidade de turmas e conseqüentemente a quantidade de vagas. Observa-se – considerando os padrões duplos e as possibilidades de RIT, que muitas vezes se tornam necessários em função de licenças e afastamentos do cargo, gerando uma variação na quantidade de vagas –, que não se pode afirmar quantos são os(as) professores(as) atuantes em sala de aula atualmente. Acredita-se contudo que a parcela de 3 escolas e 7 professores(as) possibilita uma análise considerável, tendo em vista as problemáticas apresentadas atualmente na rede de ensino. As outras escolas foram desconsideradas pois apresentaram pouca adesão ao questionário e/ou contam com profissionais já contemplados nas selecionadas.

3.4.1 A prática docente para o ensino de arte

A primeira parte desta análise priorizou dados específicos da escola, a organização e estrutura da mesma, a fim de averiguar com o grupo as características em relação à prática docente e à forma como compreendem a disciplina de Arte, objetivos e fundamentos para o ensino verificados nas entrevistas.

A escola EM1 se caracteriza, a partir da observação de P1 e P2, como uma escola carente de materiais para a disciplina, desorganizada pedagogicamente e disciplinarmente. Isso, principalmente as questões disciplinares, reflete no trabalho em sala de aula, e se intensificou no ano de 2019 em decorrência da falta de professores(as). Ambos têm formação em artes visuais, têm a grade de aulas fechada na escola e P2 realiza uma aula extra em seu dia de hora atividade para suprir as demandas. No entanto, as turmas do oitavo ano se mantêm sem professor(a) de Arte, fato que já ocorreu em anos anteriores. P1 afirma que essa longa falta de professores mostra o descaso com a disciplina, e que no decorrer dos anos os(as) alunos(as) perdem

conteúdos e vivências necessárias para encaminhamentos mais complexos nos anos futuros, e argumenta:

Eles acabam comparando com as outras disciplinas e percebem que Arte não é tão importante já que ficou tanto tempo sem aula. A falta de professor está passando em branco, se fosse outra disciplina os pais já estariam aqui perguntando. (P1)

Essa falta de conteúdos e vivências ocasionada pela perda de aulas amplia uma defasagem recorrente que ambos identificam nos(as) alunos(as) da comunidade escolar de uma forma geral. Afirmam que quando chegam nos anos finais do fundamental não conseguem acompanhar os conteúdos, e isso faz com que algumas abordagens não possam ser realizadas. Observa-se como uma fala presente ao longo da entrevista essa dificuldade de abordar reflexões mais complexas, colocada em alguns momentos como uma carência de nível cultural:

Por conta dessa não alfabetização cultural eles estão ainda na arte que é bonita. Eu tento explicar que a arte contemporânea, por exemplo, é conceitual, vai trazer uma mensagem, uma crítica e tento analisar pelo o que o artista está falando. Eles têm carência de história da arte. (P2)

A gente nunca pode achar que eles já sabem algo. (P1)

Defasagem do uso dos materiais, não sabem usar lápis, lápis de cor, nem outros materiais básicos. Ou não entendem por que tem que fazer. (P2)

Destaca-se nas falas o uso do termo “alfabetização cultural”, e pondera-se uma semelhança com a abordagem relatada no campo teórico deste trabalho de pesquisa. Possibilitada pelo interculturalismo, segundo Richter (1999 e 2012), a alfabetização cultural promove a compreensão dos processos culturais básicos pertinentes a todos os grupos, com destaque para a relação entre as experiências estéticas do cotidiano e um contexto macro. Observa-se que na fala de P2 esta característica parece inicialmente se relacionar com uma significação erudita de cultura, supondo que os(as) alunos(as) não têm um conhecimento básico que parece ser necessário como referencial. Indaga-se com isso se P2 utiliza do termo para supor uma cultura base na qual devam se espalhar. Dentro da investigação o grupo explicou melhor essa perspectiva:

Enquanto professores da disciplina de Arte, como vocês pensam o trabalho de vocês? Quais os objetivos que vocês percebem para a disciplina na educação? (pesquisadora)

Nosso papel é dar humanização, sensibilização, o subjetivo, proporcionar um outro olhar, na questão da produção artística nenhuma outra disciplina tem essa oportunidade. (P2)

Ideia de mundo, expressão e crítica, crítica de mundo. É importante pelo fato que você faz com que o aluno se expresse, emita uma opinião. Na disciplina de arte você precisa mostrar algo, se expressar de alguma forma, fazer pensar. (P1)

Eles acabam ficando bem limitados ao que o ambiente oferece a eles e na disciplina de Arte existem outras possibilidades.(P2)

Eles podem se colocar. Aglutinar vários assuntos, vários temas e ampliar um pouco. Faz mais sentido através das atividades artísticas e do conteúdo de arte. Aqui a gente vê uma carência dos alunos, é difícil você inserir num contexto mais amplo, numa vida cultural, ampliar mesmo. Mais um ponto de vista para eles pensarem. (P1)

Eles são pobres culturalmente. Eles vêm cercados de preconceitos e diretrizes que tendem a seguir e a gente tenta fazer com que se tornem adultos diferentes. (P2)

As afirmações de P1 e P2 da escola EM1 parecem corresponder novamente a uma significação ambígua de cultura. No entanto observa-se que o grupo considera para a prática pedagógica da disciplina um direcionamento crítico e reflexivo, pautado inclusive em uma ideia de humanização e subjetividade, fato que agrega características que modificam em partes a concepção de cultura inicialmente exposta. Apesar de apresentar uma ideia de carência cultural dos(as) alunos(as), nesse momento da entrevista, o grupo explorou a afirmação, levando a compreender que talvez as percepções para as manifestações culturais no cotidiano estejam perdidas em meio a problemas sociais específicos da comunidade. Nisso, a escola com a disciplina de Arte tenta modificar esse olhar e valorizar as formas de arte enquanto objetos de reflexão e análise para o social. O grupo parece corresponder a um ideal de ensino de arte pautado em características críticas e humanizadoras, promovendo com isso um campo propício para a busca do conhecimento.

Diferente das afirmações do grupo da escola EM1, as professoras de EM5, analisando sobre a comunidade escolar e sobre os objetivos enquanto professoras de arte, afirmam que as turmas são participativas e apresentam problemas disciplinares pouco alarmantes. Destacam que a escola conta com uma série de projetos para aproximar a comunidade, e dentre eles alguns abordam as linguagens artísticas, fato que gera uma valorização para a disciplina. Ambas afirmam que dentre os conteúdos curriculares acabam selecionando aqueles que melhor dominam, e priorizam as linguagens artísticas que melhor conhecem, visto que ambas têm formação em artes visuais, e que fazem mais sentido para a turma de alunos(as). Questionadas sobre os

objetivos para a disciplina de Arte e sobre a atuação enquanto professoras, também relacionaram arte à cultura porém com explicações diferentes:

Nós não precisamos ser todos produtores, temos que nos entender livres para produzir se tivermos vontade, entender que a arte comunica e essa comunicação acontece constantemente independente da nossa vontade. Se eles compreendem isso já passa a consciência do que é arte, gostar de um estilo e não gostar de outro, não perde o valor enquanto arte se ele não concorda com o que está sendo falado, por mais que ela fale coisas que não concordam. Arte como cultura, entendimento que é uma necessidade humana, isso eu acho bacana! (P3)

Quando eu percebo que não vou dar conta de conteúdos eu questiono o que eu espero para o ano. Se está sendo alcançado. O que eu acho que eles precisam? Nem que tenha que mudar algo pelo trajeto. Tem coisas que eu sei que não pode bater, tem que mudar para o perfil da turma, desmitificar o desenho, o saber desenhar, se eles conseguem enxergar que não existe o melhor, o pior, entendem porquê arte é importante, realizam um desenvolvimento pessoal expressando de maneiras diferentes. Se entendem por que aquela proposta está sendo trabalhada, qual a importância. Ele está se desenvolvendo, se expressando, se está entendendo a proposta, porquê a proposta está sendo trabalhada, se isso está sendo alcançado. (P4)

O grupo da escola EM5 parece se preocupar principalmente com a relativização da arte para os indivíduos, de acordo inclusive com o momento e com o contexto de forma geral. Nota-se essa prática como uma concepção também crítica pois permite que os(as) alunos(as) alcancem conclusões próprias para os objetos de arte com os quais interagem. As afirmações permitem ainda analisar uma possível inclusão para várias perspectivas de manifestações culturais e artísticas, uma vez que as professoras ponderam o conhecimento presente na arte e não determinam um único olhar.

Nota-se nas afirmações uma relação com as características e diretrizes presentes no documento do componente curricular de arte da SME e do plano curricular da disciplina, explanados anteriormente neste capítulo. As professoras apontam constantemente a necessidade de expressão do(a) aluno(a), de uma produção pessoal embasada em uma variedade de compreensões ao redor do significado de arte.

Apontando compreensões que caminham para outro extremo, o grupo de professoras da escola EM10, todas com formação em artes visuais, afirma que a escola apresenta dificuldades em questões materiais e de estrutura e que os(as) alunos(as) são diversificados em questão de participação e apresentam problemas disciplinares, porém sem grandes preocupações. Ao serem questionadas sobre os objetivos e as expectativas que têm para a docência em Arte apresentaram uma fala confusa, com justificativas aparentemente reduzidas, sem maiores análises para a prática pessoal:

Arte é cultura, no meio em que a gente trabalha tenta levar alguma coisa. Alguns alunos, a minoria, consegue perceber isso, os outros fazem pela nota

mas pelo menos estão conhecendo. A gente atinge o aluno não na maneira que queria porque culturalmente o nosso público é difícil de atingir. (P7)¹⁹

Se nós tivéssemos mais estrutura o trabalho ia fluir melhor, chamar mais atenção dos alunos para a disciplina, às vezes não tem o retorno por causa da dificuldade que a prefeitura impõe para todos os professores. (P6)

Por que existe uma dificuldade de atingir culturalmente? (pesquisadora)

Pelo berço, né? A valorização hoje em dia. (P7)

Eu acho que a sociedade está esgualpada em geral. O Brasil foi para o fundo do buraco. Os professores apresentam um desânimo coletivo, pra começo de conversa. (P6)

A valorização hoje em dia... dos professores também. Quando é algo que tem que pensar, aí já é a primeira dificuldade, e as pessoas hoje em dia não têm essa... [interrompida por P7]. (P5)

A era digital, né? Pra que eu vou pensar se eu posso procurar ali. Vamos pegar pelo exemplo da gente, por que eu vou pensar? A era digital para nós professores atinge muito os estudantes, eles não tem mais capacidade de guardar informação. (P7)

É tudo descartável, o conhecimento também. É geral em todas as disciplinas. (P5)

A relação que é colocada pelas professoras da escola EM10 entre os conceitos de cultura e arte aparenta que a cultura é algo procedente de uma parcela da sociedade e a escola, no caso a disciplina de Arte, tem como objetivo fornecer essa cultura para um público desfavorecido. Aqui o significado de cultura se restringe a um sinônimo de erudição. É abordado como uma característica de capacitação, sendo aqueles que não têm cultura incapazes de determinadas análises e ações. Essa incapacidade nata dos(as) alunos(as), pelo viés trazido nas falas, cria uma relação com as dificuldades disciplinares e comportamentais e parecem justificar as dificuldades intelectuais com o conteúdo da disciplina.

As respostas das professoras parecem afirmações extremamente simplistas para os problemas que identificam. Observa-se inclusive que estão pautadas em um senso comum, sem reflexão para a própria prática docente e promovendo uma visão que hierarquiza o conhecimento. Considerando que a pergunta referia-se aos objetivos docentes para a disciplina de Arte, apresentam um desvio de atenção, e de certa forma

¹⁹ Cabe observar que durante a entrevista realizada na escola EM10 a professora identificada como P7 demonstrou um comportamento resistente e em alguns momentos desdenhoso. Em várias repostas interrompeu a fala das colegas e se posicionou de maneira imperativa respondendo por todas no grupo. Em outros se manteve em silêncio sem expressar opinião. Esse comportamento, quando aparentar necessário para compor a análise, será destacado ao longo do texto.

não houve uma resposta pensada e formulada. Retomando a primeira afirmação de P7, quando afirma que “arte é cultura”, a continuação de sua resposta não justifica a primeira afirmação, mas revela um problema nos(as) alunos(as). Nessa é possível afirmar que a visão para a disciplina consiste, em uma assimilação de uma cultura específica tida como modelo, relacionando-se com isso a ideia multicultural assimilacionista exposta por Candau (2013). Em nenhum momento o grupo analisa os significados em torno do conceito de cultura, ou sugere uma forma de abordagem a partir da arte com características críticas e reflexivas, mas se mantém em respostas deterministas. Indaga-se com isso quais as noções de arte que o grupo sustenta e quais as reflexões que realizam a partir das práticas em sala de aula, considerando a interação com os(as) alunos(as). As afirmações mostram uma insatisfação mas não comentam sobre mudanças e adaptações ao contexto específico, como afirmam os grupos das escolas anteriores, ou sobre uma pesquisa para modificar as relações de ensino. A investigação se encaminhou para tentar descobrir com maior propriedade as possibilidades de reflexão a partir da arte:

Vocês enquanto professoras de arte tentam trazer algumas reflexões, pensar a sociedade, relacionar a arte ao contexto social, político? (pesquisadora)

Claro! Por exemplo, o quadro Guernica, de Pablo Picasso. Existiu uma guerra civil na Espanha. Eu questiono com eles se aqui existe uma guerra civil, o que é uma guerra civil, e muitos falam que não. Aí eu digo: pensem bem! E muitos chegam a conclusão que nós estamos numa guerra civil. Rio de Janeiro, o morro do Rio de Janeiro. É esse tipo de comparação, é esse tipo de reflexão que eu faço quanto a situação. (P7)

Eu usei a Tarsila do Amaral com aquela ideia tua que você falou do corpo deformado - apontando para P7. (P6)

Sim, a Tarsila do Amaral: por que ela tem a cabeça pequena e o pé grande²⁰? Porque eram trabalhadores sem pensar. E hoje em dia como que é? É a mesma coisa. Então essa reflexão a gente faz. Mas não política. Política não. (P7)

As respostas das professoras levam a entender que as possibilidades de reflexão e observação crítica para a disciplina, usando de obras de arte e referências artísticas, estão inicialmente relacionadas ao contexto de uma arte europeia e acadêmica, e que os diálogos para a interpretação e observação das obras são direcionados pela visão da professora, incutindo com isso sua ideia pessoal aos(as) alunos(as). É possível adiantar que a leitura de imagem, no caso considerando os exemplos de abordagem que surgiram

²⁰Nesta a professora refere-se a obra de arte *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, de 1928.

nas respostas, e a concepção para o ensino de arte está pautado em uma decodificação e em uma verdade sobre a obra de arte, rompendo com as possibilidades de uma compreensão própria pelo olhar do(a) aluno(a).

As três escolas apresentam perspectivas diferentes para os objetivos da disciplina de arte e utilizam de suas realidades para justificativa das respostas. A partir das afirmações pensa-se sobre três aspectos principais: as concepções para o ensino de arte, a definição de arte e cultura que abordam em suas práticas, e as possibilidades para o trabalho com a lei 10.639/2003.

Existe aparentemente uma variação de perspectivas para o ensino de arte dentre os(as) professores(as) do município. Enfatizaram por vezes que o ensino está pautado em transferir um conhecimento sobre um estilo artístico ou sobre um momento da história da arte com reflexões críticas e pessoais. Em outros momentos soa como uma forma de adquirir cultura, respaldado na ideia de que as comunidades escolares não têm cultura própria. Esse último visto principalmente nas respostas obtidas na escola EM10, e ressalta uma confusão entre o significado para o conceito de “arte”, “cultura” e inclusive o conceito de “conhecimento”.

Essa confusão entre os conceitos permite uma análise para a prática docente, visto que denuncia possíveis exclusões de temas e referências. Uma vez que não existe uma discussão clara sobre arte e cultura, tendendo por vezes em definir a arte a partir de exemplos e/ou estilos, questiona-se sobre quais as formas de arte que se inserem no ensino. Os(as) professores(as) não abordam com propriedade essa distinção, e por esse motivo as respostas, em parte, levam a compreender que algumas manifestações culturais não são consideradas arte e ainda existe uma forma de arte, logo de cultura, na qual se espelham, tal qual um multiculturalismo assimilacionista conforme aborda Candau. Por esse viés, a compreensão de arte para os(as) professores(as) parece distante da afirmada pelo campo de estudos da cultura visual, que observa a arte como mediadora de significados culturais relacionados à história e à sociedade, segundo Hernández e Martins.

Considerando o tema desta pesquisa, a inclusão da arte africana e afro-brasileira e as práticas possíveis para corroborar com a lei 10.639/2003, existe a possibilidade de uma criação de hierarquias com a arte africana e afro-brasileira considerando a ambiguidade estabelecida para o significado de arte e para o significado de cultura. Essa observação está pautada, todavia, principalmente nas respostas do grupo da escola EM10, que trouxeram essa problemática de forma mais explícita. As escolas EM1 e

EM5, dentre algumas confusões, reconhecem as possibilidades para a arte enquanto seus significados culturais, atrelados ao contexto e realidade dos(as) alunos(as). No decorrer das entrevistas tentou-se aprofundar para uma maior verificação essas afirmações.

3.4.2 A ilusão de neutralidade nas discussões raciais

Esta segunda sessão corresponde às partes da entrevista que destacaram a identificação racial dos(as) alunos(as), as possibilidades de inclusão para assuntos relacionados à diversidade, assim como para o trabalho com a legislação na sala de aula e para uma prática pautada na Erer. Em decorrência desse momento também contou com um aprofundamento sobre a legislação e a compreensão da mesma para cada grupo.

O grupo da escola EM1, quando questionado sobre as diferenças raciais e sobre as manifestações em relação à raça e etnia afirmaram que em outra época na escola houve trabalhos importantes sobre as diversidades, mencionaram trabalhos já realizados em decorrência da comemoração do dia 20 de novembro, mas enfatizaram que na atualidade qualquer trabalho em conjunto é muito difícil de acontecer, por limitações colocadas pela direção escolar e pela falta de movimentação geral em relação ao assunto, e dentro disso explanaram:

Como vocês percebem a questão das diferenças na escola, pensando principalmente a questão racial? Os alunos se identificam racialmente? Existe uma identificação negra? Comentem um pouco sobre isso. (pesquisadora)

Por conta da nossa cidade não têm muitos negros mas aqui na escola eu percebi um movimento de meninos que vieram jogar no Atlético (time de futebol) e a maioria deles é negro, eles vieram de outros estados. Entre eles se tratam por 'neguinho'. Há um tempo os alunos se chamavam de 'negro' e não era algo pejorativo, eu vejo que hoje em dia eles têm esse cuidado de não chamar. Eu vejo mais o preconceito com a homossexualidade. (P2)

Negros em sala de aula é uma minoria, mas existem. Têm também as pessoas com deficiência, a diferença está aparecendo. Eu colocaria dentro de um 'bullying'. Essas minorias estão se defendendo mais, têm voz para se defender, a própria pessoa se coloca e fala junto. (P1)

As afirmações de P1 e P2 sugerem que o olhar para a população negra na cidade de Curitiba ainda se mantém sob a ideia generalizada de que existem poucos negros no Paraná. Fica o questionamento sobre as formas de inclusão da população na educação básica, sobre a identificação da comunidade escolar bem como sobre o significado do que é ser negro no Brasil. O grupo parece partir de uma concepção negativa do que é ser

negro, e por isso não identificam alguns alunos(as) como negros(as). É possível constatar na fala de P2 que chamar de negro retoma algo pejorativo, mas que entre alunos(as) existe o tratamento de “neguinho”, observação que possibilita uma discussão para a identificação racial e para a construção de uma visão positiva para o tratamento, afirmações incentivadas pelas diretrizes pertinentes a legislação.

Outra observação dentro do contexto das diferenças é o uso de palavras mais brandas para significar atos racistas. P2 utiliza da palavra “preconceito” e complementa a frase relacionando à questão da sexualidade. P1 afirma que as relações criadas a partir das diferenças, para ele, são formas de “bullying”. Cabe observar que o fato de não identificarem os embates ocasionados pelas diferenças raciais como um tipo de racismo sugere que não existe uma discussão sobre o termo e sobre as ações, o que cria dificuldades para incluir a temática pertinente a lei. Dentro desta perspectiva a entrevista se encaminhou para um aprofundamento:

E como vocês abordam esses assuntos em sala de aula? É possível abordar?
(pesquisadora)

Eu tiro a casca da ferida! Os alunos interagem, conversam, alguns ficam mais quietos, mas a mudança de pensamento é um processo bem longo. (P2)

Eles percebem mais, nós temos que estar preparados para tudo, aqueles que concordam e dizem: eu não quero isso pra mim, mas na minha casa acontece. A disciplina de arte dá a oportunidade para que haja essa discussão, mostrar outros pontos de vista. (P1)

Existe ainda o medo de impactar, de causar embates, de como isso está sendo feito no ambiente escolar. (P2)

E a direção sabe lidar com os esses embates? (pesquisadora)

Eles procuram evitar, acontece sempre, têm várias situações, mas procuram evitar. Melhor não ter determinadas manifestações do que ter que responder depois. Não chegam a proibir, mas querem evitar o pior das situações. (P1)

Essa continuidade revela que o grupo incentiva discussões que exigem análise, crítica e reflexão sobre as relações humanas e as diferenças. Pontuam inclusive a disciplina de Arte como propícia para isso, fato que sugere uma apropriação problematizadora a partir das referências artísticas e que caminha para um ensino de arte inclusivo, complementando com isso as afirmações da sessão anterior sobre os objetivos docentes e a concepção para o ensino de arte. Mostram, no entanto, indícios de uma insegurança para tratar os assuntos, justificada em um receio de embates e impactos na sala de aula e revelam, a partir de uma análise para a atuação da direção escolar, certa resistência para determinadas manifestações. Ao invés de construir um

momento pedagógico propício para a análise, a direção opta por não discutir o assunto sobre as relações raciais, assim como para as outras formas de diferença na educação, justificado em possível conflito entre alunos(as). Observa-se com isso que o grupo, inseguro para abordar o assunto e sem respaldo da organização escolar, cai em um movimento apaziguador onde evitar falar sobre os problemas se torna o método escolhido, por mais que identifiquem a necessidade desta problematização.

A escola EM1 afirmou ainda que em nenhum dos cursos ofertados pela mantenedora houve a possibilidade de aprender sobre a lei 10.639/2003 em relação a disciplina de Arte, e que na escola não existe nenhum material específico sobre o assunto, assim como não existe direcionamento nem cobranças sobre a temática para a disciplina:

Na escola tem o Museu da Escola²¹ que se olhar bem deve ter algo que possa ser aproveitado. Tem que garimpar e entrar no conteúdo, não é algo próprio. Eu lembro que me falaram que tinham alguns livros na biblioteca que trabalhavam essa temática, eu achei um voltado para a arte. Mas isso não foi uma orientação pedagógica. (P1)

Eu me sinto carente nesse quesito. Quando tem alguma discussão sobre a lei se fala muito geral e não se especifica em nada. (P2)

Eu acho que ali, na criação, foi bem importante em termos de debate, mas perdeu um pouco o fôlego, está caindo no esquecimento. (P1)

Em termos de formação acadêmica também não vi nada. Só falaram que existe a lei. Eu procurei e fiz um curso por fora. (P2)

Eu nunca vi na faculdade e também acabei procurando por fora, bem como sobre arte indígena. (P1)

As respostas à entrevista aprofundam o que já havia sido constatado nos questionários quanto à ausência de cursos sobre a legislação para a disciplina de Arte ofertados pela mantenedora, e revelam ainda que a formação inicial também não abordou o assunto, apesar de explicitar a existência da lei. Isso justifica de certa forma que o(a) professor(a) deixe de abordar alguns aspectos importantes ou aborde a legislação de forma equivocada. Mostram com isso que o assunto ainda é pouco discutido e valorizado nas escolas, uma vez que o departamento pedagógico não propõe

²¹Refere-se a um material presente nas escolas disponibilizado pela secretaria municipal de educação, produzido pela equipe gestora da disciplina de Arte, que conta com diferentes impressões de obras de arte visual que compõem os acervos dos espaços de exposição da cidade de Curitiba. Acompanha um caderno com sugestões de abordagens para os professores, criando possibilidades de leitura e atividades. Realmente alguns dos artistas e obras de arte que compõem o material fazem referência à arte africana e afro-brasileira a ao contexto sugerido pela lei 10.639/2003, como por exemplo Rubem Valentim e Jean Baptiste Debret citados anteriormente nesta pesquisa.

uma discussão e não incentiva a pesquisa e o comprometimento do(a) professor(a) com o tema.

Sobre o assunto o grupo finalizou:

O que vocês já conseguiram fazer em sala de aula? (pesquisadora)

Eu nunca fui muito a fundo dentro do trabalho. Faço como eu trabalho com qualquer outro artista, aí você aflora um debate que vai nesse sentido. Mas montar um plano de aula para esse assunto eu não faço. Está embutido, eu não tenho um plano de aula que diga isso. (P1)

Sim, até porque eu não me sinto segura pra isso. (P2)

Eu vejo uma dificuldade também em como se trabalha esse conteúdo. Eu trabalho o contexto África ou o contexto Brasil? (P1)

Mas você vê como é cultural! Porque a gente não tem dificuldade em trabalhar com a influência europeia na arte brasileira, né? (P2)

Mas o que vocês acham que a lei pretende? (pesquisadora)

Acho que foi uma medida para desconstruir o preconceito, se você trabalha com a valorização de algo aquele algo deixa de ser estranho e de ter o preconceito, mas pra mim foi só a lei, nunca tive nada a mais. Eu acredito que é um processo bem a longo prazo, ainda estamos presos no dia 20 de novembro. (P2)

Eu vejo como uma afirmação para não cair no esquecimento. A gente tende no Brasil a cair no esquecimento das coisas, se valoriza algo no detrimento de outro, mas o Brasil é diverso e isso precisa ser trabalhado, isso tem que ser compreendido pelo próprio brasileiro, e reforçar que a gente tem uma questão indígena, africana e europeia, é um povo em construção, a gente ainda está recebendo imigrantes. (P1)

Se existe a lei é porque algo está sendo deixado de lado, só é feita uma lei quando se precisa uma intervenção específica, né? Porque se a questão do negro e do indígena fosse algo bem resolvido não precisaria da lei. (P2)

As últimas argumentações revelam que o desconhecimento sobre a lei e as diretrizes, assim como sobre os objetivos da mesma no contexto brasileiro, prejudicam diretamente a apropriação dos(a) professores(as) na escola EM1. Novamente identifica-se a falta de segurança com a temática e a inconsistência para a inclusão. Existem ambiguidades e confusões que limitam o trabalho na disciplina. P2, por sua vez, denuncia uma problemática ressaltada anteriormente nesta pesquisa sobre a predominância europeia no currículo escolar da disciplina de Arte, e pondera como uma falha cultural do contexto brasileiro. Em toda a argumentação sobre a legislação tanto P1 quanto P2 mostram que reconhecem a importância de abordar o assunto em sala de aula e parecem comprometidos com uma mudança, mas justificam que as inseguranças e a falta de conhecimento restringem suas formas de abordagem.

Por fim, as três últimas afirmações deixam claro que o grupo em algum momento de sua formação realizou pesquisa e se interessou pelo assunto. Sugere inclusive questionamentos que promovem uma discussão para a importância da legislação e que se aproximam das análises presentes nas diretrizes da mesma. Mostra-se atualizado e preocupado com o contexto educacional brasileiro, afirmando que o mesmo ainda sofre mudanças que o(a) professor(a) precisa acompanhar.

A escola EM5 apresenta argumentações próximas das expostas pelo grupo da EM1 em relação à dificuldade de abordar a legislação de uma forma clara e eficiente. As professoras afirmam que na escola existe uma diversidade cultural, étnica e financeira e que não existem, no ano de 2019, problemas relacionados à etnia. Ambas afirmam que não percebem a presença de muitos alunos(as) negros(as) na escola, mas sim pardos(as), o que pode de certa forma se relacionar, assim como nas falas do grupo da escola EM1, com uma problemática de identificação racial. Nota-se que o uso do termo “etnia” substitui o termo “raça” em algumas respostas e, assim como na fala da escola EM1 o termo “bullying” vêm para caracterizar os tipos de racismo.

Como vocês percebem a questão das diferenças na escola, pensando principalmente a questão racial? Os alunos se identificam racialmente? Existe uma identificação negra por parte dos alunos? Comentem um pouco sobre isso. (pesquisadora)

Não percebo que se identificam racialmente, não faço esse tipo de trabalho, não percebo nenhum aluno que se retraia por isso. Eu prefiro trabalhar sem falar sobre o assunto da questão racial. (P3)

Eu acabei trabalhando o desenho este ano somente em preto e branco para não levantar questões da cor da pele. Trabalhei um autorretrato com carvão, sem falar nada de cor e os alunos já falaram sobre a questão da pele. Não trabalhei a questão de etnia, mas a questão da percepção individual. Perceber que eles têm cores diferentes. (P3)

Não existe nenhuma situação escancarada com nossos alunos, talvez velada. Não percebo problemas para as questões raciais. (P4)

Preconceito com temas, questão religiosa, nunca direcionado pra alguém. Vejo muitos alunos cantando músicas racistas, fazem algumas coisas sem perceber, sabem o que estão falando e a gente dá um toque. Em relação ao corpo do outro eles não percebem essas diferenças. (P4)

Na fala de P3 é possível perceber que a ideia de identificação racial por parte dos(as) alunos(as) soa quase como algo negativo, que não precisa necessariamente estar presente na escola e ser abordado em sala de aula. Essa e outras afirmações do grupo, assim como já observado com o grupo da escola EM1, podem estar relacionadas ao desconhecimento da legislação e das diretrizes que a competem, gerando uma

insegurança em abordar o assunto. Percebe-se que ambas preferem não entrar propriamente na discussão sobre a dinâmica das relações raciais, fato que nega em partes os objetivos da Erer, por exemplo, e também da legislação. Observa-se que a identificação racial dos(as) alunos(as) se relaciona com uma noção de pertencimento a um aspecto positivo de raça negra, conforme considera o Movimento Negro anteriormente analisado nesta pesquisa. A resistência em abordar o assunto em sala de aula ou em perceber a identificação racial como algo positivo para a formação discente sugere que as professoras mantêm ideias racializadas no contexto escolar, onde ser negro é algo ruim.

Cabe analisar ainda os motivos pelos quais as professoras não percebem situações de problemas com as questões raciais. Seria ainda uma falta de conhecimento sobre o significado em torno da concepção de racismo e de uma análise mais aprofundada sobre as relações raciais ou, de fato, não existem casos de racismo na escola? A partir das falas de P4 questiona-se quanto à compreensão da ideia de racismo por parte do grupo, assim como a identificação para os tipos de racismo, uma vez que a mesma reconhece que podem existir problemas velados sobre as questões raciais. Retomam-se com isso as afirmações de Gomes (2005 e 2017), que caracteriza e diferencia os tipos de racismo. A autora explana o racismo presente nas instituições criando estruturas que mantêm a população negra em situação de desigualdade, fato que passa totalmente despercebido para os grupos de professores(as) analisados até o momento.

P3 e P4 afirmam, na continuidade da entrevista, que conhecem a lei 10.639/2003 e que não têm conhecimento sobre cursos ofertados pela mantenedora, assim como na escola não existe nenhum material didático que fale especificamente sobre a legislação. Procuram, assim como os(as) professores(as) anteriores, se informar e buscar conhecimento sobre a lei por conta própria, em outros materiais e com outros(as) professores(as), e a partir disso explicam:

Como vocês abordam a legislação na sala de aula? Vocês conseguem incluir esse assunto? (pesquisadora)

Trabalho temas, se estou trabalhando figura humana, por exemplo, sobre os padrões de beleza trago geralmente a discussão da diferença de corpos. Não tem um encaminhamento direto da arte africana, da produção africana. Faço um parêntese para trabalhar o assunto. Sempre retomando a diversidade, um assunto puxa o contemporâneo e puxa a diversidade. Porque são poucas aulas, não tem como trabalhar tudo, e em alguns trabalhos especiais eu insiro. Trabalho com música coletivamente sobre essa questão do preconceito, do racismo. Houve uma época que teve a necessidade de discutir mais isso porque estava fervilhando, então trouxemos a música do

Gabriel, O Pensador que discute muito isso, a questão do racismo. E deu resultado, mas deu muita briga. (P3)

Trabalhamos Criolo também. E Clara Nunes que gerou muito preconceito por falar da religiosidade. (P4)

Naquela época em que nós fizemos o projeto com música aconteciam situações que eram evidentes que tinha preconceito racial na sala, isso era meio geral na escola aquele ano. Fizemos o trabalho, as discussões, aí eles começaram a perceber de forma diferente. Eu trabalhei como os negros vieram para o Brasil, a questão histórica dessa miscigenação do povo. Foi um ano que foi diferente devido a necessidade. (P3)

Eu acho que a gente trabalha muito bem introduzindo coisas naturalmente. Grafitti, hip hop, naturalmente eu estou trabalhando isso. A gente trabalha a questão social, religiosa. Não colocar na caixinha: hoje vamos trabalhar a questão racial! (P4)

As afirmações acima levam a considerar que o conteúdo pertinente à legislação está inserido nas aulas da escola EM5, no entanto a forma parece ainda respaldada em uma concepção ilustrativa ou tratada como um momento especial para a observação da arte africana e afro-brasileira. Ao afirmar que existe pouco tempo para tratar sobre todos os assuntos, P3 retoma a obrigatoriedade da legislação como uma adição de novos conteúdos, concepção recusada no texto das diretrizes. Nas respostas não houve informações suficientes para concluir o pensamento, mas ao que tudo indica as professoras promovem o trabalho com referências relacionadas à temática a partir de uma demanda específica da escola. Ambas afirmam que o trabalho com a temática ocorre de maneira natural, sem destaque para as discussões raciais propriamente, porém também levam a entender que o tema é abordado quando existe a necessidade, após a comprovação de atitudes racistas entre alunos(as). Com isso não se pode dizer se a abordagem pedagógica das mesmas parte de uma ideia inclusiva tal qual orquestram as diretrizes no Parecer 03 de 2004, onde não existe a necessidade realmente de um destaque e de um momento especial, mas julga-se como inclusão trabalhar o tema de forma fluida, equiparados em importância aos conteúdos escolares, promovendo com isso a valorização das referências e personalidades, a conscientização para as relações raciais e o rompimento de atitudes racistas antes mesmo que elas ocorram. Pondera-se, contudo, que a forma de trabalho com as referências artísticas afro-brasileiras mencionadas pelas professoras mantém-se em uma abordagem ainda reduzida, sem maiores reflexões para as contribuições da população, considerando as resistências para a discussão racial como afirmam.

A entrevista na escola EM10 tendeu para outros caminhos de discussão, o que, em alguns momentos, revelou uma confusão de ideias e perspectivas sobre a legislação e sobre as possibilidades de um trabalho pedagógico inclusivo. Muito se falou sobre o atual momento político²² e sobre a desvalorização geral da educação básica. Nota-se contudo que em alguns momentos as argumentações trouxeram um descaso com o assunto da pesquisa e um senso comum respaldado claramente em um discurso racializado e na ideia de democracia racial. Tentou-se concentrar o assunto para aproveitar ao máximo o momento da entrevista para a investigação pertinente à pesquisa. O que se destaca na sequência são as afirmações mais relevantes ao estudo:

Como vocês percebem a questão das diferenças na escola, pensando principalmente a questão racial? Tem alunos negros na escola? Comentem um pouco sobre isso. (pesquisadora)

Tem moreno, né? (P6)

Eu acho que tem sim. 30, 40 por cento. (P7)

Do racial que eu percebi que tem uma aluna que ela tem preconceito com os outros por ser negra, ela mesma sente, mas ninguém faz nada pra ela e ela é agressiva. Até foi comentado no conselho porque na verdade ninguém fez nada pra ela em sala, mas já leva pra esse lado. A gente não fica prestando atenção nisso, né? Essa aluna chamou atenção pela agressividade e até foi comentado no conselho que ela tem preconceito com o negro, ela sendo negra, e a menina é linda! (P6)

No sétimo ano eu tenho um aluno, mas eu noto que os demais têm o preconceito por ele ser de cor, ele meio que sempre fica por último. Os demais não querem trabalhar com ele. (P5)

Mais no sexto ano que tem essas coisas de 'bullying', essas coisas mais agressivas. 'Bullying' de todos os sentidos, até tem aluno que não quer frequentar a escola por causa disso, eu acho. Eu sei que a coisa é feia ali no sexto. (P6)

Não sinto nada. (P7)

Eu percebi essa menina, só porque ela tinha preconceito. Ela tinha preconceito porque ela acha que as pessoas estão fazendo as coisas por ela ser negra, e não é verdade. (P6)

E alguém chamou essa menina para conversar? Para investigar? (pesquisadora)

Foi falado no conselho para a pedagoga, mas se ela chamou eu não sei. (P6)

²²Houve em determinado momento da entrevista uma longa conversa sobre o atual governo federal, as dificuldades e as comparações com o governo anterior. Escolheu-se ocultar as falas propriamente mas reconhece-se que o teor da conversa e o posicionamento das professoras, principalmente de P7, influenciam diretamente na compreensão de uma educação crítica e em relação à lei 10.639/2003. Em outras palavras, o posicionamento político das professoras influencia diretamente na predisposição das mesmas para a inclusão da legislação e de outras discussões, fato que no texto será destacado conforme a necessidade.

A gente não tem a devolutiva. É muita coisa pra pouca gente. Muita falta de pedagogo. A gente expõe o problema, mas não sabe o que rola. Os mediadores foram retirados, que davam muita ajuda. Eles vão tirando todos os apoios e a gente tem que se virar e dar conta de tudo. (P7)

Essas primeiras afirmações do grupo retomam a discussão já apresentada com as outras escolas sobre o reconhecimento de atos racistas e as características que os envolvem. As professoras conseguiram descrever situações específicas que acreditam ser de discriminação racial e, mesmo utilizando o termo “bullying” e “preconceito” nas afirmações, como as escolas anteriores, deram destaque para diferentes casos no contexto escolar. Novamente, e desta vez intensificado pelo exemplo específico de uma aluna, as falas mostram um desconhecimento sobre o tema e, por vezes, uma compreensão equivocada e respaldada em uma ideia de democracia racial. Nota-se que mesmo sem saber com propriedade os motivos para a agressividade dessa aluna, as professoras consideram que existe a possibilidade da mesma se colocar como vítima na situação, retirando com isso a validade da reclamação da aluna que se diz desprezada por ser negra. Informam inclusive, expondo uma falta de compreensão sobre o conceito de racismo, que a própria cria uma situação de discriminação com ela mesma, negando ações racistas na escola. Essa negação está presente inclusive com a primeira afirmação de P7, que diz não sentir nada em relação ao assunto por mais que os casos tenham sido relatados durante a conversa. A partir disso a entrevista continua:

Como os alunos se colocam na questão racial, existe uma identificação racial por parte deles? (pesquisadora)

Pra mim é bem difícil perceber, eles são tranquilos. Pra mim eles são todos iguais. Eu não vejo racismo. Eu não percebo esse tipo de racismo assim, é uma coisinha lá. (P7)

Não é questão de racismo, eles brigam porque um xinga o outro. (P6)

Eu não sei se chega a ser racismo. (P5)

Mas e essa menina que vocês falaram que se torna agressiva, ela se identifica como negra? Existe algum problema com essa identificação? (pesquisadora)

Sim, se alguém fala alguma coisa que ela não gosta ela já fala que é porque ela é negra. (P6)

Acaba usando como um artifício pra tudo. Eu acho que isso pode ser uma coisa que venha de casa. (P7)

Ela faz os trabalhos, mas é quando ela se sente ameaçada, aí ela é agressiva na palavra. (P6)

Mas ali é problema de família. (P7)

Mas esse racismo vem de casa, então. (P6)

A desculpa que vem de casa, a desculpa de ser negra. (P7)

A tá! Mas ela é uma excelente aluna, ela faz os trabalhos, seria o caso só da violência verbal. É o único caso que eu percebo, mas os outros não vejo nada não. (P6)

Neste momento da entrevista é possível perceber com clareza um discurso respaldado no mito da democracia racial, onde o grupo nega a existência de racismo na escola sob a justificativa de que todos são iguais, o que mostra uma possível dificuldade para trabalhar qualquer tema que vise uma educação para as relações étnico-raciais. P7 relaciona o fato dos(as) alunos(as) não se identificarem racialmente como um motivo que os tornam tranquilos, mostrando uma concepção negativa para a compreensão de raça e um discurso racializado, afirmando que ser negro(a) realmente seja algo inferior, ou que a identificação racial por parte dos(as) alunos(as) geraria algum tipo de perturbação no ambiente escolar.

Retornando à análise da aluna anteriormente mencionada, as professoras chegam à conclusão que a mesma utiliza o fato de ser negra como uma desculpa. Nessa compreensão, ser negra é uma desculpa para se fazer de vítima. Relacionam inclusive como algo estabelecido pela família e asseguram a aluna como racista, evocando um conhecimento simplista e uma falta de comprometimento com os conflitos gerados pelas relações étnico-raciais, e ignorando uma investigação sobre a realidade da aluna. Tendo essas afirmações a entrevista seguiu:

Vocês conseguem contemplar conteúdos que abordam a questão da discriminação racial, já que existem casos na escola? (pesquisadora)

Discriminação racial? (P7)

Eu trabalhei do índio, do africano eu não trabalhei. (P6)

Mas a gente não trabalha a arte africana abordando isso aí. Eu não abordo isso aí. Eu acho que eu estou chamando a atenção pra isso. O fato de ser um artista negro...é igualdade, então pra que eu vou dizer que ele é negro? Ele é um homem, uma mulher, eu não concordo com isso de jeito nenhum! Mesmo o índio, a gente trabalha a arte indígena e não a pessoa do índio. Isso pra mim não tem conteúdo pra abordar isso aí na minha matéria, eu estou abordando a arte indígena e a arte afro brasileira. (em tom exaltado) (P7)

Questiona-se com as afirmações acima qual o tipo de ensino de arte que as professoras estão realmente realizando, uma vez que retiram as possibilidades de reflexão a partir das manifestações artísticas, como exposto na análise anterior sobre o mesmo grupo. Ainda reproduzindo uma fala caracterizada pelo mito da democracia racial, negam as possibilidades de valorização da população negra quando não identificam os(as) artistas e não mostram as relações culturais e sociais que se estabelecem a partir da produção da mesma. Tornam com isso os trabalhos artísticos da população negra ausentes dos conteúdos escolares. Considera-se que o grupo da escola EM10 mantém um ensino de arte pautado na contemplação e na exemplificação quando abordado a temática da arte afro-brasileira. É possível analisar inclusive que a arte afro-brasileira neste caso está sendo analisada por um olhar pautado nas belas artes e nas concepções estéticas europeias, sem maiores observações para o contexto e para as questões étnico-raciais que a caracterizam, o que na terceira sessão desta análise se explanará.

A continuidade da entrevista justifica de certa forma as afirmações anteriores, e mostra que o grupo de professoras tem extrema dificuldade de aceitar a legislação e a relacionar com a realidade escolar. Afirma inclusive um desconhecimento e uma repulsa para as políticas afirmativas na educação e sobre o significado do dia 20 de novembro:

E vocês conhecem a lei 10.639/2003? Como vocês a abordam em sala de aula? (pesquisadora)

Eu já entrei em contato faz 500 anos, não sei nem mais do que se trata. (P7)

Eu acho que eu também, faz muitos anos. A gente sabe que existe. (P6)

Superficialmente. (P5)

Eu não vou falar da prefeitura mas vou falar do governo em geral. Primeiro eu acho um erro cota pra negros, isso aí é uma discriminação ao meu ver! Porque como eu falei pra você, é um homem, uma mulher. Cadê a igualdade? Então eu não faço discriminação, pra mim todos são alunos eu não vejo se ele é branco, se ele é negro, se ele é árabe, pra mim ele é um aluno. Eu acho que o governante, a prefeitura, o estado tinha que tratar da mesma forma. Eu não acho que o negro tem menos oportunidade, eu acho que isso é inculido na sociedade, eu acho que ele tem a mesma oportunidade de se formar e tem a mesma oportunidade de trabalhar seja lá em que profissão seja. Essa mesma coisa que existe: a mulher recebe menos! Eu não vejo isso. Hoje em dia tem mulheres que ganham muito mais que os homens mas a sociedade vive falando isso. Então eu acho que a sociedade incute. Tem alguma coisa por trás, né? Que é benefício de quem está falando isso aí. Mas eu acho que a gente tem que acabar com a discriminação que o próprio estado impõe. (P7)

Então você acha que a lei está “forçando a barra”? (pesquisadora)

É uma discriminação em si. Eu não sei quanto a lei que você está falando aí, mas a lei de cotas sim. Está falando pra ele que ele é preto, então ele não pode entrar se ele não for da cota. Por que isso? Ele frequentou a mesma escola, ele tem o mesmo cérebro, ele é uma pessoa, a escravidão acabou, o senhor do engenho que achava que ele era um escravo acabou. (P7)

As afirmações acima sobre as leis que contemplam as políticas afirmativas para a população negra na educação confirmam o total desconhecimento do contexto de criação das mesmas e a falta de comprometimento das professoras, principalmente P7, com as questões que envolvem a inclusão da população negra nos espaços educativos. Revelam certa indiferença nas falas de P7 com a problemática analisada nesta pesquisa, uma vez que não se mostra aberta para diálogo e para aprender sobre o assunto, interrompendo constantemente as colegas e a própria pesquisadora:

Mas vocês não acham que esse sentimento ainda persiste? Por exemplo, se têm duas pessoas pra serem cotadas para um emprego, uma branca e uma negra... [interrompida por P7]. (pesquisadora)

Eu acho que é pela capacidade. Existe sim como ela falou [apontando para P6], a pessoa, a família acha que ela é discriminada porque ela é negra, a família acha [retornando ao caso da aluna descrito anteriormente]. Ela ainda não superou isso. Tem que superar. (P7)

Mas ela é uma criança, uma adolescente. Será que é uma questão de superação ou uma questão de... [interrompida por P7]. (pesquisadora)

Mas a mídia está aí dizendo: você é preto, você tem que ter cota! (P7)

Mas eu acho que a sociedade ainda é bem racista. (P6)

Mas é isso que eu quero dizer: a mídia fica cultivando isso, incentivando isso, acho que isso tinha que começar lá de cima. (P7)

A lei na verdade ela não quer trabalhar a igualdade ela quer trabalhar a ideia de equidade, o que é diferente. Existem oportunidades específicas para as pessoas que são negras porque existe um problema histórico que está fundamentado no racismo e que está presente na sociedade de forma geral, inclusive nas escolas. (pesquisadora)

Que eu acho que está sendo cada vez mais cultivado com esse tipo de coisa que o estado impõe. Ao invés de acabar e incentivar de outra forma ele coloca as cotas. (P7)

Que outra forma vocês acham? (pesquisadora)

Ah eu não sei, acho que com a igualdade, e não com cota, né? (P7)

Mas como se incentivaria a igualdade? (pesquisadora)

Acho que na parte profissional. (P6)

Profissional, estudantil, no geral. (P7)

A continuidade da conversa, destacada acima, confirma novamente o desconhecimento para com a lei e para com as políticas de ação afirmativa. Reconhece-se que todo o discurso do grupo tem respaldo na ilusão de igualdade entre raças no Brasil e na falta de analisar propriamente as nuances do contexto. Ao serem questionadas sobre a melhor forma de incentivar a igualdade existe uma contradição nas respostas. Inicialmente as professoras afirmam que não deveriam existir cotas para negros(as) nos espaços educacionais e que isso gera mais preconceitos, na sequência reconhecem que a igualdade deveria ser incentivada nas vias profissionais e estudantis, sem explicitar no entanto uma forma concreta para esse incentivo. E continuam:

A lei 10.639 ela não é a referente às cotas. E para a nossa disciplina ela se torna obrigatória. Vocês trazem a questão da arte africana e afro-brasileira para as aulas? (pesquisadora)

Sim, a arte sim, não de forma: ele é preto! A gente traz Mestre Didi, o que ele fez, a história dele, que ele tem o culto dos africanos, mas assim superficialmente. Isso a gente não fala, a gente fala da arte dele. Mas de uma forma normal, eu não vou discriminar se ele é preto ou se ele é branco, não importa! Ele fez um trabalho maravilhoso artístico e nada mais. (P7)

Quantos artistas não fizeram trabalhos na sociedade mostrando a influência do africano, fala em Brasil tem que falar em africanos, todas as festas todas as comidas. (P6)

Minha tia tem o cabelo enroladinho lá, de negro. Se for olhar todo mundo tem. (P7)

A minha avó era negra! (P6)

Eu acho que isso que tinha que colocar. Por que cota se todo mundo tem o sangue negro correndo nas veias? (P7)

Mas a questão das leis é... [interrompida por P7]. (pesquisadora)

São feitas por quem senta na cadeira e não fazem nada da vida, só. Só fazendo lei, pra eles mesmos. (P7)

Nessa sequência de afirmações as professoras ignoram o fato do racismo se fundamentar principalmente nas aparências, nas questões biológicas, no fenótipo negro, e sustentam suas falas na miscigenação brasileira e em uma suposta igualdade. Observa-se novamente uma incoerência para o trabalho em sala de aula com a referência artística de Mestre Didi (figura 32 e 33), que tem sua obra respaldada nas tradições africanas exclusivamente para a religiosidade, tornando-se com isso um exemplo de artista negro, como exposto anteriormente nesta pesquisa. As professoras escolhem ignorar inclusive o fato de Mestre Didi ser negro, não consideram importante essa menção e deixam de

reconhecer a importância do artista que surge não somente pelas capacidades plásticas e estéticas, mas também pela representatividade da cultura negra e suas nuances étnicas. Complementam sobre a inclusão da arte africana e afro-brasileira:

Quando vocês levam exemplos da arte africana e afro-brasileira, como os alunos respondem, eles gostam, o trabalho é proveitoso? (pesquisadora)

Funciona da mesma maneira que os outros conteúdos, também não existe discriminação contra isso. Têm alguns até que acham bem interessantes, eles ficam surpresos. (P7)

Mesmo os artistas que trabalham a religiosidade? (pesquisadora)

No geral ninguém fala nada. (P6)

É que da religiosidade a gente fala bem por cima, por que não é isso que está se falando. Eu passo um vídeo do Mestre Didi que ele fala da religiosidade mas para os alunos aquilo é normal, não é aquilo que a gente está estudando, a gente está estudando a arte dele. (P7)

A gente não fica fazendo apologia. (P6)

Mas como vocês abordam a arte do Mestre Didi sem explorar sobre a religiosidade sendo que ela é cem por cento inspirada na religiosidade de matriz africana? (pesquisadora)

Eu deixo eles fazerem a interpretação da obra, como eles quiserem, como espectador, eu não abordo o candomblé. (P6)

As considerações mostram nesse momento que existe uma necessidade de inculcar esse viés ilusório de igualdade aos(as) alunos(as), uma vez que não demonstram e não incentivam questionamentos sobre as características da obra de Mestre Didi e reafirmam que em sala de aula, os(as) alunos(as) aceitam com normalidade as referências. Nota-se o uso da palavra “apologia” em uma das respostas como algo negativo para a questão religiosa africana, uma vez que a professora julga errado se debruçar com maior propriedade sobre o assunto. Após a pergunta da pesquisadora sobre as formas de abordagens P7 se omitiu, e P6 explicou que propicia uma interpretação livre sobre as obras, o que aparenta incentivar uma construção estereotipada sobre a religiosidade africana, uma vez que não existe um respaldo histórico-social por parte das professoras.

Aqui na escola existe algum trabalho específico para o dia 20 de novembro? (pesquisadora)

Não sei te dizer se o professor de história trabalha. Nós de arte a gente não faz nada específico. Mas existe o dia do branco? Então pra que eu vou explorar o dia do negro? Aliás a gente não trabalha com data comemorativa. (P7)

Masa data não é o dia do negro, é o dia da consciência negra, é bem diferente. (pesquisadora)

A gente não trabalha com data comemorativa e essa também passa. (P7)

Destacam-se as afirmações acima para reafirmar o desconhecimento, a incoerência e o descaso colocado ao longo de toda a entrevista pela professora P7 sobre o assunto da legislação. A mesma se utilizou ainda de uma compreensão reducionista sobre o dia da consciência negra para afirmar que a escola não contempla o assunto.

Observa-se como relevante nas três entrevistas de forma geral o desconhecimento sobre a lei 10.639/2003 e sobre o significado das políticas de ações afirmativas, assim como sobre o conceito de racismo e suas características, e a ilusão de uma neutralidade imposta pelos(as) professores(as) uma vez que se julgam alheios as discussões de caráter social e político, especificamente aquelas referentes as relações étnico-raciais. Cada um dos grupos durante as entrevistas mostrou, contudo, aspectos diferentes para as observações, e com isso justifica-se as mesmas a partir de diferentes análises.

A falta de conhecimento sobre a legislação em questão refere-se principalmente a uma carência de formação inicial e continuada, ocasionando uma concepção ainda confusa sobre os objetivos, significados e diretrizes para a lei. Em parte os(as) professores(as) parecem interessados em suprir essa demanda de formação, procuram cursos e realizam leituras para responder às necessidades nas salas de aula, partindo inclusive de uma concepção inclusiva e crítica de prática pedagógica. Em outros momentos nota-se a resistência ao tema e a exclusão do assunto nas aulas de arte, o que por vezes comprova um modo falso e reduzido de tratar as contribuições africanas e afro-brasileiras, negando com isso o Parecer 03 de 2004 e as expectativas da Erer.

Aparentemente alguns(mas) professores(as) não reconhecem que a legislação refere-se a todos os brasileiros, e não somente à população negra, e aqueles envolvidos na educação básica necessitam de uma mudança de pensamento e de ações. Longe de reduzir essa análise a uma identificação de professores e professoras racistas nota-se, contudo, que o comportamento racializado e o pensamento fundamentado no mito da democracia racial ainda está presente nos ambientes escolares, aspectos que, segundo Munanga (2003), dificultam a implementação das políticas afirmativas. Conforme o Parecer 003 de 2004 sugere, o(a) professor(a) deve se comprometer em modificar suas práticas e seus saberes, a fim de lidar positivamente com a diversidade étnico-racial e

criar estratégias pedagógicas a favor da reeducação das mesmas. Pelas entrevistas pode-se constatar que parte dos(as) professores(as) de arte sustentam a distância que cria as hierarquias e que respalda as atitudes racistas presentes no cotidiano. Não tanto pelo o que fazem mas pelo o que deixam de fazer, dificultam a identificação de alunos(as) negros(as), a valorização das contribuições da população negra e o rompimento da noção negativa e biológica para o sentido de raça. Por vezes, a suposta valorização da diversidade parece sustentada em uma ideia composta por um teor generalizado de miscigenação, onde todos os brasileiros têm sangue indígena, africano e europeu, ignorando a origem das atitudes racistas sustentadas nas aparências físicas. Dentro da ideia de igualdade concebida pelos professores, destacar as diferenças é o que gera as desigualdades. Dessa forma afirmam uma visão reduzida para as possibilidades do interculturalismo na educação.

Torna-se perceptível a dificuldade em reconhecer atitudes racistas no ambiente escolar, o que leva a considerar que os(as) professores(as) não têm conhecimento sobre as características do racismo e as formas de atuação na sociedade. Por vezes questiona-se se essa dificuldade está relacionada a uma generalização para as formas de discriminação, onde “preconceito”, “bullying” e xingamentos amenizam a concepção da agressão. A falta de reconhecimento do racismo contribui para a ausência de um posicionamento antirracista por parte dos(as) professores(as), uma vez que não existe pressupostos para compor essa análise.

Existe ainda o que se pode chamar de uma ilusão de neutralidade na prática e discurso dos(as) professores(as), justificado em alguns casos no desconhecimento sobre a lei. Essa neutralidade se torna uma ilusão, exatamente porque ao abdicar-se de ampliar as discussões sobre as relações étnico-raciais no contexto brasileiro, os(as) professores(as) permitem a permanência do pensamento estereotipado estruturado na sociedade, como por vezes afirmam Gomes e Munanga no campo teórico desta pesquisa. Ao invés de abordar o assunto em sala de aula preferem não fazê-lo, colocando-se numa posição alheia ao assunto, tirando de si a responsabilidade sobre o debate. Compreende-se contudo que a falta de posicionamento e a ausência de análise para as características que compõem as relações étnico-raciais contribui para a criação de estereótipos negativos, uma vez que não existe reflexão e troca dentro de uma relação de ensino, e cada aluno(a) permanece com as ideias preconcebidas. Gomes (2005 e 2017) afirma que é preciso falar sobre o racismo e problematizar o termo raça, uma vez que evoca o contexto biológico de origem e o sentido de escravidão, remetendo

às concepções criadas sobre raça negra e raça branca, e com isso desconstruir ideias negativas sustentadas na estrutura social.

3.4.3 Visualidades e apropriações na temática da lei

A terceira e última etapa desta análise se dedicou a relatar partes das entrevistas que abordaram especificamente o uso das imagens de obras de artes visuais no ensino de arte, priorizando a discussão sobre as imagens artísticas africanas e afro-brasileiras. Nas entrevistas, em um momento final, foi proposta a observação de imagens selecionadas pela pesquisadora para auxiliar na conversa e troca entre o grupo de professores(as). Preocupou-se em verificar as características acerca da arte afro-brasileira e analisar as visualidades dos participantes, retomando algumas concepções apresentadas anteriormente nesta pesquisa e caracterizando as possibilidades de abordagem no ensino com a arte africana e afro-brasileira.

O grupo da escola EM1, que a todo o momento da entrevista se mostrou preocupado com a temática e com a reflexão para a própria prática enquanto docentes de arte, manteve-se com a mesma postura e apresentou questionamentos anteriormente expostos nas argumentações teóricas desta pesquisa sobre as ambiguidades ainda presentes na compreensão de arte afro-brasileira e nas possibilidades com a legislação:

Como vocês geralmente trabalham as imagens de obras de arte africanas e afro-brasileiras? Quais que vocês conhecem? Ainda existe dúvida sobre esse assunto? (pesquisadora)

Não conheço os artistas, não conheço as formas de arte. (P2)

Eu já vi. Se você me perguntar eu não vou lembrar, eu sei que existe se eu procurar vou encontrar. O contexto brasileiro vai aparecer mas nunca foi o foco o afro-brasileiro. (P1)

Mas quais são as dificuldades? (pesquisadora)

Pra mim o afro-brasileiro parece algo distante, algo que a gente tem que ir atrás, estudar, mas não é algo que faz parte, é algo extra que eu tenho que dar conta. (P2)

Talvez use dos artistas mas sem abordar o aspecto racial. Da mesma forma que eu não colocaria como um motivo principal também não precisaria a cobrança, mas falta incentivo, segurança pra abordar. (P1)

Acho que é importante para quebrar esses preconceitos, mas eu não tenho segurança pra trabalhar com isso. (P2)

Falta um aprofundamento, um trabalho constante sobre isso. (P1)

As respostas mostram, a partir de uma insegurança sobre referências e sobre as formas de apropriação, que a inclusão das obras de arte afro-brasileiras ainda está distante da prática do grupo. Inicialmente parece ser compreendida como um estilo de arte presente no Brasil e, no decorrer das respostas, nota-se que existe uma dúvida para reconhecer o significado do termo, justificada por vezes na distância do tema com a própria formação, como afirmado em respostas anteriores. Observa-se novamente que a falta de contato com os conceitos básicos da lei 10.639/2003 influencia na apropriação das imagens de arte, deixando lacunas e questões ainda não respondidas na prática pedagógica.

Vou pedir para vocês observarem as imagens e relatarem quais conhecem, quais não conhecem, se já utilizaram alguma delas em sala de aula: (pesquisadora)

Essas são obras mais históricas para mostrar o negro [referindo-se as obras de Johan Moritz Rugendas (figura 11) e Albert Eckhout (figura 36)]. A Tarsila do Amaral [figura 13] eu vejo uma quebra, mostrar o Brasil, uma identidade. Na obra do Flávio Cerqueira [figura 18] ele está tentando se embranquecer, né? A do Abdias Nascimento [figura 9] eu reconheci que era um Orixá. E a do Rubem Valentim [figura 8] eu já vi, mas eu não conheço os símbolos. (P2)

O fato de não conhecer os símbolos religiosos dificulta para utilizar em sala [referindo-se a obra de Rubem Valentim e Abdias Nascimento]. (P1)

Uma religião europeia eu saberia, que está mais distante. (P2)

Eu tiraria as históricas por não terem a intenção de mostrar algo, é uma passagem, é um olhar europeu, não considero como arte afro-brasileira. Eu acho que é um registro. (P2)

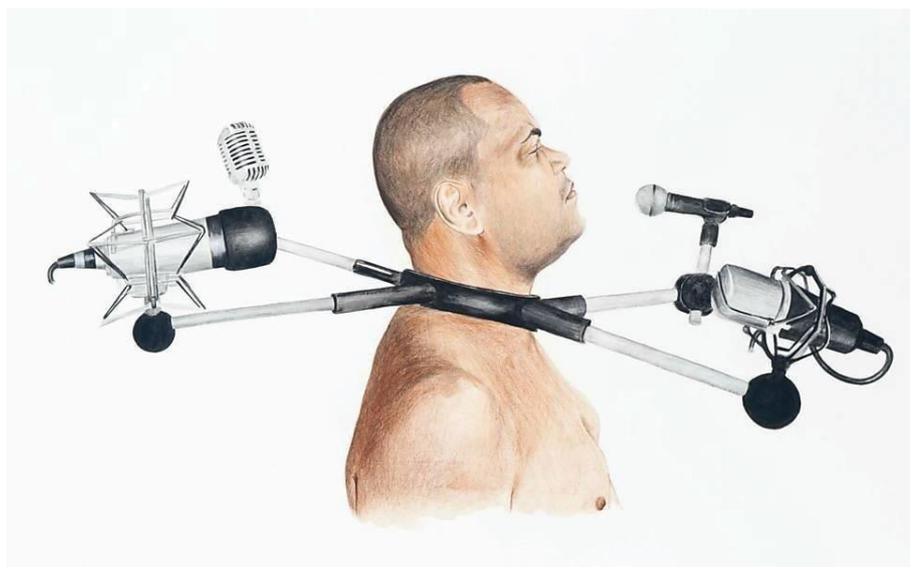
Provavelmente trabalharia uma comparação, um olhar europeizado com os outros. (P1)

Esta é uma crítica à falta de voz dos negros. [referindo-se a obra de Sidney Amaral (figura 38)]. (P2)

Inicialmente, a visão dos(as) professores(as) para as imagens apresentadas mostra que os(as) mesmos(as) utilizam de um olhar crítico que tenta romper com alguns estereótipos e, mesmo afirmando a falta de domínio sobre o tema, questionam as obras de arte enquanto manifestações e objetos culturais. O grupo afirma novamente a presença hegemônica da cultura europeia nos currículos escolares, uma vez que denunciam a facilidade em abordar sobre os símbolos religiosos europeus em contraste com os símbolos das religiões de origem africanas observados nas obras de arte de Abdias Nascimento e Rubem Valentim. Existe uma visão contestadora para as formas de representação da população negra nas obras de arte, quando atestam um olhar

europizado, esse historicamente racializado, e que o mesmo precisa ser abordado em sala de aula. Ainda percebem a relação com a falta de oportunidades para a população negra a partir da obra de Sidney Amaral, mostrando-se dessa forma confortáveis com as produções contemporâneas e as contestações produzidas pelos artistas atuais.

FIGURA 37: GARGALHEIRA/QUEM FALARÁ POR NÓS? – SIDNEY AMARAL, 2014



FONTE: Catálogo Histórias Afro-Atlânticas, Masp/Instituto Tomie Ohtake, 2018.

Considerando o que vocês conhecem da legislação, quais vocês utilizariam e por quê? (pesquisadora)

Nesse contexto da lei o que eu lembraria é a do Rubem Valentim, da Tarsila e do Cândido Portinari, acho que esses exemplos foram bastante utilizados e lembrados. Da perspectiva contemporânea têm poucos. A Rosana Paulino pra mim é recente. (P1)

Eu usaria todas. Eu pediria para eles verem o que é a gargalheira e pediria a interpretação da imagem, da estética, do bonito e do feio. (P2)

Todas são possíveis com discursos diferentes. Eu faria comparações, Rubem Valentim com a religiosidade com obras europeias do cristianismo. Porque a gente sabe mais de uma e menos de outra? (P1)

Eu fico pensando se essa produção é em torno do tema ou se o artista tem que ser afro-brasileiro? E pode ser um artista negro que não trabalha com as questões raciais? (P2)

Porque ele é negro ele é um artista afro brasileiro, mas se ele não trabalhar a questão racial ele é pior em relação a lei? (P1)

As imagens religiosas podem gerar preconceito, né? Ou a mitologia grega é boa e a negra é macumba. Eu teria que pesquisar antes de usar elas, me prepararia e colocaria de uma forma que valorizasse. (P2)

Na obra do Eckhout é um negro europeizado, tem uma questão de postura grega, está bonita. (P1)

Eu destacaria a artista Tarsila do Amaral, ou eu destacaria o negro na arte brasileira, o que pode se desviar da lei? (P2)

Se a todo o momento eu estiver falando fica comum. (P2)

Se eu não estou me vendo eu vou querer ser outra coisa. A escola discute pouco o que é ser brasileiro. (P1)

Ao fim da entrevista o grupo da escola EM1 expôs novamente a preocupação com a temática e a demanda de formação e investigação com a legislação e com os significados em torno da arte afro-brasileira. Não se mostraram fechados em um único olhar e não reproduziram uma visualidade exclusiva ao contexto europeu, pelo contrário, questionaram essa universalização. Ainda, ao fim da análise, não descartaram nenhuma das imagens para o trabalho em sala de aula, afirmando uma adaptação a partir de um discurso direcionado com possibilidades antirracistas. Nas duas últimas afirmações do grupo é possível constatar que existe uma percepção para a exclusão das formas de arte afro-brasileiras, para aquelas que representam o negro e para a problematização sobre as questões históricas e sociais.

A escola EM5 segue um pensamento muito próximo da EM1, afirmando possibilidades de apropriações inclusivas mesmo que ainda com inseguranças sobre o conceito de arte afro-brasileira. Mostram questionamentos quanto aos exemplos de arte a partir de um viés de valorização:

Quando eu vou escolher uma obra pra trabalhar eu procuro escolher de artistas que tenham descendência afro ou que seja africano mesmo porque quando a gente escolhe outros artistas que falem sobre o negro no Brasil já vem junto toda uma carga de preconceito. Eu não gosto de obras que falem sobre, ou gosto de obras da pessoa, por exemplo, o Mestre Didi: ele é a pintura dele, a religião dele, a produção dele e ele é o artista. Pegar o Antonio Francisco Lisboa, é ele, não é a visão sobre ele. Ele é negro dentro de um contexto que era cheio de preconceitos, ainda vivia na situação de doente. Ele era praticamente um artesão. Eu prefiro pegar de artistas assim para a lei. (P3)

Nesse ponto eu também penso assim, de trabalhar, deixar isso natural, tem que ser natural eu ver e ouvir da cultura negra. (P4)

E vocês tentam inserir sempre? Quais obras de arte vocês geralmente escolhem? (pesquisadora)

Olha, eu não forço a barra não. É quando dá pra encaixar no conteúdo. Se no conteúdo eu consigo encaixar, aí eu encaixo, são possíveis algumas coisas sim. (P3)

Eu gostaria de ter mais acesso, de saber mais. (P4)

Diferentemente da escola EM1, o grupo apresenta uma visão quase única para as possibilidades que envolvem a arte africana e afro-brasileira. Destacam com propriedade uma discussão sobre a representatividade da população negra, o que em outros momentos da entrevista ainda não haviam enfatizado. Existe um discurso inclusivo quando P4 afirma que tem a preferência de deixar o trabalho de forma natural, e, diferente das colocações anteriores na entrevista do grupo, essa naturalidade ganha características ao ser complementada com a ideia de “ver e ouvir da cultura negra”. Anteriormente, nas respostas da entrevista, a naturalidade era colocada de forma evasiva, o que levava a entender que as professoras utilizam as referências africanas e afro-brasileiras para exemplificação sem maiores discussões e reflexões. P3 afirma, no entanto, que encaixa as referências quando existe a possibilidade no conteúdo, mantendo com isso ainda uma dificuldade para as diretrizes da lei, uma vez que remete a uma resistência por conta da obrigatoriedade. De forma geral o trabalho com as imagens de obras de arte dentro da temática da legislação parecem ter espaço nos planejamentos e nas práticas das duas professoras.

Vou pedir para vocês observarem as imagens e relatarem quais conhecem, quais não conhecem, se já utilizaram alguma delas em sala de aula: (pesquisadora)

Eles têm o interesse de conhecer muito sobre os Orixás, sobre as imagens dos Orixás, mas aí eu não domino, não posso falar do que eu não domino. Já fizemos um trabalho com matemática sobre o Rubem Valentim, os símbolos dos Orixás. Já trabalhei Debret para falar sobre fotografia. A do Sebastião Salgado [figura 39] eu já trabalhei com imagens que mostram negros. Talvez não trabalhasse pela dificuldade de encaixar nos conteúdos a da Rosana Paulino, não conheço nada da obra e fica difícil me encaixar em uma coisa que eu não ache que vá conseguir trabalhar. A do Sidney Amaral eu trabalharia com certeza pra falar sobre essa ideia de sufoco.” (P3)

Eu gostaria muito de trabalhar mais com essa questão que eu falei da representatividade. Porque eu não posso trabalhar com essas obras? [referindo-se as obras de Rubem Valentim e Abdias Nascimento] Mesmo que eu não fale do tema, eu estou dando visibilidade. Estou dando voz, estou dando representatividade. (P4)

Nas respostas existe uma diferença de colocação entre as duas professoras. P3 afirma que existem obras de arte dentre as expostas cuja simbologia ela não conhece. Referindo-se principalmente às obras de Rubem Valentim (figura 8) e Abdias Nascimento (figura 9), que apresentam uma influência africana pela religiosidade, a professora exclui as possibilidades de se apropriar das duas obras por conta do desconhecimento específico sobre os símbolos. Questiona-se com isso se a professora realiza a mesma atitude com outras obras que ela não conhece a simbologia, ou se existe

a necessidade de total domínio sobre os elementos representados para que os(as) professores(as) de arte escolham trabalhar com determinadas obras de arte, algo que se torna extremamente difícil para a prática docente. Novamente, é possível retomar às observações quanto à universalização do olhar para as imagens artísticas, considerando a persistência por parte dos docentes em atribuir a própria visão para o encaminhamento pedagógico. Nega-se com isso a visão do(a) aluno(a) no espaço educacional e a subjetividade presente nas visualidades. P4, no entanto, ignora o fato de não reconhecer os símbolos das obras mencionadas e cria outras possibilidades de apropriação, destacando as qualidades plásticas e dando visibilidade para a produção, como a mesma afirma.

Quais vocês escolheriam para abordar a legislação? (pesquisadora)

Rubens e Abdias eu escolheria para especificamente a arte brasileira. As outras eu colocaria como contexto de outro conteúdo. Até porque pra mim trabalhar a missão artística francesa não é trabalhar arte afro. É a visão de outro artista e outra cultura sobre os índios, sobre o negro, ela cabe bem para o trabalho mas acho que ela pode ser encaixada em outros conteúdos. (P3)

Eu usaria qualquer uma. Eu acho que tudo depende do que eu estou direcionando. Estou tentada a usar a do Sidney. Gostei das contemporâneas. A da Rosana eu não saberia usar. (P4)

Depende da discussão que se quer fazer. Aborda a questão histórica mas pra mim aqui o negro está como tema, não é arte afro brasileira [referindo-se as obras de Tarsila do Amaral (figura 13) e Cândido Portinari (figura 37)]. (P3)

Dependendo da discussão e do foco que você quer dar eu consigo usar todas para trabalhar o contexto do negro no Brasil, todas elas cabem mas tem que ter o direcionamento se não ela fica fora de contexto, tem que saber falar sobre elas. (P4)

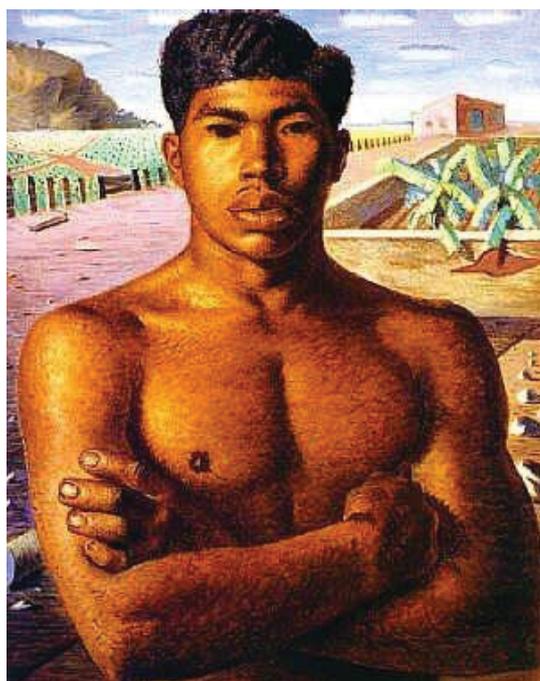
FIGURA 38: SEBASTIÃO SALGADO – NAMÍBIA, TRIBO HIMBA



FONTE: catálogo África, 2007

As considerações finais sobre as imagens observadas pelas professoras mostram novamente que as duas diferem em pensamento sobre as formas de utilizar as obras em sala de aula. É possível averiguar, contudo, que após os comentários de P4, P3 reformula algumas ideias sobre as imagens que considera fora do contexto. Inicialmente, P3 comenta sobre a arte afro-brasileira como se fosse um estilo artístico, um recorte dentro de uma cronologia histórica artística, e ignora com isso as possibilidades de discussão sobre a imagem criada pelo europeu sobre a população negra. Por fim as professoras reconhecem que todas são possíveis de usar a partir de uma seleção de discursos e com apropriações contextualizadas para o tema que se quer abordar.

FIGURA 39: O MESTIÇO, CANDIDO PORTINARI, 1934



FONTE: Catálogo Histórias Afro-Atlânticas, Masp/Instituto Tomie Ohtake, 2018.

A escola EM10, assim como nas etapas anteriores de análise, se distancia das respostas das outras escolas. Observa-se, contudo, que a fala persistente da professora identificada como P7 acaba dominando as ideias do grupo e as afirmações para as perguntas aparentam novamente reducionistas e por vezes contraditórias.

Vou pedir para vocês observarem as imagens e relatarem quais conhecem, quais não conhecem, se já utilizaram alguma delas em sala de aula: (pesquisadora)

Conheço a do Portinari. (P7)

Rubem Valentim. (P5)

Eckhout e Tarsila, Rugendas, Sebastião Salgado. (P6)

Pois é, olha aí, se pintando de branco. [referindo-se à obra de Flávio Cerqueira (figura 18)]. (P7)

Vocês se sentem confortáveis em trabalhar com a arte contemporânea? (pesquisadora)

Confortabilíssima. (P7)

Eles curtem muito. (P6)

Dentre as obras que estão aqui expostas quais vocês utilizariam? Quais não utilizariam? Como utilizariam? (pesquisadora)

Não utilizaria a do Sidney Amaral, chama muito a atenção pra o problema do racismo. Eu acho que eles têm que ser iguais, como eu já falei, eu acho que eles têm que ser iguais. E a da Rosana Paulino, eu não sei. Eu não entendi. (P7)

Se eu fosse abordar essa imagem eu iria para o que o artista quer apresentar sobre o racismo, aí eu abordaria, não falaria com eles sobre o racismo, mas como o artista está falando. [referindo-se a obra de Sidney Amaral] (P6)

As primeiras afirmações do grupo da escola EM10 retomam a negação por parte das professoras de abordar o tema do racismo nas aulas, pontuando novamente a necessidade de igualdade entre os(as) alunos(as) e, apesar de se mostrarem confortáveis para o uso de imagens de arte contemporânea, negaram as mesmas exatamente por causa de um mal estar, como observado na sequência da entrevista:

Eu acredito que tudo é como se fala sobre o racismo, como o professor escolhe abordar e o que ele fala a partir disso. (pesquisadora)

Eu acho depressivo esta aqui, eu não usaria [referindo-se a obra de Rosana Paulino]. Essa aqui eu usaria porque ele está se pintando de branco [referindo-se a obra de Flávio Cerqueira]. Que cor você gostaria de se pintar? Eu usaria dessa forma. (P7)

Com a afirmação acima P7 mostra que sua resistência está em abordar as imagens que contemplam a temática do racismo a partir de uma contestação que visa mudanças e denúncias, como as obras de Sidney Amaral e Rosana Paulino, adequadas para discutir a representação negra na arte, a visibilidade para o(a) artista negro(a) e a reformulação da ideia de raça. Observa-se no entanto que a professora vê na obra de Flávio Cerqueira um incentivo para questionar a mudança da cor da pele. A obra em um primeiro momento evoca as políticas de embranquecimento e facilmente retoma uma discussão para a identificação negra na sociedade. A professora estabelece no entanto com seu discurso um determinismo para a leitura da obra, uma vez que usa de sua interpretação para direcionar a prática, e uma apropriação constrangedora para os possíveis alunos(as) negros(as), assim como apresenta uma visualidade racializada, uma vez que reconhece a criança negra se pintar de branco como algo positivo. Na sequência essa análise se torna mais explícita:

Mas mesmo as que vocês não usariam vocês acham que são exemplos de arte afro-brasileira? (pesquisadora)

Eu acho que sim, eu acho que elas entram, porque nós tivemos a escravidão de um povo, né? E isso não pode ser ignorado e tem consequência isso, eu acho que sim. Mas se eu fosse abordar essa obra agora, por exemplo com os alunos, eu falaria sobre a questão do artista como mensagem, ele passando a mensagem do racismo, não eu [referindo-se à obra de Sidney Amaral]. (P6)

Eu não trago coisa muito depressiva dentro da sala de aula, de jeito nenhum, pra mim isso é depressivo [referindo-se à obra de Rosana Paulino]. Essa já não é [referindo-se a obra de Flavio Cerqueira]. Os nossos alunos já passam por tanta coisa que eu não vou mostrar isso, com crânio e cachorro. Não gostei, não usaria. (P7)

Mas mesmo assim vocês as consideram como afro-brasileiras? (pesquisadora)

Eu não consigo ver essas duas, mas estou procurando a resposta [referindo-se às obras de Rosana Paulino e Sidney Amaral]. (P5)

Eu também. (P7)

Eu acho que sim, entra no contexto histórico. (P6)

Mas o que está faltando para elas serem afro-brasileiras? (pesquisadora)

Aquela lá eu simplesmente não gostei, acho depressiva, se ela está colocando um negro e um branco pouco aparecem, porque é uma imagem muito pequenininha. Ai ela provocou colocando um perfil branco, mas o preto nem aparece então pra mim... [referindo-se à obra de Rosana Paulino]. (P7)

Eu não entendi direito a mensagem que ela quis passar, quis mostrar que são iguais? Não sei... (P5)

É porque ela é provocativa. (P6)

Mas por causa disso vocês acham que não seria arte afro-brasileira? (pesquisadora)

Não, eu acho que não entendi o que ela quer. (P7)

Eu acho que são porque apresentam o contexto histórico. (P6)

É, só pelo contexto histórico. É que a gente já meio que não gostou. Então nem quer saber se é brasileira ou não, eu gostei das outras e daquelas não. (P7)

Todas são. (P6)

As afirmações destacadas acima mostram uma diferença de pensamento entre as professoras. P6 tenta alcançar uma definição considerando as perspectivas históricas e as possibilidades que as obras de arte permitem, afirmando inclusive uma abordagem para o tema do racismo, apesar de abster-se de um encaminhamento específico, relegando novamente aos alunos(as) a apreciação da obra de arte por conta própria, sem um respaldo histórico-social. P7 por sua vez continua suas afirmações em torno das obras de arte contemporâneas considerando por vezes seu gosto pessoal como determinante para a avaliação da obra, assim como P5, que tenta verificar o significado das obras de arte para determinar o caráter afro-brasileiro.

O uso constante da característica “depressiva” para as obras de Rosana Paulino e Sidney Amaral leva a crer que a professora P7 incute à arte um significado de beleza harmônica e agradável, dificultando com isso as possibilidades das obras de arte contemporâneas na educação, tendo em vista a preocupação dos artistas em questionar as visões estratificadas. Por outro lado, questiona-se ainda o uso da palavra “depressiva” para revelar um mal-estar e um estranhamento para as obras de arte que justamente exaltam os discursos e comportamentos racistas e indicam a construção dos mesmos na história. Nota-se que em outro momento da entrevista a professora P7 citou uma apropriação a partir da obra de arte de Pablo Picasso, *Guernica*, de 1937, que representa em estilo cubista, movimento do qual o artista europeu foi idealizador, cenas da guerra civil espanhola (figura 40). Questiona-se se a professora P7 não considera a pintura espanhola como “depressiva”, considerando a representação de pessoas mortas espalhadas pelo chão, chorando e em situação de desespero, e o contexto histórico e social da guerra, aspecto que na apropriação para a imagem a própria professora direciona uma relação com a guerra civil que acontece na cidade do Rio de Janeiro, no Brasil, situação que poderia inclusive acometer a comunidade escolar em questão, considerando a realidade exposta pela própria professora. Parece contraditório dar preferência para uma obra de arte em detrimento da outra, e, ainda, a professora parece justificar novamente uma concepção de arte respaldada em ideais europeus e acadêmicos. Nas respostas finais da entrevista essa visão persiste:

Dentro do nosso contexto de aluno aqui tem uns muito bons, mas tem uns que moram ali no morro que passam muita coisa então eu, é opção minha, trabalho com muitas coisas de arte contemporânea mas não com coisas depressivas. Essa aqui é uma que não é, imagine: que cor você quer se pintar [referindo-se à obra de Flávio Cerqueira]. Mas essas eu não trabalho. Caveira, aquele enforcamento, me remete a um enforcamento isso [referindo-se à obra de Rosana Paulino e Sidney Amaral]. (P7)

A obra de Sidney Amaral se chama “Gargalheira ou Quem falará por nós”, eram os instrumentos de silenciamento e tortura utilizados durante o período da escravidão, e ele faz uma alusão aos meios de comunicação atuais, ao negro ainda não ter voz. E a obra da Rosana Paulino remete ao período da escravidão também, quando os negros eram expostos como mercadoria, e ela usa dessas fotografias para questionar a estrutura social atual, o que mudou, quais as relações com o corpo negro na sociedade atual, por isso do nome “Permanência das estruturas”. (pesquisadora)

É...eu acho que é muito ruim para um estudante que passa o que passa ver isso. (P7)

Retomando a característica de “depressiva” pondera-se se para uma criança e um adolescente, no caso na faixa etária dos(as) alunos(as) presentes na escola EM10, se a

obra de Flávio Cerqueira não se torna mais angustiante do que as outras destacadas por P7. Ademais, para um aluno, menino, negro, que na consequência poderia se enxergar na obra de arte e na situação de modificar seu próprio corpo cuja professora parece querer incentivar em sala de aula.

FIGURA 40: GUERNICA, PABLO PICASSO, 1937



FONTE: www.pablocicasso.org

A última etapa da análise das entrevistas trouxe relevância para a persistência de uma neutralidade por parte dos professores que, como argumentado anteriormente, sugere na verdade uma ilusão de neutralidade, uma vez que ao permitir que o assunto do racismo se mantenha velado na educação, ou se julgue um tabu para ser abordado em sala de aula, os(as) professores(as) contribuem para a manutenção de pensamentos estereotipados. Pensando o ensino de arte, principalmente para essa pesquisa, o fato dos professores não criarem espaços de diálogo com vertentes antirracistas a partir das imagens de obras de arte auxiliam na reprodução de visualidades racializadas nos ambientes escolares.

A observação das imagens sugeridas pela pesquisadora para a entrevista permitiu contudo uma ampliação das possibilidades para a compreensão da legislação, assim como para as discussões sobre a temática, detalhe também percebido nas respostas dos questionários. Quando em contato com imagens sugeridas para contemplar a legislação, algumas ideias e questionamentos afloraram com maior facilidade, principalmente aqueles sobre a definição de arte afro-brasileira exaltado pelo grupo da escola EM1. Com isso, observa-se que a análise para as obras de arte

corroborar o desenvolvimento de diálogos e questionamentos entre os grupos, gerando mudanças e movimentando os pensamentos estratificados sobre a própria prática.

Os grupos mostraram que ainda existem ambiguidades para a compreensão e definição de arte afro-brasileira, justificadas por vezes em uma ausência de discussão e de formação inicial e continuada. Compreende-se que parte dessa dificuldade está na atribuição da arte enquanto erudição, negando uma perspectiva de experiência estética pelo viés intercultural. Não está presente com clareza na realidade dos(as) professores(as) entrevistados(as) o caráter cultural da arte que, segundo os estudos da cultura visual, deriva peculiaridades próprias de um contexto histórico. A arte afro-brasileira, por sua vez, enquanto conjunto de manifestações culturais, intrínseca à cultura brasileira, se configura em detalhes do campo social, e não pode ser observada como um estilo ou movimento artístico, repudiando dessa forma o papel de conteúdo curricular, como colocado por vezes pelos(as) professores(as). Sem a visão da arte como produção humana pertinente a todos os grupos culturais, que não suporta julgamentos hierárquicos, não há possibilidade de entender as relações histórico-sociais da arte afro-brasileira e não há como incluir essas discussões na composição do currículo da disciplina de arte, conforme prevê a legislação.

A partir da etapa final das entrevistas pode-se perceber ainda que as manifestações contemporâneas são de fato relevantes para as discussões pertinentes à legislação. Nota-se contudo uma dificuldade em incluir as obras de arte contemporâneas por seu caráter contestador e provocativo. Longe de querer significar uma beleza harmônica e agradável, a arte contemporânea questiona as hegemonias na arte e atua em nome das diversidades e mudanças de perspectivas, como anteriormente se constatou com as contribuições de Richter (1999; 2012).

As entrevistas, assim como os questionários, revelaram que existe uma demanda de formação dos(as) professores(as) para trabalhar com a lei 10.639/2003 na disciplina de Arte, considerando as inseguranças e por vezes a incoerência em abordar o tema em sala de aula. Verificou-se que a mantenedora não realiza cursos pertinentes e que as escolas por sua vez não incluem o assunto na composição dos currículos, conforme explanam as diretrizes e a Erer. A composição curricular da disciplina, no entanto, mostra possibilidades para o trabalho com a temática, tanto na concepção de um ensino de arte crítico quanto nos conteúdos selecionados. A comemoração do dia 20 de novembro em alguns casos teve, no passado, maior adesão e visibilidade. Atualmente, o

trabalho em conjunto sobre o assunto nas escolas parece deixado de lado e com uma série de empecilhos.

Existe uma dificuldade de percepção para os casos de racismo justificada em uma carência de compreensão para as características e os tipos de racismo estruturados na sociedade brasileira. Por mais que identifiquem problemas quanto às diferenças, os(as) professores(as) não utilizam do teor destes conflitos nas apropriações de suas aulas, mantendo-se ainda alheios ao assunto. Por vezes não consideram as discriminações como casos de racismo, retirando a credibilidade da fala dos(as) alunos(as) e amenizando a situação no ambiente escolar, excluindo com isso as possibilidades de prevenir os primeiros atos racistas aos alunos(as) negros(as). Justificados em uma dificuldade material, pedagógica e no pouco tempo pertinente às aulas de arte, os(as) professores(as) em sua maioria evitam incluir as discussões sobre as relações étnico-raciais nas aulas, por mais que tenham como objetivo uma educação crítica e reflexiva. Quando afirmam incluir a temática da legislação de uma forma natural ou quando negam sua inclusão, parecem alimentar uma neutralidade ilusória para o contexto social das discussões raciais. Por vezes inserem o assunto, mas com uma perspectiva ainda ilustrativa ou incoerente com as diretrizes. Parece, contudo, uma contradição justificada também na ausência de formação continuada e discussão sobre a temática entre os grupos.

Apesar de questionarem a concepção de arte afro-brasileira, existe a possibilidade de hierarquização e de um olhar para as manifestações em questão como formas de arte menores, e por esse motivo com menos valorização nos currículos. Por não compreenderem a arte enquanto uma manifestação cultural, observa-se que as possibilidades interculturais podem tender a visões assimilacionistas e diferencialistas, conforme afirma Candau (2013). Existe, contudo, por parte de alguns professores, a dedicação e o comprometimento de pesquisa com o tema, observado na angústia presente na insegurança, nos questionamentos sobre a própria prática pedagógica e na vontade de ampliar as discussões, verificada principalmente durante as entrevistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se dedicou a verificar as apropriações realizadas por professores e professoras da disciplina de Arte nos anos finais do ensino fundamental, na rede municipal de Curitiba, considerando as obras de artes visuais compreendidas como africanas e afro-brasileiras, partindo do viés de análise da lei 10.639/2003 e as diretrizes para sua implementação. Como campo de estudo principal atribuiu-se a esta pesquisa as contribuições da cultura visual para o ensino de Arte referindo-se à utilização de imagens de obras de arte visual na educação enquanto manifestações culturais. A cultura visual, por sua vez, tem bases interculturais na educação e promove para o ensino de Arte a quebra com uma visão universalizada sobre arte, fundamentada na hegemonia das belas artes sobre as formas de arte consideradas populares.

Para construir o campo teórico desta pesquisa foram utilizadas pesquisas com base na atuação do Movimento Negro Brasileiro que investigam a legislação e os princípios das políticas de ação afirmativa no contexto dos direitos humanos e, neste caso, especificamente nas dinâmicas das relações étnico-raciais. O racismo em suas diferentes formas foi abordado, a fim de fundamentar os objetivos da legislação e justificar a atuação de uma educação para as relações étnico-raciais, assim como na tentativa de uma educação democrática com práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e rompam com os primeiros atos de racismo aos alunos e alunas negras na educação básica.

A arte africana e afro-brasileira foram abordadas e analisadas nesta pesquisa com a finalidade de gerar subsídios para o trabalho do(a) professor(a) de Arte comprometido com a legislação, tentando, de certa forma, eliminar ambiguidades na compreensão do tema. Utilizando de imagens selecionadas pela pesquisadora foi possível caracterizar as manifestações artísticas visuais a partir de um olhar de identificação para as influências tradicionais africanas na arte brasileira, assim como para as visualidades racializadas presente nas obras de arte que representam a população negra. Esse conceito foi elaborado a fim de responder à permanência de estereótipos negativos sobre o fenótipo negro na arte e sobre possíveis apropriações racializadas na educação. Ainda contemplaram-se na caracterização de arte afro-brasileira obras de arte que rompem com o teor negativo do sentido de raça e que criam significados dentro de um viés de empoderamento da população negra masculina e feminina. Por fim, rompendo com uma generalização observada em variadas pesquisas anteriores a esta,

foram trazidas obras de arte produzidas por artistas negros(as) que permitem a valorização dos(as) mesmos(as) como intelectuais, criativos e formadores da concepção de arte no Brasil.

Foi possível com essa pesquisa reconhecer dentro do município de Curitiba as práticas em relação à leitura de imagens artísticas africanas e afro-brasileira realizadas pelos(as) professores(as) de Arte em sala de aula. Foram realizados 16 questionários iniciais de pesquisa e 3 entrevistas em grupo que contaram com a participação de 7 professores(as) de escolas distintas. Nestas, os participantes afirmaram que usam de imagens de arte como referência ao conteúdo, exemplos de estilos e movimentos artísticos, observação para a crítica e compreensão de um contexto e para incentivar a produção criativa pessoal dos(as) alunos(as). Foi possível identificar, contudo, que a compreensão de arte está relacionada de forma geral a uma noção erudita de arte, pautada em regras e características estéticas das belas artes, negando com isso os significados culturais das obras de arte e as subjetividades para as manifestações.

Na prática docente existe a possibilidade de incluir as referências artísticas em questão, no entanto a insegurança não permite que os(as) professores(as) alcancem os ideais colocados pela legislação. Existe a utilização da arte africana e afro-brasileira ainda pautada em uma obrigatoriedade, vista como um conteúdo extra que precisa ser contemplado dentre uma série de outros conteúdos. As imagens para tratar sobre a lei não são diversificadas, e são apropriadas no sentido de ilustração e não de criação de diálogos. Apesar de afirmarem uma prática docente de caráter crítico e reflexivo ainda sustentam as ideias preconcebidas para a legislação, e se perdem em meio ao desconhecimento dos conceitos e das ações metodológicas.

A pesquisa analisou as abordagens e os discursos realizados para as obras de arte africanas e afro-brasileiras e, com as entrevistas e a observação de imagens sugeridas pela pesquisadora, verificou que parte dos(as) professores(as) sustenta uma ilusão de neutralidade, uma vez que se negam em trazer para o planejamento das aulas as discussões pertinentes às relações raciais, exacerbadas inclusive nas obras de arte contemporâneas sugeridas para análise. Considera-se esta neutralidade uma ilusão pois os(as) professores(as) se julgam alheios às discussões sobre racismo, no entanto compreende-se que a ausência de análise para os atos racistas do cotidiano escolar legitima a estrutura racista da sociedade e permite que cada aluno(a) tire suas próprias conclusões sobre o assunto, abrindo com isso possibilidades para a manutenção de visões racializadas e estereotipadas para a população negra.

Existe ainda um discurso racista e racializado presente entre os(as) professores(as) de arte de Curitiba, comprovado nas formas de apropriação a partir das imagens e na visão negativa sobre a população negra. Compreende-se contudo, visto a natureza das afirmações, que compartilham de uma visão racializada de característica histórico-social constante na sociedade que, assim como as pesquisas anteriores a esta mostraram, invisibilizam e silenciam a presença negra. A contextualização teórica e histórica abordada com Munanga, Gomes e Silvério, foi percebida ao longo da investigação pra esta pesquisa, uma vez que surgiram afirmações condizentes ao mito da democracia racial e a um reducionismo da população brasileira ao sentido de igualdade pela miscigenação de raças. Esta pesquisa proporcionou verificar que os(as) professores(as) querem suprir a demanda da legislação e querem trabalhar de forma coerente e positiva as características presentes nas relações raciais. Os grupos de arte das escolas, de forma geral, se sentem inseguros e incapazes, não compreendem e não tiveram contato com a legislação em sua formação. Denunciaram inclusive que a mantenedora não oferta cursos ou espaços de discussão para suprir essa demanda, e se sentem perdidos dentre outros problemas materiais e organizacionais constantes.

Os pressupostos iniciais para esta pesquisa foram confirmados em meio a coleta e análise de dados. A forma de utilização das obras de artes visuais nas escolas parece argumentada para uma educação crítica e reflexiva, no entanto quando trata da arte africana e afro-brasileira essa reflexão ainda compartilha de uma visão limitadora. Possivelmente por conta das inseguranças denunciadas, os(as) professores(as) ainda recorrem às imagens de arte como exemplos e ilustração, sem permitir um diálogo cultural a partir delas, enfatizado principalmente nas obras de arte destacadas como pertinentes à legislação. Por sua vez, essa forma de abordar o ensino de arte reafirma alguns estereótipos negativos para a população negra. Isso, adicionado ao desconhecimento sobre a legislação e às formas pedagógicas de inclusão, faz com que o(a) professor(a) acabe não contemplando o tema de acordo com as diretrizes.

Assim sendo, a pesquisa consolidada nesse trabalho não finaliza o processo de investigação e verificação para as apropriações dos(as) professores(as) de arte com as imagens de arte africana e afro-brasileira, mas inicia outras possibilidades de pesquisa sobre o tema, como o ensino de arte pautado no uso de imagens e na atribuição da arte enquanto manifestação cultural. Ainda, a análise para as possibilidades de formação continuada visando o contexto da educação básica e o diálogo entre professores(as) para desvendar e caracterizar com maior propriedade os aspectos da arte africana e afro-

brasileira e sua relação com a lei 10.639/2003, a valorização, representatividade, quebra com estereótipos e com os atos racistas no âmbito escolar, assim como a propagação de uma educação democrática e antirracista a partir do ensino de arte e a problematização das visualidades.

Com isso, utilizando de diferentes formas de coleta de dados e busca por informações, e procurando caminhos teóricos e metodológicos diversificados, afirma-se que esta temática tem possibilidade de continuidade para maiores aprofundamentos que a atual pesquisa talvez não tenha respondido. As apropriações realizadas pelos(as) professores(as) na rede pública municipal de ensino de Curitiba corroboram uma visualidade racializada, uma vez que em suas falas os aspectos referentes às questões estéticas da arte negra africana e afro-brasileira são colocadas como inferiores àqueles de referência europeia e branca. Esta visão se fundamenta principalmente nas problemáticas presentes nas dinâmicas das relações raciais, e sustenta por sua vez a necessidade de valorização e ampliação para a lei 10.639/2003 e a Erer nos espaços educacionais e de formação para professores. Valoriza-se, dessa forma, a ampliação das discussões propostas nessa pesquisa e a importância deste aprofundamento para um ensino de arte antirracista.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Emanuel. A África em suas obras de arte. In. BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva; SILVA, Renato Araújo da. **África em Artes**. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2015, P. 4 – 5.

BAUER, Martin W.; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELLÉ, Larissa Antonia. **Museus virtuais e a formação de professores de artes visuais no contexto da lei 10.639/2003**. 189f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva; SILVA, Renato Araújo da. **África em Artes**. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 de jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 20 de jul. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2018.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. SECAD: Brasília, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 12. 288, de 12 de junho de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm> Último acesso em: 21 de out. 2019

BRASIL. **Lei 13.278, de 2 de maio de 2016.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Último acesso em: 21 de out. 2019.

CANDAU. Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v.11, n. 2, p. 240-255, Jul/Dez 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 13-37.

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

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. P. 55 – 70.

CURITIBA. **Lei 8.248, de 9 de setembro de 1993.** Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/1993/824/8248/lei-ordinaria-n-8248-1993-dispoe-sobre-a-aplicacao-da-gratificacao-pelo-regime-integral-de-trabalho-aos-ocupantes-das-carreiras-de-professor-supervisor-escolar-e-orientador-educacional>>. Acesso em 21 de out. 2019.

CURITIBA. **Coletânea de relatos curso arte afro-brasileira no ensino fundamental**. SME: 2008

CURITIBA. **Lei 14.681 de 24 de junho de 2015.** Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-curitiba-pr>>. Último acesso em: 21 de outubro de 2019.

CURITIBA. **Plano Curricular Arte - anos finais**. SME: 2016. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125304.pdf>> Último acesso em: 21 de outubro de 2019.

CURITIBA. **Componente curricular Arte**. SME: 2016. Disponível em: Disponível em <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/8/pdf/00119911.pdf>. Último acesso em 26 de junho 2019.

DOSSIN, Francielly Rocha. Sobre o regime da visualidade racializado e a violência da imageria racista: notas para os estudos da imagem. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 25, n. 48, p. 351 – 377, Dez. 2018.

FABRIS, Annateresa. Redefinindo o conceito de imagem. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 35, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 67 – 89.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES DE OLIVEIRA, Megg Rayara. **Arte e silêncio: A arte africana e afro-brasileira nas diretrizes curriculares estaduais e no livro didático público de arte do Paraná**. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? **Educación & Realidade**. Rio Grande do Sul, p. 9 – 34, jul/dez, 2005.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2010.

MARTINS, Raimundo. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: MARTINS, Raimundo (org.). **Visualidades e educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008, p. 25-35.

MARTINS, Raimundo. Implicações de distintas compreensões da cultura visual. **Revista Digital do LAV**, v. 7, n.3, p. 40-52, Set/Dez 2014.

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos da cultura visual? **Visualidades**, v.16, n. 2, p. 64-79, 2018.

MEC/SECAD. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO - PENESB**. Rio de Janeiro, 2003. Anais...Rio de Janeiro, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **A dimensão estética na arte negro-africana tradicional**. São Paulo: Usp/Mac Notícias, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é afinal? In: PEDROSA, A; CARNEIRO, A.; MESQUITA, A.; MENEZES, H.; SCHWARCZ, L.. (Org.). **Histórias Afro-Atlânticas: antologia**. São Paulo: MASP, 2018, p. 113 - 124.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. Arte afro-brasileira: um espírito libertador. In: PEDROSA, A; CARNEIRO, A.; MESQUITA, A.; MENEZES, H.; SCHWARCZ, L.. (Org.). **Histórias Afro-Atlânticas: antologia**. São Paulo: MASP, 2018, p. 32 – 39.

OLIVEIRA, Ivaina de Fátima. **A (in)visibilidade da cultura negra africana no ensino de artes visuais**. 135f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

PEDROSA, A et all. (Orgs.). **Histórias Afro-Atlânticas: catálogo**, São Paulo: MASP, 2018.

RICHTER, Ivone Mendes. A multiculturalidade no ensino da arte e sua influencia na leitura dos códigos estéticos. **Pro-posições**, v. 10, n. 3, p. 30-36, Nov. 1999.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 95-104

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTANA, Jair. **A lei 10.639/2003 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista**. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SANTOS, Juliana Oliveira Gonçalves dos. **Lei 10.639/2003: Revendo Paradigmas na Arte/Educação**. 231f. Dissertação (Mestrado em Arte/educação) – Curso de Pós-Graduação em artes, Instituto de artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

SILVA, Dilma de Melo. **Porque riem da África?** São Paulo: NEINB/USP, 2007.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Raça e racismo na virada do milênio: os novos contornos da racialização**. 177f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO

Questionário inicial

UFPR

Programa de Pós Graduação em Educação - Teoria e prática de ensino

Pesquisadora: Fernanda Fares Lippmann Trovão

Orientador: Prof. Dr. Rossano Silva

1. **Endereço de e-mail**
2. **Nome:**
3. **Escola em que atua na rede municipal de ensino de Curitiba:**
4. **Celular**
5. **Formação (graduação e pós-graduação):**
6. **Ano de formação (graduação e pós-graduação):**
7. **Área de atuação na rede municipal de ensino de Curitiba:**
 - Professor(a) de Arte (sala de aula)
 - Outro:
8. **Há quantos anos atua na rede municipal de ensino de Curitiba?**
9. **Atua em outra rede de ensino?**
 - Sim
 - Não
10. **Se sim, qual rede?**
11. **Se sim, qual função?**
 - Professor(a) de Arte (sala de aula)
 - Outro:
12. **Você utiliza imagens em seu trabalho como professor(a) de Arte?**
 - Sim
 - Não
13. **Se sim, por que utiliza?**
14. **Se sim, que tipo de imagens utiliza?**
15. **Você utiliza obras de arte contemporâneas em seu trabalho como professor(a) de Arte?**
 - Sim
 - Não
16. **Se sim, porque utiliza?**
17. **Se sim, quais exemplos utiliza?**
18. **Você participa dos cursos de formação continuada em Arte, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação?**
 - Sim
 - Não
19. **Algum dos cursos de formação que você participou abordou a temática sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira?**
 - Sim

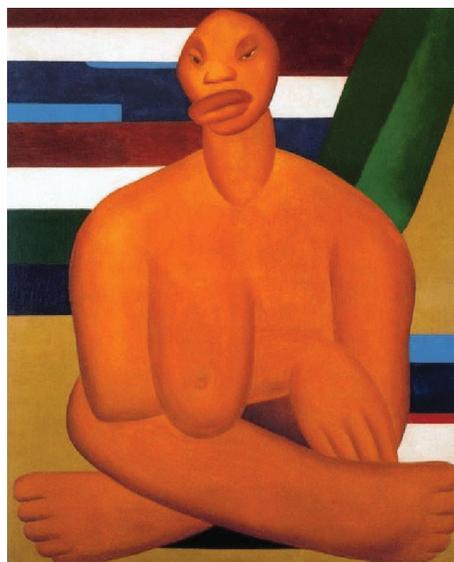
- Não
 - Não participo dos cursos
20. **Se sim, cite o que foi abordado:**
21. **Você já participou de algum curso fora da Secretaria Municipal de Educação que abordou temática sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira?**
- Sim
 - Não
22. **Você conhece ou já ouviu falar sobre a Lei 10.639/2003?**
- Sim
 - Não
23. **Você contempla em seu trabalho como professor(a) de Arte a Lei 10.639/2003?**
- Sim
 - Não
24. **Se sim, cite o que geralmente faz:**
25. **Se não, diga por que não contempla:**
26. **Você utiliza em seu trabalho como professor(a) de Arte alguma imagem sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira?**
- Sim
 - Não
27. **Se sim, quais imagens geralmente utiliza?**

Observe as imagens abaixo:

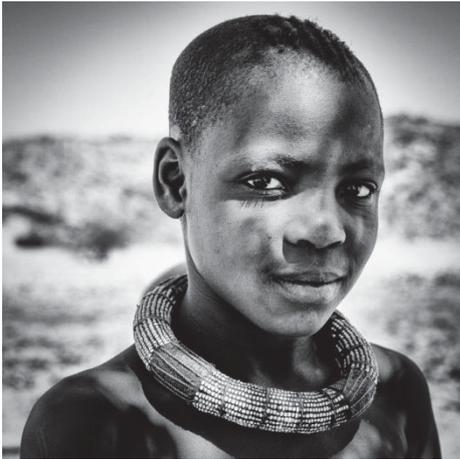
Guerreiro africano - Albert Eckhout



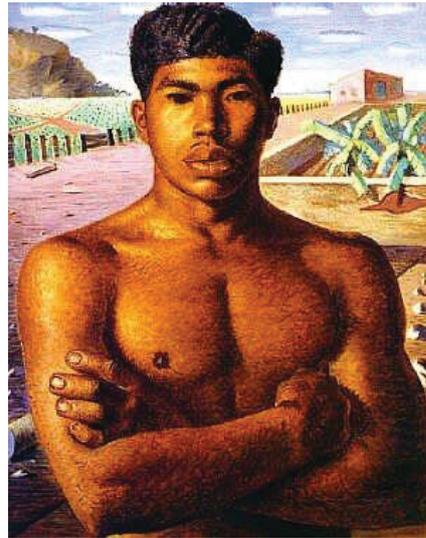
A negra - Tarsila do Amaral



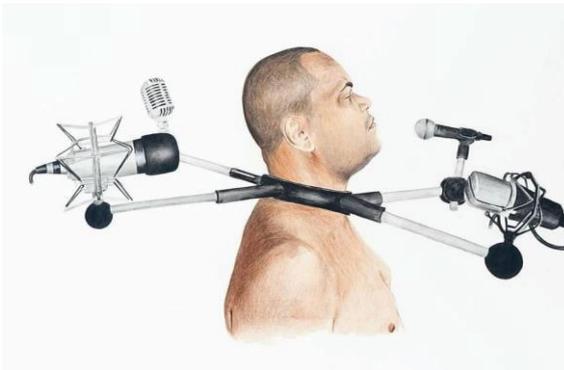
Namíbia - Sebastião Salgado



O mestiço - Cândido Portinari



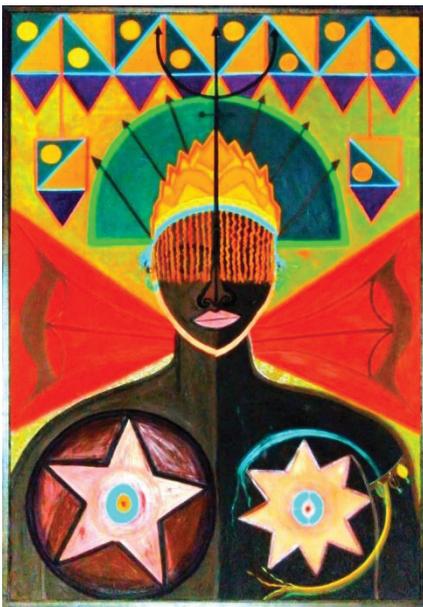
Quem falará por nós? - Sidney Amaral



A permanência das estruturas – Rosana Paulino



Oxum - Abdias do Nascimento



Amnésia - Flávio Cerqueira



28. **Quais das imagens acima você conhece?**
29. **Quais imagens você utilizaria em seu trabalho como professor(a) de Arte para abordar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira? Justifique:**
30. **Quais imagens você não utilizaria em seu trabalho como professor(a) de Arte para abordar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira? Justifique:**
31. **Na escola em que você atua pela rede municipal de ensino de Curitiba existe alguma ação em relação à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira?**
- Sim
 - Não
32. **Se sim, cite quais ações:**
33. **Comente o que você compreende por Arte Afro-Brasileira:**

ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Informações sobre a escola:

Organização em 2019 (turmas e anos);

Organização do grupo de professores de arte;

Sobre a docência:

O que pensam sobre a atuação do professor de Arte;

Como se vêem enquanto professores de Arte;

Auto identificação racial.

Sobre os alunos:

Características da comunidade escolar;

Características dos alunos;

Identificação racial dos alunos.

1. Imagens

Formas de utilização das imagens

Tipos de imagens utilizadas

Objetivos quando usam de imagens

Importância dada ao uso das imagens

Reação dos alunos as imagens

2. Imagens de obras de arte

Períodos abordados

Preferências de obras de arte

Obras de arte contemporâneas

Obras de arte brasileiras

3. Formação inicial e continuada

Importância nas formações

Métodos de abordar as imagens

Cursos

4. A lei 10.639/2003

Contato com a lei (documentos oficiais ou não)

A criação da lei

Necessidade da lei

O que acham da lei

Como entendem a lei

Formação em relação a lei

Em sala de aula

Percebem facilidade de trabalhar a lei

Conseguem trabalhar a lei

Recepção dos alunos

Nas escolas

PPP

Outros professores

Direção

20 de novembro

Material didático

Na prefeitura

Cursos

Outros professores

Material didático

5. Observação das imagens

Todas podem ser classificadas como afro-brasileiras

Escolher uma imagem que utilizaria e explicar

Escolher uma imagem que não utilizaria e explicar

Qual imagem que melhor define arte afro brasileira?

Qual imagem melhor se relaciona com a necessidade da lei?

Separar quais utilizaria e quais não utilizaria