

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-
Raciais no Ensino Básico (Ererebá)

Joana Pinho dos Santos

AUTORIA NEGRA NA AULA DE ARTES:
construindo referências para uma educação antirracista no Ensino
Básico

Rio de Janeiro
2019



Joana Pinho dos Santos

AUTORIA NEGRA NA AULA DE ARTES:

construindo referências para uma educação antirracista no Ensino Básico

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Orientador Professor Helio de Sant'Anna dos Santos, Doutor em Estudos de Linguagem.

Rio de Janeiro
2019

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S237 Santos, Joana Pinho dos

Autoria negra na aula de artes: construindo referências para uma educação antirracista no Ensino Básico / Joana Pinho dos Santos. – Rio de Janeiro, 2019.

90 f.

Trabalho de conclusão de curso (Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Helio de Sant'Anna dos Santos.

1. Relações étnico-raciais – Estudo e ensino. 2. Educação. 3. Antirracismo. 4. Afrocentrismo. 5. Arte. I. Helio de Sant'Anna dos Santos. II. Título.

CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Joana Pinho dos Santos

AUTORIA NEGRA NA AULA DE ARTES:
construindo referências para uma educação antirracista no Ensino Básico

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá).

Aprovado em: ____/____/____.

Professor Doutor Helio de Sant'Anna dos Santos
Colégio Pedro II

Professora Mestra Maria Lia Gauterio Conde Pinto
Colégio Pedro II

Professora Doutora Alline Torres Dias da Cruz
Colégio Pedro II

À mainha e à vovozinha: por tudo o que me possibilitaram fazer!

AGRADECIMENTOS

À minha base, que ao longo de todo o curso se dividiu entre os que me esperariam no ponto de ônibus, e os que ligariam por volta das 23h para saber se cheguei bem! A esses e a todos que vieram antes, que nos permitiram chegar aqui!

Aos meus amigos próximos, pela escuta atenta, pelas palavras de apoio, pelo cuidado e pelos momentos de respiro.

Ao EREREBÁ, pelas leituras, pelas trocas, pelas pessoas que conheci, que ouvi e que me escutaram; por todas essas camadas que ajudaram na minha construção pessoal e profissional.

*Eu sou a menina que nasceu sem cor,
porque eu nasci num país sem memória, com
amnésia,
que apaga da história todos os seus símbolos de
resistência negra,
que embranquece a sua população e trajetória a
cada brecha.*

Que faz da redenção de Can a sua obra prima.

*Monalisa da miscigenação e ó,
Ódio ao milagre da miscigenação,
calcado no estupro das minhas ancestrais,
na posse de corpos que nasceram para serem
livres,
na violação de ventres que nunca deveriam ter
deixado de serem nossos.*

(Midria)

RESUMO

SANTOS, Joana Pinho dos. **Autoria negra na aula de Artes**: construindo referências para uma educação antirracista no Ensino Básico. 2019. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019.

A pesquisa tem por objetivo contribuir para a construção de uma educação antirracista. Para tanto, propõe-se uma reflexão sobre os três eixos que articulados compõe as aulas de Artes repensando: o conceito de Arte atribuído, as práticas pedagógicas comumente utilizadas, e o lugar dos e das estudantes nessa dinâmica. Busca-se apresentar nesses três eixos referências para as aulas de Arte que tenham como base o diálogo com o pensamento afrocêntrico como resposta ao modelo tradicional de educação. A pesquisa, de fundamentação teórica a partir de revisão bibliográfica, está dividida em três capítulos para dar conta dos três eixos que juntos estruturam a aula de Artes. Para cada um dos três eixos haverá uma revisão do estado da questão, seguido da resposta à problemática à luz de teorias relacionadas ao paradigma afrocêntrico. O diálogo com esse paradigma se dará pela autoria negra: o grau de aproximação de autores e autoras com discussões que abarquem as consciências para a afirmação do pertencimento étnico-racial. Assim, a pesquisa se apresenta como uma alternativa mais atenta à instituição de experiências antirracistas em Arte-Educação.

Palavras-chave: Educação. Arte. Antirracista. Autoria negra. Afrocentricidade.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	12
2.1 Breve história do ensino da Arte no Brasil.....	12
2.2 Arte em diálogo com a <i>Afrocentricidade</i>.....	18
2.3 Arte Afro-brasileira: afrocentrando o conceito no ensino da Arte.....	25
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ARTE.....	36
3.1 A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa.....	38
3.2 Construindo uma Arte-Educação Antirracista: questões iniciais.....	42
3.2.1 Repensando currículo e práticas a partir de saberes ancestrais.....	48
3.2.2 Experiências em Arte-Educação: um campo em aberto.....	53
4 O LUGAR DOS E DAS ESTUDANTES NA AULA DE ARTES.....	60
4.1 Autonomia e o processo reflexivo.....	62
4.2 Pensar-se.....	65
4.2.1 As identidades em questão.....	70
4.2.2 Discutindo racismo na Educação.....	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	85

1 INTRODUÇÃO

Arte sempre se fez presente no processo de ensino-aprendizagem: ora utilizada como recurso, um gatilho facilitador da troca de conhecimento; ora como campo do saber propriamente dito, com conteúdos e procedimentos metodológicos específicos. O ensino utilizando a Arte, dentro de um processo sistematização do conhecimento, ocorre desde a catequização dos povos indígenas e até hoje é empregado como procedimento de suporte às mais diferentes áreas dentro Ensino Básico. Por sua vez, o ensino da Arte no Brasil, dentro de estabelecimentos formais de ensino ou não, vem percorrendo um longo caminho para a afirmação desta enquanto área do conhecimento, situação não totalmente consolidada tendo em vista as mudanças implementadas pela última versão da Base Nacional Comum Curricular.

Um dos momentos que contribuiu para a formalização do ensino da Arte foi a implementação de sua obrigatoriedade no currículo escolar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971. Ela criou a demanda de um curso específico para capacitar profissionais para atuar na área – a licenciatura em Educação Artística – e deu base para que, anos mais tarde, os e as profissionais formados reunidos em grupos se organizassem politicamente para lutar por melhorias nas suas formações e valorização de suas áreas de trabalho. Desse modo, a Arte-Educação se estabeleceu fundamentada principalmente no engajamento político e postura reflexiva acerca das condições de trabalho dos e das profissionais envolvidos.

O compromisso desses e dessas profissionais com a valorização da Arte no currículo escolar impulsionou uma mudança na abrangência da área pela Legislação educacional. Essa passou de atividade à área do saber, pressupondo a promoção do desenvolvimento cultural dos e das estudantes. Esse desenvolvimento ocorreria principalmente tendo em vista o quanto as aulas de Artes fazem uso de obras de arte e concepções estéticas de culturas e tempos diferentes, o que impactaria em uma maior aproximação com culturas diferentes.

No entanto, nesse aspecto está o grande problema da pesquisa: apesar de pressupor um momento distinto para facilitar maior contato entre os e as estudantes com culturas diferentes da sua, as aulas tendem por privilegiar uma cultura específica. A eleição dessa cultura como base do pensamento ocorre em tantas camadas diferentes que fica difícil identificá-la como problema: ela é a norma. Está no modelo de estabelecimento do ensino de Arte no país, no que elencamos como base para orientar as reformas na legislação educacional, no modelo de educação, nas estratégias pedagógicas que utilizamos em sala, nos livros que nos acompanharam em nossa formação acadêmica enquanto profissionais da área, nas imagens que

consumimos e colocamos no mundo, nos livros didáticos, no modo com que avaliamos os e as estudantes, entre outros. Mais do que apontar o *eurocentrismo* como grande problema, a questão central envolve pensar referências que possam ser utilizadas nas aulas de Arte que ofereçam uma alternativa a esse modelo.

A construção dessa alternativa considera, principalmente, o desenvolvimento cultural dos e das estudantes a partir do equilíbrio entre a importância de culturas distintas no processo de ensino-aprendizagem. Se a base de conteúdos e procedimentos metodológicos é pautada no *eurocentrismo*, então se oferece como alternativa a ênfase em outra matriz de pensamento, matriz esta que por séculos foi negada, desvalorizada e silenciada dentro do sistema educacional brasileiro: a africana e afro-brasileira. A reversão desse quadro vem ocorrendo há poucos anos, sobretudo pela instituição e implementação de um conjunto de medidas e ações antirracistas por parte do Governo Federal, para reparação de injustiças e promoção de inclusão social e cidadania de grupos racialmente discriminados.

Desse modo, a tese da pesquisa segue no sentido desses esforços, mas com um olhar mais específico para as aulas de Artes. A pesquisa terá como foco saberes e conhecimentos desses grupos para rever elementos centrais da aula de Artes. Com isso, a tese levantada busca pensar um conjunto de ações que apresentem essas outras perspectivas para a aula de Artes reconsiderando o que entendemos por Arte, as práticas pedagógicas que utilizamos, e o modo com que percebemos os e as estudantes nessa dinâmica. Esses três eixos serão pensados de modo articulado, uma vez que entendemos que as perspectivas apresentadas tem uma base em comum, que as conecta enquanto saber, e elas devem circular por entre as esferas do processo de ensino-aprendizagem em Arte.

A base para as perspectivas apresentadas em cada um dos três eixos da aula de Arte será o paradigma *afrocêntrico*. Ele parte de uma resposta à universalização da experiência europeia como modelos às demais culturas, e estrutura também um modelo de pensamento que contribui para construção de autonomia de africanos e africanas sobre as suas próprias narrativas: uma autoconscientização coletiva sobre seus pertencimentos.

A pesquisa foi desenvolvida com fundamentação teórica, a partir de revisão bibliográfica. A partir da tese levantada cada ação foi convertida em um capítulo para dar conta do problema posto e atingir ao propósito geral da pesquisa: contribuir de modo efetivo para criar bases para uma educação que desvele as relações de poder que estabeleceram o *eurocentrismo* como modelo, buscando no paradigma *afrocêntrico* uma outra possibilidade de referência assumindo, assim uma postura antirracista, já que atua no sentido de construirmos

novas relações étnico-raciais na educação. Desse modo, a dinâmica do processo articulará em cada capítulo uma breve revisão do estado da questão sobre cada uma das ações abordadas, recorrendo a autores e autoras referenciais no assunto; e a apresentação daquela mesma ação a partir de uma perspectiva *afrocentrada*, como que em uma tentativa de resposta àquela questão tendo como base outra matriz de pensamento. Também, ao logo dos capítulos, haverá a apresentação de resposta imagética as questões apresentadas. A utilização de reproduções de obras de Arte na pesquisa servirá não no sentido de ilustrar, mas oferecer uma outra matriz discursiva que possa ser utilizada sobretudo na aulas de Artes.

Nesse sentido, tanto a escolha dos autores e autoras trabalhados, quanto dos e das artistas na tentativa de apresentar uma resposta *afrocentrada* às ações, se alinha a tentativa de reescrita das nossas histórias a partir de nossa própria leitura de mundo. A autoria foi um fator determinante para a escolha dos nomes que constam nessa configuração, bem como o grau de aproximação com as discussões a partir de consciência dos pertencimentos étnico-raciais. No entanto, busca-se aqui reforçar a autoria negra. Então, a autoria negra é o fio condutor para a construção de conjunto de ações que oferecem narrativas antirracistas para a Arte, as práticas pedagógicas e o lugar dos e das estudantes da aula de Arte.

Assim, a pesquisa foi estruturada em três capítulos, cada um discutindo uma das ações. O primeiro capítulo discutirá Arte na Educação Básica, com apresentação breve da instauração do seu ensino no Brasil, discussão sobre a relação entre o conceito de Arte e o paradigma da *Afrocentricidade*, e um redimensionamento do conceito de Arte Afro-brasileira à luz desse paradigma. O segundo capítulo pensará as prática pedagógicas em Arte partindo da importância da Abordagem Triangular para intentar uma Arte-Educação antirracista usando experiências dentro e, sobretudo, fora da Arte-Educação. O terceiro capítulo situará o lugar dos e das estudantes na aula de Artes, principalmente tendo como base a construção da autonomia com foco nas discussões sobre identidade e racismo na educação.

2 ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a Educação Básica é o primeiro nível da educação escolar no Brasil. Composta por três etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – ela se configura como um percurso através do qual crianças e adolescentes se desenvolveriam plenamente, exerceriam suas cidadanias e se qualificariam para o trabalho. Nessa mesma Lei, Arte é referenciada como uma das áreas do conhecimento, constituindo componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996).

A partir desse *status*, sua obrigatoriedade enquanto área do conhecimento, Arte passa a ser percebida, no que tange aos documentos normativos da Educação, como um modo privilegiado de conhecimento, que prioriza a aproximação e troca entre culturas diferentes, pois favoreceria o reconhecimento de semelhanças e diferenças (BRASIL, 2017). Essas semelhanças e diferenças se materializariam através de obras de arte e concepções estéticas distintas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), Arte contribuiria para desenvolver o pensamento crítico e a percepção estética dos estudantes, de modo que conseguissem através dela dar sentido a suas experiências pessoais. Espera-se, com isso, que seja possível uma maior sensibilização dos estudantes, tanto com relação a outras áreas do conhecimento, quanto à conscientização de sua dimensão social.

Percebe-se nos documentos oficiais que regem a Educação Básica a tentativa de construção de um modelo de Educação que favoreça o diálogo entre diferentes culturas. Dada a materialidade da Arte, seria possível pensar numa articulação entre manifestações de tempos e espaços, incluindo não apenas os conhecimentos próximos aos estudantes, mas outros que contribuiriam para ampliação de seus repertórios socioculturais, pensando uma formação integral. Ainda que Arte faça parte da Educação Básica, é importante apresentarmos de que forma seu ensino se instaurou no país, com atenção às diferentes perspectivas que possibilitaram sua consolidação enquanto área do conhecimento, e como esse ensino é percebido atualmente.

2.1 Breve história do ensino da Arte no Brasil

O que entendemos por ensino de Arte¹, ou com a utilização da mesma, está presente no Brasil desde a chegada dos portugueses. Marcelino Rodrigues e Luiz Oliveira (2013) comentam

¹ A noção geral sobre entendimento de Arte será abordada em um tópico específico mais a frente.

que a Arte, ao longo da imposição do processo civilizatório sobre os povos indígenas pelos jesuítas, foi utilizada como ferramenta de aproximação cultural e ensino de valores cristãos. Os autores destacam que, desde os primórdios do ensino de Arte no Brasil, o caráter eurocêntrico era o referencial enquanto matriz formadora de pensamento artístico não apenas pela localização dos que aqui chegavam com fins ditos civilizatórios, mas pela noção já difundida na época de que uma forma de conhecimento se sobrepunham as demais.

A imposição da hierarquização dos saberes, em que o que era externo aos povos originários se afirmava enquanto verdade absoluta, dentro do processo civilizatório eurocêntrico fez com que nos construíssemos a partir de referenciais da dominação europeia. Ainda que desde esse período tenhamos desenvolvido estratégias de resistência para que práticas culturais originárias pudessem se manter mediante constantes reformulações, uma das características mais marcantes do ensino de Arte no Brasil é a matriz de pensamento centrada em valores concebidos e disseminados pela ciência europeia.

Um elemento importante na construção e disseminação de valores europeus em solo brasileiro, no que tange ao ensino de Arte no Brasil, foi a chegada da Missão Artística Francesa em 1816. A contratação da Missão como uma das medidas adotadas pela Corte portuguesa para adaptar a cidade do Rio de Janeiro à capital do Império Português visava modernizar o país. De acordo com Sonia Pereira Gomes (2010), essa atualização do Brasil, tanto em termos de infraestrutura econômica, quanto de fundamentação cultural, seriam itens indispensáveis à formação de uma elite local, segundo os parâmetros iluministas. O objetivo máximo da Missão foi alcançado em 1826 com a fundação da Academia Imperial de Belas Artes² inaugurando, assim, o ensino artístico estruturado dentro do sistema acadêmico tendo como apoio os preceitos básicos do classicismo europeu. Aqui o novo modelo representou uma quebra com os padrões de ensino organicamente construídos no Brasil, muito pautados num conhecimento empírico através de oficinas.

Quanto ao ensino de Arte é possível afirmar que este passou por uma série de transformações em suas perspectivas desde o século XIX. Arte teve maior espaço na educação em decorrência do ensino de Desenho nas escolas. Ao longo do período, seguindo uma

² Nome utilizado entre 1826 e 1889 para referir-se a atual Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Inicialmente chamada Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, foi criada por Decreto-Lei de D. João VI (1767-1826), em 12 de agosto de 1816, com a chegada ao Brasil da Missão Artística Francesa chefiada pelo francês Joachim Lebreton (1760-1819). Em 1826, a Escola passou ao título de Academia Imperial de Belas Artes, e entre 1890 e 1965, com o advento da República passa a chamar-se Escola Nacional de Belas Artes. A partir de 1971 ganha a nomenclatura que utiliza até hoje.

pedagogia mais tradicional no ensino, o aprendizado do Desenho servia para o preparo para o exercício profissional.

A partir dos anos de 1920, com o contato com Arte Moderna³ na Europa evidenciados pela Semana de Arte Moderna de 1922, houve uma renovação no contexto cultural que permitiu, de acordo com Silva (2017), a valorização da qualidade da arte produzida por crianças. Com isso, a partir dos anos de 1930 escolas especializadas no ensino de Arte ganharam espaço no Brasil o que impulsionou a criação das Escolinhas de Arte em vários pontos do nosso território no final dos anos de 1940. Essas Escolinhas, além de oferecer o ensino da Arte para crianças e adolescentes, promoveram vários cursos de formação para professores. Um dos fundamentos desse ensino, alinhado à pedagogia escolanovista – também conhecida como pedagogia nova, ou renovada – na educação, era a valorização das potencialidades artísticas infantis, sua expressividade e liberdade de criação, com o mínimo possível de interferência dos adultos.

O ensino formal e obrigatório de Arte na Educação Básica do país surgiria em decorrência da Legislação específica da área a partir da segunda metade do século XX. Quase todas as autoras consultadas apontam a década de 1970 como um marco na Arte no Ensino Básico, uma vez que a partir da Lei nº 5692/1971 a Educação Artística foi introduzida de modo obrigatório no currículo escolar.

Ainda que na primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61 haja referência à Arte no currículo escolar, esta consta de modo sutil. No ensino primário, ela estaria presente em técnicas aplicadas adequadas ao sexo e idade, e no ensino médio de modo optativo, como uma atividade complementar. Não teria havido uma valorização da presença da Arte no currículo escolar. Embora essa introdução tenha acontecido de modo raso, para Katiúscia P. Silva (2017, p. 15), “ela abriu caminhos para discussões, estudos e decorrentes práticas artísticas”, o que teria resultado na implementação da Educação Artística na LDB de 1971.

É interessante notar o contexto dessa implementação: o país estava sob regime da ditadura militar e em pleno enraizamento de uma pedagogia mais tecnicista da educação. Segundo Barbosa (1989), a obrigatoriedade do ensino de Arte atenderia a uma demanda de profissionalizar mão de obra barata para companhias multinacionais adquirirem poder econômico no país durante o período. Desse modo, ela representaria “uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID),

³ Termo utilizado para dar conta da profusão de correntes artísticas ocorridas na Europa entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX.

reformulou a Educação Brasileira” (BARBOSA, 1989, p. 170) com fins de expansão econômica. José Roberto P. Peres (2017) aponta que a Lei, a despeito de representar um avanço, pois democratizou o acesso ao ensino, teria esvaziado o teor crítico e reflexivo da Arte – ligada a um aspecto mais humanista –, uma vez que não havia a obrigatoriedade de formação de professores específicos para lecionar Educação Artística. Somado a isso, a disciplina teria se descaracterizado e sido estigmatizada como acessório, pois serviria à decoração do ambiente escolar.

As autoras Ferraz e Fusari (2010) enfatizam as contradições da introdução da Educação Artística no currículo escolar. Para elas

Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral, Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em ‘meras atividades artísticas’. Desde a sua implementação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer n. 540/77: ‘não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses’. Ainda no mesmo parecer fala-se da importância do ‘processo’ de trabalho e da estimulação da livre expressão. Contraditoriamente a essa diretriz um tanto escolanovista, os professores de Educação Artística, assim como os das demais disciplinas, deveriam explicitar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos nos quais objetivos, conteúdos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e organizado (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 39-40).

Enquanto atividade educativa era ministrada, muitas vezes, por professores de outras áreas. Não havia uma formação específica e os profissionais formados pelas Escolinhas de Arte não foram assimilados, pois se exigia grau universitário para lecionar (BARBOSA, 1989). O ensino era, desse modo, trabalhado de maneira superficial e a função era o lazer ou relaxamento dos estudantes, utilizando a livre expressão desses em todo o processo criativo.

Uma resposta à problemática da falta de profissionais qualificados para atender a demanda da Lei foi a criação de cursos de Licenciatura em Educação Artística, em 1973. Com duração de dois anos e currículo mínimo fixado pela Resolução nº 23 Conselho Federal de Educação do Ministério de Educação e Cultura, o curso era composto por uma parte mínima para todas as habilitações, e outra diversificada específica para cada uma das habilitações (SILVA, 2017). Na prática, essa formação favorecia uma tendência à polivalência já observada pela força da Lei, já que o mesmo docente ministrava conjuntamente artes plásticas, música, teatro, artes cênicas, dança, desenho e desenho geométrico. As críticas a essa formação se fundam no fato de consistir em pouco aprofundamento em cada uma dessas áreas, o que, de acordo com o PCN (BRASIL, 1997), evidenciava que as próprias faculdades não estariam

instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais.

A partir da década de 1980, em decorrência das maiores discussões a despeito de uma reorganização da sociedade brasileira, surge o Movimento da Arte-Educação. O movimento representou uma organização e conscientização dos Arte-Educadores do país em associações, pensando os propósitos da Arte na educação escolar. Com isso, houve uma mobilização maior de grupos de docentes de Arte, o que permitiu a ampliação das discussões sobre a valorização e formação dos professores dentro e fora do ambiente escolar. Nesse período surge não apenas a Federação de Arte Educação do Brasil – FAEB – em 1987, primeira entidade dedicada à pesquisa e ao ensino na área das Artes em âmbito nacional, mas uma série de associações estaduais que atuaram a favor de melhorias nas condições de ensino de Arte na esfera política.

Foi justamente essa maior politização que assegurou a permanência do ensino de Arte no currículo escolar. Segundo Peres (2017), a Lei nº 9394/96 não previa inicialmente a disciplina como componente curricular. Desse modo, “várias campanhas e movimentos foram feitos, sendo possível, graças à mobilização desses Arte-Educadores, a garantia da Arte como um componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino” (PERES, 2017, p. 26). O texto da Lei não especificava quais linguagens artísticas seriam obrigatórias no ensino, o que teria gerado certa dificuldade quanto ao entendimento dos conteúdos específicos a serem ministrados nas instituições escolares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Governo Federal em 1996, serviriam nesse sentido: são referências de qualidade para estruturação dos currículos escolares para padronizar o ensino no país e estabelecer conceitos básicos para orientar o sistema educacional. Ainda de acordo com Peres (2017), Arte-Educadores garantiram participação no processo de construção do documento, o que possibilitou a elaboração de um livro próprio da área. Nele, Arte consta como área do conhecimento humano, explicitando princípios e orientações para docentes da disciplina.

Já a partir de 2015, o movimento em prol da construção de um currículo mínimo na educação básica das escolas brasileiras ganha força. A ideia de uma Base Nacional Comum Curricular, cuja discussão já havia sido iniciada na década de 1980, é uma política adotada por diversos países e referenciada como necessidade na Lei nº 9394/96 e efetivou-se na versão final do documento confirmada no final de 2017. Nesta a Arte perde o lugar de área do conhecimento e passa a se enquadrar como componente curricular da área de Linguagens que engloba, além dessa, Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa. Esse novo lugar ocupado representa um enfraquecimento da área, já que pode contribuir para que novamente seja vista

enquanto acessório de outras áreas, diminuindo a relevância dos conteúdos que lhes são próprios.

Esse enfraquecimento se opõe ao que apontou Marco A. Besa-Oliveira (2018), quando afirmou que a disciplina vinha passando por um período de fortalecimento, em que muitos pesquisadores da área do ensino de Arte no Brasil consideravam a possibilidade de que as linguagens artísticas mais tradicionais ensinadas nas escolas se tornariam disciplinas próprias – Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Essa discussão se estendia à possibilidade de dividir a área de Arte, onde haveria um profissional com habilitação específica para ministrar aulas em suas respectivas disciplinas. E abriu espaço para que outras linguagens artísticas almejassem se tornar, no futuro, também disciplinas, como o Cinema, a Performance, e o Circo, por exemplo.

A aprovação da Base desencorajou tais debates e Artes visuais, Dança, Música e Teatro passaram a configurar em subcomponente do componente curricular Arte. Agora, com esta enquanto componente curricular da área de Linguagens, sua ênfase recai sobre o desenvolvimento de capacidade expressiva e poderia, desse modo, ser utilizada como apoio na compreensão de conteúdos da Língua Portuguesa. Percebe-se aqui a possibilidade de retorno da polivalência, como na pedagogia tecnicista na Educação, já que um só profissional ministraria as aulas e a formação não especificamente seria em Arte, já que esta se enquadra na área das Linguagens.

Ao longo desse breve panorama do ensino de Arte no Brasil, percebemos as mudanças de perspectivas desse tentando se estabelecer enquanto área do conhecimento. Atendendo a diferentes demandas sociais, é possível identificar que os pequenos avanços na área foram conquistados apenas a partir da articulação política e por força da Legislação vigente. No entanto, está sempre passível de retrocessos. Ainda assim, o entendimento sobre a área sempre foi de menor prestígio, sobretudo se comparada às demais áreas do conhecimento, o que se efetivou no espaço perdido na última versão da BNCC. O ensino que vem sendo aqui discutido apresenta, desde os primórdios referências de teorias de outros continentes, em especial o Europeu, ainda que oficialmente se afirme o quanto a Arte favorece o diálogo entre culturas distintas. Assim o foi desde a chegada com os jesuítas, até os modelos para construção de um processo democrático e moderno de ensino através da Base. Em nenhum momento houve um questionamento efetivo acerca das matrizes de pensamento que nortearam as mudanças. Discutiremos agora uma possibilidade de repensarmos Arte a partir de outra matriz de pensamento, utilizando a paradigma da *Afrocentricidade*.

2.2 Arte em diálogo com a *Afrocentricidade*

A noção de Arte, tal como conhecemos a partir de nossos referenciais eurocêntricos, carrega intrinsecamente a associação à obra de arte. Em última instância, esta se relaciona diretamente à ideia de artista enquanto produtor. Já desde o século XVI, sobretudo na Itália, o entendimento sobre o ser artista vinha se dissociando da noção de alguém que meramente executava um trabalho: esse vinha alcançando uma posição mais autônoma sobre suas produções, por certo atendendo a demandas de encomendas do Estado e/ou da Igreja, mas já havia um reconhecimento por suas particularidades nas criações.

A relação entre esses três elementos – Arte, obra de arte e artistas – é tão estreita que autores como Gombrich (2009), chegam a afirmar que Arte, como concebemos, não existe. Nesse sentido, só seria possível afirmar a existência dos artistas enquanto criadores, desde que tenhamos em mente que as atividades criadas podem adquirir significados diversos em tempos e lugares diferentes. Já para Jorge Coli (1995), quando vinculamos obras de arte à ideia de Arte, estamos expressando certa atitude de admiração, já que compreendemos que para além daquele objeto há alguém que o criou. Dessa forma, para o autor é possível dizer que Arte articularia “manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo, isto é: nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia” (COLI, 1995, p. 8).

Os dois autores situam Arte como uma atividade intencional de criação, materializada por e para seres humanos. Como um objeto construído culturalmente, ela atende a conjunturas históricas, sociais e políticas específicas e, com frequência, o que identificamos Arte, a partir de nossa perspectiva, pode não ter sido criada com essa mesma motivação. Em suma, o conjunto de normas construído culturalmente que atribui valor à Arte varia de acordo com o lugar e a época. Esse aspecto tem ainda mais lógica se entendermos Arte enquanto linguagem: está inserida em um sistema de representação onde seu sentido é produzido e compartilhado entre membros do mesmo grupo ou sociedade (HALL, 2016). Os discursos sobre determinado objeto só têm coerência se apreendidas por sujeitos alinhados aos mesmos códigos culturais e qualquer análise feita a esses objetos deve considerar os respectivos modelos gerais de funcionamento.

A grande questão é que há uma relação íntima entre Arte enquanto construção de sentidos, ou discursos, e o poder. A partir do momento que há uma escolha por determinados objetos em detrimento de outros, um é considerado mais verdadeiro enquanto o outro, por oposição, seria menos importante. O poder se faz presente nessa relação de autoridade da

verdade, dentro de uma perspectiva mais simbólica do que de exploração física ou econômica, e sempre inclui dominador e dominado dentro de seus respectivos circuitos (HALL, 2016). Essa autoridade da verdade é facilmente observada se notarmos o quanto ela regula nosso conhecimento em Arte, estabelecendo definições nos quais nosso entendimento se baseia sem que os questionemos: quem a produz, quem escreve sobre, quem a consome, quem tem acesso?

Um ponto de partida para começarmos a construir bases para que esses questionamentos sejam cada vez mais recorrentes, não nos restringindo a discussão sobre Arte, seria analisarmos o paradigma da *Afrocentricidade*. O conceito, cunhado e elaborado por Molefi Kete Asante, surge no início da década de 1980 com a publicação do livro *Afrocentricidade* pelo teórico.

A noção de autoconscientização está no cerne do pensamento afrocêntrico. O próprio Asante (2009) define *Afrocentricidade* como “consciência sobre a agência dos povos africanos” (p. 94). A agência seria a capacidade de mover recursos de modo independente em prol de seus interesses. Fala-se aqui em um protagonismo sobre sua própria realidade a partir de um deslocamento, de uma reorientação a uma posição mais centrada em si. Para Ama Mazama (2009), essa reorientação em direção à autoconsciência ocorre mediante a construção de uma nova postura que abarca um novo olhar sobre sua própria condição. Para ela, no centro da ideia afrocêntrica “está a afirmativa de que nós africanos devemos operar como agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora. Cada vez mais controlamos nosso destino por meio de uma autodefinição positiva e assertiva” (MAZANA, 2009, p. 111).

Todo o paradigma afrocêntrico surge como uma crítica à supremacia branca, ou o modo pelo qual a experiência europeia universaliza suas particularidades, tornando-as verdades aplicáveis as demais experiências do mundo. Uma das tarefas desse paradigma é criticar a autoprojeção da Europa enquanto única produtora da ciência, afastando qualquer narrativa de neutralidade sobre os discursos proferidos. Para dar conta dessa autoprojeção a Europa, com apoio das ciências sociais, tendeu por distorcer, construir e disseminar crenças para alinhar a esse objetivo. Os conhecimentos produzidos por africanos foram, desse modo, negados, excluídos e invisibilizados no sistema de dominação racial branco. Asante (2009, p. 99) comenta

Com respeito à literatura, à história, à economia e ao comportamento africanos, os autores eurocêntricos sempre colocaram a África em um lugar inferior em relação a qualquer campo de pesquisa, numa deliberada falsificação do registro histórico. Foi uma das maiores conspirações da história mundial, pois grande número de autores, um após outro, adotou um acordo tácito em dois sentidos. Primeiro, eles deveriam marginalizar a África na literatura que produziam, para formar o cânone do

conhecimento ocidental que se presume universal. Segundo, quando a literatura existe – por exemplo os textos gregos antigos – parece enaltecer a África ou falar dela com respeito ou enaltecimento, os autores deveriam reverter esse respeito ou enaltecimento, rebaixando a África na escala de valores do cânone.

Desse modo, para além da marginalização, houve a destruição de suas personalidades espiritual e material e a negação de suas realidades. Os esforços para tentar recuperar essas identidades serviriam à criação de narrativas que corrigiriam essas distorções, impactando diretamente sobre o desconhecimento de nossas raízes, tendo em vista a falta de referências sobre história e cultura africana. Para Charles S. Finch II e Elisa Larkin Nascimento (2009), uma outra tarefa do paradigma é desvelar e estudar essa produção negada e escamoteada pela Europa, além de levantar, estudar e articular bases teóricas e epistemológicas das expressões atuais da matriz africana de conhecimento. Ainda de acordo com os autores, um dos grandes desafios seria revisar e descartar um grupo inteiro de escritos sobre a África que falsificou grande parte da história do continente.

A partir desse entendimento de grande conspiração que deslocou os africanos em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, Asante (2009) propõe o paradigma afrocêntrico como proposta epistemológica do lugar. Nele, como já comentado, a base é uma localização centrada em África e sua diáspora. A sugestão, com isso, é que “os africanos se reancorem, de modo consciente e sistemático, em sua própria matriz cultural e histórica, dela extraíndo os critérios para avaliar a experiência africana” (MAZANA, 2009, p. 114).

Asante (2009) estabelece as características mínimas para qualquer projeto afrocêntrico: “1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África” (ASANTE, 2009, p. 96). Todos os interessados na construção afrocentrada do conhecimento devem assumir uma posição de luta contra todas as formas de opressão, uma vez que o conhecimento dentro dessa perspectiva é libertador. E esse caráter libertador está presente também no fato desse paradigma não ter por objetivo se estabelecer como hegemônico: não se trata de uma substituição da epistemologia eurocêntrica pela afrocêntrica. De acordo com Nascimento (2009), se trata de uma capacitação para participação efetiva no jogo democrático do poder operado no interior da construção de conhecimento.

O compromisso com novas narrativas sobre África, com toda a investigação determinada por nossa experiência, implica sempre na interação entre pesquisador/pesquisadora e tema. O autoconhecimento é, ao mesmo tempo, o elemento

desencadeado e gerado pela pesquisa; há, nesse paradigma, o movimento cíclico de empoderamento.

Podemos brevemente considerar dois momentos que atestam a necessidade de novas narrativas sobre a experiência africana, continental ou diaspórica. As duas têm ênfase sobre o poder discursivo da Arte a partir de sua materialização. O primeiro momento, ainda que não conste como uma experiência propiciada pelo paradigma afrocêntrico, pois, cronologicamente, ocorreu antes da formalização do conceito, muitos pesquisadores atribuem ser uma das raízes da *Afrocentricidade* (FINCH III; NASCIMENTO, 2009; NOGUERA, 2010).

Cheik Anta Diop, ao argumentar de modo cuidadoso e detalhado sobre a origem africana da civilização egípcia antiga, demonstra como a Egíptologia se empenhou em propagar estudos a partir do século XIX sempre no sentido de branquear o Egito Antigo. Uma das justificativas para a invenção dessa narrativa seria o fato de egiptólogos, a partir de suas pesquisas, reconhecerem a civilização egípcia como a mais antiga, que havia dado origem a todas as outras. De acordo com o autor, o imperialismo não permitiu o aceite de um Egito negro e coube à Egíptologia “destruir a memória de um Egito Negro a qualquer custo e em todas as mentes” (DIOP, 1974, p. 90).

A Egíptologia ainda, ao divulgar imagens por meio de reprodução ou analisá-las formal e simbolicamente nas pesquisas, fazia as devidas alterações. No caso das reproduções havia, com frequência, as modificações de aspectos formais, de modo a torná-las mais parecidas com o aspecto físico europeu em termos de traço, cabelo e cor. Desse modo, o autor expõe as contradições entre as análises feitas por Egiptólogos e os objetos – pinturas, esculturas – produzidos pelos antigos Egípcios. Essas contradições estão sempre na atribuição dos significados das cores representadas pelos Egípcios e as leituras das formas humanas; há sempre uma tentativa de narrar configurações mais próximas à europeia. Para Diop, essas alterações tiveram e ainda têm grande aceitação, sobretudo pelo fato de recorrermos menos às fontes originais do que as narrativas estereotipadas em referências que moldam nossa formação intelectual (DIOP, 1974).

Outro momento que confirma a necessidade de outras narrativas, cuja leitura possa contribuir para o campo da Arte, é o estudo desenvolvido por Stuart Hall. Ao analisar as relações entre cultura, representação e poder, o autor aponta o quanto a Arte atua em um sistema representacional, por elaborar um conhecimento específico. O modo de representar algo ou alguém está sempre na esfera do poder, pois implica sempre numa autonomia para representar

de uma certa maneira, obedecendo a um determinado regime de representação, ou o que Hall chama de regime racializado de representação (HALL, 2016).

Para o autor, a representação da diferença racial ocorre por meio da estereotipagem. Ela seria um dos aspectos de etnocentrismo, tendendo a ocorrer onde há desigualdade de poder, uma vez que é sempre direcionada a um grupo subordinado. Enquanto prática de produção de significados, implica diretamente em reduzir pessoas a algumas poucas características, simples, essenciais e naturais, sempre buscando uma diferenciação física entre o representado e quem o representa. O grande problema das representações dentro desse regime racializado é o fato de contribuírem para construção de verdades sobre os representados, tanto na forma com que são socialmente lidos, quanto na forma que se projetam (HALL, 2016). E essas representações, ainda hoje, circulam na mídia. Uma das grandes contribuições de Hall foi justamente desvelar o quanto as práticas representacionais do outro, e seus funcionamentos, estão presas num jogo de poder fortemente arraigado no recorte racial.

Apenas pela breve exposição desses dois momentos, é possível perceber a necessidade de outras narrativas em Arte, sobretudo pensadas por pessoas negras, abordando nossa própria experiência. Isso porque a Arte, ao fazer uso do regime da representação, tende a se construir por meio de estereótipos e toda a problemática de questões que os envolvem. E o elemento que estrutura essas construções é o racismo: por meio da falsificação e disseminação de narrativas que tipificam o outro; ou simplesmente fazendo uso de mecanismos que não permitam a revelação desse sistema.

Os livros utilizados como referência para a formação de profissionais da área de Arte, quase todos escritos por teóricos europeus, ainda hoje insistem em abordar todas as diversas experiências de sujeitos africanos de modo único, com uma África congelada em máscaras, tecidos e joalheria onde a menção ao caráter unicamente religioso se sobrepõe a qualquer outra esfera de análise. Esquecem, por completo, da produção artística contemporânea de artistas de um continente inteiro.

Em nível de ampliação visual da discussão, podemos identificar, por exemplo, artistas contemporâneos que, a partir de suas poéticas, acionam ou não elementos ditos “tradicionais” para adaptá-los as suas necessidades e tecer outras narrativas. O uso de máscaras, comumente associado por teóricos e/ou críticos de arte ao que a partir de nossa leitura entende-se por “tradicional” ou “típico” de todo um continente, assume um sentido performativo, de construção de outras possibilidades de ser. Somado a isso, há um atravessamento por outros elementos, de usos distintos e que dão conta de um passado de guerras e violência construído

externamente que impactaram no modo como todo um continente passou a ser lido pelo restante do mundo.

Imagem 1 – O Espectador Incrível (Soldadura sobre metal bélico obsoleto. Dimensão não especificada)



Fonte: MABUNDA, Gonçalo. 2017. Disponível em:< <http://goncalo-mabunda.com/pt-pt/node/453>>. Acesso em: 02 set. 2019.

Outro ponto interessante para ampliarmos o debate é ter atenção a poéticas que pensam outros recortes que não necessariamente tenham relação direta com religião, com nossa leitura pressupõe de modo quase natural: elas dariam conta das experiências no mundo, da forma que se projetam, se colocam utilizando o próprio corpo como suporte, e são socialmente lidos por outros.

Imagem 2 – Miss Lesbian I (Fotografia. 76,2× 50,8cm)



Fonte: MUHOLI, Zanele. 2009. Disponível em: <<https://www.artsy.net/artwork/zanele-muholi-miss-lesbian-i>>. Acesso em: 02 set. 2019.

Essa África longínqua só se faz presente nos primeiros capítulos dos livros de História da Arte, lembrando os primórdios da humanidade, num momento cronologicamente bem afastado do atual; ou nos dedicados a Arte Moderna, quando se considera brevemente a influência da descoberta dos valores formais de objetos ritualísticos na formação da crítica à tradição ocidental de pintura pelos artistas das Vanguardas europeias⁴. Ou seja: só se pensa a experiência africana quando se fala do passado ou do exotismo que permeia as práticas culturais. Encontramos pouquíssimas narrativas que fujam a esses estereótipos.

A urgência em construir discursos que deem conta de nossa existência é para, principalmente, focar ao debate racial, entendendo que a hierarquização das raças construída socialmente é o principal elemento que possibilita essa forma de opressão. Em Arte, em que essa relação ainda não foi totalmente desvelada, necessitamos da construção e divulgação de pesquisas que nos centrem. Desse modo, só é possível pensar uma Arte que abarque questões

⁴ O termo restringe um pouco o já utilizado anteriormente – Arte Moderna. Vanguarda deriva do francês *avant-garde* e designa os que vão à frente da unidade, no contexto militar. Tem relação com os que estão à frente de seu tempo, os que são pioneiros e dão conta de movimentos artísticos e culturais surgidos na Europa ao longo da primeira metade do século XX que rompiam as tradições estéticas e culturais anteriores, e muitas vezes com os contemporâneos a eles, organizados em torno de suas próprias peculiaridades.

referentes a negros e negras no Brasil a partir da perspectiva da Arte Afro-brasileira já que, com frequência, Arte apenas não abrange outras experiências fora de uma concepção eurocêntrica.

2.3 Arte Afro-brasileira: afrocentrando o conceito no ensino da Arte

A Arte Afro-brasileira enquanto conceito se associa à tentativa de realocar o discurso racial que estrutura a formação das imagens. Parte-se, desse modo, do pressuposto de que somos mediados por imagens e estas são utilizadas, com frequência, a serviço da propagação de discursos. Nelma Cristina Silva Barbosa de Mattos (2017) comenta a respeito do poder discursivo das imagens, afirmando que desde as grandes navegações imagens transmitiam hierarquias estéticas, criadas e disseminadas a partir de um padrão de poder estabelecido pela raça. Com isso,

Os colonizadores atribuíram para si mesmo uma capacidade intelectual insuperável, que lhe conferiu a autoridade da emissão de verdades incontestáveis. E articularam a concepção de raça num contexto em que se justificaria a dominação de territórios e pessoas por parte de povos “superiores”. Os modelos de estado-nação que os territórios conquistados implantaram se estruturaram nessa crença, naturalizando imagens que atestavam a inferioridade de uns povos em relação a outros. A instituição do sistema oficial das artes naqueles lugares teve o objetivo de submeter as imagens ao controle de um seletivo grupo. E, mesmo após a independência de metrópoles europeias, as imagens foram usadas para representar os discursos de grupos prestigiados socialmente na colonização. O conhecimento (artístico e científico) se articulou na perpetuação das hierarquias. (MATTOS, 2017, p. 93)

A auto-imagem dos povos subalternizados se construiu a partir desses referenciais negativos. Dentro dessa estrutura, a falácia da formação harmônica social brasileira⁵ mantém as hierarquias dos papéis sociais: brancos no topo ocupando seus respectivos lugares de privilégios; e os subalternizados – negros e indígenas – ocupando os lugares abaixo, gozando de menor acesso a oportunidades. O racismo é justamente o que permite a manutenção dessas hierarquias, apesar da aparente propagação do discurso de igualdade de oportunidades. Mattos (2017) prossegue, afirmando que o Brasil

É um país onde a pobreza tem classe e cor, e a mestiçagem ou o branqueamento (exaltação de traços europeus) se tornaram o caminho para aceitação social em grupos de prestígio. Por isso, artes ameríndias ou afro-brasileiras não são destacadas na historiografia e na prática do sistema das artes plásticas nacionais. No Brasil, a

⁵ A utilização do termo falácia está de acordo com as proposições de Gertrudes e Silva (2016). Para os autores devemos pensar falácia no lugar do emprego do mito no contexto da suposta democracia racial, pois, assim sendo utilizado, mito agrega uma conotação negativa, sinônimo de mentira que para eles foi construído no ocidente moderno e vai contra a concepção africana em que o mito ordena a vida em sociedade.

expressão artística de valor ainda é a branca, eurorreferenciada. (MATTOS, 2017, p. 94)

Nesse sentido, o discurso que se estabelece, quando pensamos em Arte, é justamente o da narrativa de uma Arte universal, que atende a todos os povos. No entanto, ao nos depararmos com as imagens dessas produções, analisando as autorias das obras, ou os territórios abordados percebemos que, na verdade, a Arte apenas privilegia os que se enquadram como homens, brancos, ocidentais. Por trás dessa aparente universalidade, afirma-se a noção de que esses grupos são os únicos responsáveis pelo conhecimento legítimo, não só sobre si, mas sobre os outros. Conhecimento este, não apenas construído como propagado com apoio das ciências sociais, por imagens, escritos, padrões de beleza, costumes, entre outros. A necessidade de afirmarmos uma Arte Afro-brasileira reside justamente nesse aspecto: desvelar as relações de poder e o racismo por trás das construções de imagens e narrativas dos quais a Arte se utiliza, dentro e fora do ambiente escolar.

Ainda que tenhamos tímidas referências com relação à presença da produção artística afro-brasileira nas aulas de Arte ou nos livros gerais sobre o assunto, sabemos que ela sempre existiu. Essas escassas aparições, que datam desde os primeiros momentos de colonização do nosso território, têm justificativa na problemática levantada anteriormente: ao assumir o imaginário eurocêntrico como modelo para as leituras de mundo, produções artísticas de outras culturas são desconsideradas ou sempre alocadas de modo inferior, dentro da hierarquia estabelecida por quem discursa pautada no regime racializado de representação.

A Arte Afro-brasileira pode ser entendida como uma ferramenta para reverter esse processo. No entanto, qualquer tentativa de definição torna-se difícil por dois aspectos: enquanto categoria artística, não se afirma como um estilo ou uma escola do qual as características possam ser apropriadas e recriadas em outros contextos; já enquanto tema está relacionado à noção de afirmação de uma identidade étnico-racial negra e/ou questões complexas que abarcam a experiência racial de negros e negras no Brasil (MATTOS, 2017). Para Kabengele Munanga (2000), além das questões complexas que envolvem história, condição social, política e econômica, cosmovisão e religião dos escravizados no Brasil, ela se fundamenta na presença da africanidade. Esta, por sua vez, está altamente ancorada na construção e recriação de elementos culturais africanos rompidos em decorrência do processo de escravização.

Marta Heloisa Leuba Salum (2000) analisa a presença dessa africanidade, que para ela seriam permanências da África nas Américas. De acordo com a autora, o termo Arte Afro-

brasileira é uma nomenclatura contemporânea, datando o século XX, para que antropólogos e historiadores da arte pudessem realocar a abrangência da Arte Africana para além de uma análise etnológica. A autora propõe que Arte Afro-brasileira abarque

qualquer manifestação plástica e visual que retome, de um lado, a estética e religiosidade africana tradicional e, de outro, os cenários socioculturais do negro no Brasil, das obras representativas da cultura popular de origem africana, das releituras da arte africana tradicional (SALUM, 2000, p. 113).

Em estudos mais recentes, alguns autores vêm se debruçando sobre a complexidade de questões que envolvem a definição dessa produção. Cada um, a seu modo, vem contribuindo com novas narrativas para essa temática. Roberto Conduru (2007) afirma que Arte Afro-brasileira vem sendo utilizada para dar conta de um conjunto heterogêneo de ideias, práticas e obras caracterizadas pela temática da africanidade, ainda que autoria seja um critério importante. No entanto, para o autor, o campo vem passando por um processo de ampliação de suas configurações, de modo que compreenda as relações entre Arte, Brasil e África para além dos conceitos de raça ou etnia, pensando, sobretudo os valores culturais africanos já recriados e sedimentados na cultura brasileira. Ainda que nessa leitura consigamos perceber resquícios da afirmação de africanidade que muitos autores já apontavam, ao proclamar uma Arte que minimize a demarcação étnico-racial em prol da construção social miscigenada do país, estamos mais uma vez afirmando um discurso de que todas as nossas matrizes culturais têm igual representatividade, não necessitando de especificidades.

Mattos (2017), para além de afirmar a dificuldade de definição da Arte Afro-brasileira, reitera que atualmente essa Arte é resultado da experiência sensível de sujeitos, independente da identificação étnico-racial, com a cultura afro-brasileira. Artistas criariam a partir dos elementos desse universo. A autora complexifica a discussão, evidenciando o quanto essa problemática se aproxima do debate sobre questões identitárias no Brasil. Para ela,

O tema configurou-se como um espaço de disputas de muitas ideias, tensões e conflitos, reflexos da complexidade e das transformações que o tema da identidade brasileira assumiu, particularmente após a Abolição da Escravatura, em 1888. Portanto, o vínculo etnicorracial que acompanha essa arte não nos permite uma visão apenas formalística, mas sobretudo, nos obriga a contextualizar a situação da população de origem africana no país, estabelecendo assim, conexões entre as subjetividades forjadas nas relações raciais brasileiras (MATTOS, 2014, p. 120).

A origem dessa tentativa de definição remonta os primeiros estudos realizados sobre a produção dos povos escravizados no Brasil. Desde os primeiros processos de colonização, a

mão de obra negra – de escravizados e seus descendentes – foi utilizada, uma vez que havia a presença maciça de artífices, artesão , arquitetos e artistas negros nas corporações de ofícios e irmandades e confrarias religiosas (ARAÚJO, 2010). Como o trabalho manual era visto como inferior, até a chegada da Missão Artística Francesa, esses artistas, ainda que não identificados desse modo, fizeram parte da construção da malha urbanística do território atuando nos aspectos militares, civis e religiosos. Alves e Rodrigues (2018) afirmam que essa contribuição não foi restrita à reprodução de modelos europeus, mas houve a impressão de elementos recriados por parte de uma memória ancestral, ou seja, esses artistas, cada um a seu modo, faziam pequenas adaptações entre os modelos que deveriam seguir e seu repertório imagético, construindo na prática cotidiana e no contato estético com seu entorno (Imagem 3).

Imagem 3 – O Carregamento da Cruz (Escultura em madeira policromada. Dimensão não especificada)



Fonte: ALEIJADINHO. 1796-1799. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra57561/o-carregamento-da-cruz-o-salvador-carregando-o-madeiro>>. Acesso em: 02 set. 2019.

A partir do século XIX, o cenário se altera. A institucionalização do ensino de Artes tendeu por excluir artistas negros do sistema oficial de arte no Brasil, principalmente pela criação de critérios para acesso a Academia. Os poucos artistas negros que conseguiram esse acesso permaneceram em segundo plano dentro da hierarquia dos gêneros artísticos do ensino⁶, não encontrando lugar dentro da pintura histórica e com mais frequência se associando à pintura de gênero, ou natureza-morta.

⁶ Ordenação segundo o valor dos diferentes tipos de pintura sustentada pelas Academias europeias. Segundo essa, a sequência, da mais a menos nobre, seria: pintura histórica, pintura de gênero, retrato, paisagens e natureza-morta.

Imagem 4 – Natureza-morta (Óleo sobre tela. Dimensão não especificada)

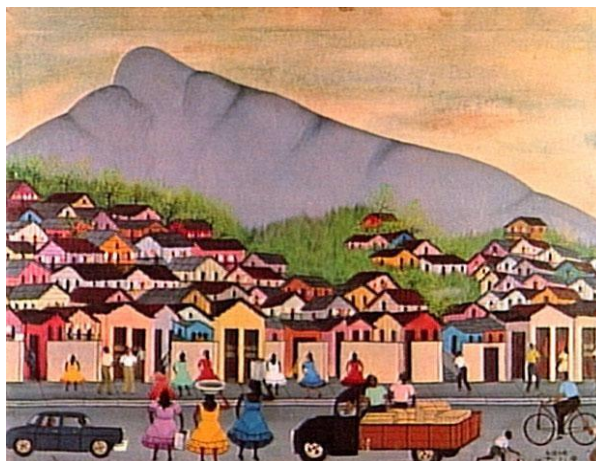


Fonte: – SILVA, Estevão. 1891. Disponível em: <<http://museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/2014/12/30/estev%C3%A3o-roberto-da-silva>>. Acesso em: 02 set. 2019.

Nesse caso, percebemos a atenção dada aos códigos compartilhados quanto ao tratamento da pintura, com domínio técnico em composição, volume, jogo de luz e sombra, mas a despeito disso, sempre ocupando lugares muito específicos que por vezes ficam aquém da capacidade técnica. De acordo com Emanuel Araujo (2010), as características que unem esses artistas, seria o fracasso da apreciação crítica de suas produções, já que em meio à sociedade escravocrata não obtiveram o reconhecimento devido enquanto artistas, e as recorrentes histórias de tragédias que findaram suas vidas. Ainda segundo alguns autores (LOPES, 2015), esses artistas, de um modo geral, não pensavam sua experiência e condição social como possibilidade para suas produções. O cenário permanece basicamente o mesmo até meados do século XX: poucos nomes ganham espaço na Academia. Só encontramos alguma projeção de artistas negros fora do circuito de ensino oficial, a partir da valorização de obras com representações positivas de heranças culturais negras e cenas cotidianas dentro de um tipo de Arte que ficou conhecida como *naif*⁷ e muito atrelada ao que teóricos e críticos de arte associam a um modo ingênuo de produzir imagens, por muitos desses artistas não pertencerem a espaços de ensino formal de Arte.

⁷ Termo utilizado para Arte produzida por autodidatas, sem formação dentro de um sistema institucional eurocêntrico de Arte. As soluções formais são concebidas fora dos códigos tradicionais de pintura.

Imagem 5 – Favela (Óleo sobre tela. 130cmx 96cm)



Fonte: PRAZERES, Heitor dos. 1965. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra4656/favela>>. Acesso em: 02 set. 2019.

Por outro lado, quando a presença negra é retratada por artistas não negros, a situação se modifica. Desde as expedições e missões no Brasil no século XVI, pensando as idealizações dos escravizados como parte da fauna e flora nacional; passando para o contexto de representação do regime escravista nas crônicas urbanas no século XIX; chegando à construção de um tipo brasileiro a partir da contribuição negra para nossa formação cultural até meados do século XX, as apropriações da experiência negra como repertório para as Artes são bem aceitas.

No contexto de tematização da experiência negra em finais do século XIX surgem os primeiros estudos que tinham como base os objetos de culto de religiões de matrizes africanas. Esses estudos eram realizados a partir dos acervos de museus de polícia com foco, basicamente, nos aspectos religiosos, já que tais práticas eram perseguidas e ativamente combatidas. O que esses estudos têm em comum é a tentativa de através da leitura realizada, marcada pelo racismo, de subestimar as produções, como forma de comprovar documentalmente a inferioridade intelectual dos povos escravizados. Para Munanga (2000), as produções desses períodos, construídas dentro da esfera religiosa, foram espaços privilegiados para continuidade e recriações de parte da estrutura social, política, econômica e religiosa, a partir das adaptações desses elementos a esse novo contexto.

Já no século XX essa leitura passa por algumas alterações, dando início a um processo de afirmação da Arte Afro-brasileira. De acordo com Munanga (2000), ainda partindo da análise aos acervos de museus de polícia, estudos como os de Nina Rodrigues, em 1904; Arthur Ramos, em 1949; e Clarival de Prado Valadares, em 1968, traçam uma nova leitura a esses objetos, sendo analisadas e reconhecidas como objetos de arte. Somado a isso, o autor aponta a

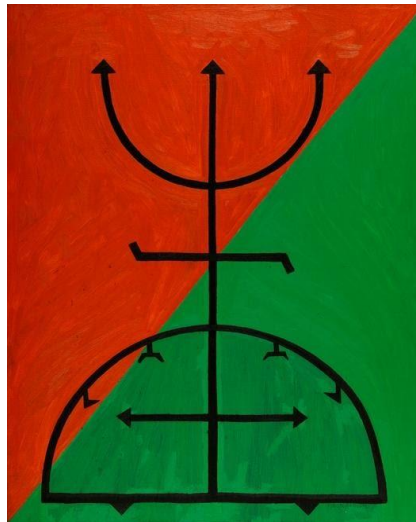
influência do movimento modernista ao buscar na positivação da recriação da matriz africana uma das bases de nossa formação sociocultural. Desse modo, o impulso vem pela realização de dois Congressos Afro-brasileiros – um em Recife, 1934, outro em Salvador, 1937; e as missões folclóricas organizadas por Mário de Andrade nas regiões Norte e Nordeste entre os anos de 1937 e 1938 para coleta de materiais. É importante frisar que, ainda que tenha havido esse movimento de valorização, muito necessário para pensarmos uma legitimação da Arte Afro-brasileira, aqui o discurso é ainda da experiência negra, materializada ou não em elementos artístico-religiosos, como objetos de estudo. Mais uma vez aqui é afirmado o predomínio do poder discursivo de um grupo sobre os demais. E, ainda que o início da discussão sobre Arte Afro-brasileira tenha sido a partir desse viés, é necessário criarmos outras narrativas.

Persistindo nesse processo de afirmação, é importante situar a definição de Arte Afro-brasileira proposta por Mariano Carneiro da Cunha (1983), num dos livros com mais frequência utilizado como referência sobre o assunto. O autor aponta essa base na fundamentação também religiosa, como os autores antecessores, mas busca continuidades dessas soluções formais na produção artística nacional. Outro elemento interessante na análise do autor é a identificação étnico-racial dos artistas. Quanto à definição propriamente dita, o autor elenca quatro grupos, já atento à diversidade dessas produções: 1) Artistas que só utilizam temas negros incidentalmente, podendo fazer uso de quaisquer outras temáticas étnicas para alimentar sua poética; 2) Os que o fazem de modo sistemático e consciente, negros ou não, podendo ou não recorrer a elementos formais representativos da matriz afro-brasileira; 3) Os artistas que se servem não apenas do tema como também de soluções formais negras espontâneas e frequentemente de modo inconsciente, os chamados artistas “populares”; e 4) Os artistas rituais, comprometidos com os valores ancestrais como parte de suas produções.

Apenas a partir de meados do século XX é que a presença negra na produção artística se modifica. Segundo Salum (2000), três momentos foram importantes para essa modificação: a legitimação da Arte Africana a partir da valorização da abstração geométrica; a maior visibilidade de artistas brasileiros negros no exterior; e os movimentos de afirmação da identidade negra, na esfera religiosa e artística, entre 1950, 1960 e 1970, respectivamente. Com isso, alguns artistas passam a conseguir maior projeção internacional, tanto pela sua identificação étnico-racial, quanto por utilizarem em sua produção elementos associados à matriz religiosa e soluções formais africanas, com boa aceitação no mercado de Arte externo e posteriormente interno, principalmente a partir das discussões sobre eurocentrismo em Arte e estratégias para minimizá-lo (MATTOS, 2014).

Além disso, os movimentos sociais negros a partir das pautas de posituação da identidade negra vêm contribuindo para a construção de novas narrativas para a presença de negros e negras em Artes. Os artistas vêm pensando suas poéticas a partir de uma voz mais ativa na tentativa de denunciar a condição social de negros e negras no Brasil e muitos assumem uma postura mais organizada, articulando-se enquanto coletivo e ou adentrando a esfera política propriamente dita.

Imagem 6 –Quilombismo (Exu e Ogum) (Óleo sobre tela. 71cmx56cm)



Fonte: NASCIMENTO, Abdias do. 1980. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra68791/quilombismo-exu-e-ogum>>. Acesso em: 02 set. 2019.

Essas poéticas se estabelecem visualmente com a utilização de elementos vinculados cultura de matriz africana recriada no Brasil, encontrando nas religiões o maior referencial. Somado a isso, percebemos a tentativa de assumir não apenas a autoria das produções, mas de pensar uma escrita sobre as mesmas, entendendo as relações de poder discursivo que permeiam a ausência de corpos negros nos espaço de Arte e a prevalência de narrativas hegemônicas.

Esse processo de afirmação vem trazendo foco à existência de múltiplas identidades alinhadas ao um mesmo pertencimento étnico-racial. Essa maior especificidade e atenção a cada voz, que apesar de única por dar conta apenas de sua experiência no mundo, conecta-se com outras tantas vozes que compartilham algumas mesmas percepções de vida, contribui para a elaboração de poéticas que se apropriam das mais diversas materialidades. Dessa forma, Arte Afro-brasileira vem se afirmando como uma tentativa de demarcar as devidas localizações dos e das artistas a partir de suas experiências sensíveis com a cultura afro-brasileira, fazendo uso do entendimento de Mattos (2017) sobre o tema.

Notamos, então, que Arte Afro-brasileira aparece sempre permeada por duas possibilidades: uma a partir da identificação étnico-racial de quem a produz, a autoria; outra quando a representação negra em Artes está relacionada à tematização desta nas obras, independente da identificação étnico-racial de quem a construiu. Desse modo, corpos negros e negras nas Artes visuais, ora aparece como o autor ou autora, o que representa; ora como o tema, o representado ou a representada. Nesse aspecto, Renata Felinto (2012) pontua uma perspectiva interessante sobre a pouca aparição de autorrepresentação negra nas Artes, fenômeno que, de certo modo, não tem sido muito observado nas produções contemporâneas onde artistas negros e negras têm cada vez mais afirmado suas identidades em suas poéticas. Para Felinto (2012, p. 101),

Há artistas negros primorosos que, em poucas obras, ou mesmo em nenhuma delas, teve o negro como seu tema. O motivo dessa ausência de representação de seus iguais são diversos e vão desde o desejo dos próprios artistas de não representar essa temática em detrimento de outras, até as adversidades dos meios nos quais eles viviam.

O debate do negro autor x negro tema tem sido amplamente discutido no campo da Literatura. E talvez através do diálogo com essa área consigamos construir novas leituras para um possível conceito de Arte Afro-Brasileira. Na Literatura, autores como Octavio Ianni (1988), Conceição Evaristo (2009) e Eduardo de Assis Duarte (2013) já afirmam a existência de um tipo de Literatura que se opõe ao cânone, e ela pode ser percebida justamente pelo espaço central concedido à experiência negra: a chamada Literatura negra ou Afro-brasileira.

Para Ianni (1988) a Literatura negra tem um perfil próprio enquanto sistema aberto, em movimento e propenso às contradições. Ela envolve autores, obras, temas e soluções literárias e independe de fases ou gêneros literários. A experiência negra é o principal tema dessa especificidade literária, englobando universo humano, social, cultural e artístico. Trata-se de uma discussão feita por negros e negras sobre a consciência das implicações da afirmação de seu pertencimento étnico-racial e essa conscientização pode ser ou não apresentada de modo explícito. Escritores e escritoras negros e negras através da Literatura buscariam formas de repensar narrativas para seu coletivo e construiriam suas poéticas a partir de uma realocação da experiência negra. Isso implicaria numa releitura de temas que a Literatura canônica recorre com frequência, desvelando a ideologia dominante por trás dos discursos. E também implicaria em um resgate de histórias e autores negros e negras, sobretudo pensando os que passaram por um processo de branqueamento na Literatura.

Ianni (1988) comenta que a Literatura negra está muito marcada pelas lutas dos movimentos sociais negros. Para ele, o tema do negro envolve “desvendar, desmistificar, resgatar, afirmar, emancipar o negro do fantástico véu ideológico que o recobre, mescla, submerge, esconde, ignora” (IANNI, 1988, p. 98). A partir do contato com esses movimentos, escritores e escritoras negros e negras conseguiriam construir possibilidades de referências para além dos oferecidos pela cultura e ideologia dominantes; seria um modo de romper com o discurso oficial. Ela está inserida nesse movimento de afirmação da cultura afro-brasileira e contribuiria ativamente para a reflexão e organização da consciência social do negro brasileiro.

A análise de Conceição Evaristo (2009) quanto à construção de uma Literatura negra se aproxima bastante da de Ianni. Para ela, a negação da existência desse grupo literário parte da afirmação de uma Arte aparentemente universal, mas que ao contrário mostra-se predominantemente branca e tende a estereotipar personagens negros e negras, além de negar qualquer possibilidade de construção de um modo próprio de negros e negras produzirem e conceberem textos literários. A autora afirma que, dada sua conjuntura histórica e social, corpos negros teriam construído formas de resistência e reinvenção de seus referenciais ancestrais, tendo em vista o processo de escravização e sua manutenção nas relações raciais. Ela afirma ainda a necessidade de especificarmos ainda mais a experiência de escrita literária, pensando uma vertente negra feminina na Literatura (EVARISTO, 2009).

Para ela, essa Literatura se constitui como uma “produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira” (EVARISTO, 2009, p. 17). E também tem base nas produções ideológicas dos movimentos sociais negros que teriam deixado como marca nesses textos uma fala mais enfática quanto às denúncias da condição social do negro no Brasil e uma afirmação de elementos culturais africanos e afro-brasileiros. Seria, assim, um “contra-discurso à literatura produzida pela cultura hegemônica” (EVARISTO, 2009, p. 27) que, além de articular a experiências desses corpos, apresenta soluções que fogem ao cânone, desde o conteúdo até a utilização da língua.

Numa leitura bem menos política da Literatura negra, Duarte (2013) estabelece dois polos diferentes para refletirmos sobre o negro na Literatura brasileira. Segundo ele, a Literatura canônica, apesar de apresentar poucos personagens negros e negras, caracteriza-se por aparições tematizadas assentadas em estereótipos negativos. Além disso, a ausência de autoria negra em manuais se associa aos critérios críticos de construção desses, “pautados por um formalismo de base eurocêntrica que deixa de fora experiências e vozes dissonantes, sob

argumento de não se enquadrarem em determinados padrões de qualidade ou estilos de época” (DUARTE, 2013, p. 146).

Já a Literatura Afro-brasileira, diferentemente, se caracteriza por construir uma outra abordagem da experiência negra a partir de uma autoria também negra. Espera-se, com isso, que essa Literatura consiga subverter os discursos negativos já cristalizados pelo imaginário social ancorado nos valores brancos dominantes. Para Duarte (2013, p. 147), “é uma escrita que, de formas distintas, busca se dizer negra, até para afirmar o antes negado. E que, também nesse aspecto, revela a utopia de formar um público leitor negro”. Ainda de acordo com o autor, o texto afro-brasileiro tem por base a articulação de cinco elementos: autoria, temática, ponto de vista, linguagem e público.

O que se propõe como possibilidade para repensarmos a abrangência do conceito de Arte Afro-brasileira, sobretudo a partir do diálogo com a discussão sobre Literatura negra ou afro-brasileira, é considerarmos principalmente a experiência sensível de artistas com elementos culturais afro-brasileiros – como já propõe Mattos (2017) –, ou seja, nossas recriações da estrutura ancestral africana. É importante que, nessa tentativa de realocarmos essas produções, tenhamos em mente a localização desses sujeitos, se estão, de fato, propondo novas narrativas para nossa experiência, e, acima de tudo, se estão comprometidos com a conscientização para as construções dos pertencimentos raciais dos que lhes são próximos, como forma impactar em melhorias nas relações dos diversos grupos étnico-raciais que compõe nossa formação. Ao lançarmos mão de características comuns ao paradigma afrocêntrico, estamos contribuindo para reconsiderarmos a forma com que percebemos a Arte, tendo maior atenção às narrativas que as imagens contam de modo mais profundo.

Para proporcionar tais construções, devemos ter total atenção às tematizações, para que não reproduzamos estereótipos negativos; e aos discursos que permeiam as imagens que colocamos no mundo. O uso das imagens nessas condições só seria aceitável de as utilizássemos num nível mais profundo de leitura, para além do formal, desvelando e problematizando as narrativas dentro das concepções de relações de poder. Ainda que uma perspectiva mais afrocentrada na definição abarque corpos não-negros, desde comprometidos com tais propósitos, a total atenção deve ser aos que historicamente foram negados nas narrativas oficiais. É necessário agora observar como as práticas pedagógicas se organizam em Arte, entendendo-as como parte importante no processo de ensino-aprendizagem, e que contribuições a área pode dar à discussão sobre pertencimento étnico-racial como forma de combate ao racismo.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ARTE

A partir do histórico do ensino de Arte na educação escolar é possível perceber que as aulas de Arte são orientadas com base nas pedagogias educacionais vigentes. Essas, por sua vez, estão relacionadas à adaptação de conteúdos para o processo de ensino-aprendizagem ao tipo de sujeito que se deseja formar. Maria Heloísa C. T. Ferraz e Maria Felisminda R. Fusari (2010), ao refletirem sobre Arte na educação escolar, apresentam o histórico de seu ensino no Brasil comentando o quanto este é influenciado por tendências que, segundo as autoras, seriam: 1 – Tendência idealista-liberal; 2 – Tendência realista-progressista. Para cada uma delas as autoras estabelecem pedagogias afins, indicando qual percepção vigente da educação, e estratégias comumente utilizadas pelos docentes em sala.

Na tendência idealista-liberal há a crença de que a escola é capaz de sozinha construir uma sociedade mais igualitária e democrática, o que evitaria sua degradação. De um modo geral, as teorias próximas a essa tendência atribuem na escola a função de resolver problemas sociais. Seriam, desse modo, idealistas, pois não pensam interferências externas ao ambiente escolar no processo de ensino e aprendizagem. Para as autoras participam dessa tendência as pedagogias tradicional, nova e tecnicista, que, na prática das aulas de Arte, se imbricariam (FERRAZ; FUSARI, 2010).

Pensando a pedagogia tradicional, a dinâmica estabelecida na aula de Arte gira em torno de um fazer técnico e científico. Há uma preocupação com o produto do trabalho escolar e, dessa forma, haveria a possibilidade de aplicação do conhecimento voltado ao mercado de trabalho. Como metodologia há a ênfase na repetição para aprimoramento e destreza motora a partir de exercícios com repetição de modelos propostos pelos professores em manuais e livros. Segundo o PCN Arte (1997), essa pedagogia esteve presente na escola principalmente na primeira metade do século XX e, além de valorizar habilidades manuais e os “dons” artísticos, carregavam uma visão utilitária e imediatista da Arte.

A pedagogia nova, ou renovada, se fundamenta na oposição ao modelo tradicional de educação, colocando os estudantes como centro da experiência na aula de Artes. Essas são concebidas para proporcionar condições para que os estudantes consigam expressar-se coletiva e individualmente e o foco recai sobre o processo, ao contrário da pedagogia tradicional cuja atenção é o produto final. Havia, nessa pedagogia, a possibilidade de apropriação de tema, técnicas, entre outros, utilizados na pedagogia tradicional, mas esses eram tratados, metodologicamente, com enfoque na expressividade, espontaneidade e criatividade dos

estudantes. Estes receberiam, assim, todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Ferraz e Fusari (2010) admitem uma série de críticas a essa pedagogia que, segundo as autoras, até início dos anos 1990 teria sido mais enfatizada na educação em Arte. Para elas, o método de livre expressão “levou inúmeros professores ao extremo, onde tudo era permitido” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 37).

Já a pedagogia tecnicista apresenta uma estrutura de aula onde a organização racional, expressa através de planejamento de aulas e plano de curso contendo objetivos, conteúdos, métodos, avaliações, entre outros. Há um investimento maior na documentação das aulas em torno de documentos organizadores, se compararmos com as outras pedagogias. No entanto, em termos instrumentos metodológicos há uma mistura entre as práticas propostas pelas pedagogias tradicional e nova: ora com proposições que pensavam o produto final, ora o foco era no processo considerando a expressividade dos estudantes. Mesmo considerando essa articulação das outras duas pedagogias, na tecnicista não houve efetivamente um aprofundamento em métodos e conteúdos de nenhuma delas, apenas a documentação do encaminhamento das aulas de Arte (FERRAZ; FUSARI, 2010).

A tendência realista-progressista pensa a escola como o lugar privilegiado para uma educação conscientizadora. A escola deve assumir a responsabilidade de dar aos estudantes instrumentos para que este exerça sua cidadania de modo consciente, crítico e participante. Todas as pedagogias relacionadas a essa tendência tem como metodologia as práticas que incentivem a crítica social, assumindo uma postura reflexiva de voltar-se para sua própria prática transformando-a de acordo com as necessidades. Participam dessas tendências, ainda de acordo com Ferraz e Fusari (2010), as pedagogias libertadora; libertária; e a histórico-crítica/crítico-social dos conteúdos/sociopolítica.

Elas têm em comum as metodologias que estimulam a iniciativa dos estudantes sem abrir mão da mediação dos professores e professoras; enfatizam o diálogo entre docentes e estudantes, considerando os conhecimentos acumulados em ambos os lados. Não há um modo pré-estabelecido de estruturar a aula de Arte, embora em alguns casos seja possível estabelecer diálogo com estratégias utilizadas nas pedagogias de tendência idealista-liberal. O que difere, nesse sentido, seria a abertura ao debate, de se pôr em questionamento enquanto tendência, seja por teorias, práticas educativas ou procedimentos metodológicos, e perceber a necessidade de adaptação dadas as circunstâncias, daí a dificuldade de estabelecermos essas pedagogias enquanto um método propriamente dito. Um dos casos de maior destaque alinhado a essa

tendência foi a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa que, desde meados dos anos de 1990, vem se estabelecendo como uma possibilidade para refletirmos sobre a aula de Arte.

3.1 A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa

A sistematização da Abordagem Triangular teve início em 1983 durante o XVI Festival de Inverno Campos de Jordão, em São Paulo. Na ocasião começou a pensar-se sobre a inserção da leitura de imagem e do contexto de construção desta como parte integrante do ensino de Arte. O impulso dado pelas experiências realizadas no Festival foi intensamente pesquisado por Ana Mae Barbosa entre os anos de 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, onde era diretora, e na Secretaria Municipal de Educação sob o comando de Paulo Freire e Mário Cortela. Embora esses dois momentos sejam peças chaves para entendermos a Abordagem nas palavras da própria autora (BARBOSA, 2003), é importante destacar o quanto alguns eventos, para além desses, contribuíram para a consolidação das experiências em uma abordagem:

Da história da Abordagem Triangular são partes as várias experiências da Escolinha de Arte de São Paulo entre os anos de 1968 e 1971; da Semana de Arte e Ensino de 1980; do tempo de estudos do Centro de Cultura Contemporânea da Universidade de Birmingham em 1982; da convivência, da 'leitura' e leituras feitas a Paulo Freire, do curso ministrado conjuntamente com ele; do XIV Festival de Inverno de 1983, esse considerado seu 'cerne'. Experiências que afetaram certo 'curso normal', provocando choques e formações. A Abordagem Triangular é parte desse conjunto. (BREDARIOLLI, 2012, p. 40)

A Abordagem surge a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade que, em Arte-Educação, teve como característica a disseminação de estudos que possibilitaram a entrada da imagem na sala de aula, mediante decodificação e interpretação. Além disso, ela seria uma espécie de resposta, uma crítica à utilização de algumas pedagogias da tendência idealista-liberal que, a partir de leituras, reduziram a experiência da aula da Arte a práticas de libertação expressiva dos estudantes. As leituras da pedagogia nova, em especial, eram errôneas à medida que enfocavam na livre expressão dos estudantes como se estes tivessem características natas carecendo de libertação. A atuação do docente ficava limitada à passividade, apenas amparando com algumas técnicas a libertação do ímpeto criativo dos estudantes. Para Azevedo (2012, p. 84)

A Abordagem Triangular surgiu em um tempo de pasteurização da ideia de livre expressão reforçada pela representação do arte/educador como o mago das técnicas, estimulador da sensibilidade, em outras palavras: era apenas uma figura que ‘decorava’ as festas escolares e comemorava o dia do folclore; aquele que elegia os talentosos estudantes fazedores de arte e os destacava; aquele que, aos olhos dos colegas de matemática, língua portuguesa, história e geografia, era visto como menos importante, pois a Arte não era pensada nem como conhecimento nem como cultura e sim, como mera atividade que não exigia esforço intelectual – era fundamentada apenas em uma vaga ideia de criatividade.

A grande virada que Ana Mae Barbosa propõe com sua Abordagem, que marcou um divisor dentre as pedagogias utilizadas até então, é trazer uma dimensão histórico-crítica as aulas de Arte. Características tidas como essenciais à aula – como criatividade, talento, emoção, destreza manual – que permitiam a máxima expressão dos estudantes por meio de suas produções deram lugar a uma reflexão sobre o que, de fato, representava o essencial em aulas de Arte. Muito orientada por princípios que questionavam o próprio campo colocando-se como área de conhecimento, essa dimensão histórico-crítico perpassa não apenas os conteúdos e práticas pedagógicas pensadas em sala, mas uma re colocação da Arte enquanto ciência, carecendo de experiências que pesquisassem o próprio campo.

A entrada da imagem nas aulas de Arte pressupõe uma apropriação das mesmas. Isso não significa que as práticas utilizadas envolvam apenas propostas de releituras ou reproduções de obras de arte, no extremo oposto das estratégias de livre expressão. A ênfase aqui recai sobre a utilização de imagens num sentido mais amplo, percebidas em seus contextos. Abarcaria, assim, informações históricas, elementos visuais que as compõem para que, a partir deste, o fazer artístico fosse construído com base na apropriação da leitura da imagem. A efetivação da livre expressão, que na pedagogia nova seria como uma libertação, ocorreria aqui como uma auto-expressão fruto de um olhar mais crítico da imagem. Essa, por sua vez, não se resume a obras de arte: são imagens do mundo e podem sim englobar obras de arte, assim como propagandas publicitárias na TV ou na rua; embalagens; placas; fotografias; vitrines; o modo como as pessoas se vestem ou caminham; situações cotidianas; entre outros.

Fala-se, então, em uma leitura de imagens, uma alfabetização visual. Propõe-se um exercício crítico de leitura da imagem para chegar-se a uma análise dos contextos. Isso implicaria num exercício de desenvolvimento de um olhar mais ativo sobre o mundo a partir das imagens que o constituem. Ana Mae Barbosa comenta que a ideia que envolve a leitura da imagem é construir algo como uma metalinguagem da imagem, iniciando o debate sobre Arte a partir de outras narrativas “Isto não é falar sobre uma pintura mas falar a pintura num outro

discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária” (BARBOSA, 1989, p. 178).

Azevedo (2012) atenta ao fato de, através da leitura de imagens, a Arte conduzir os estudantes a uma emancipação. Ao tornarem-se leitores do mundo a sua volta, a partir do compartilhamento de ferramentas que dão chaves para leitura de imagens na aula de Arte, os estudantes teriam sido emancipados pelos meios de apropriação de saberes estéticos e artísticos. Segundo ele, a superação proposta pela Abordagem Triangular, comparando aos modelos tradicionais do currículo de Arte, aos moldes das pedagogias da tendência idealista-liberal, reside no fato dela possibilitar acesso ao universo da arte como direito de todos. Há nisso uma tomada de poder ao perceber-se enquanto leitor do mundo, assumindo um posicionamento político que permite o exercício pleno da cidadania. A Abordagem se caracteriza como uma experiência dentro da tendência realista-progressista justamente por conta da atenção a essa tomada de consciência, bem como pelo fato de pressupor uma democratização de saberes com acesso até então restritos.

Talvez seja mais interessante pensar a Abordagem não através da perspectiva de inserção no universo da arte, como se este já não estivesse presente, de alguma forma, no cotidiano dos estudantes. Pensar Abordagem implica em uma prática que potencializa a vivência pessoal e também a bagagem imagética dos estudantes. Cabe estabelecer um novo estatuto para que esses elementos sejam legitimados e valorizados. As possibilidades, a partir dessa Abordagem, que envolvem a aula de Arte seriam construídas a base do diálogo entre professores e professoras e estudantes e, como condicionada a participação do aluno, admite a abertura a mudança de caminho. A postura assumida é sempre o da construção por meio da reflexão.

Dessa forma, três ações são importantes para a Abordagem: a leitura de imagens, contextualização e a produção. Essas devem ser pensadas de modo integrado; não há hierarquia entre as três ações, tampouco representam etapas lineares a serem fielmente seguidas. Elas envolvem análise formal, simbólica e estética das imagens; a atribuição de um contexto que dá conta dos elementos que circundam, concebem e concretizam as mesmas, suas relações; e o fazer propriamente dito, a prática de criação de outras imagens a partir dos referenciais discutidos.

A Abordagem Triangular – ler, contextualizar, produzir – não deve ser compreendida enquanto um método a ser aplicado. Também não deve ser pensada como uma metodologia, embora a própria Ana Mae Barbosa já tenha utilizado essa terminologia para nomear a

experiência. É importante situá-la como um sistema dentro do ensino da Arte para que seja possível abertura de acordo com os contextos já que, como parte dos referenciais dos estudantes, está sujeita a mudanças no processo construtivo. Tendo como ponto de partida o repertório vivencial e imagético dos estudantes, a Abordagem tenciona o estatuto das imagens comumente empregadas na aula de Arte e as confronta com as imagens do entorno, legitimando-as. Ao propor o desenvolvimento de um pensamento artístico sobre o que nos circunda, as experiências em sala se diversificam e assumem também um caráter de investigação, não apenas pensando as formas, mas teorizando a experiência. A defesa da Abordagem, desse modo, estabelece a construção e solidificação de um repertório imagético – forjado com conhecimento histórico sobre si, o que os cerca e os define enquanto grupo – para servir como ponto de partida para análise do mundo.

Analisando as práticas pedagógicas, para além das tendências, sobretudo as que apresentam sistemas que vem ditando o tom das aulas de Artes – a Abordagem Triangular – percebemos que, embora em tese partam das experiências dos estudantes, há pouca ênfase no recorte racial. Ainda que tentemos através da materialidade das produções, sejam elas de estudantes ou referências outras, a atribuição de um contexto não se aprofunda a ponto de questionarmos quais códigos estão por trás da construção das imagens que apreendemos do mundo: por quem são criadas, para quem, quem representam, de qual modo ou com que objetivo. A leitura do contexto passa por uma narrativa já estabelecida previamente, que em muito pouco se autoquestionam enquanto narrativas hegemônicas. As imagens que utilizamos para orientar nossas práticas dão conta de uma visão de mundo, tornada universal, e construídas para serem lidas como a única visão de mundo possível; elas têm cor! A própria noção de história linearmente construída, que utilizamos muito para dar conta do contexto das imagens, é uma tomada de posição; representa uma experiência particular de leitura de mundo que exclui outras narrativas.

Desse modo, é importante construir estratégias para tornar nossa prática mais atenta ao recorte étnico-racial e para que efetivamente contribuamos para experiências antirracistas na aula de Arte. Repensar leitura e contexto, com ênfase em expor as contradições dos mesmos, ou até propor imagens que por si só tragam materialmente a referência étnico-racial pode ser um caminho para pensarmos uma Arte-Educação antirracista, sobretudo se tomarmos como orientação a Abordagem Triangular para o ensino de Arte. No entanto, para além desta possibilidade, temos outras experiências, dentro e fora do campo das Artes, se estabelecendo como alternativas. O que as uniria enquanto estratégias antirracistas é o fato de partirem da

noção de que o racismo é um dado que nos estrutura enquanto sociedade e molda atitudes, falas e pensamentos dentro e fora do ambiente escolar. Dessa forma, seria necessária uma educação voltada para lidar com as tensões das relações étnico-raciais.

3.2 Construindo uma Arte-Educação Antirracista: questões iniciais

Antes de conhecermos algumas possibilidades dentro e fora da Arte-Educação voltadas para experiências antirracistas é importante nos atermos a alguns paradigmas que possibilitaram construirmos outras narrativas para questões socialmente aceitas como verdades absolutas. O que hoje nos permite apontar para uma Arte-Educação antirracista é o fato de durante anos não termos questionado o lugar da Arte-Educação enquanto área de conhecimento pautada em saberes hegemônicos, onde o fator raça quase nunca era considerado. Havia, e ainda há, muito pouco diálogo com o que se produz fora do eixo entre Europa e Estados Unidos da América. E se nós nos construímos enquanto sujeitos fora desses eixos, por que permanecer importando saberes? Por que não fazer uso do que produzimos, a partir da compreensão desse processo?

Afrocentricidade – já discutida no capítulo anterior – e *Decolonialidade* são, sem dúvida, duas perspectivas importantes que nos possibilitaram desvelar os processos de naturalização de narrativas externas. Narrativas essas que atendiam a um padrão normativo construído historicamente e com vasto aparato de fundamentação teórica para negar e apagar quaisquer experiências fora dos centros hegemônicos de conhecimento. Toda subjetividade produzida fora dessa perspectiva é considerada à margem; saberes produzidos nem ao menos são considerados conhecimentos. Isso implica na forma com que somos impedidos de compreender o mundo em que vivemos e os conhecimentos que nos são próprios.

Decolonialidade, em linhas gerais, seria um termo empregado para dar conta de uma perspectiva teórica que tem como base o pensamento desenvolvido pelo Grupo Modernidade/Colonialidade no final dos anos 1990⁸. O Grupo, formado por intelectuais latino-americanos de diversas áreas de conhecimento, propõe um projeto teórico que politicamente se afirma como um contraponto as tendências acadêmicas dominantes de construção de conhecimento histórico, fortemente ancorado no eurocentrismo. Esse pensamento revela, dentre outras discussões, como houve uma afirmação do caráter universal dos conhecimentos

⁸Luciana Ballestrin (2013) comenta que as contribuições teóricas de estudos literários e culturais do pós-colonialismo teriam sido precursoras da crítica desenvolvida pelo Grupo. Dentre as obras citadas como referência para construção de novas narrativas de discursos sobre si, entendendo as relações de poder postas, destacam-se, entre outras: *Discurso sobre o colonialismo* (1950), de Césaire, e *Os condenados da terra* (1961), de Franz Fanon.

científicos eurocêntricos para estudar todas as demais culturas e povos. Isso teria contribuído para “ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não corresponda a esse dever ser que fundamenta as ciências sociais” (LANDER, 2000, p. 14), o que coloca em questão o quanto as ciências sociais foram utilizadas nesses processos para naturalizar categorias que só diziam respeito a uma perspectiva.

Outro conceito muito importante trabalhado pelo Grupo é a *Colonialidade* que, basicamente, aponta as várias esferas de manutenção das relações coloniais após a destruição do colonialismo. Essa se afirma como um padrão de poder que impacta na forma com que o conhecimento, a dinâmica de trabalho e as subjetividades são construídos. Ela mantém o padrão de classificação da população do planeta e define os espaços ocupados a partir de eleição de uma perspectiva epistemológica. Essa classificação do mundo, por sua vez, está fortemente relacionada a uma hierarquia étnico-racial, onde a construção da diferença de raça entre conquistadores e conquistados na América culminou situação natural de inferioridade em relação a outros (QUIJANO, 2000). Para Quijano (2000), povos conquistados e dominados foram colocados não apenas nessa posição natural de inferioridade: traços fenotípicos e descobertas mentais e culturais também passaram por um processo de inferiorização que até hoje encontramos resquícios.

A análise do contexto, na aula de Arte, parte em muito dos estudos desenvolvidos pelas ciências sociais. A concepção histórica da arte, articulada linearmente, onde um período representa a ruptura e ao mesmo tempo continuação do outro, parte de teorias que colocam o outro enquanto objeto de estudo. Há nisso uma projeção de si enquanto detentor do poder de descrever, estudar e analisar o outro que representa o oposto. Parte-se da perspectiva de quem analisa como a única leitura para aquele fenômeno possível. O conhecimento, e o modo de produzir e disseminá-lo, centram-se nessa subjetividade e tomar ciência das relações de poder que envolvem essa perspectiva já representaria um grande ganho tanto para a leitura de imagens, quanto para a análise de contexto nas aulas de Arte.

Isso impactaria, inclusive, na produção dos estudantes uma vez que, construindo elementos para complexificar suas leituras de mundo, a materialização dessas percepções traria mais dados de si. Poderia haver, desse modo, uma extensão a novas linguagens, a partir da busca por construir novas materialidades que pudessem dar conta de suas experiências. Essa busca poderia estar muito próxima de, de fato, nos construirmos não tendo como referência a Europa em termos de subjetividade, mas de autonomamente e a partir de subsídios, tomarmos posse de conhecimentos que foram estrategicamente ocultados. A consciência sobre o processo

de poder que envolve a *Colonialidade*, para além da aula de Arte, serviria para fazer eclodir uma nova percepção. Como comenta Quijano (2000, p. 126) “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

As duas perspectivas apontadas anteriormente – *Afrocentricidade* e *Decolonialidade* – nos servem ao assunto, pois se apresentam enquanto alternativas a uma leitura mais hegemônica de mundo. Elas não pretendem, de certo, se colocarem enquanto verdades absolutas: criticam qualquer tendência que naturalize experiências diversas a partir de uma particularidade tornada universal. As leituras que se fazem a partir delas objetivamente apontam para o quanto conhecimentos particulares não se aplicam a um todo de fenômenos diversos. Elas nos sugerem o quanto é necessário relocalizarmos algumas questões, oferecendo outras chaves de leitura. Com isso conseguiríamos fazer surgir outras narrativas, que nos falem de fenômenos particulares a partir de suas próprias perspectivas. O processo em questão não é mais o da tematização, mas que os próprios sujeitos envolvidos nesses processos consigam construir narrativas de si com chaves de leituras que ofereçam alternativas legítimas as hegemônicas.

Pensando a educação, essas duas perspectivas podem ter contribuído, enquanto marcos teóricos que impulsionaram uma postura de autoconsciência, para abrir caminho para dispositivos legais que repensaram as bases para o sistema educacional brasileiro. Colocar a educação em questão, para além dos processos de revisão de conteúdos e renovação de práticas pedagógicas, revelou nesta um modelo excludente que impedia acesso e permanência a alguns grupos sociais. Nesse sentido, o recorte étnico-racial e econômico é o que define os que podem ou não acessar e permanecer no ambiente escolar. Para reparar injustiças, promover inclusão social e cidadania para todos dentro do sistema educacional brasileiro, o Ministério da Educação, a partir do início desse século, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações antirracistas. Dentre elas, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003; a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Lei nº 10.639/03 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional. Esta passaria, então, a vigorar a partir do acréscimo de três artigos, tendo sido um deles vetado. Desse modo, a Lei nº 10.639/03 incluiu no currículo oficial das redes de ensino, fundamental e médio de instituições oficiais e particulares, a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Afro-Brasileira. Seu conteúdo incluiria “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” (BRASIL, 2003). Embora haja a indicação de que esses conteúdos sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, há a sugestão de que esses sejam tratados especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. Atualmente, essas áreas compreendem as áreas de Linguagens e Ciências Humanas, de acordo com a nova BNCC.

Posteriormente, a Lei nº 11.645/08, modificou a Lei nº 10.639/03. Agora sobre a redação anterior, passaria a vigorar a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). O conteúdo programático se voltaria para a inclusão de aspectos da história e da cultura que caracterizariam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos. Como isso, soma-se à história da África e dos africanos a luta dos negros e povos indígenas no Brasil, cultura negra e indígena brasileira, e o negro e o indígena na formação da nossa sociedade, pensando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, de acordo com a pertinência à história do Brasil. Também aqui permanece a ênfase as áreas de Linguagem e Ciências Humanas, onde o conteúdo deve ser ministrado em caráter especial.

Entre essas duas leis, apoiadas por uma política de reparação histórica da contribuição de negros e indígenas na construção e formação da sociedade brasileira, houve a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta foi fruto de parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e está de acordo com o a aprovação do projeto de resolução dessas diretrizes pelo Conselho Pleno do CNE, a partir da homologação do Parecer 03/2004, de 10 de março do mesmo ano.

Essas Diretrizes atendem aos propósitos estabelecidos em dispositivos legais, bem como as reivindicações e propostas do Movimento Negro que, desde o século XX, vem apontando a necessidade de construirmos diretrizes para orientar a formulação de projetos atentos à valorização de história e cultura africana e afro-brasileira. Elas serviriam às pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem – estudantes, professores/professoras, técnicos administrativos, coordenação de curso, unidade acadêmica, família – e a todos os cidadãos comprometidos com a educação brasileira. Trata-se, desse modo, de um conjunto de políticas públicas do Estado, institucionais e pedagógicas, que visam à reparação, o reconhecimento e à valorização de identidade, cultura e história de negros e negras do Brasil. São diretrizes

normativas em âmbito nacional, que oferecem referências e critérios para implementação de ações, e estados e municípios devem adequá-las aos seus respectivos sistemas de ensino.

De acordo com as Diretrizes (2004, p. 11):

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Para além de oferecer resposta na área de educação à demanda no sentido de políticas de ações afirmativas, as Diretrizes contribuem efetivamente para o combate ao racismo no ambiente escolar. Elas partem da produção e divulgação de conhecimentos, atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para que se orgulhem de seu pertencimento étnico-racial. A meta é que negros e negras reconheçam suas identidades na cultura nacional a partir da identificação de saberes e subjetividades que lhes são próximos no ambiente escolar. Com isso, expressariam suas visões de mundo de modo autônomo e, de fato, se conscientizariam quanto as suas potencialidades. Haveria aqui a construção de uma postura mais crítica diante do mundo, o que implicaria na compreensão dos mecanismos do racismo de um modo mais amplo a ponto de não apenas apontar tais atitudes, mas formular estratégias para combatê-las.

A escola assume um papel muito importante no sentido de combate ao racismo e construção de possibilidades para emancipação de grupos historicamente discriminados. Ao utilizar tanto conteúdos como práticas pedagógicas que têm como base elementos que indiquem uma matriz étnico-racial que por séculos foi negada, desvalorizada e silenciada, a educação vem edificando novas bases atentas a outras leituras de mundo. Não se trata de uma mudança de foco da estrutura educacional, dentro de uma perspectiva polarizada de epistemologias, mas de uma abertura a possibilidades que superem o eurocentrismo.

Além disso, cabe à escola e a todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem repensarem alguns pressupostos que atingem diretamente o modo como estabelecemos estratégias antirracistas na educação. Racismo, a falácia da democracia racial, ideologia do branqueamento são processos estruturantes e constituintes de nossa formação histórica e social. Eles estão arraigados em nosso imaginário social atingindo tanto a forma com que negros e negras se percebem enquanto sujeitos, quanto o modo com que esses são lidos por outros grupos. Reconhecer e aceitar que esses processos existem e permeia nossas visões de

mundo já é um grande passo para construirmos estratégias educacionais que visem o combate do racismo. A escola deve se posicionar politicamente, percebendo que essa discussão não se resume ao Movimento Negro ou a estudiosos sobre o tema. É uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

As Diretrizes apontam, principalmente, para a difusão de uma noção coletiva de responsabilidade pelo combate ao racismo. A partir da implementação dessas políticas públicas nas escolas, conseguiríamos forjar novas relações étnico-raciais. Caberia aos profissionais envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem uma postura de maior sensibilização a problemática e capacidade de direcionar as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais.

As novas relações étnico-raciais seriam forjadas, na verdade, a partir de uma reeducação das relações étnico-raciais. Trata-se de um processo que, embora tenha diretrizes voltadas para o ambiente escolar, se expandiria a todos os níveis da sociedade, pensando tanto pessoas negras quanto não negras. Na base desse processo está a noção de questionamento, tanto da estrutura educacional pautada em um modelo excludente, quanto de falas, atitudes e pensamentos que constituem nossa formação histórica e social. A reeducação que se coloca a partir das Diretrizes parte do pressuposto de que a educação, tal como foi estabelecida por dispositivos legais, conteúdos e práticas pedagógicas não se ocupou de apresentar igualmente as matrizes que nos constituem enquanto povo. Essa reeducação, dessa forma, estaria atenta à equiparação, a uma política de ações afirmativas, a fim de que todas as bases possam enxergar-se enquanto parte constituinte de nossa formação histórica e social.

O questionamento deve ser entendido como o esforço em desnaturalizar as desigualdades, fazendo com que os sujeitos envolvidos nesses processos se tornem sujeitos conscientes de sua história e vida e consigam posicionar-se politicamente frente ao combate ao racismo (GOMES, 2008). As pedagogias e práticas alinhadas a essas demandas, de acordo com as Diretrizes (2004), buscam novas relações étnico-raciais pautadas no fortalecimento entre negros e negras e no despertar da consciência negra entre os não negros. Segundo as Diretrizes, quanto aos objetivos da normativa:

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo

e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (2004, p. 16-17).

Embora consigamos perceber o caráter normativo da publicação, ainda é necessário entender como, na prática, essas mudanças poderiam ser implementadas. É preciso destacar que, ainda que seja um documento publicado e que deveria estar disponível para consulta em todas as instituições de ensino, as informações sobre a existência desse e seu conteúdo ainda não são do conhecimento de todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, sejam eles profissionais da educação ou não. Ao longo das Diretrizes é apontada uma lista de determinações sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para atingir princípios que envolvem valores, práticas pedagógicas e formas de abordar determinado conteúdo. Esses princípios são pautados na consciência política e histórica da diversidade; no fortalecimento de identidades e direitos; e em ações educativas de combate ao racismo e discriminações. Quanto a este último aspecto, a publicação tece uma série de estratégias que servem a diversas áreas do conhecimento chegando, inclusive, a citar nomes de negros e negras envolvidos em episódios importantes da história mundial.

Ainda que algumas possibilidades sejam apontadas pelas Diretrizes é importante trazer uma dimensão de aplicabilidade no ambiente escolar, articulando, efetivamente, práticas pedagógicas. Essa necessidade se faz presente, inclusive, como sugestão da própria publicação que recomenda que experiências pedagógicas atentas à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sejam mapeadas e divulgadas. Apresentaremos brevemente a seguir algumas experiências voltadas a uma educação para as relações ético-raciais, pensadas fora e dentro do âmbito da Arte-Educação. Longe de servir como modelo a ser seguido, elas devem ser percebidas como experiências para expandir nossas possibilidades em prol de uma Arte-Educação antirracista.

3.2.1 Repensando currículo e práticas a partir de saberes ancestrais

O caminho aberto pela Legislação e Diretrizes sugere mudanças estruturais, conceituais, epistemológicas e políticas no campo da educação. Esse se converte em ações cuja grande contribuição é romper com estruturas que por anos negaram, silenciaram e invisibilizaram determinados corpos. Além disso, essas ações não se resumem à revisão de conteúdos, buscando uma maior equidade de matrizes de contribuições para currículos escolares: trata-se

também de repensarmos práticas pedagógicas que, por vezes, ao se omitirem revelaram postura favorável a situações de racismo (TRINDADE, 2005; GOMES, 2012).

As reflexões sobre currículo e práticas pedagógicas são impulsionadas, segundo Nilma Lino Gomes (2012), pelos processos de ampliação do direito à educação, universalização da educação básica, e democratização do acesso ao ensino superior. Com isso, sujeitos outrora invisibilizados e desconsiderados enquanto sujeitos do conhecimento adentram o espaço escolar com demandas culturais, identitárias e políticas até então ignoradas. Há, por parte desses sujeitos, uma grande movimentação ao questionar lugares de poder, sobretudo articulando suas próprias condições de existência, exigindo mudanças de práticas e também a descolonização de currículos. A teoria educacional começa, então, a se tencionar e refletir sobre seu próprio campo a partir das questões colocadas por esses sujeitos.

É importante frisar que toda essa articulação nasce de movimentos de construção de redes, onde esses sujeitos anteriormente invisibilizados se uniram pensando coletivamente novas epistemologias para dar conta das complexidades de suas existências. A união se efetiva na criação e consolidação de grupos de minorias sociais que, ao se conscientizarem enquanto grupo e estando por dentro das relações de poder que amparam os processos educacionais, afirmam uma postura que intensifica a luta por políticas públicas que atendam a suas demandas (GOMES, 2012).

Desse modo, a dinâmica de repensar currículos e práticas serviria para democratizar efetivamente o ensino, tanto em termos de acesso quanto em termos de permanência. A intenção é que possa ser assegurada a igualdade de oportunidades para diferentes segmentos étnico-raciais e sociais. Isso impactaria diretamente na construção de processos educativos emancipatórios, onde as condições materiais de existências estariam atreladas às demandas desses sujeitos constituídos politicamente e conscientes de seus lugares no mundo.

Os processos educativos construídos a partir dessas urgências precisam ter como ponto de partida o diálogo aberto. Este se constitui da partilha de ideias entre aqueles que integram o cotidiano escolar, estando direta ou indiretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Se se pretende, de fato, a construção de um ambiente que pense democraticamente os diversos pertencimentos étnico-raciais, devemos trazer elementos que contribuam para novas formulações do espaço escolar. Como já mencionado anteriormente, a tendência realista-progressista potencializa pedagogias que visam uma educação para as consciências, assumindo sempre uma postura mais autocrítica com relação a si e ao mundo que nos cerca. O tom dialógico que essas novas práticas estimulam colocam o estudante e tudo o

que implica em seu pertencimento étnico-racial no centro da experiência pedagógica. Com isso, surgem novas configurações para dar base às práticas pedagógicas, entre elas, a reconstrução de saberes africanos na diáspora.

Sandra H. Petit (2016) comenta a esse respeito sobre a *Pretagogia*. Esta se afirma como uma abordagem de ensino e pesquisa na perspectiva do que a autora chama de africanidades. É uma tentativa de estabelecer um referencial teórico-metodológico para potencializar influências africanas, afro-brasileiras e afro-diaspóricas na educação, transformando-as em contribuições didático-pedagógicas e curriculares. A ideia central é que esse referencial, ao partir de uma matriz específica – seja ela africana, afro-brasileira ou afro-diaspóricas –, facilite a apropriação do pertencimento afro; implicando em um processo de reconhecimento e ligação com uma matriz ancestral a partir da identificação desta em elementos utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Pretagogia parte de alguns valores recorrentes em filosofia africana, asiática e ameríndia. A base em comum entre eles é o fato de não segmentarem o conhecimento em módulos autônomos. Não há a noção de dualismo, em que uma força se oporia drasticamente à outra. Nesse sentido, há uma interligação entre sabedoria, espiritualidade, ciência, corpo, espaço, entre outros. Essa integração pressupõe também uma maior abertura, flexibilização, dinamismo e multiplicidades. São valores como esses que permitem um movimento de adaptação a novos contextos, onde o novo e o outro são sempre bem-vindos. A própria concepção de corpo, dentro desses valores, assume outro status: o corpo como um todo é considerado fonte e também produtor de conhecimento, não apenas o cérebro. Todos os sentidos são passíveis de experimentação de abordagens teóricas que se baseiam em filosofia africana.

Com isso, Petit (2016, p. 665) define *Pretagogia* nos seguintes termos:

Denominamos de pretagogia a abordagem teórico-metodológica que parte de referências das filosofias que atravessam as tradições africanas e os estudos embasados em Bâ (1982), Munanga (2009), Sodré (1988; 2012), Cunha (2007), Oliveira (2006; 2007), Silva (2013), Cruz (2011), Meijer (2012), Videira (2010), dentre outros, para propor uma pedagogia que atualiza seus princípios nas culturas afrobrasileiras e afrodiaspóricas em geral a partir dos seguintes fundamentos: 1) o autorreconhecimento afrodescendente; 2) a tradição oral; 3) a apropriação dos valores das culturas de matriz africana; 4) a circularidade; 5) a religiosidade de matriz africana entrelaçada nos saberes e conhecimentos; 6) o reconhecimento da sacralidade; 7) o corpo como produtor espiritual, produtor de saberes; 8) a noção de território como espaço-tempo socialmente construído; 9) o reconhecimento e entendimento do lugar social atribuído ao negro.

O pertencimento afro que a *Pretagogia* tenta potencializar prioriza a experiência de autorreconhecimento de si e do outro. Há a identificação e afirmação das conexões desses com o legado de África – diaspórica ou continental. Recorre-se a uma memória corporal afetiva a partir das influências dessa na formação cultural brasileira. Petit (2016) sugere que para recobrar, de algum modo, essa conexão, devemos tentar identificar o quanto há de africanidade presente em nossas vidas a partir dos marcadores de africanidades. Estes seriam marcas daquilo que nos conecta, podendo ser relativos à linhagem, práticas religiosas, artísticas, de saúde, culinária, arquitetura, entre outros, elementos presentes em nosso cotidiano e em nossa memória familiar e coletiva, algo que independe de raça.

Fazer uso desses marcadores de africanidade no espaço de ensino-aprendizagem já é um elemento que nos faz repensar os currículos e, principalmente, trazer novas possibilidades para prática pedagógica. Isso pode ser impulsionada por algumas estratégias que podem ser adotadas, sobretudo em espaços onde não há diálogo quanto à flexibilização do conteúdo dos currículos. Uma das possibilidades sugeridas é fazer com que os próprios estudantes iniciem um processo de busca de conexão das africanidades em sua própria história: pensando um corpo de trajetórias familiares, falas, canções, gestos, cheiros, sabores, carinhos, momentos. É importante também que, enquanto educadores, busquemos esses referenciais afro não apenas em nós mesmos, mas nas metodologias das quais faremos uso: considerar as materialidades, as linguagens utilizadas e até mesmo a arquitetura do espaço escolar. Para além disso, práticas que favoreçam a autoria, criatividade, ludicidade, inventividade, metáforização e oralidade podem ser estratégias interessantes para facilitar essa conexão. Outras questões importantes são articularmos a transversalidade das áreas de conhecimentos trabalhadas e construirmos possibilidades para quebrarmos a hierarquização e o distanciamento desses conhecimentos (PETIT, 2016).

Outro nome relevante para reposicionarmos esses valores na educação é Azoilda Trindade (2005). Ao propor que façamos uso de valores civilizatórios, tendo como recorte a educação infantil, a autora repensa o cotidiano escolar. Para ela, este deve ser um lugar vibrante, que impõe desafios, está sempre em movimento e sua função é contribuir para a formação de pessoas buscantes. Segundo a mesma, pensar valores civilizatórios seria importante, pois estes são normas implantadas, marcadas e instruídas por pessoas das quais descendemos e corporificam um conjunto de características que constituíram e se constituem num dado processo histórico, social, cultural.

Trindade (2005) acredita que é necessário trazermos valores civilizatórios para educação infantil como uma forma de positivarmos a experiência de crianças negras frente ao racismo. Para ela, em muitos casos de racismo nesses ambientes os adultos se omitem através do silêncio. As crianças que sofrem essas situações, ainda que não consigam se dar conta de tal ação e expressar-se verbalmente, sofrem e seus corpos ficam marcados, sobretudo, pela falta de acolhida dos adultos.

Para Trindade (2005), os valores que devemos empregar nas práticas em educação infantil seriam: 1 – energia vital (Axé), potencializando que todas são sagradas e se respeitem por isso; 2 – oralidade, tornando os estudantes contadores de suas próprias histórias; 3 – circularidade, utilizando brincadeiras que favoreçam a coletividade, o movimento; 4 – corporeidade, valorizando o corpo como um patrimônio importante; 5 – musicalidade, buscando referências que falem da nossa cultura e desenvolvam sentidos; 6 – ludicidade, usando o gosto pela alegria, a celebração da vida e o brincar; 7 – cooperatividade, partindo sempre da ideia de interdependência entre nós e nossos pares.

Tanto Petit quanto Trindade discutem valores ancestrais, pautados em experiências de reconstrução de ligações perdidas com África. Refazer esse elo se torna necessário principalmente se pensarmos os diversos processos de apagamento histórico, e o quanto o racismo vem cientificamente construindo histórias que se ocupam em manter narrativas que negam proximidades entre a matriz africana a formação histórico-social brasileira. A tentativa de fazer emergir essas heranças através da legitimação de valores ancestrais em práticas pedagógicas visa, a partir da identificação, consciente ou não, desses elementos nas trajetórias particulares dos estudantes, contribuir para afirmações de seus pertencimentos étnico-raciais. Como já comentado, essas afirmações ajudam, e muito, na construção de redes de fortalecimentos de negros e negras e na consciência de grupos de outros pertencimentos étnico-raciais sobre o desvelamento de processos histórico-culturais de relação de poder e opressão. Isso impactaria numa maior conscientização das nossas matrizes formativas sociais, pensadas com o mesmo valor, já que se configuram como saberes efetivos dentro dos espaços de ensino e aprendizagem.

Tendo essas possibilidades como referência é possível pensar numa expansão a todas as grandes áreas da educação escolar, sobretudo porque se referem a abordagens, modos de estabelecer, de certa forma, elos com conteúdos. Partindo desse pressuposto, pretende-se agora verificar indícios de como essas discussões se efetivaram em Arte-Educação.

3.2.2 Experiências em Arte-Educação: um campo em aberto

Ainda que tenhamos experiências de práticas em educação antirracistas é difícil notar um aprofundamento dessa discussão em áreas específicas do conhecimento. As possibilidades surgidas a partir da assunção de saberes ancestrais africanos nas práticas educativas influenciaram docentes na adaptação desses em seus processos de ensino-aprendizagem. A abertura de tais profissionais está intimamente relacionada as suas respectivas proximidades com as discussões em torno do recorte de pertencimento étnico-racial na educação. É possível perceber o quanto a democratização do acesso ao ensino superior além de impulsionar mudanças de práticas e descolonização dos currículos tendeu a formar profissionais da educação mais alinhados a necessidade de repensarmos também metodologias de ensino para atender a demanda identitária crescente.

Também é importante destacar que a formação desses docentes especialmente interessados no debate étnico-racial, pensando uma educação para mediação igualitária e respeitosa dos diversos pertencimentos étnico-raciais de nossa formação histórico social, corresponde a uma ênfase na educação para o despertar das consciências. Desse modo, muitas práticas construídas e/ou adaptadas encontram-se num eterno fazer, não havendo uma propensão a aplicação indiscriminada; não há uma fórmula. As Diretrizes apontam, como já mencionado, para a necessidade de compartilhar experiências que envolvam as construções de processos educativos para as relações étnico-raciais. Talvez pela dinâmica de propor e repensar práticas, adaptá-las as necessidades dos envolvidos no ambiente escolar percebendo as diversas contradições existentes, entendemos que muitas práticas podem não ter sido devidamente divulgadas.

Essa é uma ponderação necessária para pensarmos a área de Linguagens, especificamente Arte. Não há muitos relatos de práticas educativas antirracistas em Arte. É inclusive difícil encontrar nomes de Arte-Educadores e Arte-Educadoras comprometidos com tais práticas ainda que apenas no âmbito teórico. A discussão sobre racismo em Arte parece ter avançado mais nesse sentido: é possível identificar artistas negros e negras que reivindicam seus lugares enquanto construtores de poéticas artísticas que discutam os diversos tipos de racismos, recuperando, reproduzindo e manipulando imagens de mulheres negras, demarcando manualmente seus silenciamentos.

Imagem 7 – Série Bastidores (Imagens transferidas sobre tecido, bastidor e linha de costura. 30cm)



Fonte: PAULINO, Rosana. 1997. Disponível em:
<<http://www.rosanapaulino.com.br/blog/?s=bastidores>>. Acesso em: 02 set. 2019.

É possível encontrar também pesquisadores negros e negras que denunciem o quanto o racismo estrutura nossas relações com as construções de conhecimento a ponto de apagarem rosto, silenciarem falas, invisibilizarem práticas artísticas.

Imagem 8 – Monumento-documento à presença (Pesquisa e contrato ético, Dimensão não especificada)



Monumento-documento à presença (Contrato ético)

“Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos.

Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, extraindo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações... Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu.¹⁵

(Frantz Fanon, em *Pele negra, máscaras brancas*)

Na exigência de **repensar a sociabilização** e investigar as circunstâncias e contingências de **habitar territórios não-seguros**, nesse caso específico a Escola de Artes Visuais do Parque Lage, levei a cabo uma pesquisa que visa tornar claro impressões tidas como vagas e incertas – isto porque advém do conhecimento das **sensações**, tão desvalorizado dentro da ciência do Ocidente. A pesquisa foi realizada com a colaboração de Juliana Machado e Rúbia Luiza, responsáveis pelo Memória Lage – setor da EAV Parque Lage que busca dar conta da memória material e imaterial da escola fundada em 1975. Coletou-se e investigou-se dados dos últimos 5 anos (2014-2018) no que diz respeito a (1) exposições realizadas nos espaços da escola, assim como (2) os artistas convidados a participar e (3) seus respectivos curadores e assistentes. Investigou-se também a (4) lista de professores oficiais da escola nos últimos 5 anos.

A pesquisa tem o seguinte fim: **quantificar e expor** o número de negrxs que já expuseram como artistas convidados pela escola, negrxs que articularam as curadorias dessas exposições e, por fim, negrxs que estão presentes no corpo pedagógico (leia-se aqui professores oficiais) da instituição nos últimos 5 anos. Ela se dá em dois momentos: 1º- a busca de dados, listas, documentos e registros oficiais e/ou extraoficiais através do site www.eavparquelage.rj.gov.br/memoria/, página do Facebook EAV Parque Lage e trocas de

¹ FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*; tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

Fonte: CRUZ, Yhuri. 2018. Disponível em: <http://yhuricruz.com/2018/12/28/monumento-documento-a-presenca-2018-2019/>. Acesso em: 02 set. 2019.

Cabe, nesse sentido, uma provocação às instituições de Arte, que fazem uso desse contexto, mas se omitem a qualquer possibilidade de mudança fora dos padrões determinados. No entanto, esse exercício reflexivo e de empoderamento para tomada de posição desse debate em Arte-Educação parece ainda estar no início da caminhada.

Podemos aqui destacar alguns nomes. Renato Nogueira (2010), por exemplo, ao propor o paradigma afrocêntrico em educação aponta para a necessidade de pensarmos cultura e história africana como referenciais que se estendem ao currículo e práticas educativas como um todo. Para ele, a agência dos povos africanos assumindo uma posição de protagonismo articularia recursos para garantir condições favoráveis à liberdade humana a partir da dissolução do eurocentrismo. Entender-se enquanto sujeito do conhecimento sobre si próprio e sobre seu grupo dá base a uma postura reflexiva que encoraja a construir chaves de leitura de mundo alternativas e centradas em sua experiência as comumente utilizadas.

A proposta de Nogueira (2010) de um projeto de educação afrocentrada enfatiza valores e ideias de África nos currículos e práticas educativas, relendo, inclusive, os papéis dos sujeitos na produção de conhecimento. Aponta as necessidades de se repensar narrativas: de onde vêm, o que emergem, quais referências apontam em termos de valores. Outra questão importante é redefinição dos papéis de homens e mulheres africanos e africanas como protagonistas dos processos de produção de conhecimento. Desse modo,

uma proposta de educação afrocentrada deve estar assentada em fundamentos apoiados na história dos povos africanos, numa linha filosófica africana, em investigações sociológicas que analisem as sociedades africanas e afrodiáspóricas, e, numa psicologia afrocentrada. É fundamental que todo projeto afrocentrado de educação perceba como o sistema educacional hegemônico é permeado e constituído e divulgador desses valores que localizam a natureza como objeto, o conhecimento como arma e propriedade, e, o ser humano como aquele que ‘controla’ e exige que tudo gravite ao seu redor. Mas, não se trata, somente, de identificar padrões hegemônicos; mas, de propor e sustentar a afrocentricidade. É preciso conceber a natureza a partir de um lugar africano em todos os aspectos da vida (NOGUEIRA, 2010, p. 6)

Ao estabelecer como seria um pensamento em torno de enegrecer e suliar as práticas pedagógicas, Nogueira (2010) tece alguns comentários a respeito da Educação Artística. Não há um aprofundamento quanto aos procedimentos metodológicos, o autor se limita a apontar uma temática interessante a ser pensada e indica em que medida esta seria potente na produção de saberes. Nogueira (2010) parte da tese de que expressões artísticas africanas, percebidas em um contexto internacional, devem contribuir para historiografia que localize artistas africanos e africanas. Aponta para a tradição griot, sempre enfatizando o quanto tradições de matrizes

africanas não podem ser pensadas de modo estanque: a tradição griot é atividade artística, e também intelectual, dá conta de um repertório de cosmovisão e tem a música, dentre outras expressões, como grande aliada. Outro destaque dado é a produção escultórica africana, que pode ser percebida não apenas dentro de uma linha temporal, mas também no contexto de utilização na vida.

Maria José Lopes da Silva (2005) também comenta a respeito do caráter “utilitário” das expressões artísticas africanas, em especial as esculturas. Para ela, há uma função desses objetos que os atrelam a seus usos e, nesse sentido, as normas estéticas que variam de acordo com período e contexto concebem o belo de acordo com sua funcionalidade. Não há a noção de alguma expressão artística ser utilizada apenas por um valor estético, de modo materialmente representativo: são múltiplos sentidos que se articulam entre si na esfera da utilização prática na vida. Como já comentado a respeito da filosofia africana, há multiplicidade de sentidos atribuídos a um mesmo objeto, onde o todo prevalece sobre uma percepção segmentada das coisas. Ao invés de conceberem um objeto apenas por seu caráter artístico, em África tradicionalmente os elementos que atualmente por influência europeia lemos como objetos de arte têm seu caráter social, cultural, religioso ao mesmo tempo, dentro de uma concepção de arte que se relaciona ao sagrado.

Para além de traçar uma breve reflexão sobre o conceito de arte a partir de uma perspectiva europeia e africana, a autora salienta a necessidade de, ao pensarmos Artes, trabalharmos as articulações entre os elementos estruturais das obras de arte e os processos de vida dos e das estudantes. Segundo ela, isso daria condições para que estudantes revivessem sua cultura e entendessem seu currículo particular como algo importante dentro do processo educativo. Os impactos na autoestima dos estudantes também deve considerar o total aproveitamento do potencial criativo dos e das estudantes (SILVA, 2005).

Silva (2005) sugere uma espécie de programa para Artes – Teatro, Artes Visuais, Música e Dança –, atrelando elementos curriculares a possibilidades de práticas pedagógicas. As “orientações didáticas para ‘artes visuais’” (2005, p. 133), contam com objetivos gerais e sugestões de conteúdos e atividades. A estrutura que a autora apresenta se aproxima de um documento de caráter normativo, pois, além do conteúdo das orientações didáticas, há introdução ao tema a partir de uma contextualização das especificidades das realidades de estudantes negros e negras. Com isso, Silva (2005) ressalta por meio dos objetivos gerais a tentativa de contribuir para identificação positiva de estudantes negros e negras resgatando através das Artes sua ancestralidade africana, conhecendo suas concepções estéticas e,

principalmente, ler de modo crítico os estereótipos de representação étnico-racial encontrados nas Artes Visuais, na publicidade, e na mídia, em geral.

As sugestões de conteúdo e atividades são apresentados de modo muito sintético pela autora. De toda forma, além da identificação, há a atribuição do sentido que determinada atividade deve assumir para alcançar a finalidade relacionada aos objetivos gerais. Com isso, a autora aponta

Jogos plásticos, levando os alunos a combinar de várias maneiras os objetos que lhes estão mais próximos: cadernos, livros, lápis, caixas, latas, jornais, revistas, etc., favorecendo, assim, as condições para que os mesmos vivenciem experiências, sem necessitar de materiais sofisticados; desenhos livres, dando oportunidade aos alunos de se expressarem oralmente sobre eles; criação livre com vários materiais como madeiras, folhas secas, capim, pedras, areia, água, barro, etc.; representação dos elementos da natureza segundo a visão do aluno, sem esquemas pré-estabelecidos; desenho do seu auto-retrato; desenho do retrato dos colegas, familiares, etc.; massa de modelar; sucata; informar sobre a origem africana de máscaras, esculturas, objetos, miçangas, colares e outros adornos, etc.; a origem africana da arquitetura egípcia (as pirâmides); a habitação africana; o papel da pintura corporal e da tatuagem na África; informações sobre a arte sacra realizada por artistas afro-brasileiros como: Francisco Chagas (Igreja do Carmo, séc. XVIII), “Aleijadinho” (várias cidades de Minas Gerais), Sebastião Januário (Dores de Guanhães, Minas), etc; narrativa da história pessoal do aluno; dramatizações; criação a partir da reta, deixando o lápis bailar à vontade no papel; trabalhar com vários instrumentos de percussão, levando os alunos a fazer várias construções plásticas com seus corpos; levar os alunos a conhecer a arte africana: origem, modelos tradicionais; oficinas de modelagem, colagem, pintura de tecidos, pintura corporal, etc.; oficinas de gravura, escultura, histórias em quadrinhos; música e dramatizações rituais e lúdicas; trazer fotos, objetos, vídeos, slides, etc., representando antepassados africanos para que os alunos os recriem, construindo ornamentos, objetos utilitários; pesquisar como os negros aparecem retratados na publicidade, no cinema, nas publicações, na televisão, etc.; organização de mostras e exposições no espaço escolar; visitas orientadas a museus, ateliês, galerias, exposições, mostras de vídeos; idas ao cinema; produção de vídeos; aproveitamento da informática: desenho industrial, desenho animado; fala, escrita e outros registros sobre as questões trabalhadas na apreciação das imagens; etc. (SILVA, 2005, p. 134)

Assim como em Nogueira, percebemos uma maior atenção na sugestão de conteúdos a serem desenvolvidos, do que nos procedimentos metodológicos. As práticas aqui indicadas trariam uma nova leitura sobre as possibilidades de conteúdo, a exemplo do que as Diretrizes apontam. No entanto, em termos práticos propriamente ditos, não há uma ênfase no recorte étnico-racial, podendo o docente fazer uso de práticas própria das pedagogias tradicional, nova ou tecnicista, por exemplo, o que invalidaria os esforços em construir novas bases a partir de conteúdos que reforcem o pertencimento étnico-racial dos estudantes.

Ainda que pensemos as renovações propostas pela utilização da Abordagem Triangular na aula de Artes é necessário que não percamos de vista que o caminho para construção de uma consciência crítica nos e nas estudantes se dará, principalmente, a partir da percepção de si enquanto indivíduo e enquanto grupo. Para contribuir efetivamente nesse sentido, a Arte-

Educação deve voltar-se para a construção de estratégias que mediem as diversas tensões criadas pelos diversos pertencimentos étnico-raciais, de modo que todos tenham seus pertencimentos igualmente valorizados. Cabe ressaltar que, se por muito tempo apenas um pertencimento étnico-racial teve seus saberes legitimados pelo ambiente escolar, talvez seja interessante uma ênfase maior nos outros pertencimentos, de modo que essas relações se reequilibrem ao longo dos anos.

Outra questão a se considerar, tomando por base o paradigma afrocentrico: será que Arte-Educadores negros e negras devem fazer uso e buscar adaptações de práticas que não os consideravam sujeitos de seus próprios conhecimentos? Será que o caminho deve ser estabelecer diálogo com teorias que sempre nos tiveram como objetos de estudo, mas nunca produtores de saberes; ou que nunca se questionaram enquanto únicos detentores dos modos de ler os outros? Embora essas contribuições sejam inegáveis, estamos nos construindo a partir de nossas próprias demandas e alçando narrativas que têm como referência nosso pertencimento étnico-racial, o que contribui para ampliar as leituras de mundo também de outros grupos de pertencimento.

Talvez um caminho possível seja buscar essa ancestralidade de que nos falam Petit e Trindade, próxima e reconstruída em diáspora, pensando Arte-Educação a partir de valores que se articulem. Não se trata de elencar África como um tema para aula, ou um conteúdo a ser dado, mas entender que estudantes, em especial negros e negras, como um todo devem ser potencializados nas aulas. Relações familiares, falas, e o reconhecimento de seu corpo – individualizado ou não – são propulsores de seus processos criativos. Metodologicamente, há de se repensar a hierarquia que a posição de docente impõe aos demais dentro da sala de aula; a ênfase no conteudismo; e a própria arquitetura do espaço. Circularidade, afeto e proximidade devem ser elementos norteadores da experiência. Isso implica num esforço grande em se repensar enquanto docente e numa eterna busca por referências, em especial que se alinhem a discussão sobre pertencimento étnico-racial. É importante, desse modo, refletir sobre o lugar que o estudante, enquanto produtor de saberes, ocupa no processo de ensino-aprendizagem e como a centralidade de suas vivências e valorização de seu pertencimento étnico-racial podem contribuir para as construções de suas poéticas.

4 O LUGAR DOS E DAS ESTUDANTES NA AULA DE ARTES

As práticas pedagógicas em Arte, sobretudo a partir dos reflexos da Abordagem Triangular, dialogam do repertório cultural dos e das estudantes para que, a partir dele, seja possível uma apuração de suas análises de mundo. Somado a isso, qualquer tentativa de construção de bases antirracistas na Arte-Educação aponta para a identificação de valores ancestrais, que nos conectam enquanto grupo. O centro desses valores é demarcado pelas trajetórias dos e das estudantes e todos os elementos que envolvem a descoberta de seus pertencimentos étnico-raciais.

A aula de Artes é o espaço privilegiado facilitador das práticas artísticas dos e das estudantes. A ênfase destas deve ser o da atividade de criação pessoal e/ou coletiva, independente da materialidade escolhida. De certo, as distintas pedagogias empregadas no processo de ensino-aprendizagem na educação escolar brasileira impactam no modo com que as práticas artísticas são percebidas: ora percebida como um dom, com valorização de habilidades manuais; como fruto da liberdade de expressão estudantil, negando influências externas; ou ora como uma construção necessária para atender às demandas do mercado de trabalho. Essas diferentes percepções da necessidade das práticas artísticas estão de acordo com o que Ferraz e Fusari (2010) comentam sobre as pedagogias em voga na tendência ideal-liberal. Ainda que durante essa tendência a Educação Artística tenha sido incluída em caráter obrigatório no currículo escolar através da Lei nº 5.692/71, esta configurava atividade educativa, e não uma disciplina (BRASIL, 1997).

Após o surgimento do Movimento de Arte-Educação na década de 1980 houve um maior investimento no processo reflexivo de professores e professoras de Arte em âmbito nacional e estadual. As associações, que consideravam em suas discussões o objetivo da Arte na educação escolar, e a valorização e aprimoramento de professores e professoras, possibilitaram uma maior organização da classe. Por meio desse Movimento, através da promoção de encontros e estímulo à divulgação de pesquisa acerca de suas práticas, foi possível uma mobilização desses e dessas profissionais, que se repensaram enquanto docentes e cobraram melhorias nas condições do ensino de Arte. Essa atuação culminou, como já citado, na organização política para assegurar a obrigatoriedade do ensino de Arte no currículo escolar através da LDB de 1996. Desse modo, o ensino da Arte, segundo a LDB (BRASIL, 1996), se tornou componente curricular obrigatório da educação básica, com atenção às linguagens Artes visuais, Dança, Música e Teatro.

A participação de Arte-Educadores e Arte-Educadoras na redação do PCN (BRASIL, 1997), elevou Arte à área do conhecimento, sendo responsável pelo contato entre culturas distintas através do reconhecimento de produtos artísticos e concepções estéticas que extrapolam o discurso verbal. O ensino de Arte proporcionaria

o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997, p. 15)

O fazer artístico a partir daqui passa a abarcar uma experiência poética, em que o desenvolvimento das potencialidades se constrói por meio da interação com o entorno. A produção, nesse sentido, não se encerra no fazer. Ela perpassa a atribuição de um significado do que fazem desenvolvendo, assim, a percepção estética. O aprendizado em Arte considera o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal, a partir de interações dos e das estudantes com quem trás informações para o processo de ensino-aprendizagem, e o fazer envolve também refletir sobre o trabalho que se realiza (BRASIL, 1997).

A última versão da Base Nacional Comum Curricular corrobora com o entendimento de Arte do PCN. No entanto, é importante frisar que nesse documento Arte perdeu o espaço de área de conhecimento, configurando como componente curricular da área de Linguagem, como já comentado. As linguagens que compreendem o componente curricular Arte articulariam a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades como forma de expressão no processo de aprendizagem em Arte. Esta, por sua vez, precisaria alcançar “a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (BRASIL, 2017, p. 191).

Ainda de acordo com o documento, destacam-se os processos de criação, percebidos como tão relevantes quanto os eventuais resultados desses. As práticas artísticas são entendidas dentro de uma perspectiva contínua que abarcam investigação, produção e organização dos conhecimentos em Arte. Desse modo, falar-se-ia em percursos dos fazeres artísticos, onde os e as estudantes criariam, experimentariam, desenvolveriam e perceberiam suas poéticas pessoais (BRASIL, 2017).

A experiência do estudante é o centro dos conhecimentos em Arte, e estes abarcam as dimensões de criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão de modo indissociável, simultâneo e não hierarquizado. Nesse sentido, a atitude intencional e investigativa em termos

de construção de materialidade; impressões e experiência sensível; exteriorização de criações subjetivas; sensibilização; percepção, análise e interpretação de suas próprias práticas artísticas e as dos que os cercam seriam elementos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem em Arte. Vivência, experiência e subjetividade são características das quais emergem toda dinâmica dos conhecimentos desse componente curricular e só fazem sentido quando centrados nos e nas estudantes, percebendo, sobretudo, os processos individuais de cada um (BRASIL, 2017).

Ainda que tenha ocorrido uma diminuição da relevância de Arte no currículo escolar, percebemos o quanto a organização política de profissionais da classe permitiu novas leituras sobre a área. O tom mais reflexivo sobre o fazer artístico, que abarca o repertório de cada estudante, dialoga com a consciência de sua presença no mundo, em sentir-se parte do processo. As pedagogias que envolvem essas práticas se relacionam à tendência realista-progressista (FERRAZ; FUSARI, 2010) em educação, privilegiando a construção das consciências. Algumas narrativas em educação traçaram possibilidades para conferir protagonismo às experiências dos e das estudantes dentro do processo de ensino-aprendizagem. Cabe analisar de que forma os e as estudante assumiram papel ativo junto à construção de conhecimento.

4.1 Autonomia e o processo reflexivo

A ênfase dada à autonomia dos e das estudantes no processo de ensino-aprendizagem se estabelece a partir da noção de uma pedagogia pautada no respeito aos mesmos (FREIRE, 1996). Desse modo, para além de uma educação que supere a apreensão de conteúdos estabelecidos de forma vertical e externa às escolhas dos e das estudantes, devemos ter atenção à formação docente, já que são parte do processo de produção e construção do conhecimento. Estes devem sempre ater-se a uma educação, nesse sentido, voltada à ética, à dignidade e à autonomia dos e das estudantes. A ética sobre a qual o autor comenta é inseparável da prática educativa, em que o educador ou a educadora assumiria o compromisso de pensar estratégias a favor de uma educação antirracista, anti-elitista e antimachista. Cabe ao educador ou educadora, nesse processo, entender-se como sujeito da produção do saber, estando convencido, desde o princípio de que “ensinar não é transferir *conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12).

Essa transferência de conhecimento se especifica na crítica que o autor desenvolve a educação bancária. Dentro dessa concepção, o educador seria o agente narrador da educação, responsável por encher os e as estudantes de conteúdos, sendo estes fragmentados, desconexos

das suas respectivas realidades. A transmissão seria baseada em métodos rígidos que envolveriam a memorização, a repetição, muito pautada na oralidade. Na outra extremidade dessa transferência está o estudante, que se articula como um ouvinte receptor do conhecimento, o qual arquiva, deposita, sem que este implique em qualquer transformação ou impacto direto em sua vida. Para Freire (1987), essa concepção da educação como ato de depositar, transmitir ou transferir valores e conhecimentos proibiria a construção de um pensamento à medida que adapta os e as estudantes ao mundo de modo passivo, mantendo e sustentando desigualdades.

A possibilidade oferecida por Freire (1987, p. 38) seria uma educação fundamentada aos professores e professoras comprometidos com uma libertação dos e das estudantes, no sentido de não percebê-los como seres “vazios”, prontos para serem preenchidos por conteúdos. Essa educação não poderia

basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens e suas relações com o mundo.

O autor pontua uma relação de paridade entre os professores e professoras, comprometidos em reforçar a capacidade crítica dos e das estudantes, e estes, que se transformariam, à medida que se conscientizam, em sujeitos efetivos da construção e reconstrução dos saberes compartilhados. Docentes e estudantes são lidos como sujeitos desse processo. Essa relação dialógica implica um movimento contínuo de aprendizagem onde se ensina à medida que aprende e se aprende ao passo que ensina. Cabe destacar também o quanto Freire estabelece a necessidade de reflexão crítica ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem: a pesquisa deve caminhar junto, por parte dos docentes quando nas diversas possibilidades de abordar assuntos e também por parte dos e das estudantes que devem ser instigados na busca por leituras que confirmem criticidade as suas formas de perceber o mundo. Somado a isso, deve-se sempre alinhar a conduta prática e vivencial aos conteúdos compartilhados. E esses conteúdos, por sua vez, devem sempre estar atentos aos saberes dos e das estudantes: mais do que respeitar a bagagem desses deve-se discuti-las e buscar relação aos conteúdos. Esse é mais um dos elementos que visa colocar os e as estudantes no centro desse processo, entendendo as relações entre seus pares e com os docentes. Dessa forma, eles se reconheceriam enquanto seres sociais e históricos, capazes de compreenderem-se em meio ao

mundo, atentos às possibilidades de eventuais transformações e não apenas como passivos de determinismos.

A educação assumiria, assim, uma função política de intervir no mundo. Essa intervenção ocorreria primeiramente pela conscientização dos e das estudantes enquanto sujeitos históricos, políticos, sociais e culturais. A partir dessa tomada de consciência seria possível assumir uma postura mais atuante nas relações, percebendo-se como agente de transformação. Professores e professoras estariam comprometidos, dessa maneira, com a formação ética dos e das estudantes, pensando não apenas conteúdos, mas valores compartilhados que implicam em assumir responsabilidades com o entorno.

A formação ética, nesse aspecto e pensando dialogicamente, é um fator importante também na formação docente. Há uma necessidade de articulação entre falas e atitudes, um “testemunho ético” como comenta Freire (1996, p. 40). No processo de ensino-aprendizagem haveria a promoção de um lugar de escuta por parte do docente, sobretudo se considerarmos o quanto por meio da concepção bancária da educação esse é historicamente lido como exclusivo detentor do saber. Para o autor, usar do silêncio, cedendo a fala aos estudantes é uma forma de mostrar-se disposto a aprender, de demonstrar respeito às diferentes leituras de mundo, ainda que haja discordâncias, e é também uma maneira de quebrar o ciclo do uso da autoridade como estratégia nesse processo.

Além disso, de acordo com Freire (1996), um dos compromissos do docente atento a sua formação ética seria a crítica a qualquer possibilidade de neutralidade na educação. A prática docente é um ato político e consciente, a partir do momento em que escolhas são feitas, há opção por determinados conteúdos em detrimento de outros. O autor entende que, dentro da educação bancária, essa neutralidade é promovida à custa de não permitir que as bases da educação sejam problematizadas. Dessa forma, ela não conduziria a libertação por meio de uma apreensão crítica, de modo que, estudantes não se construiriam enquanto sujeitos conscientes e, por isso, não havia relação de dialogicidade no processo de ensino-aprendizagem.

Como sabemos, as questões abordadas por Freire ecoaram em estudiosos na área de pedagogia e ofereceram fundamentação teórica a marcos legais no campo da educação. É possível perceber relações entre os protagonismos dos e das estudantes nas construções das poéticas de suas práticas artísticas e a postura de consciência crítica acerca de si e do mundo que Freire já alertava. No entanto, como o próprio autor enfatizou, a inexistência de uma prática educacional neutra, contribuiu no sentido de atenuar algumas de suas falas. Se destacarmos, por exemplo, as considerações que o autor faz sobre a postura ética do docente de combate ao racismo, perceberemos que muito pouco dessa questão foi trabalhada como urgência na

educação libertária. Como, então, pensaríamos estratégias para efetivamente nos conduzir a uma educação das consciências?

4.2 Pensar-se

Uma possibilidade interessante para redimensionarmos as falas de Freire de modo consciente, assumindo uma posição ativa de prática educativa antirracista, é iniciar, o quanto antes, os debates sobre a questão. Se considerarmos a aula de Arte, onde pensamos, sobretudo, através de referências imagéticas, recorrendo com frequência à reprodução e/ou projeções de obras de artes conhecidas, perceberemos o quanto o recorte racial na leitura de imagens não é empregado de modo intencional. Tratamos das imagens como dados históricos, como se dessem conta da construção de um real atrelado ao período onde elas foram produzidas, mas muito dificilmente avançamos nos debates de o quanto essas construções de imagens estão intimamente ligadas às produções de significados, no geral, de base em estereótipos, entendidos como regime racializado de representações (HALL, 2016). Dificilmente pensamos em quem produziu determinada representação, com quais objetivos ou dando conta de qual perspectiva de mundo. Assim como naturalizamos o lugar dado ao representado, sem enfatizarmos essa posição como uma construção intencional.

A questão aqui seria como perceber de que forma o fator racial permeia as relações de construções de identidades, entendendo que através dos desenvolvimentos delas é possível perceber-se como indivíduo, agindo socialmente de modo autônomo (MOREIRA; CAMARA, 2008). E pensar essa autonomia dos e das estudantes, é recorrer aos ideais propostos por Freire e avançar rumo a uma pedagogia que questione as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação, proporcionando diferentes estratégias para dar conta de grupos diversificados de estudantes.

Bell hooks (2013) comenta sobre uma pedagogia engajada, onde o ensino está relacionado a um modo de participar do crescimento dos e das estudantes, respeitando-o e protegendo-o em termos intelectual e também espiritual. A ênfase aqui deve ser no bem-estar dos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem, ocupados em uma eterna autoatualização. O ensino ocorre para promover o fortalecimento e capacitação dos e das estudantes, onde devem ser garantidos a esses bases para que tomem posse do conhecimento.

Dentro da perspectiva proposta pela autora, o espaço das aulas não deve reforçar os sistemas de dominação existentes, nem em termos de conteúdos, nem em estratégias pedagógicas empregadas. Deve haver valorização das expressões dos e das estudantes e a

autonomia aqui também garante que os e as estudantes criem condições para que assumam conscientemente as responsabilidades pelas escolhas feitas dentro e fora do ambiente escolar. hooks (2013) comenta que o fortalecimento e capacitação dos e das estudantes aconteceriam também pelo processo de entender-se como centro das aulas, plenamente envolvidos nas práticas pedagógicas para que os conhecimentos compartilhados nessa dinâmica impulsionassem suas capacidades de viver profunda e plenamente. Desse modo, levar narrativas das experiências dos e das estudantes para discussão em sala seria uma estratégia admitida. No entanto, a autora pondera que os docentes devem abrir-se primeiro a essa possibilidade, entendendo os riscos envolvidos que podem ser marcados pela exposição de suas trajetórias pessoais ou até mesmo pelo não entendimento inicial dessas possibilidades com uma estratégia pedagógica, tanto pelos estudantes, quanto pelos demais docentes da instituição. Para hooks (2013, p. 35-36), seria um tanto produtivo que os professores e professoras “sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar nossa compreensão do material acadêmico”.

O foco do aprendizado recairia sobre as experiências dos e das estudantes, consideradas centrais e significativas. É importante que essa dimensão seja estabelecida de imediato para que os próprios estudantes tenham a percepção de que suas participações efetivas nas aulas é que servem aos conteúdos estabelecidos pelos currículos escolares. Fica implícito aqui que ao terem suas vivências pessoais legitimadas, com ênfase nas vozes, nas falas, seria construído junto aos estudantes o sentimento de responsabilidade para com as contribuições. Dessa maneira, é mais uma vez afirmada a centralidade atribuída aos estudantes na dinâmica do ensino-aprendizagem uma vez que, assim como professores e professoras, eles devem perceber-se enquanto responsáveis pela aula.

Ao estabelecer a experiência como um modo de conhecimento capaz de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, hooks (2013) lança mão a uma coexistência de conhecimentos, não percebidos de modo hierárquico. Ainda pensando uma prática que não reforce diferentes sistemas de opressão, a autora problematiza o emprego das vivências como estratégia e aponta para possibilidades que não encerrem a prática: para ela, levar à sala de aula estratégias pedagógicas que afirmem a presença dos e das estudantes, seus direitos de falar de múltiplas maneiras sobre diversos tópicos é uma maneira de fugir de qualquer tentativa de uso, por parte dos e das estudantes, da “autoridade da experiência” (HOOKS, 2013, p. 114). E essa tendência a hierarquizar e estabelecer aos ouvintes como superior uma voz em detrimento de outras, e a outras formas de conhecimento, é comum em contextos onde os conhecimentos experimentais construídos pelos estudantes é, com frequência, negado.

Um conceito interessante para pensarmos a legitimação das experiências pessoais nos espaços escolares, sobretudo no que refere às relações étnico-raciais é o *lugar de fala*. Para Djamila Ribeiro (2017), ele se alude à definição de localização de grupos distintos. Tendo como ponto de partida a teoria ponto de vista feminista, o conceito tomaria emprestado dessa a reivindicação dos diferentes pontos de análise, marcando o *lugar de fala* de quem as propõe, entendendo esses elementos como implícitos dentro da normatização hegemônica. Em outras palavras: é discutir a partir das localizações de grupos nas relações de poder, refutando “a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequentes a hierarquia social” (RIBEIRO, 2017, p. 37).

O *lugar de fala* pensaria a multiplicidade de vozes quebrando com a lógica de autorização de um discurso único, entendido como universal. É uma postura ética de assumir protagonismo no discurso, uma vez que ao saber sua localização é possível identificar e denunciar hierarquias, desigualdades, pobreza, sexismo, racismo. Fala-se aqui em perceber o *lugar de fala* como um lugar social que determinados grupos ocupam, que faz como que relatos de vivências inicialmente individualizados sejam percebidos de modo recorrente nas falas daqueles que ocupam grupos específicos.

Notamos esses ecos nas poéticas de alguns artistas como um homem negro discutindo sobretudo a partir de um referencial histórico, fortemente ancorados em pesquisas sobre as relações de poder, para refletir sobre a urgência de uma reelaboração da história, contada a partir de outras perspectivas.

Imagem 9 – Êxodo (Desenho feito com pemba branca (giz utilizado em rituais de Umbanda) e lápis dermatográfico sobre algodão preto. 70x76cm)



Fonte: LAURIANO, Jaime. 2015. Disponível em: <<https://pt.jaimelauriano.com/americas>>. Acesso em: 02 set. 2019

Ou outro homem negro que a partir de sua bagagem cultural passa a dedicar-se a construção de imagens por meio da fotografia expandida, com sobreposição de camadas e narrativas, com foco a sua trajetória de vida e seu entorno.

Imagem 10 – Série Arturos. (Fotografia. Dimensão não especificada)



Fonte: NEVES, Eustáquio. 1994. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra16065/sem-titulo>>. Acesso em: 02 set. 2019.

Ou ainda uma mulher negra que a partir do manuseio de tecidos e materiais locais recupera narrativas afetivas ancestrais, permitindo que outras pessoas sejam afetadas e busquem suas próprias histórias.

Imagem 11 – Mãos de ouro (Grafite, caneta, costura, amarrações, tecidos e rendas variadas sobre papel. 47x37cm)



Fonte: GOMES, Sonia. 2008. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/artevera/?p=1471>> Acesso em: 02 set. 2019.

Nesse aspecto, todos possuem um *lugar de fala*, pois este diz respeito a sua localização social e essa discussão é válida a partir do momento em que se é possível enxergar as hierarquias produzidas a partir dos lugares de privilégio e como esses impactam na constituição de lugares de grupos hierarquicamente inferiorizados.

Para a autora, a discussão sobre *lugar de fala* desestabiliza, cria fissuras, faz emergir discursos e chama à reflexão. É uma tomada de posição, principalmente para grupos historicamente subalternizados, construindo um sentido de romper com a hierarquia imposta a partir da revelação dessas relações. Segundo Djamila (2017, p. 48)

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experimentar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidade por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experimentar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. Estamos dizendo, principalmente que queremos e reivindicamos que a história sobre a escravidão no Brasil seja contada por nossas perspectivas também e não somente pela perspectiva de quem venceu, para parafrasear Walter Benjamim, em Teses sobre o conceito de história. Estamos apontando para a importância de quebra de um sistema vigente que invisibiliza essas narrativas.

Outro conceito que cabe para pensarmos a dimensão das experiências compartilhadas como prática pedagógica é o de *escrevivência*. Apresentado por Conceição Evaristo (2003; 2008) em textos que discutem literatura a partir do viés racial e de gênero, ao longo da escrita da autora é possível identificar o diálogo que outras autoras negras, citando inclusive a teoria do ponto de vista feminista já citado anteriormente. Aqui também fica demarcado a centralidade conferida às experiências pessoais para articularmos as construções de escritas, e os mecanismos de poder que atravessam a construção da memória de grupos historicamente subalternizados. Aponta-se para uma história como construção intencional, atrelada a um modo de perceber o mundo; assim como se fala da tomada de poder por trás das falas sobre determinados corpos, corpos esses se construindo de modo a responsabilizar-se por uma autorrepresentação. Desse modo, a autora aponta que a esfera dos textos femininos negros não é apenas o da estética, mas o da luta em prol da conscientização feminina negra enquanto sujeitos históricos: “Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida” (2003, p. 7).

Inscriver as vivências dos e das estudantes como modos de conhecimentos, por onde se traçam ligações com os conteúdos a serem abordados, além de contribuir para melhoria no processo de ensino-aprendizagem valoriza a autoestima dos e das estudantes, para que esses se construam como agentes do conhecimento. As práticas artísticas dos e das estudantes, para além

das dimensões do conhecimento que propõe a BNCC, devem voltar-se as especificidades do corpo de estudantes que compõe a turma. As experiências compartilhadas que serviriam como incentivadores ou fio condutores dos conteúdos devem considerar os *lugares de falas* específicos dos e das estudantes. Como comenta Maria José Lopes da Silva nas aulas de artes (2005, p. 131)

é importante que, ao se trabalhar os elementos estruturais – a linha, a forma e a cor – se integrem todos esses elementos ao processo de vida do educando, dando-lhe condições de reviver a sua cultura. É papel da escola fazer com que esta experiência de vida, isto é, o currículo do aluno, seja revivido pela escola intensamente.

Mais do que apenas integrar as aulas, os momentos de construção das poéticas dos e das estudantes devem partir de suas vivências, experiências e subjetividades, recorrendo a essas sempre que os e as estudantes desejarem. A valorização do potencial criativos dos e das estudantes não deve restringir-se a manipulação de dadas materialidades, como desenvolver capacidades de criação a partir da utilização de argila, ou fazendo uso regras pictóricas para o trato de superfícies com texturas distintas ao utilizar tinta a óleo. O tom a ser assumido é de que os próprios estudantes construam estratégias para colocar-se em suas produções, criando, experimentando, desenvolvendo e percebendo suas poéticas pessoais, sobretudo reconhecendo a importância dessas vivências para construção de suas identidades.

Ao tomar como ponto de partida as vivências distintas, pensando a sala de aula como espaço de múltiplas experiências a partir do corpo de estudantes que a compõe, assume-se a possibilidade de discutir pontos de vista que incluam consciências de raça, do sexo e da classe social. Sobretudo porque, trabalhando com vivências, dificilmente não haverá referências a situações que envolvam racismo, machismo e outras formas de opressão. Iniciar a discussão a partir das experiências é um modo de não apenas falar sobre si, percebendo-se enquanto grupo, mas criar autonomia para discorrer sobre outros assuntos, pensar outras possibilidades a partir de seu *lugar de fala*. É a criação de uma autoconsciência sobre si, que envolve um processo reflexivo de pensar-se individualmente e enquanto ocupante de um lugar no mundo. Nesse sentido, é importante analisarmos duas possibilidades que dão conta das reflexões sobre relações étnico-raciais: de que modo nós constituímos nossas identidades, para que consigamos nos localizar socialmente, entendendo como essa questão é pensada no espaço escolar; e como, a partir das experiências dos e das estudantes, podemos propor debates efetivos sobre racismo.

4.2.1 As identidades em questão

O pensar-se envolve uma dimensão crítica sobre as construções das identidades não apenas individuais, mas coletivas. Se entendermos a educação como o compromisso pela busca e consolidação do exercício da cidadania, a problemática das identidades assume um caráter central. Essa discussão ganha ainda mais corpo à medida que se complexifica o cenário: não é possível pensar identidades fora de uma rede de contatos mútuos entre pessoas, em suas singularidades, e grupos.

Um fator importante para iniciar o debate sobre as construções de identidades é entendê-las não de modo unificado, compacto ou encerrado em si mesmo, implicando em denotações essencialistas. De acordo com Hall (2006), o final do século XX, sob impacto da globalização, trouxe à tona uma multiplicidade de identidades que se transfiguram e contaminam temporariamente. Para o autor, a crise das identidades deu origem a novas identidades que fragmentaram o sujeito moderno a partir da queda das velhas identidades. Desse modo, houve um deslocamento do sujeito, do sentido de si e também de seu lugar no mundo social e cultural. Passaríamos, assim, do sujeito centrado com identidade fixa, a uma formada a partir da interação entre o eu e a sociedade, e chegaríamos a uma identidade mais contraditória, definida historicamente e cambiável de acordo com o contexto.

O caráter mutável faz com que a identidade assuma outras configurações de acordo com a forma com que o sujeito é demandado e é uma formação que ocorre ao longo do tempo, estando sempre em processo de. Hall (2006) chega a comentar que em vez de pensar identidade como algo acabado, dado, deveríamos pensar como uma identificação para dar conta de apreendê-la enquanto processo em andamento. Ela não seria algo pleno e já encerrado no interior de nós enquanto indivíduos, mas juntamente a falta, que seria preenchida a partir do exterior, pelo modo com que somos lidos pelos outros. Esse ponto se aproxima muito com o que comenta Munanga (2013) ao afirmar que nossas identidades são formadas parcialmente como olhar dos outros, com as características que nos são externamente atribuídas.

É possível considerar, dessa forma, os processos de construção de identidades mediante os elos interativos que se estabelecem com diferentes pessoas e diferentes grupos, sendo um grande momento de criação de sentidos individuais e coletivos. As localizações sociais dizem muito sobre as identidades que se interpelam e se estabelecem mediante situações contraditórias e assumem camadas de complexidade. Elas seriam tessitura complexa por meio das “relações estabelecidas que variam conforme as situações em que nos colocamos” (MOREIRA; CAMARA, 2008, p. 42). Assim, pensando essas complexidades de configurações, é possível, por exemplo, identificar numa sala de Artes, estudantes que mesmo de origem periférica, construa para si a preferência por desenho tal como as regras acadêmicas e desenvolva pouca

identificação com os grafites e pichações dos muros próximos a sua casa, não as considerando poéticas. Do mesmo modo, é possível que estudantes mulheres, brancas e economicamente mais favorecidas assumam para suas experiências diálogos com performances de artistas negras que pensam vivência de opressão ao corpo feminino negro.

A partir do dado relacional, as identidades assumem um caráter também político, pois atendem a conjunturas e posições. As variedades de possibilidades e novas posições de identificações, além da proposição de um alargamento de campo, colocam em debate os contornos estabelecidos fixo em torno das construções de identidades, sejam elas globais ou locais, e expõe os fechamentos e a homogeneização que esses processos impulsionam. E esse caráter político pode também ser compreendido a partir das discussões sobre localização: compreender-se enquanto grupo, assumindo uma percepção mais totalitária não negando os processos contraditórios que constroem as identidades, é uma forma de criticar estruturas de dominação. Desse modo, “a política de identidade nasce da luta de grupos oprimidos ou explorados para assumir uma posição” (HOOKS, 2013, p. 120). A assunção de uma identidade afirma uma tomada de consciência dos processos ideológicos externos que proferem discursos míticos sobre si alienantes. Para Neusa Santos Souza (1987, p. 77), a construção da identidade negra parte da consciência desse processo em direção à criação de uma nova consciência que “reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”. Fala-se também na “importância epistêmica da identidade” (RIBEIRO, 2017, p. 19) para desvelar o quanto certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas por outras tidas hegemonicamente. Quanto a esse aspecto, para Ribeiro (2017) há uma relação entre poder e identidade no sentido de criação, legitimação e deslegitimação, uma vez que as desigualdades são criadas pelo modo com que o poder encadeia essas identidades, resultando no privilégio de umas em detrimento de outras, essas, por sua vez, sendo sempre as racializadas.

A dinâmica entre poder e identidade também se acentua quando consideramos a esfera da educação. Há um vínculo intrínseco entre educação e cultura, de modo que não podemos perceber o ambiente escolar desassociado de questão culturais da sociedade. Então, se pensarmos em identidade como uma tomada política de posição, que desvela situações de opressão e se constitui, a partir da globalização, em um processo complexo e constante de assunção de localizações distintas e, por vezes, contraditórias, a escola não deve se manter alheia a esse debate.

A crítica de conceber o ambiente escolar a partir dessas novas perspectivas de identidades é ao caráter padronizador, homogeneizador e monocultural da educação, uma vez que centra as experiências pedagógicas e práticas educativas em uma visão eurocêntrica, sem diálogo com as diferenças. Para Vera Lúcia Candau (2008), o desafio da escola é se reconfigurar como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, permeado por tensões e conflitos. Pensar a diversidade na escola, para a autora, se apresenta de modo complexo dada a nossa formação histórica, com a negação do outro racializado de modo violento, abarcando tanto a parte física, quanto de sua alteridade. E segue afirmando que o debate multicultural na América Latina “nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica” (CANDAU, 2008, p. 17).

Para além de pensarmos a construção social brasileira, articulada a partir da disseminação de um projeto político de negar o outro racializado, é importante pontuar como a educação universal privilegia a cultura europeia. Ao estabelecer a experiência europeia como padrão que regula todas as relações em uma escala universal, se invisibiliza, silencia e menospreza as diferenças. A hierarquização das experiências é colocada de modo que quanto menor a relação com o que se centra padrão, menos legitimidade aquela vivência terá e ainda que considerações sejam feitas, é sempre no sentido de mostrar o quão inferior se é ao afastar-se do modelo. O multiculturalismo na educação nasce, então, para redimensionar esse entendimento, para dar conta de equilibrar a matriz educativa, se atendo às identidades particulares e diversidades e é fruto de reivindicações de grupos sociais, de modo externo ao debate acadêmico, mas vem se tornando pauta nos cursos de formação de educadores.

Candau (2008) ao tratar sobre multiculturalismo começa situando o termo em duas esferas: a primeira percebendo esse como um dado da realidade, no sentido de coexistência entre várias culturas distintas num mesmo espaço; e a segunda como um modo de agir perante determinadas situações, uma maneira de atuar. Para ela há um caráter propositivo nisso, de tentar criar bases para uma outra percepção de mundo. Ela encaixa multiculturalismo como um projeto político-cultural pensando as relações culturais em determinada sociedade, e concebendo “políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como construir estratégias pedagógicas nessa perspectiva” (CANDAU, 2008, p. 20).

A autora analisa três perspectivas do multiculturalismo: assimilacionista; diferencialista/monoculturalismo plural; e multiculturalismo interativo/interculturalidade. Quanto às duas primeiras, a autora admite críticas por, de certa forma, ainda estarem pautados num referencial hierárquico, na eterna tentativa de tentar se equipar por proximidade ou

diferenciação ao hegemônico; e se posiciona favor da terceira perspectiva, a que promove interrelação entre diferentes grupos culturais. E, ao tomar partido, a autora indica possibilidades de adequar o multiculturalismo no ambiente escolar, dentro do processo de ensino-aprendizagem: reconhecer nossas identidades culturais, possibilitando espaços para tomada de consciência; identificar o espaço escolar em seu caráter monocultural, questionando e desvelando sua suposta neutralidade; reestruturar os estereótipos acerca das representações dos outros; conceber as práticas pedagógicas enquanto sistemas de negociações culturais (CANDAUI, 2008).

Em certa medida, o multiculturalismo envolveria um comprometimento que extrapola o âmbito acadêmico. Ele atrela estudos e pesquisas a uma atuação política efetivamente. Assim, ele implica em uma postura: ao refletir sobre multiculturalismo, automaticamente se desvela as relações de opressão, compreendendo os privilégios de um grupo perante outros. Por se tratar de uma postura, espera-se que o comprometimento político reverbere em ações práticas que impliquem em revisões de posicionamento perante diversas esferas da vida. Nesse sentido, a posição assume proximidade com a fala de Freire (1996) ao buscar atrelar a vivência às teorias compartilhadas, enfatizando o caráter integral da experiência, no sentido interrelação entre as partes.

A partir da dimensão do pensar-se se espera que, com as experiências compartilhadas coletivamente assumidas como fios condutores para criação das poéticas pessoais, os e as estudantes consigam perceber as estruturas que operam a relação de autoidentificação. As identidades, além de características internas, como intuição e emoções, por exemplo, apresentam elementos externos que impactam na forma, inclusive, como essas características atuam. Identidades são mutantes, intercambiáveis, se transformam de acordo com demandas externas, se formam por contatos com outras esferas, ao longo do tempo e também pelas características que nos atribuem. A força política, contra-hegemônica, que as construções de identidades assumiram impulsionou um movimento reflexivo no interior da educação, revelando o quanto a suposta neutralidade pode ser traduzida em relação de poder, normatizando a experiência europeia como universal. Os esforços do multiculturalismo estão muito no sentido de apontar para outras possibilidades de leitura, mostrando que é possível equilíbrio entre grupos culturais diferentes. É uma maneira de pensar a estruturação de modo não hierárquico, e, sobretudo, apontando a necessidade de não aprisionarmos essa perspectiva apenas na teoria e sim fazê-la reverberar em práticas e dissolvê-las no cotidiano como modo de ampliar os debates. Assim, é necessário entender como a discussão sobre as diferenças inclui, efetivamente, as relações étnico-raciais.

4.2.2 Discutindo racismo na Educação

Ainda que algumas experiências em educação pensem a relação entre diferentes culturas, colocadas em pé de igualdade, o ambiente escolar segue perpetuando situações de opressão. Como já foi mencionado, escola e cultura caminham juntas, se reforçando mutuamente, e, se cotidianamente o racismo permeia e estrutura nossas relações interpessoais, na escola esse movimento também é notado, com maior ou menor intensidade. Obviamente, ter como pauta o debate intercultural é uma maneira de nos mantermos atentos e em constante vigilância a práticas opressivas, mas não impede que, efetivamente, casos de racismo aconteçam. Nesse sentido, ter a noção de que são práticas passíveis de acontecerem já é uma forma de nos colocar em alerta, e contribui para que, a partir dessa consciência, consigamos construir estratégias para denunciá-las.

Uma das grandes questões que se apresentam na educação é que, ainda que se reconheçam as diversidades, sobretudo se pensarmos identidades, elas não apenas são tratadas de modo desigual no sistema educacional, como os construtores dessas identidades são vítimas de racismo dentro e fora do ambiente escolar. E é importante pontuar que ao refletir sobre essas identidades, adicionando mais uma camada de complexidade a questão, um dado relevante é a aceitação do próprio corpo, que perpassa cor da pele, traços, texturas dos cabelos, mas também sua história, sua cultura. O jogo performático do corpo, pessoal e coletivo, é o que permite a aproximação com a ancestralidade. Mas como dar fundamentos para construir essa aceitação do próprio corpo se o sistema educacional, mesmo nas perspectivas mais democráticas, ainda está fora de uma rede que se construa um diálogo intercultural?

Imagem 12 – Oráculo (Performance)



Fonte: MAIA, Mariana. 2017. Disponível em: <<http://maiamariana.com.br/oraculo/sony-dsc-8/>>. Acesso em: 02 set. 2019.

Apenas depois de reivindicações de grupos sociais é que algumas mudanças começaram a ocorrer, mas sobre as populações negras ainda há resquícios de teorias que atestam uma unidade racial no país, onde não são notadas diferenças raciais, pensadas dentro de uma perspectiva puramente biológica, embora consigamos identificar o contrário. O debate sobre colorismo⁹ se insere muito nesse aspecto: afirmação de raça enquanto construção, para além de como uma pessoa se lê e é socialmente lida, é um ato político e, dessa forma, devemos considerar elementos além do tom de pele, considerando os diversos tons de peles negras, desde os mais claros aos mais retintos. Obviamente, quanto mais próximo ao padrão eurocêntrico estabelecido menos possibilidade de sofrer com os diversos tipos de racismo a pessoa terá, embora não o impeça de acontecer. Adicionando as outras camadas: traços, texturas dos cabelos, a situação se complexifica ainda mais e dá conta do quão diversos nós somos. No entanto, esse entendimento das diferenças ainda se faz pouco presente e por conta dessa abordagem totalitária e essencialista de povo, não se questiona porque determinados corpos não ingressam ou se mantêm do modo representativo ao longo de todas as etapas do sistema educacional; porque as aparições dentro desse sistema estão sempre condicionadas à representação de estereótipos; se nega o racismo e que as subjetividades desses grupos são afetadas, pois, no Brasil, todos seriam iguais, do ponto de vista racial.

Imagem 13 – Humanae Project (Fotografia)



Fonte: DASS, Angélica. 2012. Disponível em: <<https://blog.xritephoto.com/2016/05/humanae-photographic-project-angelica-dass/#sthash.g7OAz2J5.dpbs>>. Acesso em: 02 set. 2019.

⁹ Também entendido como pigmentocracia é a discriminação baseada na cor da pele que, basicamente, aponta que quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer. A tonalidade da pele é o fator decisivo para o tratamento que a pessoa em questão sofrerá. Apesar de pessoas negras de pele clara não terem os mesmos privilégios que pessoas brancas, elas seriam mais toleradas.

A escola, empenhada na luta antirracista deveria construir práticas e estratégias pedagógicas que contemplem, de modo igualitário, as diversidades, negando exclusões e desigualdades. A perspectiva do multiculturalismo, dentro desse contexto, contribuiria para reconhecer e aceitar as diversidades, reconhecendo e difundindo as singularidades e diferenças. No entanto, a despeito dessa agenda, como comentam Müller e Santos (2013, p. 97);

A escola no Brasil, nas práticas educativas, conteúdos curriculares e relações desenvolvidas em seus ambientes e entre aqueles que nele transitam, acaba reproduzindo uma “lógica de discriminação”, fruto de uma hegemonia cultural de valorização da branquitude e desvalorização de padrões e valores culturais “não brancos”.

Para entender o descompasso da escola ao refletir sobre racismo é importante pensá-lo. Racismo pressupõe hierarquia entre grupos, sendo um fenômeno ideológico consolidado através de preconceitos, discriminação e estereótipos. Aparentemente é um fenômeno relativamente recente, já que para Antônio Olímpio de Sant’ana (2005), dentro de uma abordagem histórica do termo, o racismo por diferenças biológicas ou raciais teria surgido na Europa no século XV, em contraposição a discriminação que ocorria anteriormente por fatores políticos, religiosos, de nacionalidade ou linguagem. Sendo um fenômeno ideológico, ele foi construído com amparo científico, a serviço das invasões e consequentes dominações sobre Américas, Ásia e África. Dentro de uma perspectiva de aplicação, ele justificaria o uso mão de obra barata através da exploração dos povos colonizados, já que esses eram considerados hierarquicamente inferiores e, dessa forma, está relacionado a um sistema que se funda no estabelecimento do autodireito de uma raça, considerada superior, de dominar outra. É uma construção não apenas de ordem cultural ou social, mas com implicações também econômicas.

Um elemento importante desse debate é o conceito de raça. Como se sabe, biológica e geneticamente não há diferenciação de raça, mas há uma série de características que tornam possíveis as diferenciações entre pessoas. Kabengele Munanga (2013, p. 25) comenta que o racismo se constitui, sobretudo, a partir das “diferenças fenotípicas baseadas nas características morfológicas e na cor da pele”. São os dados visíveis que tornam possível a percepção da raça enquanto construção social, principalmente se considerarmos as associações que historicamente relacionamos a essas características.

As discussões sobre raça e racismo se aproximam quando as percebemos como perspectivas particulares tornadas verdades sobre um determinado tema, universalizadas. O debate, mais uma vez, recai sobre a esfera do poder: fatores que tornam possíveis as subalternizações de corpos são construções intencionais que se fazem ao longo do tempo, com

justificação teórica objetivando sempre a dominação de subjetividades, e manutenção das estruturas de controle sobre os mesmos. Os produtores dos discursos são os mesmo que, até hoje, se beneficiam pela disseminação desses. A grande questão é que a própria branquitude¹⁰ se construiu enquanto identidade racial após as experiências de colonização, e se proclamou com vasta literatura referencial para toda uma espécie. O pintar-se de branco tinta, literal,, ou vestir-se de branca, loira, alto padrão econômico, performado, nesses casos, por duas mulheres negras dá conta da percepção e apresentação, quase como uma denúncia, da manutenção dessas estruturas. É tomar posse do entendimento desses processos que por anos foram negados. O vestir a máscara do outro é trazer a tona essas relações, articulando a linguagem nesse jogo de poder.

Imagem 14 – Merci beaucoup, blanco! (Performance)



Fonte: MATTIUZZI, Musa. 2012. Disponível em: <<http://www.premiopipa.com/pag/artistas/michelle-mattiuzzi/>>. Acesso em: 02 set. 2019.

¹⁰ Refere-se a um lugar de privilégio construído atribuído ao branco. Lugar elevado dentro da hierarquia racial, posição de poder.

Imagem 15 – White Face and Blonde Hair (Performance)



Fonte: FELINTO, Renata.. 2013. Disponível em: <<http://renatafelinto-coisasdaarte.blogspot.com/2013/01/tambem-quero-ser-sexy.html>>. Acesso em: 02 set. 2019.

A linguagem, crua, também possibilita o uso de signos construídos negativamente para dar conta da nossa experiência estética no mundo, performar partindo dessa literalidade, como usando nosso cabelo como Bombril, como por anos nos disseram, é um modo também de se apoderar dos usos e discursos sobre nossas narrativas. Ainda assim, as diversas esferas do *Colonialidade* permitem, ainda hoje, a manutenção dessa configuração. Desse modo, a identidade racial negra se constrói para ocupar o inferiorizado que lhe foi atribuído, num movimento cíclico de ter como ideal a identidade branca.

Imagem 16 – Bombril (Performance)



Fonte: REZENDE, Priscilla. 2010. Disponível em: <<https://moed.online/washing-dishes-with-afro-textured-hair-bombril-priscila-rezende/>>. Acesso em: 02 set. 2019.

A tomada do branco como modelo de identidade, de acordo com Neusa Santos Souza (1983), soaria como estratégia para ascensão social a partir da não concepção positiva de si. Segundo a autora,

A história de ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história de submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro como base na intensidade de sua negação (SOUZA, 1983, p. 23)

Para Müller e Santos (2013) uma das características do racismo brasileiro é que, de conjuntura sócio-histórica, está profundamente enraizado, com múltiplas faces e consequências, a ponto de não serem facilmente desvendadas e, sempre que possível, o é negado.

A negação da sua existência acaba por dificultar o seu combate (e a conseqüente eliminação). Ao se tentar homogeneizar a “identidade nacional”, impondo “valores únicos”, invisibiliza-se (e inviabiliza-se) a existência das diferenças, eliminando-se o problema. O diferente (o outro) deve ser negado, assim como a sua história, seus valores, seus saberes. E, negando-se, deve assumir a identidade hegemônica ou submeter-se aos que são “superiores”, por serem detentores da identidade ideal (MÜLLER; SANTOS, 2013, p. 92).

As consequências dessa negação na educação têm várias implicações. A primeira delas é a resistência dos próprios profissionais da educação em identificar, inicialmente, a existência do racismo, e, depois, perceber a escola como um espaço necessário para esse debate. Para Nilma Lino Gomes (2005) alguns educadores ainda pensam que discutir as relações raciais não é tarefa da educação, o que demonstraria incompreensão da formação histórica e cultural da nossa formação e a crença de que a função da escola se restringe à transmissão de conteúdos. A crítica que a autora insinua é que talvez esses profissionais não preocupados em discutir racismo na escola estejam pensando o espaço escolar dentro da concepção bancária da educação que Freire (1987) aponta. Além disso, é importante destacar que às vezes mesmo não querendo iniciar o debate sobre relações raciais a escola o faz através da escolha por determinadas práticas pedagógicas; quando elege um momento específico para tratar a “consciência” negra; através de livros didáticos; ou, se pensarmos de modo um pouco mais amplo, a própria análise dos corpos docente e discentes já dá conta de qual posicionamento a escola assumiu nessa discussão. Se está pensando raça a partir de uma perspectiva que nos estereotipa, cristaliza e animaliza; ou se garante elementos para uma autoconscientização.

Ainda que se queira ideologicamente apontar, não há neutralidade na educação, pois assumir-se a parte já configura uma tomada de posição.

A possibilidade que se assume ao propor as construções de poéticas artísticas com centro nas vivências dos e das estudantes, é a de que, a partir delas, se consiga iniciar os debates sobre relações étnico-raciais. Em salas de Artes multiculturais, no sentido de diversidades de identidades raciais, as vivências nos trarão indícios dessa discussão, ainda que não nomeado dessa forma. Tanto na incentivação, quanto no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, quando a discussão não for proposta de modo explícito, caberá ao docente traçar perspectivas para que, coletivamente, os e as estudantes articulem ao debate. Isso pode ser impulsionado através da escolha de práticas pedagógicas pautadas nas experiências e valores africanos; ou apresentando, sempre que possível, artistas que tenham como poética a discussão étnico-racial a partir de seus respectivos lugares de fala. É crucial que as discussões não se estabeleçam por meio de leituras estereotipadas, a ideia é colocá-las em questionamento.

Promover a apropriação das agências de localização social serviria para que os e as estudantes se entendessem nesses processos de construções de identidades, percebendo o quanto algumas características são “dadas” a determinadas localidades, sem que essas questionem suas autorizações, em detrimento de outras que, ao longo de anos, se constituíram com a negação de suas subjetividades, histórias, valores e saberes, assumindo uma postura externamente atribuída. É importante que se tenha atenção, ao garantir, sobretudo, que estudantes negros e negras tenham seus espaços de fala garantidos e que os demais o exercitem, mas se coloquem também no lugar de escuta e assumam um posicionamento na luta antirracista.

Não se pretende hierarquizar as vivências dos e das estudantes negros e negras e relegar as dos demais ao segundo plano. Trata-se de valorizar essas vozes e, principalmente a partir delas, debater sobre relações étnico-raciais. Isso não deve ser confundido com usá-las como exemplo, mas permitir que esses estudantes tomem posse de si passando a pensar-se enquanto agentes e consigam construir outras narrativas. Através da valorização dessas experiências como um dado relevante para se identificar socialmente, a intenção é que estudantes negros e negras concebam relações em redes que lhes permitam criar novas configurações para suas identidades e, para além de desvelar situações de opressões diversas da ordem hegemônica e denúncias de racismo, se organizem coletivamente para criar estratégias para viver de modo consciente e pleno.

A grande contribuição das aulas de Artes dentro desse aspecto seria o fato de através das construções de poéticas individuais, que privilegiariam as experiências dos e das estudantes e discussão para além delas, sobretudo com o recorte étnico-racial, as práticas artísticas delas

resultantes, expandiriam o debate, uma vez que, a partir de uma dada materialidade, é possível concebê-la fisicamente, o que contribuiria para sua disseminação em outros espaços, além do escolar. Ainda que se negue o racismo na sociedade, de um modo geral, ou no interior dos espaços escolares, não há como negar poéticas que discutam o racismo, uma vez que ao materializá-las em práticas artísticas elas existirão no mundo; serão um fato passível de comprovação material. Tê-las, dentro ou fora do espaço escolar enquanto materialidade as colocam como um dado, algo que poderia fazer ecoar em debates e suscitar que mais experiências nesse sentido se construam a partir da conscientização para a discussão.

Tanto Nilma Lino Gomes (2005), quanto Maria Elena Viana Souza (2013) enfatizam que a educação interessada em discutir questões étnico-raciais, que na realidade seria um compromisso da educação no que tange à formação para exercício da cidadania e respeito às diferenças, não deve restringir-se a um momento ao longo do calendário escolar. Também não deve ser pensado como um tema, ou conteúdo para a aula. Assim como o caráter contínuo que construiu as relações de opressões e desigualdades, o esforço para garantir que identidade africana assuma equiparação às demais no sistema educacional brasileiro deve ser constante. Deve haver um trabalho contínuo que favoreça as experiências de estudantes negros e negras, sobretudo para que consigamos tocar o debate. E, para que seja possível iniciar as discussões, é necessário partir da assunção de que o racismo, em suas mais variadas formas, esta presente em nossa sociedade e, no interior das escolas brasileiras. Aceitar que o racismo é um fato é uma maneira de o situarmos e definir estratégias para combatê-lo. É preciso compreender o que é o racismo e analisar seus desdobramentos. É, mais do que nunca, preciso falar sobre.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de encerrar definitivamente a discussão, a pesquisa, de um modo geral, tinha o objetivo de contribuir para a construção de novas bases para o sistema educacional. Não que as perspectivas aqui apresentadas sejam novas, muito pelo contrário: conhecimentos e saberes de povos ancestrais sempre existiram e até hoje são princípios organizadores da dinâmica social de povos tradicionais. O que há de novo é o modo com que se buscou apontar os elementos edificadores na matriz educacional do país e como esta dialoga com um tipo de conhecimento, que ainda que pareça o único possível não o é.

A afirmação de autorias negras como possibilidades antirracistas na Arte-Educação mais do que levantar o problema existente, se apresenta como estratégia de superação do mesmo. O paradigma *afrocêntrico* ao centrar nossa experiência nos coloca como protagonistas de nossas próprias narrativas e lança a ideia de construção de consciência coletiva quantos aos diversos pertencimentos étnico-raciais. Superação, nesse sentido, não significa a substituição de um modelo por outro, e sim entender a problemática que envolve qualquer tentativa de tornar algo como regra.

Mais do que entender e discutir as referências que utilizamos para as aulas de Arte, pensando o conjunto de ações propostas na pesquisa – Arte, práticas e o lugar dos e das estudantes – é necessário afirmar a importância das teorias discutidas aqui. Essas, dentro das possibilidades mais democráticas possíveis, são as com mais frequência empregadas nas aulas de Artes, desde o processo formativo dos profissionais da área, passando pelas grades curriculares e material de apoio para o processo de ensino-aprendizagem. Elas certamente, mas não sozinhas, abriram caminho para as discussões aqui travadas. No entanto, é necessário que as articulemos a outros elementos para forjarmos novas relações étnico-raciais no ambiente escolar. Não significa dizer que devemos abandoná-las, mas entender que elas respondem a demandas específicas instauradas no momento de sua escrita, pelos sujeitos políticos que as escreveram. Enfatizar uma autoria negra significa também responder do nosso jeito, com base em nossa vivência ancestral no mundo, reescrevendo discursos a partir de nossas necessidades.

Pensar autoria negra também levantou a incrível dificuldade de ainda hoje encontrarmos poucos indícios de pesquisas sobre o assunto. Embora o quadro venha se transformando por força da legislação, e reivindicações do Movimento Negro e sociedade civil, o fato é que ainda há pouca divulgação de conhecimento científico que dialogue as demandas de narrativas que considerem nossos respectivos lugares de fala; em que nós não estejamos como objeto de estudo, mas como autores. Na Arte-Educação então, ou abrangendo referências que caibam

para aula de Artes independente da área de conhecimento, a situação foi ainda mais complicada. Isso, de certo modo, justifica a importância da pesquisa: para além de pensar os três eixos que compõem as aulas de Artes, entendendo as teorias comumente utilizadas e suas respectivas aplicações na dinâmica de ensino, a autoria negra servirá como uma resposta às mesmas, só que com foco na construção de um olhar antirracista para a Arte-Educação. Desse modo, a pesquisa foi pensada fundamentalmente para atender às demandas dessa área.

Assim, o encaminhamento básico para prosseguir com a pesquisa seria empreender um tom mais prático. Não se trataria de formar um modelo, ou um programa de práticas antirracistas em Arte-Educação, mas do mesmo modo que no levantamento bibliográfico dessa pesquisa, de oferecer possibilidades. Temos sim, poucos, referenciais de como pensar os conteúdos que visem a emancipação de grupos racialmente discriminados, mas esses conteúdos não farão sentido se alinhados procedimentos metodológicos tradicionais: são corpos que exigem outros modelos de configuração no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, pretende-se no futuro, pensar a dimensão das práticas pedagógicas antirracistas em Arte-Educação e de que modo elas conseguiriam forjar novas relações étnico-raciais partindo das vivências nas aulas de Artes.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Nelson (org.). **Mostra do redescobrimto: arte afro-brasileira**. São Paulo: Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais: Fundação Bienal de São Paulo, 2000.

ALVES, Sirlene Ribeiro; RODRIGUES, Marcelino Euzebio. Entre arte, ensino e afrodescendência. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, n. Ed. Especi, p. 800-819, jun. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/478>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

ARAÚJO, Emanuel (org.). **A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica**. 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e Museu Afro Brasil, 2010.

ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

_____. Afrocentricidade. Trad. Renato Nogueira. In: **Afrocentricidade: espaço dedicado a reunir material sobre a afrocentricidade em português**. Disponível em: <<https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/03/afrocentricidade-molefi-k-asante.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em 04 set. 2019.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura de subsolo**. 9ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. In: **Revista Digital Art&**, n.0, out. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>. Acesso em 31 jan. 2019.

_____. Arte educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BESA-OLIVEIRA, Marco Antonio. A Base Nacional Comum Curricular: ensino de artes nas escolas, ainda é uma coisa possível?. In: **Anais eletrônicos da III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/ III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, jun. 2018. Disponível em: <<https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/download/4862/4890>>. Acesso em 13 jun. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 5 fev. 2019.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, out, 2004.

_____. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 13 jun. 2019.

_____. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 7 jan. 2019.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 7 jan. 2019.

_____. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 7 jan. 2019.

_____. **Lei nº 11645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 7 jan. 2019.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

DUARTE, Eduardo de Assis. O negro na literatura brasileira. In: **Navegações**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/viewFile/16787/10936>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

CANDAUI, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In MOREIRA, Antonio F.; CANDAUI, Vera (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

COLI, Jorge. **O que é arte.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

CONDURU, Roberto. **Arte afro-brasileira.** 1 ed. 2 reimpr. Belo Horizonte: C/Arte, 2007. Coleção Didática, Série Historiando a Arte Brasileira, v. 2.

CUNHA, Mariano Carneiro da. Arte afro-brasileira. In: ZANINI, Walter (org.) **História geral da arte no Brasil.** São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983. p. 974-1033.

DIOP, Cheikh Anta. **A origem africana da civilização: mito ou realidade**. Lawrence Hill & Co., 1974.

DUARTE, Eduardo de Assis. O negro na literatura brasileira. In: **Navegações**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/viewFile/16787/10936>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

EVARISTO, Conceição. Escrivivências da Afro-Brasildade: história e memória. In: **Revista Releitura**, Belo Horizonte, Fundação Municipal de Cultura, novembro, nº 23, 2008, p.1-17. Disponível em: <https://b5af303c-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/nossaescrivencia/proseando/SE%C3%87%C3%83O_PROSEANDONDO_Ensaio_3.pdf?attachauth=ANoY7coJ5PGGkDz1K8AWUCUWFyFTNiM2lho331jshXp9AaF6H05v3B6SAkcQCBRD0rGOY19jVAV1hVaNcn_O_mgbeF_PFX14Nq9OTXB2t3j6SCxj2otOeScvUs9VHJgQSw06w8IEhPFBcbT-1Yh1rKxMVSq-BekqW5xjae__aTY3-MbqgGW1Z2jetClnYv9fntw-Lkq1sbofQJKCGMJI7YI5_YS817y4LQn97IFfn_6sz_v_emPbgufVdOLLZX3OZHtY0IFRIhQq6xh-uwaYm32HwmapMD4w%3D%3D&attredirects=0>. Acesso em: 31 jan. 2019.

_____. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: **Seminário Nacional X Mulher e Literatura – I Seminário Internacional Mulher e Literatura/ UFPB – 2003**, p.1-15. Disponível em: <https://b5af303c-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/nossaescrivencia/ensaios/SESS%2B%C3%A2O%20ESCREVIV%2B%C3%A8NCIA%20Ensaio%201.pdf?attachauth=ANoY7cqIORKKbZJ_q3eTKLyApWshSlbgsfGs0jAQqj5fkHxmL9UghT9oH_AGO9ILQAMbqiseNMYSxhTRkjSm-1GceWUKODU-4TguFNeA941EEjJnobQZW7Mwat08cuWHB-u-3JkBTGVz8ia5Yy3XKBB135Hdujwc0Luwmts65ypZj9T140WpAyAGBAhFqWrUrz81HI4g_nPNzyQwYR7k1IILQtHS4a_wx0wQm6uwfERhohzjYmZ_meeDATmmyH8B_D-pLj2mb8HI2FsoKQpjaAYSaea69cs4ug%3D%3D&attredirects=1>. Acesso em: 31 jan. 2019.

_____. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. In: **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2 sem. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>>. Acesso em 31 jan. 2019.

FELINTO, Renata (org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na Educação Escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FINCH II, Charles S.; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 37-69.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GERTRUDES, Jezabel M. N.; SILVA, Mario M. O.. A pretagogia como metodologia de combate ao racismo no cotidiano escolar. In: **VIII Fórum Internacional de Pedagogia**. Imperatriz, Universidade Federal do Maranhão, nov. 2016, Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA14_ID1534_09092016143009.pdf>. Acesso em 20 mar. 2019.

GOMBRICH, E. H. **A história da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/03. In: MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan./Abr. 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Apicuri, 2016.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IANNI, Octavio. Literatura e consciência. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, p. 91-99, 1988. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70034/72674>>. Acesso em 31 jan. 2019.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. IN: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000. p. 8-23. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2019.

LOPES, Maria Aparecida Oliveira. Introdução a arte afro-brasileira. In: **Anais do XXVIII Simpósio nacional de História: lugar dos historiadores: velhos e novos desafios**, Florianópolis, p. 1-20, jul. 2015. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/39/1444327678_ARQUIVO_introduc_a_oaa rteafrobrasileira3.pdf>. Acesso em 21 jun. 2019.

MATTOS, Nelma Cristina Silva Barbosa de Mattos. Arte afrobrasileira: contornos dinâmicos de um conceito. In: **Revista DAPesquisa**, Florianópolis, v. 9, n. 11, p. 119-133, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/8175/5646>>. Acesso em 21 jun. 2019.

_____. A arte visual afro-brasileira: considerações sobre um novo capítulo no ensino da arte. In: **Revista Eixo**, v. 6, n. 2, p. 90-96, nov. 2017. Disponível em: <<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/520>>. Acesso em 20 jun. 2019.

MAZANA, Ama. A afrocentricidade como novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-127.

MOREIRA, Antonio F. B.; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 38-66.

MOTA, Edmilson Antônio. Para além de negros exóticos e índios coloridos: uma nova matriz curricular, da cultura afro-brasileira à cultura indígena: tensão, disputas e consenso no campo do currículo. In: **Anais do I Encontro sobre Formação de Professores para o Ensino da Arte: o estado da arte na formação do professor de arte**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010. p. 248-261.

MÜLLER, Tania M. P.; SANTOS, Jorge L. R. A presença/ausência da história e cultura negra na escola. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da ADUFF, Alternativa, 2013. p. 89-102.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da ADUFF, Alternativa, 2013. p. 21-33.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O olhar afrocentrado: introdução a uma abordagem polêmica. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 181-196.

NOGUEIRA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. In: **Revista África e Africanidade**, ano 3, n. 11, nov. 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf> Acesso em: 7 jan. 2019.

OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de; PEREIRA, Sonia Gomes; LUZ, Angela Ancora da. **História da Arte: textos de síntese**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

PERES, José R. P. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: o lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. In: **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 24-36, ago. 2017. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163>>. Acesso em 13 jun. 2019.

PETIT, Sandra Haydée. Práticas Pedagógicas para a lei nº 10.639/2003: a criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades. In: **Educação em Foco**, Juiz de Fora,

v.21, n.3, p. 657-684, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/3194/99>>. Acesso em 31 jan. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. IN: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000. p. 107-130. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2019.

RIBEIRO, Djalmila. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Marcelino Euzébio; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Imagens da colonialidade e racismo epistêmico no currículo de artes. In: **VII Seminário Internacional – As Redes Educativas e as Tecnologias: transformações e subversões na atualidade**, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/5422591/IMAGENS_DA_COLONIALIDADE_E_RACISMO_E_PIST%C3%8AMICO_NO_CURR%C3%8DCULO_DE_ARTES>. Acesso em: 5 fev. 2018.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-67.

SILVA, Kátiuscia Paiva. **Arte no contexto escolar: percepções e vivências de duas arte-educadoras em São João del-Rei**, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João del-Rei, 2017. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/DissertacaoKátiusciaPaivaSilva.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

SILVA, Maria José Lopes da. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: MUNANGA, Kabengele. (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 125-142.

SOUZA, Maria Elena Viana. Educação étnico-racial e colonialidade. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da ADUFF, Alternativa, 2013.p. 103-116.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação infantil. In: **Valores Afro-brasileiros na Educação**. Boletim 22, nov. 2005. p. 30-36. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasil%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2019.