



ENTRE ARTE, ENSINO E AFRODESCENDÊNCIA

Sirlene Ribeiro Alves¹

Marcelino Euzebio Rodrigues²

Resumo: Tendo em vista as proposições da lei 10.639/2003, este estudo pretende apresentar uma breve trajetória da arte-educação no Brasil, tentando destacar a presença do negro em obras artísticas como temática e como sujeito que se expressa artisticamente, transmitindo seus múltiplos saberes através da Arte. Essas ponderações podem ampliar a visão e o entendimento da mão negra na arte brasileira, suas representações e suas implicações na educação, permitindo novas reflexões para prática docente e para o fazer artístico crítico dos alunos.

Palavras-chave: afrodescendência; ensino da arte; história da arte; lei 10.639.

AMONG ART, EDUCATION AND AFRODESCENDENCE

Abstract: Considering the propositions of law 10.639/ 2003, this study intends to present a brief trajectory of art education in Brazil, trying to highlight the presence of the black in artistic works as thematic and as a subject that expresses itself artistically, transmitting his multiple knowledge through Art. These considerations can broaden the vision and understanding of the Black Hand in Brazilian art, its representations and its implications in education, allowing new reflections for teaching practice and for the critical artistic making of the students.

Keywords: afrodescendence; arteducation; art history; law 10.639.

ENTRE ART, ÉDUCATION ET AFRODESCENDÊNCIA

Résumé: En prenant compte de la Loi 10.639/2003, cette étude entend présenter un raccourci de la trajectoire de l'éducation artistique au Brésil, en essayant de mettre en évidence la présence du nègre dans les oeuvres artistiques, non seulement comme thème mais aussi comme sujet qui s'exprime artistiquement, tout en transmettant sa sagesse multiple au moyen de l'Art. Ces considérations peuvent élargir la vision et la compréhension de la main noire dans l'art brésilien, avec tout ce qu'elle représente et implique dans l'éducation, ce qui permet de nouvelles réflexions pour la pratique de l'enseignement et pour l'exécution artistique critique des étudiants.

Mots-clés: afrodescendence; éducation artistique; histoire de l'art; loi 10.639.

ENTRE ARTE, ENSEÑANZA Y AFRODESCENDENCIA

Resumen: En cuanto a las proposiciones de la ley 10.639/2003, este estudio pretende presentar una breve trayectoria del arte-educación en Brasil, intentando destacar la presencia del negro en obras artísticas como temática y como sujeto que se expresa artísticamente, transmitiendo sus múltiples saberes a través del arte. Estas ponderaciones pueden ampliar la visión y la comprensión de la mano negra en el arte brasileño, sus representaciones y sus implicaciones en

¹ Mestre em Relações Etnicorraciais no Cefet-RJ. Trabalha como professora de Arte da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

² Doutorado em andamento no ProPed, UERJ. Professor de Artes Visuais do Colégio Pedro II.

la educación, permitiendo nuevas reflexiones para la práctica docente y para el hacer artístico crítico de los estudiantes.

Palabras-clave: afrodescendencia; enseñanza del arte; historia del arte; ley 10.639.

INTRODUÇÃO

Com a instituição da lei 10.639/2003, a busca pela igualdade racial e respeito às diversas contribuições culturais no Brasil, ganha uma nova perspectiva. Apesar das ações afirmativas já fazerem parte do cenário político nacional desde década de 1990, e da longa e árdua luta dos movimentos sociais por uma mudança no sistema educacional ter dado início a um debate diferenciado sobre as relações étnico-raciais no Brasil nos finais do século XX³, somente em 2003 é realizada uma modificação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar. O caráter político-pedagógico contido na referida lei contribui para que a população negra e seus descendentes se reconheçam, tenham a sua memória, sua história, cultura e identidade valorizadas no processo educacional.

A lei marca sua obrigatoriedade em todo ensino fundamental e médio, destacando que esses conteúdos devem ser ministrados ao longo de todo currículo escolar e em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. A Arte na escola trabalha essencialmente com a diversidade, qualidade essa expressada em diferentes linguagens (teatro, música, dança, pintura, arquitetura, escultura, performance, instalação, arte digital, cinema, entre outras), na produção de diversas culturas e povos, que trabalham suas especificidades em sua produção, nos diferentes estilos e movimentos artísticos, e nas visões e marcas pessoais de cada artista. Porém, no ensino da Arte a mão negra, o papel do artista negro e de seus descendentes, precisa ainda ter visibilidade.

Na arte brasileira, as influências das matrizes africanas estão presentes no ritmo de nossa música, no gingado de nossa dança, nas cores e formas das artes visuais, enfim nas mais diversas linguagens e de diversos modos. Porém, tanto as heranças artísticas e

³ Para uma análise mais detalhada sobre a luta dos movimentos sociais negros resultou na aprovação e implementação da lei 10.639/2003 e outros desdobramentos legais, consultar o artigo de Rocha e Silva (2013).



culturais negras, quanto às obras de arte de negros e seus descendentes não recebem a devida contextualização como produto de um grupo social que possui uma memória e uma identidade. Pensando sobre o conceito de arte afro-brasileira, Conduru afirma:

[...] é preciso pensar coisas e ações indicadas pelo cruzamento de arte e afro-brasilidade: de obras de arte à cultura material e imaterial. Nesse sentido, a expressão arte afro-brasileira indica não um estilo ou um movimento artístico produzido apenas por afro-descendentes brasileiros, ou deles representativo, mas um campo plural, composto por objetos e práticas bastantes diversificados, vinculados de maneiras diversas à cultura afro-brasileira, a partir do qual tensões artísticas, culturais e sociais podem ser problematizadas esteticamente (Conduru, 2007, p. 11).

Assim, refletir sobre a posição do negro na arte brasileira em sala de aula pode abranger não somente padrões estéticos e artísticos, mas também questões culturais, sociais e políticas:

[...] as relações raciais ultrapassaram os modos de representação, os negros não somente foram retratados na arte, mas também utilizaram suas produções artísticas como meio de resistência e luta. Se expressando e se colocando através de obras artísticas, inserindo elementos de identificação (traços fisionômicos, símbolos religiosos e culturais), além questionar sua condição social através da Arte. Tornando-se sujeitos em seu tempo, agentes culturais e artísticos (Alves e Rodrigues, 2017, p.186).

Pensando nisso, realiza-se um breve histórico da representação dos negros nas artes visuais, de sua participação artística e na arte/educação brasileira relacionando-as com aspectos étnico-raciais. Toda pesquisa terá como base os apontamentos acima, eles guiarão nosso objeto de estudo e nossas análises.

O NEGRO NA ARTE E EM SEU ENSINO

Antes de 1549, ano da chegada dos jesuítas, a educação não era vista como prioridade. No sistema educacional jesuítico, atividades artísticas, como música, teatro e dança, eram utilizadas para catequização. Adaptações para realidades locais, dialogando até com a estética indígena, auxiliava a alcançar seus objetivos. Não havia escolas específicas para a arte, mas a expressão artística desempenhava um papel relevante nesse modelo de ensino, apesar de “ocupar uma posição subalterna em relação aos outros saberes, inclusive, os considerados artísticos” (Nascimento, 2008, p. 28). Também vinculava questões étnico-raciais e revelava distinções entre as classes. No

ensino jesuítico a atividade artística cumpria uma determinada função, que variava de acordo com a classe social para qual se destinava.

A saída dos jesuítas proporcionou uma modificação na estrutura educacional. A arte passa a estar direcionada ao ensino da geometria. Mas, será fora do ensino oficial que a arte florescerá de forma grandiosa. Nas oficinas, o ensino de pintura, escultura e ourivesaria se propagava pela reprodução de modelos. A maioria dos artistas era de origem simples, grande parte formada por negros e mestiços. Essa característica nos é explicada por Dossin:

Sendo a arte entendida como uma atividade manual, conseqüentemente era uma prática inferiorizada pelos portugueses, pois o bom homem branco era também aquele que nunca tivera de lidar com ofícios vis do qual dependesse seu sustento. Assim sendo esta atividade era predominantemente desempenhada pelos africanos e seus descendentes (Dossin, 2000, p. 246).

Mesmo utilizando modelos, esses artistas produziram uma arte original, rica em detalhes decorativos, direcionada à Igreja Católica. Por isso, é marcado pelas ordens religiosas e pelas confrarias ou irmandades, em que muitos mestiços e negros participavam. No momento do florescimento do barroco brasileiro, momento singular na arte popular nacional, muitos descendentes de negros ganharam prestígio e admiração, tanto na pintura, na escultura, na arquitetura ou na música erudita, se tornando mestres em seus ofícios, como Mestre Valentim, Aleijadinho e Mestre Ataíde (Araújo, 1988, p. 9).

A expressividade desses negros se destinou a propagação dos valores simbólicos dos seus dominadores. Com a escravidão, os negros dispersados além mar, afastados de sua terra, dos seus familiares e de seus laços com sua tradição, foram proibidos da liberdade artística. Dessa forma, Conduru expõe:

Transportados forçadamente e escravizados, os africanos estiveram impedidos de reproduzir livremente suas culturas no Novo Mundo. Ao contrário, foram coagidos e incentivados a usar suas forças e talentos para construir os símbolos, o aparato físico e os elementos necessários às práticas sociais dos colonizadores, majoritariamente portugueses, mas também espanhóis e holandeses em determinados períodos e regiões. (Conduru, 2007, p. 15)

Os africanos que, desde século XVI já faziam parte de nossa estrutura social, não somente foram coibidos de suas práticas artísticas e culturais, como também foram obrigados a utilizarem sua força de trabalho na construção de signos religiosos e políticos de outras culturas. Assim, participaram na criação de cidades, edifícios militares e civis, mas principalmente em obras religiosas. Porém, os negros em suas produções de arte visual não reproduziram os estilos e modelos de arte europeia simplesmente, mas utilizou este espaço para imprimir, mesmo de maneira atávica, códigos, símbolos e sentidos particulares da cultura africana. A arte colonial brasileira é plena de singularidades, que podem ser entendidas pelo trabalho de negros e mulatos, que não somente utilizavam os moldes estéticos da Europa, mas dialogam artisticamente com eles. Esse fato pode ser visualizado, nos entalhes de algumas igrejas que apresentam elementos típicos de nosso país, como caju e outras frutas, além da cultura africana, como búzios e chifres de carneiro:

Na conexão de afro-brasilidade à arte cristã, o dado que primeiramente salta aos olhos é a representação de santos e anjos com traços negroides, o amulamento das figuras representadas em pinturas, retábulos e imagens católicas. [...] Autorrepresentações públicas toleradas, quiçá incentivadas, posto que implicavam conversão religiosa e cultural. (Conduru, 2007, p. 18)

Figura 1. Obra de Aleijadinho: *Nossa Senhora das Dores*, madeira (cedro) policromado, 1791.



Fonte: Itaú Cultural

O fato é que, nesse momento, a arte e seu ensino foram marcados pela presença dos negros e de seus descendentes, que construíram maneiras particulares de autorrepresentação e identificação.

A chegada da corte portuguesa, em 1808, muda o cenário artístico e de seu ensino no Brasil. Houve uma preocupação em modernizar culturalmente a nova sede do império português, a Missão Artística Francesa cumpria essa finalidade. No ano de sua chegada, em 1816, é criada a Academia Real de Artes e Ofícios, e assim inaugurado o ensino formal de Arte. O neoclassicismo, como seu estilo oficial, trouxe os cânones artísticos da Europa e a necessidade de sistematização nos moldes europeus. O que provocou um distanciamento entre a arte e o povo, entre a arte erudita e a arte popular, entre as belas artes e o artesanato.

Nesse momento, finda as encomendas por parte das confrarias e se inicia um novo período para os artistas negros. “Com a progressiva institucionalização da arte, a inclusão do artista de origem africana tornou-se mais difícil, o que não quer dizer que ele estivesse ausente” (Dossin, 2007, p. 247).

Na paisagem oitocentista, segundo Lima,

É fácil identificar uma presença negra quase como paisagem nos cenários brasileiros representados por artistas de diferentes tradições. O sistema escravagista associou a tonalidade escura da pele e fenotípias correlatas, imbricando ícones entre ser negro e ser escravo. Pois, os habitantes negros nas obras de professores da instituição como Jean Baptiste Debret mostram o interesse evidente pelos idos das primeiras décadas daquele século. Ou, com alunos da instituição, como Cândido Guillobel um artista português, desenhista de tipos populares do Rio de Janeiro, em sua grande maioria dedicados aos ambulantes negros (Lima, 2008, p. 2-3).

Nessas produções, o olhar etnográfico, as classificações e a busca de registro de tipos e costumes, produziram uma compreensão e/ou uma identificação inferiorizada da população negra, muitas com sentido depreciativo e marcando o lugar do negro à margem da dinâmica social.

Figura 2. Obra de D. Bressae: *A Alegoria à Lei do Ventre Livre*, gesso, sec. XIX



Fonte: <http://www.museuhistoriconacional.com.br/>

Em determinado momento, ainda no pensamento dessa autora, esta cena começa a se modificar, tendo em vista os movimentos abolicionistas. O quadro *Batalha dos Guararapes* (1879) de Victor Meirelles, apresenta um episódio de 1648, onde negros e brancos lutaram juntos contra os holandeses, uma modificação na apresentação dos negros apresentando sua real participação nessa vitória:

Aproximadamente 6000 escravos, os Voluntários da Pátria, tornaram-se uma massa de voluntários também à emancipação. Nessa alteração de valores observável, o que vai se notando é que as figuras negras, ausentes nas expressões artísticas ou apenas como paisagem de fundo vão tomando a frente (Lima, 2008, p. 4).

O impacto ideológico desses momentos históricos promovidos pelos Jesuítas e depois pela corte Portuguesa e artistas franceses deixou marcas tão profundas no Ensino da Arte que até hoje é possível observar traços desse ideário na formação dos professores e nos currículos do ensino básico dessa disciplina. A tímida presença ou a ausência da produção artística de índios, negros e afro-brasileiros nas salas de aulas é sem dúvida um dos mais aparentes e comprova a colonialidade do saber que propaga



um imaginário eurocêntrico desconsiderando e tornando inválida a produção artística de outras culturas.

Na década de 1880, os temas abolicionistas se tornaram cada vez mais constantes. As alegorias com temas abolicionistas, como a obra *A Alegoria à Lei do Ventre Livre* de D. Bressae, foram incentivadas pelo governo real. Outros artistas também aderem à causa abolicionista e retratam o tema de forma livre, como Emílio Rouède, pintor francês que chega a vender obras para auxiliar financeiramente à alforria de escravos. Augusto Petit, outro artista francês, foi premiado com medalha de prata na Exposição Geral de 1884 pelas obras *O Príncipe Obá* e *A Princesa Obá*, personalidades negras exaltadas em sua obra (Lima, 2008, p. 6).

Artistas negros também entraram nesse sistema de ensino, como podemos citar Firmino Monteiro, Estevão Silva, Rafael Pinto Bandeira e os irmãos João e Arthur Thimóteo da Costa. Esses pintores não somente estudaram com pessoas de renome artístico, convivendo com os principais expoentes da arte dessa época, como alguns, se envolveram em atividades docentes.

A participação deles nesta instituição ainda é pouco estudada, e permeada de questionamentos e pressões que levaram muitos artistas negros ao limite. Estevão Silva, por exemplo, foi punido por discordar e protestar contra os critérios de premiação de um concurso, onde concorria com um trabalho, sentindo-se injustiçado por achar que seu trabalho era melhor do que o vencedor. Leite (1988, p.63) relatou que uma comissão encarregada de apurar o fato, descreveu em um pronunciamento adjetivos que iriam salvá-lo de punição mais severa. A comissão relata que o *delinqüente* agia por *acanhamento de inteligência e curtesa de entendimento*. Sabe-se que Estevão era inteligentíssimo e que realmente a sua obra concorrente era a melhor, mas uma direção sob a égide do imperador e seu posicionamento racista impedia de artistas negros terem o mesmo prestígio que os demais.

Antônio Rafael Pinto Bandeira, após alguns anos lecionando em Salvador, retorna para Niterói, sua cidade natal e comete suicídio aos 33 anos. E João e Arthur Thimóteo morreram no Hospício de Alienados do Rio de Janeiro. Firmino Monteiro leciona pintura na Escola de Belas Artes da Bahia, e perspectiva e teoria da sombra no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, em Salvador.



Figura 3. Obra de Estevão Silva: *Natureza-Morta*, óleo sobre tela, 90 x 84 cm, 1888.



Fonte: Itaú Cultural

Esses eventos comprovam que esses artistas ficaram presos aos padrões acadêmicos e tiveram pouquíssimo espaço para desenvolverem um trabalho mais inovador.

Embora haja muito ainda para saber do trabalho dos negros que se formaram na Academia Imperial e, depois, na Escola Nacional de Belas Artes, a autoimagem não parece ser a questão central, nem mesmo muito relevante em suas obras, que parecem ocupadas em exibir o domínio das ditas belas artes para atender aos anseios de uma clientela ocupada em mimetizar o gosto europeu (Conduru, 2007, p.50).

É interessante pontuar que mesmo utilizando os códigos, o aparato simbólico, a técnica e o gosto da arte europeia, esses artistas representam a população negra em um espaço extremamente elitista. Em pleno período escravista, apesar da origem humilde, alcançam premiações, viagens à Europa, se inserindo nos circuitos de maior prestígio social da arte, as artes visuais. Se estabelecendo como um agente artístico, um sujeito que dialoga, se expressa, e transmite seus saberes.

Outro aspecto relevante é que a Academia de Belas Artes, como mencionado anteriormente, não só instaura a institucionalização do ensino, mas reforça a separação entre a arte erudita e a arte popular. Dentro da cultura popular, na arte realizada pelas camadas menos favorecidas da população, por artistas que não tiveram uma instrução

formal, as contribuições das matrizes africanas sempre estiveram presentes, criando uma estética negra brasileira. Paralelamente à arte da academia, a presença do artista negro e a transmissão de seu saber permaneceram na expressão artística popular, nas plasticidades das religiões afro-descendentes⁴ e no sincretismo das manifestações populares.

É nessa perspectiva, de ultrapassar as convenções acadêmicas e se aproximar de uma arte mais abasileirada, que no início do século XX um grupo de artistas instaura uma nova forma de representação para a população negra. Segundo Amaral, o modernismo brasileiro se constitui simultaneamente através de um movimento internacional e de outro nacional (Amaral, 1998, p.21). As influências dos movimentos modernistas internacionais podem ser percebidas em obras que dialogam com o impressionismo, com o cubismo, dadaísmo e outros movimentos, possibilitadas pelas viagens dos artistas brasileiros à Europa. Essas viagens permitiram esse contato, como também possibilitaram outro olhar sobre a realidade brasileira, permitindo uma nova consciência da realidade brasileira e a construção de uma arte nativa. O modernismo brasileiro foi uma forma de atualizar as ideias estéticas, abolindo as formas e cânones da representação acadêmica, e dialogando com obras, movimentos e artistas estrangeiros. A antropofagia foi utilizada como lema, já que desejavam ingerir influências artísticas do mundo e de nossa realidade, processá-las e transformá-las em uma arte moderna especificamente brasileira.

No cenário internacional, houve uma redescoberta das formas e modos de representação dos povos considerados primitivos, que podem ser percebidos na arte de Gauguin, de Picasso, e outros artistas modernos. No Brasil, na ansiedade de trabalhar com a temática nacional, aproximou os modernistas das cores, formas e dos tipos nacionais. Dessa forma, os modernistas tiveram um contato diferenciado com a cultura popular, estabelecendo contatos com artesões e artistas populares. Nesse contato, a representação de negros e da miscigenação, passou a ser constante na arte.

o diferencial maior entre o modernismo vinculado à arte acadêmica e aquele que a ela pretendeu se opor é o valor do componente africano na formação da

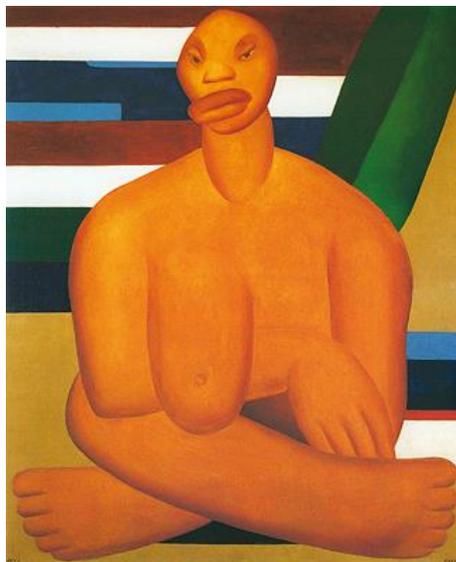
⁴ De acordo com Conduru (2007, p. 30) “a dimensão estética é constitutiva desses cultos”, no arranjo dos objetos e do espaço, no simbolismo religioso, na tradição escultural e arquitetônica, além das vestes dos adereços.



cultura brasileira. Em vez de negativa, degenerativa, a miscigenação étnica tornou-se positiva e mais: paradigma e emblema das relações culturais, artísticas. A atenção dada a cultura popular incentivou os artistas a olharem de modo especial algumas práticas e figuras oriundas das culturas africanas, as integrando ao ideário artístico formador da nação brasileira (Conduru, 2007, p. 51)

A população negra nas representações artísticas passou a ter visibilidade, como na obra *Bananal* (1927) de Lasar Segall ou *A Negra* (1923) de Tarsila do Amaral, de igual forma algumas manifestações populares da cultura negra, como capoeira e o samba, foram transformadas em símbolos da nacionalidade. No contato com a arte popular, alguns artistas negros são projetados. Esse é o caso de Heitor dos Prazeres, nasceu em 1898, dez anos após a abolição dos escravos, de família humilde, cresceu no meio de referências negras na música (samba), na religião (candomblé), na capoeira, como músico, ganhou reconhecimento e entra nas artes plásticas para ilustrar uma das suas canções. Suas obras na música, na poesia, ou na pintura representaram vários aspectos da vida e da cultura negra.

Figura 4 - Tarsila do Amaral, *A Negra*, óleo sobre tela, cid. 100 x 80, cm1923.



Fonte: Itaú Cultural

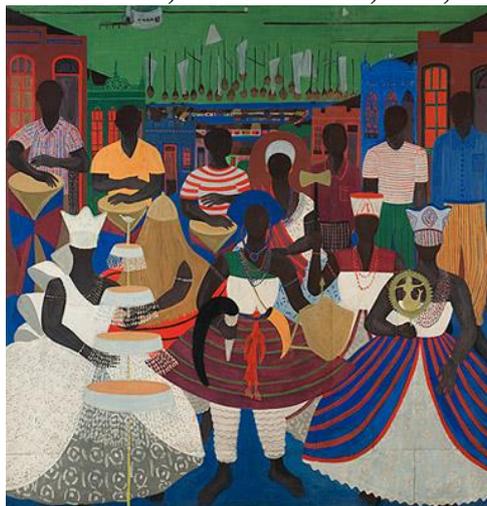
As representações de mulatas de Di Cavalcanti podem ser compreendidas como um bom exemplo para pensarmos determinadas ambiguidades existentes na arte modernista, mesmo apresentando um “padrão de beleza brasileira, subvertendo, por um



lado, os padrões estéticos ocidentais impostos pela cultura das belas artes, mas perpetuando, por outro, a objetivação sexual das mulheres negras” (Conduru, 2007, p.12).

Dentro do ensino escolar, “o modernismo no ensino da arte se desenvolveu sob a influência de John Dewey” (Barbosa, 2008, p. 2). Porém segundo a autora, suas interpretações errôneas, levaram a redução do seu conceito de experiência consumatória, em que a arte seria usada para fixar noções apreendidas em outras áreas do estudo. Também, é nesse período que são criadas as primeiras escolas especializadas em arte para crianças e adolescente, como atividade extraclasse. A atuação de artistas modernistas como Anita Malfatti e Mário de Andrade nestas escolas são representativas, seu ensino tinha uma orientação baseada na livre-expressão e no espontaneísmo do desenho infantil. Mário de Andrade chegou a realizar comparações entre as representações das crianças e a arte primitiva, ponto de partida do seu curso de História e Filosofia da Arte na Universidade de Brasília. Instituição esta que abrigou o primeiro curso para formação de professores de desenho, e que contou com a participação de Portinari. O fato importante é que a influência dos artistas modernistas no ensino das artes fez com que as experiências pedagógicas se restringissem a livre expressão, cabendo ao professor somente preservar a autêntica de forma de expressividade infantil, afastando o contato com as obras artísticas.

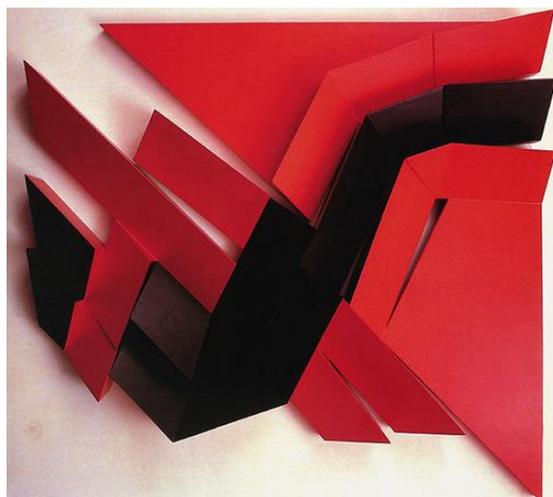
Figura 5. Obra de Djanira, *Candomblé*, óleo sobre tela, cid. 250 x 242,8 cm, 1957.



Fonte: Itaú Cultural

A partir do modernismo novas formas de representação para cultura negra emergem. A religiosidade negra é trabalhada em diversos artistas, como em Djanira e Carybé, pintores que se identificam e representam os cultos e entidades da mitologia negra. Outros artistas como Rubens Valentim, Abdias do Nascimento, Emanuel Araújo, que além de negros são militantes dessa causa, colocam sua arte em prol da divulgação e do reconhecimento público dessas religiões. A atuação do movimento negro, nas décadas de 1940 e 1950, possibilitou esse engajamento, destacando o Teatro Experimental do Negro (TEN), que veiculou uma experiência educacional para suprir as dificuldades de leitura e alfabetização de seus atores. (Conduru, 2007, p. 65)

Figura 6. Obra de Emanuel Araújo: *Fenda Preta*, madeira policromada, 160 x 160 cm; 1987



Fonte: Itaú Cultural

Na arte/educação, surge em 1948 a Escolinha de Arte no Brasil, por Augusto Rodrigues, Lúcia Alencastro Valentim e a norte-americana Margareth Spencer. Sua atuação marca no ensino e na formação de professores de artes em nosso país, levando ao desenvolvimento do Movimento Escolinhas de Arte - MEA, que congrega diversas escolinhas de arte, nos anos 1950, 1960 e 1970, chegando a agregar vinte instituições, somente no Rio Grande do Sul. As ideias do filósofo Herbert Read, de que a educação é o fundamento da arte, fornecem a base teórica do trabalho desenvolvido por essa instituição. Apesar de ampliar do repertório artístico pela inclusão de elementos da arte

popular e do folclore, aspectos da livre expressão para o desenvolvimento infantil ainda persistem.

Na década de 1960 e 1970, outros artistas refletem as temáticas africanas, como as conexões realizadas a partir de máscaras e esculturas da África, trabalhadas por Artur Barrio e Cildo Meireles. Houve uma reaproximação com a religião africana em diversos campos das artes: cinema, música, teatro..., nas artes visuais pode ter sido possibilitado em oposição ao concretismo, sua abstração e neutralidade simbólica. Conduru, no que se refere a esse diálogo, afirma: “mas o interessante é observar como elas foram incorporadas à reflexão, ao fazer, nas obras, em meio ao processo de questionamento da arte e sua inserção sociocultural, de modo figurativo ou estrutural, explícito, pouco evidente ou subliminar” (Conduru, 2007, p.83). Assim alguns representantes do grupo do neoconstrutivista, Lygia Clark, Helio Oiticica, Lygia Pape, possuem obras que dialogam com essa problemática levantando não somente questões formais, mas também sociais.

Figura 7. Obra de Lygia Pape: *Poemas Visuais / Caixa Brasil*. Feita em madeira, veludo, cabelos, texto, 30x26 x5 cm; 1968.



Fonte: lygiapape.org.br

Na ditadura militar, de acordo com Guimarães, parte do compromisso político incluído no mito da democracia racial é desfeita, mas permanece a projeção da nação mestiça (Guimarães, 2001, p.121). Momento de repressão em todos os níveis, a arte nas

escolas primárias se voltou para alusão a comemorações cívicas e religiosas. Fruto do regime, a nova Lei de Diretrizes e Bases LDB 5.692/71 estabelece a obrigatoriedade do ensino da arte. Segundo Barbosa, pode parecer contraditório que uma ditadura institua a arte como obrigatória no currículo, porém esse fato pode ser compreendido como um mascaramento para um ensino extremamente tecnicista (Barbosa, 2011, p. 10). A lei trouxe a polivalência, sob a nomenclatura de Educação Artística, um único professor deveria ministrar aulas de teatro, artes visuais e artes cênicas (teatro e dança), como não havia cursos de formação apropriados, foram criados cursos de licenciatura de curta duração, em dois anos, e um convênio com as Escolinhas de Arte. Matérias como música e desenho geométrico perdem lugar no currículo, e a técnica passa a ser priorizada em lugar das dimensões próprias da arte.

Influenciados pela pedagogia libertadora de Paulo Freire e a libertária de Freinet, os educadores começam a se organizar, surgindo o movimento de Arte-educação, no final da década de 1970 e início de 1980, que visava repensar a arte na escola e na vida das pessoas, questionando o ensino polivalente e defendendo a ideia de autogestão pedagógica. Num período de reflorescimento político, inicia-se encontros de arte-educadores, as associações começam a surgir, e em 1987 é criada a Federação dos Arte-educadores do Brasil (FAEB) (*Ibd*, 2011, p. 12).

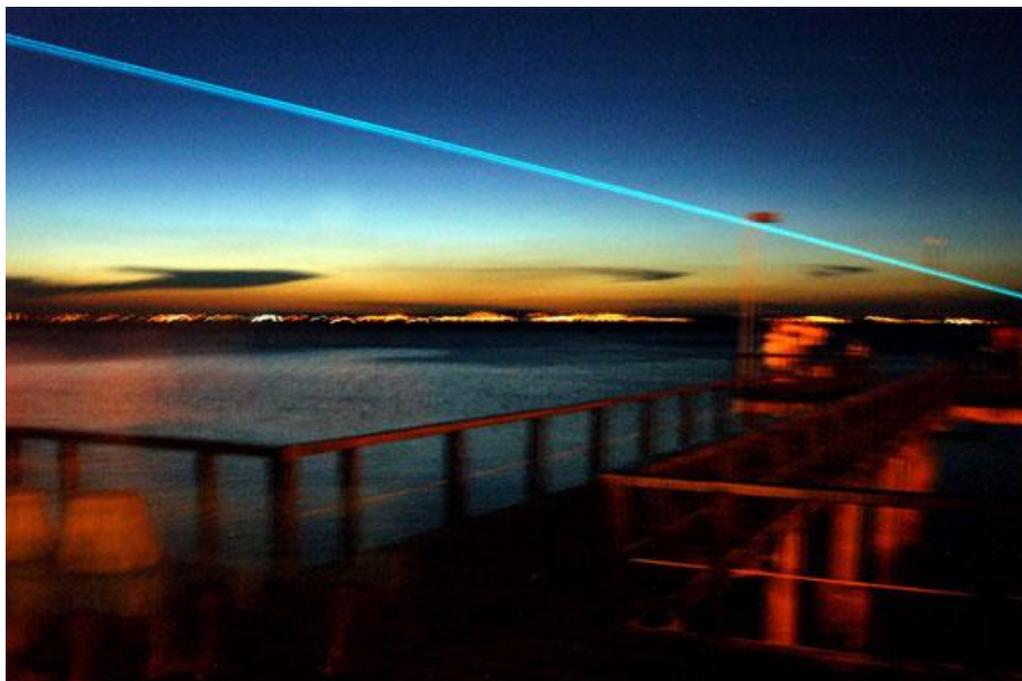
Nesse clima é gerada uma proposta para arte/educação, desenvolvida pela Prof^a Ana Mae Barbosa. Nela o ensino de arte tem por base um trabalho pedagógico integrador de três facetas do conhecimento em Arte: o fazer artístico, a análise de obras e a história da arte. O fazer estaria relacionado à experimentação dos códigos, materiais e procedimentos de cada linguagem artística. A leitura de obras de arte, o aluno conheceria parte do nosso universo cultural e artístico, realizando análises formais e técnicas, além de interpretações. E através da contextualização teria acesso a informações históricas, sobre a História da Arte e outras áreas do conhecimento, gerando reflexões e conexões. Essa metodologia permitirá uma reaproximação da produção em arte com o seu ensino:

A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade em arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto à já conquistada expressividade. (*Ibidem*, 2011, p. 13)



Os diálogos artísticos com as culturas africanas e com questões raciais não terminam, pelo contrário se tornam constantes na contemporaneidade brasileira. Mesmo não oferecendo formas específicas de representação, alguns artistas negros e não-negros trabalham a temática levantando diversos tipos de questionamentos. Como é o caso de Daniel Lima, artista negro, que por trabalhar a realidade social brasileira, através de intervenções urbanas e vídeoarte, trata esporadicamente dessa questão em sua arte individual. Mas, que não está afastada na sua participação no Grupo Frente 3 de Fevereiro, criado especificamente para tratar da violência e a distinção racial por parte de policiais. Em sua obra *Coluna Laser III – Mar*, reavivava a ligação entre Brasil e África, constituída por um *laser* que saía do Solar do Unhão, em Salvador, e se direcionava pelo mar ao continente africano. Fez parte da Mostra Pan-Africana de Arte Contemporânea, em Salvador 2005, “traz assim uma espécie de ponte por onde perpassam séculos de separação, diáspora, violência e transformações, de forma poética e sutil essa conexão é feita de tal forma intocável ao mesmo tempo em que tangível” (Dossin, 2000, p. 251).

Figura 8. Fotografia da obra Coluna Laser III



Fonte :http://www.videobrasil.org.br/pan_africana/ / Foto de Daniel Lima

Outro artista contemporâneo que traz a ligação África / Brasil é o fotógrafo e publicitário Sérgio Guerra. Na exposição *Lá e Cá*, o artista apresenta 438 fotografias de duas feiras livres, a Feira de São Joaquim em Salvador e o Mercado de São Paulo em Luanda. Distribuídas no espaço no próprio da feira brasileira, faz com que as pessoas percebam as semelhanças, nas cores, nas mercadorias, nos santos, nos sujeitos, muitas vezes, perdendo a referência do local onde foi tirada a fotografia.

Figura 9. Fotografia da exposição *Lá e Cá* de Sérgio Guerra



Fonte: sergioguerra.com

Apesar de ter alcançado repercussão em grandes expoentes da arte brasileira, durante toda sua trajetória, do período colonial a arte dos nossos dias, a questão racial dentro do ensino da arte/educação, ainda permanecia obscurecida. Em 1997, Silva já alertava:

Pesquisas recentes têm apontado para a dificuldade de aceitação da identidade negra por parte de enorme parcela do alunato de nosso país, ocasionando problemas de repetência, evasão escolar e impedindo o pleno exercício da cidadania por parte dos educandos.



Livros didáticos de Educação Artística, adotados por 30% de professores da rede pública e consultados por 70% destes, são totalmente omissos no que se refere à produção cultural e artística do negro.

Sabemos que a herança histórica brasileira tem dificultado as camadas subalternas vivenciarem suas experiências estéticas. Também a indústria cultural, juntamente com o sistema educacional, tem imposto padrões homogeneizantes, desvalorizando e negligenciando a heterogeneidade e a diversidade de nossa cultura, omitindo a presença partícipe dos descendentes de escravos.

A bibliografia disponível para o ensino da Arte é omissa no que se refere à arte africana e incompleta quanto à afro-brasileira. Os professores de educação artística se formam sem nunca terem tido sequer uma disciplina com conteúdos relativos à estética negra ou às raízes africanas (Silva, 1997, p.44).

O ensino da arte se mantinha distanciado dessas inquietações e a Proposta Triangular surgia como um modo de articulação, pois proporcionava a inserção de obras artísticas e sua contextualização no processo educacional, até então afastadas, ora para não prejudicar a livre expressão infantil, ora em detrimento da técnica.

Aspecto este que ganha amplitude na sociedade atual, onde a realidade virtual, as novas formas de interação social, modos contemporâneos de entretenimento, são baseadas na imagem e em processos de visualidade. Por isso, Hernández (2000) argumenta a importância de trabalharmos a cultura visual dentro da sala de aula, para que os alunos aprendam a compreender o que se passa ao seu entorno, e que sejam capazes de decodificar através de um olhar crítico e reflexivo o mundo à sua volta.

A LDB 9634/96, após uma luta política para permanência da Arte no currículo⁵, que garantiu sua continuidade, teve como desdobramento a criação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, trazendo uma nomenclatura diferenciada para os componentes da Proposta Triangular, como produção, apreciação e contextualização, ao invés das ações fazer, ler e contextualizar.

Os principais instrumentos legais que regem a educação e o ensino de arte, a Constituição de 1988, a LDB 9634/96 e o PCN, argumentam sobre a necessidade de uma educação étnico-racial, que respeite as diferenças entre as culturas, que dialogue com os diversos grupos étnicos, e que reconheça a participação desses indivíduos na construção histórica do nosso país. Porém, ainda permanecia uma reivindicação antiga do Movimento Negro para inclusão da obrigatoriedade da História e Cultura Africana e

⁵ Sobre essa questão ver Barbosa (2011).



Afro-brasileira no currículo escolar, alcançada em 2003 através da lei 10.639. A referida lei pode ser considerada a mais recente alteração no currículo de Arte, pois transforma a possibilidade dos outros instrumentos legislativos em um imperativo.

O nosso objetivo com essas colocações foi apresentar como a arte e seu ensino se articulam com questões raciais, não somente pela representação da população negra, mas também pela atuação de negros no circuito da arte e na arte/educação. Assim, o currículo Arte se torna um local privilegiado para o reconhecimento e valorização da estética e dos padrões artísticos negros, sua força de trabalho e luta social. Alterando a constatação de Silva para propiciar

aos indivíduos oriundos de tais grupos informações que lhes possibilitem formar uma auto-imagem, uma auto-representação positiva, que sirva de contra-ataque às investidas deterioradas feitas à identidade grupal e individual a que estão sujeitos estes grupos (Silva, 1997, p. 48).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Sirlene Ribeiro. O currículo de arte na educação de jovens e adultos á luz das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Revista Digital do LAV - Santa Maria - ano VI, n.10, p. 141-151 - mar. 2013.*
- ALVES, Sirlene Ribeiro; RODRIGUES, Marcelino Euzévio. Arte e afrobrasilidade como expoentes de luta e resistência. *Revista Digital do LAV - Santa Maria – vol. 10, n.2 p. 162-189 – mai/ago. 2017.*
- AMARAL, Aracy. *Artes Plásticas na Semana de 22*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- ARAUJO, Emanuel. Negro de Corpo e alma. In: AGUILAR, Nelson. *Mostra do Redescobrimento: Negro de Corpo e Alma*. Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000.
- BARBOSA, Ana Mae. *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BRASIL. *Lei 9.394. LDB– Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U de 23 de dezembro de 2006.
- _____. *Lei 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10 de janeiro de 2003.
- _____. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. D.O.U de 11 de março de 2008.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Resolução CNE/CEB 03/2004. D.O.U de 10 de março de 2004.
- CONDURU, Roberto. *Arte Afro-Brasileira*. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.



DOSSIN, Francielly Rocha. Apontamentos acerca da presença do artista afro-descendente na história da arte brasileira. *17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais*.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). *Tempo Social; Revista de Sociologia da USP*. São Paulo: 2001, p:121 a 142.

HERNANDEZ, F. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

LEITE, José Roberto Teixeira. *Pintores Negros dos Oitocentos*. São Paulo:Edições MWM, 1988.

LIMA, Heloisa Pires. A presença negra nas telas: visita às exposições do circuito da Academia Imperial de Belas Artes na década de 1880.19&20, Rio de Janeiro, v. III, n. 1, jan. 2008. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/obras/obras_negros.htm>.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antônio Novaes da. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 5, n. 11, p. 55-82, out. 2013. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/189>>..

SILVA, Dilma de Melo. Identidade afro-brasileira: abordagem do ensino da arte. In:*Comunicação & Educação* - Revista do curso Gestão da Comunicação. Vol. 3, No 10, 1997.

*Recebido em setembro de 2017
Aprovado em dezembro de 2017*