



Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu*
Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação
Campus Nilópolis

Caroline Fagundes da Silva

O ENSINO DE ARTES VISUAIS:
Contribuições para a valorização das artes visuais africanas

Nilópolis, RJ
2019

Caroline Fagundes da Silva

O ENSINO DE ARTES VISUAIS:
Contribuições para a valorização das artes visuais africanas

Trabalho de conclusão de curso apresentado como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de especialista em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Claudia de Souza Teixeira

Nilópolis, RJ
2019

Caroline Fagundes da Silva

O ENSINO DE ARTES VISUAIS:
Contribuições para a valorização das artes africanas

Trabalho de conclusão de curso apresentado como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de especialista em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação.

Data da aprovação: ____ de julho de 2019.

Prof^a. Dr^a. Claudia de Souza Teixeira (orientadora)

IFRJ – Campus Nilópolis

Prof^a. Dr^a Angela Maria da Costa e Silva Coutinho

IFRJ – Campus Nilópolis

Prof^a Esp. Suéle Maria de Lima

IFRJ – Campus Nilópolis

Nilópolis, RJ
2019

A todos os meus alunos do 4º ano e aos colegas que lutam por uma educação mais igualitária.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos os meus professores que me incentivaram ao conhecimento e à pesquisa.

À minha orientadora Claudia Teixeira, que muito me auxiliou no processo de conclusão de minha pesquisa, com muita dedicação.

Ao meu esposo, pela paciência e auxílio em todas as fases desta pesquisa.

A Deus, por estar me amparando diante de todas as dificuldades para que eu conseguisse concluir o curso.

A arte não reproduz o que vemos. Ela nos faz ver.

(Paul Klee)

FAGUNDES, Caroline. *O ensino de artes visuais: contribuições para a valorização das artes visuais africanas*. 51p. Trabalho de Conclusão de Curso do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* Linguagens Artísticas, Cultura e Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, RJ, 2019.

RESUMO

Nesta pesquisa, buscamos questionar estereótipos e preconceitos com relação à cultura africana, além de compreender quais as possíveis contribuições do ensino de Artes Visuais para a valorização das artes africanas. Inicialmente procuramos perceber a colaboração do ensino da disciplina de Artes na valorização do multiculturalismo e de uma educação que considere a diversidade. Essas contribuições poderiam se dar a partir do tripé proposto por Barbosa (1998), que sugere um ensino de Artes Visuais mais completo, pautado na fruição, na leitura de imagens, na contextualização histórica e na produção artística. Entretanto, as dificuldades enfrentadas para um ensino que reconheça o multiculturalismo e as diversidades são variadas. O preconceito, o racismo, a intolerância são alguns desses obstáculos encontrados nas salas de aula e salientados por autores como Siquara (2013) e Prisco (2013). Assim, como uma tentativa de diminuir esses estereótipos e preconceitos, propusemos, numa das turmas de Ensino Fundamental II de uma escola municipal de Duque de Caxias (RJ), uma sequência de atividades pautada no alfabetismo visual, a partir da observação dos elementos básicos da linguagem visual das máscaras africanas, traçando paralelos com pinturas cubistas de Picasso. Na experiência, que é relatada neste trabalho, levamos os alunos à reflexão sobre semelhanças e diferenças entre as obras apresentadas, questionando-os sobre as possíveis razões para o Cubismo de Picasso ser valorizado e reconhecido, ao contrário das obras africanas, sendo que ambas possuem inúmeros elementos visuais em comum. A partir dos referenciais e da atividade realizada em sala de aula, comprovou-se um preconceito racial latente em nossa sociedade e a necessidade de ações educativas permanentes que valorizem o multiculturalismo.

Palavras-chave: multiculturalismo; artes africanas; estereótipos; diversidade; alfabetismo visual.

FAGUNDES, Caroline. *O ensino de artes visuais: Contribuições para a valorização das artes visuais africanas*. 51p. Trabalho de Conclusão de Curso do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* Linguagens Artísticas, Cultura e Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, RJ, 2019.

ABSTRACT

In this research, we tried to question stereotypes and prejudices in relation to African culture, in addition to understanding the possible contributions of the teaching of Visual Arts for the valorization of the African arts. Initially, we sought to understand the collaboration of the teaching of visual arts in the valorization of multiculturalism and of an education that considers diversity. These contributions would be based on the tripod proposed by Barbosa (1998), that suggests a fuller teaching of visual arts, based on fruition, reading images, historical contextualization and artistic production. However, the difficulties faced on a teaching that recognizes multiculturalism are varied. Prejudice, racism and intolerance are some of the obstacles encountered in the classrooms and highlighted by authors such as Siquara (2013) and Prisco (2013). Then, as an attempt to diminish these prejudices and stereotypes, we propose, in one of the elementary classes of a municipal school in Duque de Caxias (RJ), a sequence of activities based on visual literacy from the observation of the basic elements of the visual language of African masks, drawing parallels with Picasso's Cubist art. In this pedagogical experience, that is described in this work, we lead the students to reflect on the similarities and differences between the artistic works presented, questioning them about possible reasons for Picasso's Cubism to be valued and recognized, unlike African works, both of which have numerous visual elements in common. By means of the theory presented and the activity carried out in the classroom, it was possible to racial prejudice prejudices in our society and the necessity of educational actions which valorize multiculturalism.

Keywords: multiculturalism; African arts; stereotypes; diversity; visual literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	Máscara antropomorfa. Artista Baoulé, Costa do Marfim	39
Imagem 2	Máscara antropomorfa. Artista Shira, Punu ou Lumbu, Gabão	40
Imagem 3	Máscara. Artista Yohouré, Costa do Marfim.....	40
Imagem 4	Fragmento do quadro Les Deimoselles d' Avignon - Pablo Picasso (1907).....	41
Imagem 5	Bust of awoman- Pablo Picasso (1909).....	41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 AS ARTES VISUAIS NO ENSINO MULTICULTURAL.....	12
2.1 Contribuições do ensino de Artes Visuais para a valorização do multiculturalismo.....	12
2.2 Reflexão, produção e fruição: por um ensino de Artes Visuais multicultural e significativo.....	15
3 DESAFIOS PARA UM ENSINO SIGNIFICATIVO DAS ARTES AFRICANAS....	20
3.1 A trajetória de lutas por um ensino que valorize a diversidade.....	20
3.2 <i>Lei 10.639/03</i> : desafios na aplicabilidade.....	23
3.3 Preconceitos e estereótipos acerca das artes visuais de matrizes africanas.....	27
3.4 Desconstrução de estereótipos a partir do alfabetismo visual.....	30
3.5 Reconhecimento dos elementos básicos da linguagem visual.....	32
4 O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS.....	36
4.1 Experiências em sala de aula a partir das máscaras africanas e o cubismo de Picasso.....	36
4.2 Caracterização do objeto de estudo.....	37
4.3 Sequência didática: objetivos e descrição das etapas	38
4.4 Análise da experiência.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surge da observação, como professora, do ensino de artes em escolas públicas e da desvalorização das artes visuais de origem africana, tanto pela sua quase ausência na disciplina, quanto pela sua interpretação pelo senso comum. Tendo em vista esse cenário, buscamos encontrar direcionamento para a superação dos obstáculos de um ensino significativo em Artes que envolvam a diversidade e as culturas africanas e afro-brasileiras.

A pesquisa vai além da articulação teórica de textos a respeito da temática, pois acrescenta um relato de experiência didática envolvendo crianças de 8 a 12 anos, em uma escola pública no distrito de Xerém, em Duque de Caxias, município do estado do Rio de Janeiro, localizado na Baixada Fluminense, há 15 km da capital estadual.

Tendo em conta as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do ensino de artes visuais, principalmente das artes visuais africanas, nossa hipótese é a de que, através da disciplina de Artes, é possível contribuir para a redução dos estereótipos tanto em relação ao negro quanto à cultura africana.

Apresentamos, com base em trabalhos acadêmicos e documentos federais, a importância de um ensino de arte multicultural; as lutas de resistências dos movimentos negros, que contribuíram para os debates que levaram à obrigatoriedade do ensino da cultura e da história africanas a partir da *Lei 10.639/03* (BRASIL, 2003); a necessidade de reflexão, produção e fruição como elementos de uma arte multicultural e reflexiva; a utilização do alfabetismo visual na desconstrução de estereótipos. Por outro lado, também se destacaram os preconceitos e estereótipos em relação às artes africanas e as dificuldades de implantação da lei em questão.

A importância deste trabalho se deve, sobretudo, à necessidade do aprofundamento do debate sobre esses estereótipos e preconceitos e seus desdobramentos. Disto isto, salienta-se que o trabalho visa, de maneira específica, contribuir para uma reflexão sobre os desafios e as potencialidades do ensino de artes visuais africanas. É mister, também, o reconhecimento da importância de mais pesquisas que possibilitem melhorias qualitativas no ensino, associando teoria e prática.

Conforme afirma Read, “a arte deve ser a base da educação.” (READ, 2013. p. 1). A partir desse pressuposto, procuramos compreender de que forma o ensino de artes visuais pode ajudar na valorização da diversidade cultural, visto que a escola é um espaço onde transitam pessoas de diversas etnias, religiões, culturas, classes etc.

Esta monografia estrutura-se em três capítulos. No primeiro, refletimos sobre o ensino de Artes e sua função multicultural, fundamentando-nos nas diretrizes dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997a, 1997b) nos conceitos de Barbosa (1998) sobre o tripé do ensino em artes, associados aos de Dondis (1991) sobre o alfabetismo visual, entre outros trabalhos. Por entender que a escola é um espaço plural e que se faz necessário os trabalhos com manifestações culturais de diferentes povos abordaram conceitos de multiculturalismo a partir, principalmente, de Morais (2017) e Oliveira e Canes (2002). Para conceituar cultura, baseamo-nos em Laraia (2009), Marconis e Pressoto (2010) e Vaz (1996).

No segundo capítulo, desenvolvemos uma discussão sobre os avanços conquistados em prol de um ensino que valorize a pluralidade cultural. Mostramos que foram inúmeras as lutas dos movimentos negros para que houvesse políticas de reconhecimento da sua cultura. No entanto, alertamos para o fato de que, apesar da obrigatoriedade definida pela *Lei 10.639/03*, conforme Siquara (2013) e Argachoy (2015), a realidade é bem diferente do que foi preconizado, pois o ensino da cultura africana ainda encontra resistência.

Em geral, o preconceito impede que a escola reconheça a importância do ensino dessa cultura de forma significativa. Procuramos entender, nesta pesquisa, os fundamentos desses preconceitos e o porquê de tantos estereótipos atribuídos às artes visuais africanas, principalmente no que tange à escultura. Para esse entendimento, procuramos apoio em Bourdieu (1979, 1983, 1986, 2007), Nogueira e Nogueira (2004) e Einstein (2011).

No último capítulo, relatamos e analisamos a experiência mencionada anteriormente, em aulas de Artes com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Foi desenvolvida uma sequência didática, em três aulas, focada na leitura de imagens, além da comparação de máscaras africanas com pinturas cubistas de Picasso. Nas atividades, procuramos levar os alunos a refletirem sobre as semelhanças visuais entre as obras, sobre a diversidade cultural e sobre o preconceito contra a arte africana. A partir disso, questionamos os motivos de as pinturas cubistas de Picasso serem valorizadas como arte em detrimento das máscaras africanas, que geralmente são inferiorizadas.

2 AS ARTES VISUAIS NO ENSINO MULTICULTURAL

2.1 Contribuições do ensino de Artes Visuais para a valorização do multiculturalismo

Para que sejam analisadas questões acerca de um currículo que valorize a diversidade cultural e artística, através do ensino de Artes Visuais, é preciso que entendamos, primeiramente, algumas ideias acerca de “cultura” e “multiculturalismo”.

O conceito de “cultura” é bastante variável, entretanto, em diversas definições, percebe-se que é vista como uma construção social dos sujeitos no espaço em que vivem. Para Vaz (1996), o mundo da cultura é aquele no qual o homem se reconhece; é a dimensão histórica do ser humano. Vaz (1966) cita uma definição de Waelhens, que exemplifica o seu entendimento do que é cultura:

O processo social e histórico constituído pelas relações de conhecimento e transformação do homem como natureza e pelas relações de reconhecimento do homem com o outro homem, processo que cria um mundo humano e através do qual o homem se realiza como homem neste mundo humano. (WAELEHENS, apud VAZ, 1966, p.6)

Para Laraia (2009, p.67), “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo”. O autor afirma que os homens de culturas diferentes enxergam o mundo de formas distintas, e que “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado de uma determinada cultura” (*Ibidem*, p.68).

Marconi e Presotto (2010) afirmam que os elementos constituintes da cultura variam de acordo com o espaço e o tempo onde se manifestam. Após analisarem conceitos em trabalhos de vários autores, concluem que a cultura pode ser observada de diversas maneiras:

[...] ideias (conhecimento e filosofia); crenças (religião e superstição); valores (ideologia e moral); normas (costumes e leis); atitudes (preconceito e respeito ao próximo); padrões de conduta (monogamia, tabu); abstração do comportamento (símbolos e compromissos); instituições (família e sistemas econômicos); técnicas (artes e habilidades); e artefatos (machado de pedra, telefone). (MARCONI; PRESOTTO, 2010, p.24)

Em muitas concepções de “cultura”, há a ideia comum de que ela não é igual nos diversos espaços e de que os elementos culturais dependerão de diferentes fatores, como tempo, espaço, relações sociais entre outros. Sendo assim, podemos afirmar que não existe

uma cultura única, mas culturas múltiplas e variadas. Isso nos leva a refletir sobre as ideias de “multiculturalismo”.

Segundo Oliveira e Canen (2002), o termo multiculturalismo rompe com as convicções de homogeneidade e evolução “natural” da humanidade rumo ao conhecimento. O projeto multicultural “insere-se em uma visão pós-moderna de sociedade, em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença, são percebidas como categorias centrais” (OLIVEIRA; CANEN, 2002, p. 1); ao mesmo tempo em que se percebe a identidade como descentrada e múltipla, em constante processo de construção e reconstrução.

As autoras ainda afirmam que o termo, em uma vertente mais crítica, atenta para o fato de ir além de uma simples “valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como ‘diferentes’ no seio de sociedades desiguais e excludentes.” (OLIVEIRA; CANEN, 2002, p. 1). Destacam ainda que

No caso da educação e da formação de professores em sociedades multiculturais e desiguais como o Brasil, adotar o multiculturalismo crítico como horizonte norteador significa incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades, entendendo-as, ao contrário, como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas. (*Ibidem*, p.2)

Leis que visem a um currículo que contemple as diversidades culturais brasileiras são uma realidade, entretanto, entre a teoria e as aplicações concretas da lei, existem um abismo imenso. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*: temas transversais (BRASIL, 1997b) trazem diretrizes norteadoras para um ensino que privilegie a pluralidade cultural. Segundo o documento, a temática

Propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõem a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. (BRASIL, 1997, p.121)

O documento ainda deixa claro que, ao tratar do tema “pluralidade cultural”, não pretende uma divisão da sociedade em grupos culturais fechados, mas sim um enriquecimento a partir das trocas entre as diversas maneiras de ver, com o compromisso de contribuir na formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dentre as diretrizes propostas pelo documento para um efetivo trabalho que vise à valorização do multiculturalismo, há uma especificamente que interessa ao nosso campo de estudo: o ser humano como agente social e produtor de cultura. Esse bloco de conteúdos visa principalmente às linguagens, estando entre estas a linguagem visual, que é contemplada em dois principais conteúdos propostos: “Conhecimento, respeito e valorização das diferentes linguagens pelas quais se expressa a pluralidade cultural”; “Conhecimento e compreensão da produção artística como expressão de identidade etnocultural” (BRASIL, 1997b, p. 156 e 157). Ambos os conteúdos propõem um trabalho de contextualização em que as culturas dos diferentes grupos étnicos não sejam tratadas como folclore, mas sim como importantes manifestações simbólicas da vida de cada grupo.

Restringindo-nos mais ainda à linguagem visual, os conteúdos referentes ao “Conhecimento e compreensão da produção artística como expressão da identidade etnocultural” (BRASIL, 1997b, p.157) trazem elementos importantes ao pensar as formas artísticas visuais, principalmente a escultura e a pintura, sendo respeitadas e estudadas de forma contextualizadas. Entretanto, o documento fala de forma superficial sobre o tema, não mostrando operações concretas para que esses conteúdos sejam trabalhados em sala de aula.

Encontramos então o nosso maior desafio: de que forma esses conteúdos podem ser trabalhados de forma significativa em sala de aula? Especificamente, como as Artes Visuais podem colaborar na construção de um ensino multicultural?

Nas propostas dos *PCN* de Artes (BRASIL, 1997a), as artes aparecem como disciplina tão necessária à formação dos alunos quanto às demais. O ensino delas ajuda-os a desenvolver o pensamento artístico e a percepção da estética. Além disso, desenvolve também a sensibilidade, a imaginação, tanto na realização de seus objetos artísticos, quanto na apreciação das produções de seus colegas e de outras culturas diferentes. O documento afirma ainda que o ensino de artes pode possibilitar, de maneira mais rica, o conhecimento de culturas diversas. E complementa:

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. (BRASIL, 1997a, p. 19)

Ou seja: o ensino de Artes Visuais se faz extremamente necessário, na construção de um ensino mais multicultural, a partir da proposta de apreciação, reflexão e produção de obras artísticas, de modo a contemplar as diferentes formas de arte em suas mais variadas culturas e épocas.

Assim, segundo Arboleya (2009), a arte, como sistema simbólico de comunicação, torna-se uma produção de conhecimento, permitindo ao indivíduo apreciar e sentir produções artísticas realizadas inclusive em outras épocas e culturas, mesmo que as percepções e sensações sejam filtradas pela cultura ao qual pertence. Cabe, então, entender de que maneira esse ensino de artes contempla a apreciação, a reflexão e a produção numa perspectiva multicultural.

2.2 Reflexão, produção e fruição: por um ensino de Artes Visuais multicultural e significativo

Os *PCN* de Artes (BRASIL, 1997a) propõem um ensino que se divide em quatro grandes linguagens: o Teatro, a Dança, a Música e as Artes Visuais. O foco deste trabalho são as Artes Visuais e o ensino mais significativo dessa linguagem, assim como preconiza o documento, a partir da proposta triangular de Ana Mae Barbosa (1998). Entender melhor essa proposta de trabalho pode ser o caminho para uma educação mais pautada na valorização da diversidade cultural.

Segundo Barbosa (1998), as Artes Visuais, por ter a imagem como matéria-prima, “torna (m) possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos” (BARBOSA, 1998, p.16). Ou seja, permite nos identificarmos, nos reconhecemos a partir das imagens. A autora afirma, ainda, que a arte, na educação, permite, a partir da expressão pessoal e da cultura, uma forma de identificação cultural por parte dos sujeitos.

Mas o que seria exatamente a proposta triangular em Artes Visuais? Barbosa caracteriza a proposta como uma espécie de currículo que integra tanto as atividades artísticas quanto as histórias das artes e a análise dos trabalhos artísticos. Com isso, haveria a “satisfação das necessidades e interesses das crianças, respeitando ao mesmo tempo os conceitos da disciplina a ser aprendida, seus valores, suas estruturas e sua específica contribuição à cultura.” (BARBOSA, 1998, p. 17).

A leitura de imagens é um dos primeiros pontos importantes para um ensino de Artes Visuais significativo. Segundo Ribeiro e Nunes (2010), é necessário ter um espaço para a alfabetização visual nas escolas, que consiste numa educação do olhar através dos signos que compõem as imagens. Os alunos já desfrutam de experiências visuais mesmo antes de entrar no meio escolar, entretanto, é preciso que esse olhar seja exercitado: “Desfrutar de experiências visuais é um fato, mas apenas desfrutar de experiência visual não é garantia de que estão compreendendo o que leem ou de que já tenham uma habilidade crítico-reflexiva bem desenvolvida.” (RIBEIRO; NUNES. 2010, p.2).

Nesse sentido, o papel do professor é o de mediador, oportunizando aos alunos meios para uma alfabetização visual, levando-os a conhecer e dominar os códigos, signos e demais elementos que constituem as imagens. Esse domínio se dá a partir de um contato direto com as mais variadas imagens, permitindo aos educandos uma apreciação mais reflexiva. Segundo Barbosa (1998):

Através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade - os processos básicos da criatividade. Além disso, a educação da apreciação é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país. Este desenvolvimento só acontece quando uma produção artística de alta qualidade é associada a um alto grau de entendimento desta produção pelo público. (BARBOSA, 1998, p.18)

Para a autora, “Uma das funções da arte-educação é fazer a mediação entre a arte e o público” (BARBOSA, 1998, p.18), e, para que isso ocorra, a alfabetização visual é extremamente necessária. Como mediadores dessa alfabetização visual, faz-se necessário levar em conta as experiências visuais que os alunos já possuem para que estas se tornem mais significativas. Entretanto, a apreciação visual ou leitura de imagens não pode ser vista de forma descontextualizada. Ler uma imagem implica uma série de fatores que acompanham essa imagem, como o tempo em que foi produzida, o local, a cultura a qual pertence, etc. Portanto, a apreciação das imagens está intrinsecamente ligada à contextualização histórica e à reflexão sobre elas. Segundo a autora, “É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade” (BARBOSA, 1998, p.38).

A contextualização histórica, como modo de reflexão, segundo a educadora, é uma forma de conhecimento, que, por ser emoldurada pelos sujeitos, acaba facilitando o acesso ao entendimento e ao conhecimento. Então, a contextualização pode ser “subjetivamente ou socialmente construída pelos sujeitos.” (BARBOSA, 1998, p.38). Sendo assim, a contextualização, no caso das artes visuais, pode ser compreendida por uma leitura em relação às imagens, que vai além da figura estética em si, mas que leva em conta toda a trajetória

histórica delas. Ou seja, o tempo e o local em que foram produzidas, as possíveis intenções do artista, o momento político, entre outros.

Trata-se de uma leitura mais ampla, que leva em conta aspectos externos da produção da arte. Entretanto, segundo Manguel (2001), apesar de considerarmos o contexto da obra, ou sabermos, por algum meio, quais as possíveis intenções do artista, acabamos traduzindo as imagens a partir da nossa própria experiência. Isso significa que associamos a obra de arte ao nosso contexto histórico e a traduzimos a partir do que já conhecemos.

Apesar de se fazer necessário um alfabetismo visual, no sentido de levar os alunos a conhecerem os signos e elementos que constituem as imagens, sempre haverá um grande grau de subjetividade em relação a essas traduções, pois cada indivíduo carrega suas experiências e visões acerca de mundo. As interpretações, percepções e sensações ao contato com determinada imagem podem ser múltiplas, e, como educadores, cabe-nos o respeito a essas diferentes significações, ao mesmo tempo em que realizamos uma mediação entre obra-expectador (aluno).

Associada a uma apreciação estética da imagem e à reflexão dela, pautada na subjetividade do aluno e no contexto histórico dessas imagens, há a produção. A produção artística em Artes Visuais, nas escolas, não visa essencialmente formar artistas ou massacrar os alunos com inúmeras técnicas, pelo contrário, deve ser concebida como uma forma de expressão deles a partir de suas vivências e do contato com diversas imagens. Erroneamente, transmitiu-se a ideia também de que, nas aulas de Artes, os alunos deveriam somente pintar ou copiar desenhos.

Segundo Barbosa (1998), um dos erros mais graves é restringir esse fazer artístico, que abrange uma grandiosa riqueza, a apenas “releituras”. Não que sejam ruins atividades que envolvam a releitura, entretanto, esse termo acaba sendo utilizado de forma equivocada, fazendo dela mera cópia de obras. Segundo Barbosa, “A releitura é uma atividade possível e quanto mais problematizadora mais criadora.” (BARBOSA, 1998, p. 40).

De acordo com os PCN em Artes (BRASIL, 1997a), a produção artística passa por uma série de questões relativas à subjetividade do aluno. Trata-se da materialização de sentimentos, ideias, fatos em objetos e imagens: “A corporificação de ideias e sentimentos do artista numa forma apreensível pelos sentidos caracteriza a obra artística como produto da criação humana.” (BRASIL, 1997. p.28). É ainda, através da produção, que os alunos/artistas estabelecem uma comunicação carregada de significações, condensadas pelos signos visuais como linhas, formas, cores, texturas entre outras. Portanto, a produção artística permite aos

educandos experimentar, observar, perceber que não há obras de artes mais valorosas que outras; criar uma forma de comunicação; expandir a imaginação criadora; além de desenvolver um olhar crítico ao analisar suas produções e as produções de seus colegas de classe, possibilitando assim a valorização das diferenças e subjetividades.

Para Barbosa (1998), a sala de aula, principalmente nas escolas públicas, é um espaço de enormes diferenças culturais que se inter-relacionam a todo tempo. São indivíduos diferentes convivendo num mesmo espaço, dividindo suas vivências culturais. Por isso, é papel do professor, no caso aqui o de Artes Visuais, oportunizar aos alunos produções que valorizem essas diferenças culturais, percebendo, no entanto, que produção, contextualização histórica e fruição não andam separadas. Não há uma ordem do que trabalhar primeiro. É uma proposta onde tudo anda junto, interligado; onde a produção está diretamente conectada com a reflexão sobre as obras artísticas e sobre a fruição estética e subjetiva delas a fim de promover um ensino mais significativo.

A autora defende que, a partir da proposta, é possível construir um ensino de artes significativo, pautado na valorização da multiculturalidade, capaz de

- 1-Promover o entendimento de cruzamentos culturais, através da identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da arte dentro e entre grupos culturais.
- 2- Reconhecer e celebrar diversidade racial e cultural em arte em nossa sociedade, enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo.
- 3-Incluir em todos os aspectos do ensino da arte (produção, apreciação e contextualização) problematizações acerca de etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo.
- 4-Enfatizar o estudo de grupos particulares e/ou minoritários do ponto de vista do poder como mulheres, índios e negros.
- 5-Possibilitar a confrontação de problemas, tais como racismo, sexismo, excepcionalidade física ou mental, participação democrática, paridade de poder.
- 6- Examinar a dinâmica de diferentes culturas.
- 7-Desenvolver a consciência acerca dos mecanismos de manutenção da cultura dentro de grupos sociais.
- 8-Incluir o estudo acerca da transmissão de valores.
- 9-Questionar a cultura dominante, latente ou manifesta, e todo tipo de opressão.
- 10-Destacar a relevância da informação para a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas. (BARBOSA, 1998. p. 94)

Os PCN (BRASIL, 1997a) reforçam as ideias de um ensino multicultural, pois propõe que a formação em Artes inclua o conhecimento de diversas produções de diferentes comunidades, além de valorizar os povos em suas múltiplas linguagens, acolhendo a diversidade cultural que a criança já traz consigo e possibilitando o contato com a riqueza de inúmeras culturas. Portanto, é compreensível que um ensino de artes pautado no multiculturalismo, além de permitir aos discentes vivências e experiências diversificadas,

traga também a valorização das suas identidades culturais, tornando assim o ensino mais significativo, produtivo e realmente possível nas salas de aula brasileira.

3 DESAFIOS PARA UM ENSINO SIGNIFICATIVO DAS ARTES AFRICANAS

3.1 A trajetória de lutas por um ensino que valorize a diversidade

Nossos direitos sociais não são fruto da bondade dos governantes e elites. Ao contrário, são resultado, na maior parte dos casos, de lutas incansáveis. Assim, o caminho até a conquista da atual *Lei 11.645/2008* (BRASIL, 2008), que prevê a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena, foi difícil. Foi um longo percurso de lutas dos movimentos negros e indígenas e de profissionais da educação empenhados em um ensino que contemple a diversidade de forma igualitária e justa.

Nesta parte do trabalho, procuraremos compreender um pouco mais sobre as lutas dos movimentos negros e como estas desempenharam papel fundamental na promulgação da *Lei 10.639/2003* (BRASIL, 2003), posteriormente modificada pela *Lei 11.645/08*, que acrescentou o ensino da arte e cultura indígena.

Sem levar em consideração os esforços de grupos do século XIX para garantir o respeito aos negros e à sua cultura, sabe-se que, desde o início do século passado, aconteceram diversas ações/movimentos que buscaram reavaliar o papel do negro na história brasileira e valorizar sua cultura.

De acordo com Pereira (2011), essas lutas começaram logo após a abolição da escravatura. A autora afirma que, em 1931, na cidade de São Paulo, já eram discutidas questões acerca da educação de pessoas negras por várias organizações e movimentos, destacando-se o Centro Cívico Palmares, criado em 1926, sendo este um marco de extrema importância na mobilização política dos negros.

Um dos que primeiro lutou, no século XX, pela valorização da cultura afro-brasileira foi Solano Trindade. Já na década de 30, foi um dos idealizadores do Primeiro e do Segundo Congresso Afro-brasileiro, em Recife (1934) e Salvador (1936), respectivamente. Conforme Camargo (2009), Solano foi o fundador do Teatro Popular Brasileiro (TPB), um grupo formado principalmente por operários, domésticas e estudantes que se inspiravam em manifestações culturais brasileiras como o bumba-meu-boi, os caboclinhos, o coco e a capoeira. As peças de teatro adaptavam danças e músicas da cultura afro-brasileira e indígena. Além disso, Solano criou também o grupo Brasiliana, que realizou diversas apresentações no exterior. Segundo Melo (2009), no final da década de 50, Solano levou seu grupo de Teatro Popular Brasileiro para Embu das Artes, transformando a cidade num verdadeiro centro

cultural. Solano foi autor de inúmeros poemas com temáticas negras, além de trabalhar também com pintura a óleo. Hoje suas obras fazem parte do acervo do Museu Afro Brasil (São Paulo).

Conforme Pereira, ao longo do tempo, “Muitas estratégias foram utilizadas por militantes negros, em todo o território nacional, na luta pela tão necessária ‘reavaliação do papel do negro na História do Brasil.’” (PEREIRA, 2011, p. 39). Dentre essas estratégias, a autora cita as de Mundinha Araújo no âmbito educacional.

Maria Raimundo (Mundinha) Araújo atuava diretamente, nas escolas, na década de 1980, tanto na divulgação da história dos negros, a partir de palestras, como na informação a alunos e professores e na criação de materiais didáticos (PEREIRA, 2011). Mundinha Araújo, junto de outros militantes, produziam cartilhas no Maranhão, que foram posteriormente publicadas em Belo Horizonte e Minas Gerais.

Atuar na educação com a produção de livros, palestras e formação para alunos e professores foi uma estratégia muito utilizada pelos movimentos negros como uma das formas de militância. As cartilhas produzidas nos anos 80 tinham o principal objetivo de informar sobre a história dos negros no Brasil, que foi invisibilizada pela nossa educação (a invisibilidade ainda existe, porém em escala menor). Os títulos eram bastante sugestivos, como nos mostra Pereira (2011):

[...] *Caderno de descolonização da nossa história: Zumbi, João Cândido e os dias de hoje*, publicado por Amauri Mendes Pereira e Yedo Ferreira, militantes negros no Rio de Janeiro, e a cartilha citada do CCN do Maranhão *Esta história eu não conhecia*, ambos de 1980, são dois exemplos emblemáticos do que se quer dizer aqui. (PEREIRA, A. 2011, p.42)

Essas cartilhas, além de propor reflexões sobre a história (não contada) dos negros no Brasil, também objetivavam aumentar a autoestima das crianças negras. Esses e outros materiais circularam pelo país contribuindo para o fortalecimento dos movimentos de resistência negra.

Muitos outros movimentos, como o Movimento Negro Unificado – MNU (PEREIRA, 2011), ajudaram na reavaliação da história e valorização do negro. O MNU é um movimento de luta do povo negro no Brasil. Foi fundado em 18 de junho de 1978 e lançado publicamente em 7 de julho desse mesmo ano, nas escadarias do teatro municipal de São Paulo, em pleno regime de ditadura militar. O ato representou um marco na luta contra a discriminação racial no país.

Graças aos esforços de diversos indivíduos e grupo, após o período da ditadura militar, na reconstrução da democracia, algumas mudanças já podiam ser notadas. Prova disso é haver, na *Constituição* (BRASIL, 1988), um parágrafo (1º do Art. 242) que preconiza um ensino da história do Brasil que contemple as diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro. Dessa forma, segundo Abreu e Mattos,

[...] desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial. (ABREU; MATTOS, 2008, p. 6).

Segundo Pereira (2011), as lutas dos movimentos negros e antirracistas tornaram possíveis algumas conquistas, como a *Lei 10.639/2003*, que acrescentou alguns artigos à *Lei 9.394/1996*, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. A primeira possuía um grande potencial na valorização das diversas contribuições culturais de diferentes etnias, problematizando o ensino pautado no eurocentrismo, questionando preconceitos e estereótipos acerca das diferentes culturas.

Apesar dos vetos a alguns artigos e parágrafos (como o artigo 26, parágrafo 3, e o artigo 79-A, que versavam sobre cursos de capacitação para professores e dedicação de, ao menos, 10% das aulas de história e arte para o trabalho com a temática), a lei apresentava muitos pontos positivos para uma educação mais pautada na diversidade, além de conquistas importantes para a valorização dos negros e afro-brasileiros, suas histórias e artes. Portanto, pode-se afirmar que a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, em todos os níveis de escolaridade, em escolas públicas ou privadas, em todo o território nacional, é também um imenso avanço conquistado pelas lutas sociais dos movimentos negros.

Além disso, a *Lei* prevê que os conteúdos referentes à cultura e história africana e afro-brasileira sejam trabalhados não somente pelas disciplinas de História e Educação Artística, mas que envolvam e permeiem todo o currículo escolar, durante todo o ano letivo. Outra conquista muito importante foi a criação do Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro, que visa lembrar a ainda atual luta do povo negro pelo reconhecimento e valorização. Sabemos, entretanto, que, entre a promulgação dessa lei e a verdadeira efetivação dela, há um “abismo”, como veremos adiante.

3.2 Lei 10.639/03: desafios na aplicabilidade

Mais de quinze anos se passaram desde que foi promulgada a *Lei 10.639/03*. Entretanto, mesmo após todo esse tempo, ainda não é possível observar seu efetivo cumprimento. Segundo Siquara (2013), são muitos os fatores que impedem que as propostas dessa lei sejam realmente adotadas pelas escolas. Dentre elas, o autor ressalta principalmente “o mito da democracia racial que ainda reverbera em muitos discursos; o preconceito institucionalizado; as lacunas na formação dos educadores e a intolerância religiosa.” (SIQUARA, 2013.p. 1).

Quanto ao mito da democracia racial, parte-se do fato que nós, brasileiros, somos um povo formado pela mistura de três etnias: os brancos europeus, os africanos e os indígenas nativos, ou seja, seríamos uma “meta raça”. Por conta disso, não haveria, no país, preconceitos e discriminações raciais, e as oportunidades econômicas e sociais seriam iguais para todos.

Para alguns autores, a ideia de democracia racial surgiu a partir de trabalhos de Gilberto Freyre, sociólogo brasileiro, embora o termo não tenha sido utilizado por ele, em suas primeiras publicações, na década de 1930. Segundo Souza (2000), as obras *Casa grande e senzala* e *Sobrados e mocambos*, de Freyre, sugerem que a condição subalterna do negro poderia ser modificada através da conquista individual. Esse conceito equivocado levou muitos a acreditar que a condição inferior do negro, na sociedade, não tem relação com o preconceito ou com as raízes profundas deixadas pela escravidão, mas sim com a falta de esforço próprio. Por outro lado, hoje sabemos que a democracia racial é uma falácia, pois ainda existe exclusão e discriminação em relação a um contingente populacional predominantemente miscigenado.

Além disso, “a história e complexidade dos povos indígenas e da população negra se encontram, muitas vezes, resumidas à descoberta do Brasil e ao período da escravidão.” (SIQUARA, 2016, p.2). Argachoy (2015) reforça essa ideia, afirmando que, tanto em instituições privadas, quanto nas públicas, o ensino ainda está muito preso ao colonialismo, tratando os assuntos sobre a história do continente africano como conhecimentos sobre folclore.

Para Maria Cristina de Oliveira Reali, presidente da Comissão de Direitos à Educação, “a cultura europeia não precisou de legislação para estar no plano pedagógico, a afro-brasileira necessitou de uma lei que ainda é descumprida.” (REALI *apud* ARGACHOY, 2015, p.1). Ou seja, estudamos muito mais sobre a cultura europeia do que sobre a brasileira,

que possui diversos elementos fundados nas indígenas e africanas, como afirma o professor de história Almicar Araújo Pereira, em entrevista concedida a Rafael Gregório (2013).

O professor afirma ainda que esteve na França e descobriu que os brasileiros estudam mais sobre a cultura europeia do que os próprios europeus. Sendo assim, as histórias que não conhecemos acabam sendo reflexo de uma política educacional eurocêntrica e colonial.

Outro ponto que impede que a *Lei 10639/03* seja plenamente cumprida é o preconceito institucionalizado. O racismo, muitas vezes velado, em nosso país, vem sendo perpetuado desde o início da colonização. Segundo Lopes (2013):

Ao longo da História do Brasil, o surgimento e o desenvolvimento de grandes nomes oriundos do povo negro foi, primeiro, dificultado pela escravidão, que negava a plena cidadania até mesmo aos pretos e pardos – ou seja, aos negros – livres ou libertos. Depois, com uma abolição desacompanhada de políticas educacionais e agrárias que possibilitassem ascensão social a esse segmento, seguida de uma política demográfica que visava o branqueamento da população, tornou ainda mais difícil a evolução almejada. (LOPES, 2013. p. 1)

O autor afirma ainda que, infelizmente, no Brasil, ser negro define mais uma categoria social do que uma identidade. Por isso, “esconde-se”, muitas vezes, a etnia de muitas pessoas de pele negra bem-sucedidas social e economicamente, como se a cor da pele as tornasse inferiores. Além disso, é nítido que, nas profissões consideradas de “destaque” pela população (médicos, empresários, atores, advogados, etc.), a maior parte dos profissionais é de brancos, num país com a maioria de pessoas mestiças. Isso se mostra um absurdo contraste.

No mercado editorial, por diversas vezes, os negros são sub-representados e inferiorizados. Nos livros didáticos, por exemplo, a figura do negro aparece, na maior parte das vezes, associada à escravidão, como se a condição de escravo fosse inerente ao negro. Conforme Silva,

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico-cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e autoestima. (SILVA, 1995, p. 47)

Atrelado a isso, há ainda a intolerância religiosa com relação a matrizes culturais africanas, que obviamente acabam sendo inferiorizadas devido às suas origens. Siquara (2013) cita uma história que viralizou nas redes sociais. Segundo o autor, um professor foi impedido de expor seu trabalho, sobre as matrizes culturais africanas, em uma escola no Rio de Janeiro. Os cartazes traziam desenhos com as divindades africanas, mas, segundo gestores da escola,

esses cartazes poderiam trazer problemas devido à grande quantidade de pais/responsáveis evangélicos. O docente, que teve seu trabalho censurado, segundo Siquara (2013), fez um questionamento em sua rede social:

Hoje (21/11) sofri uma das maiores decepções de minha vida. Além de lutar contra o preconceito e o racismo fora da escola, tenho também que ter força para enfrentar o que há dentro da instituição que deveria, antes de tudo, respeitar a diversidade cultural existente em nosso país. E tem mais: a escola já está toda enfeitada para o Natal (nada contra!), Jesus já está na manjedoura, junto com seus pais... E os Orixás... presos dentro do armário. Será mesmo que a escravidão já acabou? (LEMOS apud SIQUARA, 2013, p. 2)

Prisco afirma que “toda essa ignorância com relação a essas culturas (de matrizes africanas) gera um ambiente propício para a intolerância.” (PRISCO, 2013. p.1). A pesquisadora e ministra religiosa declara que essa intolerância e esse preconceito trazem muito sofrimento a todo o povo negro, que tem os seus direitos de identidade racial e pertencimento negados. Segundo ela, “Para combater o racismo e a intolerância religiosa, o governo brasileiro precisa reconhecer a contribuição dos africanos na construção da alma brasileira e tombar o candomblé como Patrimônio Cultural Intangível da Humanidade.” (PRISCO, 2013.p. 1).

É impossível trabalhar as culturas africanas como conteúdos escolares sem citar as religiões afro-brasileiras. São aspectos que caminham juntos, e se perde muito da cultura se é omitida uma parte tão importante dela, como a religiosidade, segundo Santana (SANTANA, apud SIQUARA, 2013)

Segundo o professor Rodrigo Ednilson de Jesus¹, as pessoas têm a tendência de associar as religiões de matrizes africanas (e a cultura) a elementos do “mal”, ligados a cultos satânicos. Isso impede que manifestações importantes da cultura africana, como por exemplo, as danças, sejam apreciadas pelas pessoas. Para Siquara,

Nós percebemos isso não só nos espaços onde convivemos, mas também tomamos conhecimento dessa questão por meio dos relatos de estudantes nossos que estão fazendo estágios. Essa satanização que algumas religiões fazem da cultura negra é bastante prejudicial para entendermos a própria diversidade brasileira. (SIQUARA, 2013, p.2)

Não bastassem o racismo e a intolerância religiosa, tão enraizados em nosso cotidiano brasileiro, esbarramos em mais uma questão que impossibilita a *Lei 10.639/03*(BRASIL,

¹Rodrigo Ednilson de Jesus é coordenador do Programa de Ações Afirmativas da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais).

2003) ser efetivada nas escolas: a falta de formação adequada dos profissionais da educação. E esse déficit na formação acerca das matrizes culturais africanas pode ser notado primeiramente nas universidades. Segundo Oliveira (2013), nos cursos de Pedagogia e Letras, por exemplo, ainda existe uma resistência à implementação de conteúdos referentes a essa temática, principalmente nas universidades particulares. A autora afirma que, em geral, os conteúdos são eurocêntricos, e poucos pesquisadores se aventuram a produzir trabalhos acadêmicos sobre temáticas que envolvam as matrizes africanas, pois acabam marginalizados dentro da própria instituição. Como consequência, há poucos profissionais formados e capacitados para lecionar acerca dessas temáticas.

Cursos de formação continuada e incentivos aos professores para uma maior pesquisa nessa área também são escassos, e o que sobra é a “boa vontade” de alguns profissionais da educação, que, por conscientização, se esforçam para aplicar o proposto pela lei, na busca por um ensino que contemple a diversidade. Silveira (2014) assegura que a educação pela diversidade que contemple significativamente as culturas africanas e afro-brasileiras tem dependido muito mais da disposição do professor do que de qualquer outra ação. Em seus relatos, a autora traz um depoimento da professora da rede pública Adriana Moreira:

O que eu tenho que fazer é levar a pauta para sala de aula, pensar nos valores civilizatórios afro-brasileiros e como esses valores podem organizar o meu trabalho dentro da sala de aula, metodologia, enfim. Mas normalmente é um ou dois professores. Não tem uma disposição do coletivo de professores ou mesmo da gestão da escola em implementar a lei e tornar esse um conteúdo estruturador do currículo e do projeto político-pedagógico, da escola. (SILVEIRA, 2014, p.1).

Segundo Siquara (2016), o problema do trabalho com a cultura africana e afro-brasileira é que as escolas não abraçam o projeto como uma causa coletiva da instituição. A temática acaba ficando restrita a um grupo de educadores que se interessam por ela. Assim, torna-se um desafio que seja incorporada em todo o ambiente escolar. O autor afirma que os professores conscientes e que decidem abordar temas relativos à cultura africana vão criando meios e caminhos para que os conteúdos sejam aceitos, como conscientizar os alunos, trabalhar temas contemporâneos, como a luta dos negros e as cotas raciais, partir de comparações com outras culturas etc.

Trabalhar a cultura africana, apesar de todas as dificuldades e desafios que isso implica, é uma maneira de valorizarmos a brasileira, tão permeada por elementos culturais africanos, além de dar visibilidade aos alunos que sofrem racismo dentro das escolas. É uma forma de trazermos valores essenciais, como respeito à diversidade, por exemplo. É possível

crer que, quando um aluno negro vê a história e a cultura de seu grupo étnico sendo apresentada de forma positiva, quando ouve histórias onde os protagonistas e personagens importantes são negros, passa a se sentir mais pertencente à escola, à sociedade brasileira, e se aceita com mais facilidade.

3.3 Preconceitos e estereótipos acerca das artes visuais de matrizes africanas

Assim como a dança, a música e os elementos religiosos das culturas africanas e afro-brasileiras sofrem nítido preconceito, as artes visuais que as representam também passam por esse processo de marginalização. É comum que, em aulas de Artes na Educação Básica, a apresentação de imagens africanas seja bastante restrita. Na maioria das vezes, o que vemos de arte africana é apenas a egípcia, mesmo assim, desconexa do resto do continente africano. Conforme Price (2000), a elaboração da história oficial da arte, produzida pelas instituições consagradas no meio artístico, é a tipificação da negação da contraposição epistemológica e do racismo institucional, pois sugere uma interpelação linear das artes plásticas. É uma narrativa centrada na Europa e descrita como universal, em que as artes de outros lugares são compreendidas como cópias malfeitas da considerada “primeira arte”, a europeia.

Mas por que uma cultura tão rica, tão criativa, com enorme influência no cotidiano brasileiro, é posta à margem, discriminada e inferiorizada? Bourdieu (1986) faz um questionamento interessante acerca da superioridade de uma cultura em detrimento de outra. Segundo o autor, as pessoas possuem a necessidade de se distinguirem e, para tal, utilizam-se de “capital”. Este pode ser dividido em quatro tipos: econômico, social, cultural e simbólico. O simbólico refere-se a produções simbólicas, como por exemplo, religião, arte, língua, moral etc. O econômico, como o nome já diz, envolve questões relativas a posses e bens. O social engloba as relações duráveis entre pares de mesmo interesse, além dos locais que se frequenta e as pessoas com quem se mantêm vínculos. Por último, como nosso maior foco de estudo, háo cultural.

No capital cultural, segundo Bourdieu (1979), encontram-se os conceitos de “alta” e “baixa” cultura, estando estes diretamente ligados ao capital econômico, social e simbólico. A cultura, por sua vez, pode ser adquirida de dois modos: o aprendizado total, que ocorre na família e, na maioria das vezes, se complementa na escola; e o aprendizado tardio, que se processa na escola e em outras esferas não formais de educação. Portanto, a formação do *habitus*, segundo o autor, está sujeito a variantes, como as habilidades do indivíduo, as

práticas sociais em que está envolvido, a posição social, além da trajetória social da sua família. Por *habitus*, Bourdieu (1979) entende tudo aquilo que o indivíduo assimilou conscientemente ou inconscientemente, desde seu gosto musical ou alimentício, até sua postura e modo de falar. O *habitus*, portanto, é algo que fica internalizado e se refere à história individual (BOURDIEU, 1983).

A partir da segunda metade do século XVIII, os intelectuais europeus demarcaram dois polos culturais: o “erudito” e o “popular”, trazendo barreiras simbólicas que distinguem a produção cultural socialmente consagrada da produzida pelo povo. Assim, reproduz-se as desigualdades sociais, distinguindo as classes dos consumidores a partir dos conceitos de “alta” e “baixa” cultura. O erudito (artes europeias, por exemplo, prestigiadas pelas sociedades de maior capital econômico) é considerado “alta cultura”, e o popular (produções regionais ou de origens não europeia, geralmente consumidas pelas classes mais pobres) é “baixa cultura”.

Nogueira e Nogueira (2004) afirmam que esses conceitos acabam permeando o universo escolar, criando também uma distinção entre os indivíduos que detêm a “alta cultura” e os que são considerados detentores da “baixa cultura”. E destacam:

[...] os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais. Essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de violência simbólica: a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como verdadeira ou a única forma cultural existente. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p. 33).

Com isso, todo o sistema escolar, que propaga o conhecimento da alta cultura (cultura dominante econômica, social e culturalmente), colabora para o aprofundamento das desigualdades e da violência simbólica. Segundo Bourdieu,

[...] com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2007, p.53).

Vistas as concepções de “alta” e “baixa” cultura e como são reproduzidas pela própria escola, é possível esclarecer melhor a origem do preconceito e marginalização das artes

africanas no ambiente escolar, principalmente no que diz respeito às artes visuais africanas, mais especificamente, às pinturas e esculturas. Einstein (2011) afirma que a arte africana sempre foi vista como primitiva pelos europeus. Para eles, os povos africanos não chegaram ao nível de desenvolvimento necessário para que suas manifestações artísticas se assemelhem às produções europeia:

Não há, talvez, nenhuma outra arte que o europeu encare com tanta desconfiança quanto a arte africana. Seu primeiro movimento é negar a própria realidade de “arte” e exprimir a distância que separa essas criações do estado de espírito europeu por desprezo tal que chega a produzir terminologia depreciativa. Essa distância e os preconceitos decorrentes tornam difícil – e mesmo impossível – qualquer juízo estético, pois tal juízo supõe, em primeiro lugar, certa familiaridade. O negro, entretanto, sempre foi considerado ser inferior que podia ser discriminado, e tudo por ele proposto era imediatamente condenado como insuficiente. (EINSTEIN, 2011. p. 29-30)

Esse pensamento europeu, de que a arte negra é inferior, afeta-nos constantemente no ocidente. Apropriamo-nos do pensamento de que se trata de uma arte menor, pois não se assemelha com as produções europeias. Tomam-se estas como um parâmetro para definição do que realmente pode ser considerado “arte”, sem levar em conta a estética da forma e as diferentes significações que as obras artísticas podem ter. Acabamos, muitas vezes, sendo reféns de uma série de estereótipos que nos foram impostos ao longo da vida e acreditamos em padrões que nos convenceram a aceitar como os melhores, corretos e indiscutíveis. A arte europeia acaba por assumir uma superioridade absoluta em detrimento das outras, principalmente em relação às de origem africana.

Segundo Einstein, “nossa ausência de consideração pelo negro corresponde apenas à ausência de conhecimento a seu respeito, o que só serve para oprimi-lo injustamente.” (EINSTEIN, 2011. p.30). O autor acredita que o preconceito contra a arte africana se deve à falta de conhecimento sobre ela, além das visões negativas sobre o negro, ainda nos dias de hoje, e da religiosidade que permeia as produções africanas – conforme Einstein (2011,p.39), “A arte negra é antes de tudo determinada pela religião” –, e isso também contribui para que as produções negras sejam desprezadas pela sociedade ocidental, por enxergar as religiões de matrizes africanas como algo maligno.

Einstein (2011) afirma que a diferença entre a produção artística africana e a europeia também contribui para o afastamento delas: enquanto nesta o executante da obra tem imenso valor e significado; naquela, a obra em si é o que importa, e toda sua significância está no valor religioso:

As obras esculpidas são veneradas tal como o foram por todos os povos da Antiguidade. O executante realiza sua obra como se ela fosse a divindade ou seu guardião, isto é, desde o início ele preserva uma distância da obra que é o deus ou seu receptáculo. Seu trabalho é adoração à distância, e, desse modo, a obra é *a priori* algo independente, mais poderosa do que o executante; ainda mais porque ele emprega toda a sua energia em sua obra e a ela (ele, o inferior) se sacrifica. Por meio de seu trabalho, ele cumpre uma função religiosa. (EINSTEIN, 2011. p.39)

O autor, então, nos aponta que uma diferenciação entre a arte europeia e a africana seria a seguinte: a primeira só tem uma interpretação por razões religiosas; já a segunda é interpretada pelos sentimentos e pelo olhar do expectador. A obra de arte africana, em si, é o deus, mítico e sobre-humano. Ao contrário da europeia, que se fundamenta na metafísica, a arte negra, principalmente as esculturas, se mostra com um realismo formal e não pretende ser decorativa, como no ocidente.

A falta do olhar para a diversidade, em aceitar que há outras maneiras de produzir arte e outras significações para as obras artísticas, alimenta a desigualdade. A falta de conhecimento, da vontade de querer conhecer e de sair da comodidade do “lugar comum” faz perpetuar o preconceito.

É um caminho longo a se percorrer para que a cultura africana e tudo que envolve o povo negro sejam valorizados, sejam reconhecidos como parte essencial e integrante da nossa sociedade. É uma árdua estrada em busca de quebras de estereótipos e preconceitos estabelecidos e que aceitamos, em algum momento, sem questionar. E cabe a nós, educadores, a pesquisa, a busca por conhecimentos que fujam do senso comum. Uma nova história do Brasil precisa ser escrita. E temos papel fundamental nesse processo, ajudando na valorização do protagonismo negro, nas lutas constantes contra o racismo e na defesa da cultura plural e rica que o continente africano oferece.

3.4 Desconstrução de estereótipos a partir do alfabetismo visual

“Com a visão, o infinito nos é dado de uma vez só; a riqueza é sua descrição.”

(Caleb Gattegno)

A visão é um dos sentidos primários da vida e, segundo Dondis (1991), aprendemos a enxergar de forma fisiológica, natural, devido aos mecanismos do sistema nervoso. Somos cercados por imagens e bombardeados por elas todos os dias. Entretanto, o autor nos afirma que “ver” é um ato mais complexo do que parece. Trata-se de uma ação que sempre ocupou

papel fundamental no aprendizado humano, exercendo a função de “armazenar e transmitir informações, veículo para o intercâmbio de ideias e meios para que a mente humana seja capaz de conceituar.” (DONDIS, 1991. p. 14).

Em meios às diferentes linguagens que utilizamos para nos expressar, a verbal é considerada superior à visual e à tátil, por exemplo. Dondis (1991) lembra também que linguagem e alfabetismo verbais não são a mesma coisa, ou seja, a capacidade de um indivíduo falar uma língua é extremamente diferente de alcançar a escrita, a leitura. O alfabetismo verbal decorre de um longo processo dividido em etapas:

Aprendemos nosso alfabeto letra por letra, para depois aprendermos as combinações das letras e de seus sons, que chamamos de palavras e constituem os representantes ou substitutos das coisas, ideias e ações. Conhecer o significado das palavras equivale a conhecer as definições comuns que compartilham. O último passo para a aquisição do alfabetismo verbal envolve a aprendizagem da sintaxe comum, o que nos possibilita estabelecer os limites construtivos em consonância com os usos aceitos. São esses os rudimentos, os elementos irredutivelmente básicos da linguagem verbal. Quando são dominados, tornamo-nos capazes de ler e escrever, expressar e compreender a informação escrita. (DONDIS, 1991. p. 15)

Assim como a linguagem verbal, a visual também carece de um alfabetismo, e este é complexo e organizado. Dondis (1991) assegura que há uma enorme importância no alfabetismo visual, pois “a visão é natural; criar e compreender mensagens visuais é natural até certo ponto, mas a eficácia, em ambos os níveis, só pode ser alcançada através do estudo.” (DONDIS, 1991. p. 16). Por alfabetismo visual entendemos: “A capacidade de os indivíduos compreenderem um determinado sistema de representação e de se expressarem através dele. A alfabetização visual deve ir no sentido de permitir ao aluno dominar uma linguagem e que ela sirva como elemento de comunicação.” (LECANSTRE; CHAVES, 2007. p. 1165).

No entanto, Dondis (1991) declara que, na esfera educacional, dificilmente as imagens são vistas de forma completas em si, sendo postas em segundo plano, usadas como artifícios de aprendizagem de outros conteúdos, não havendo preocupação com a experiência visual dos alunos. Quando a abordagem visual é feita, em geral, carece de organização e objetivos bem definidos. De acordo com Dondis, “Em muitos casos os alunos são bombardeados com recursos visuais- dispositivos, filmes, slides, projeções audiovisuais- mas trata-se de apresentações que reforçam sua experiência passiva de consumidores de televisão.” (DONDIS, 1991. p. 17).

Um significativo alfabetismo visual é pautado em dois pontos principais: criticidade em relação às mensagens visuais e produção de mensagens icônicas. Para isso, é preciso que o

indivíduo tenha acesso à gramática visual e a compreenda em sua completude. Para Lecanstre e Chaves, “Quando alfabetizamos visualmente o aluno, estamos a ensiná-lo a realizar uma leitura das imagens, estamos a ensiná-lo a diferenciar o essencial do acessório, o que ela representa, o que significa.” (LECANSTRE; CHAVES, 2007. p. 1166). A sintaxe visual existe, segundo Dondis (1991), e nela há elementos básicos que podem ser aprendidos e compreendidos por todos. O conhecimento desses elementos pode levar a uma melhor compreensão das mensagens visuais.

3.5 Reconhecimento dos elementos básicos da linguagem visual

Conforme Lecanstre e Chaves (2007), os elementos básicos da linguagem visual atuam como meio de conhecimento e compreensão da realidade, de forma eficaz na leitura visual e na comunicação por meio das imagens. Dondis (1991) divide os elementos básicos da linguagem visual em ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, dimensão, escala e movimento. Conforme o autor, decompor uma imagem em seus elementos característicos é uma das formas mais eficazes de análise, pois permite uma melhor compreensão do todo.

O primeiro elemento básico de toda imagem é o ponto. Trata-se da “unidade de comunicação visual mais simples e irredutivelmente mínima.” (DONDIS, 1991. p. 53). O ponto é que dá origem a todos os demais elementos constituintes da linguagem visual. Exerce grande atração visual ao expectador. De acordo com Lecanstre e Chaves (2007), o ponto, em sua representação concreta, é diversificado, podendo se apresentar de inúmeras maneiras, sem perder seu formato principal: o círculo. Para Dondis, “Quando os pontos estão tão próximos entre si que se torna impossível identificá-los individualmente, aumenta a sensação de direção, e a cadeia de pontos se transforma em outro elemento visual distintivo: a linha.” (DONDIS, 1991. p. 55)

A linha, segundo Lecanstre e Chaves (2007), também pode ser definida como o rastro de um ponto ou um ponto em movimento. Ela pode assumir diversas formas, estilos, posições, espessuras, etc. Além disso, é o elemento essencial de toda produção visual, sendo indispensável para tornar visível o que ainda não pode ser visto. Dondis explica que

Nas artes visuais, a linha tem, por sua própria natureza, uma enorme energia. Nunca é estática; é o elemento visual inquieto e inquiridor do esboço. Onde quer que seja utilizada, é o instrumento fundamental da pré-visualização, o meio de apresentar, em forma palpável, aquilo que ainda não existe, a não ser na imaginação. Dessa maneira, contribui enormemente para o processo visual. (DONDIS, D. 1991. p. 56)

Posterior a linha, há a forma. A partir de Dondis (1991), entendemos que a linha descreve a forma e articula sua complexidade. São três as formas básicas, e todas as demais derivam dessas: o círculo, o quadrado e o triângulo: “Todas as formas básicas são figuras planas e simples, fundamentais, que podem ser facilmente descritas e construídas, tanto visual quanto verbalmente.” (DONDIS, 1991. p.58). As formas têm características e expressam significados associados a elas ao longo da história. O quadrado, por exemplo, remete a tédio, honestidade, integridade, seriedade. O triângulo, por sua vez, já nos traz a ideia de ação, tensão. O círculo, infinitude, calma, proteção (DONDIS, 1991.p 58).

As formas, assim como as linhas, podem ser expressas em direções básicas e significativas: horizontal, vertical, diagonal e curva. Cada uma dessas posições também possui significados na mensagem visual. As posições verticais e horizontais trazem o equilíbrio e a estabilidade, enquanto a direção diagonal é totalmente o contrário: traz a sensação de instabilidade e provoca mais formulações visuais. Para Dondis, “Seu significado é ameaçador e quase literalmente perturbador.” (DONDIS, 1991. p. 60). Já as forças direcionais curvas estão sempre associadas à ideia de repetição e à calma.

Além do ponto, da linha, da forma e da direção, como elementos básicos da linguagem visual essenciais na leitura das mensagens visuais, há também a cor, o tom, a textura, a escala, a dimensão e o movimento como elementos complementares. O tom está diretamente associado à cor, sendo ele a variação de luz ou obscuridade de qualquer coisa vista. É a partir da variação tonal, nos trabalhos visuais, que conseguimos representar o nosso ambiente espacial, dando a ideia de tridimensionalidade em uma superfície bidimensional. O tom está associado às representações monocromáticas, opondo-se à cor. A cor, segundo Dondis (1991), possui mais afinidades com as emoções. Do ponto de vista de Lecanstre e Chaves (2007), a cor é a forma visível de energia luminosa. Para os autores, os objetos não possuem cores. O que vemos é a cor refletida pela luz em contato com determinado objeto. Dondis esclarece que

A cor está, de fato, impregnada de informação, e é uma das mais penetrantes experiências visuais que temos todos em comum. Constitui, portanto, uma fonte de valor inestimável para os comunicadores visuais. No meio ambiente, compartilhamos os significados associativos da cor das árvores, da relva, do céu, da terra e de um número infinito de coisas nas quais vemos as cores como estímulos comuns a todos. E a tudo associamos um significado.” (DONDIS, D. 1991. p. 64)

A cor pode ser definida a partir de três dimensões: matiz, que é a cor em si; saturação; e acromática. O matiz divide-se em três pigmentos primários: o vermelho, o amarelo e o azul. Cada cor representa algumas qualidades fundamentais. O amarelo é a cor que chega mais próxima à representação da luz. O vermelho é provocador, ativo e emocional. O azul é passivo, suave. Quando são misturadas, recebem novos significados. A saturação, por sua vez, é a cor quase primitiva: “É explícita e inequívoca; compõem-se dos matizes primários e secundários.”(DONDIS, 1991. p. 66). As cores saturadas podem ser definidas pela intensidade. Quanto mais saturada uma cor for, mais sentimentos e expressões carrega. As cores menos saturadas, por sua vez, são sutis e neutras, chegando até a uma ausência delas. Por último, mas não menos importante, há a dimensão acromática, que se caracteriza pelo “*brilho* relativo, do claro ao escuro, das gradações tonais ou de valor.” (DONDIS, 1991. p. 66). Ou seja, a dimensão acromática é caracterizada pela ausência de cor, sem afetar os valores tonais da imagem.

Dondis (1991) afirma que a cor é o elemento mais emocional do processo visual e, por isso, pode ser muito proveitosa na intensificação da mensagem visual a ser transmitida. A cor, de acordo com o autor, “não apenas tem um significado universalmente compartilhado através da experiência, como também um valor informativo específico, que se dá através dos significados simbólicos a ela vinculados.” (DONDIS, 1991. p. 69).

Outro elemento visual bastante marcante é a textura. Esta serve como uma substituta do sentido do tato. Quer dizer, é a sensação do toque sentida através do olhar. Neste mundo cada vez mais voltado para a aparência, a experiência da textura acaba sendo muito mais ótica do que realmente tátil, como deveria ser. Dondis afirma que

A maior parte da nossa experiência com a textura é ótica, não tátil. A textura não só é falseada de modo bastante convincente nos plásticos, nos materiais impressos e nas peles falsas, mas também, grande parte das coisas pintadas, fotografadas ou filmadas que vemos nos apresentam a aparência convincente de uma textura que ali não se encontra. (DONDIS, D. 1991. p. 71)

A escala, como elemento da linguagem visual, ajuda a relacionar o tamanho com o os significados, e é essencial na estruturação da informação visual: “A escala pode ser estabelecida não só através do tamanho relativo das pistas visuais, mas também através das relações com o campo ou com o ambiente.” (DONDIS, 1991. p. 72). Em outras palavras, a escala corresponde à relação entre os objetos reais e os objetos da imagem. Segundo Lecanstre e Chaves (2007), a noção de escala permite a alteração do tamanho de uma imagem sem que se percam as estruturas formais.

Associada à escala há a dimensão, que, representada nos formatos visuais bidimensionais, é caracterizada pela ilusão. A dimensão existe no mundo real, mas, nas produções bidimensionais, ela não caracteriza a realidade. A principal técnica utilizada para simular a dimensão nas imagens é a perspectiva. Esclarece Dondis: “A perspectiva tem fórmulas exatas, com regras múltiplas e complexas. Recorre à linha para criar efeitos, mas sua intenção final é produzir uma sensação de realidade.” (DONDIS, 1991. p. 75).

Lecanstre e Chaves (2007) alegam que a dimensão ocupa importante papel na comunicação visual e ressaltam algumas funções delegadas a esse elemento visual:

Sugere profundidade através da progressão de tamanhos dentro da composição segundo a convenção técnica da perspectiva; impõe uma hierarquização entre os elementos icônicos; afeta o peso visual dos elementos e produz um impacto visual de importância na comunicação visual. (LECANSTRE; CHAVES, 2007. p. 1170)

Por último, há o movimento, elemento frequentemente implícito nas imagens. Ele não existe nas produções estáticas bidimensionais, mas é criada a ilusão através de técnicas que nos levam a percebê-lo nas produções visuais. Essa ilusão atribuída ao olhar deriva também das nossas experiências de movimento na vida. Todos os elementos visuais são essenciais para o desenvolvimento do pensamento e da comunicação visual, como afirma Dondis:

A linguagem separa, nacionaliza; o visual unifica. A linguagem é complexa e difícil; o visual tem a velocidade da luz, e pode expressar instantaneamente um grande número de ideias. Esses elementos básicos são os meios visuais essenciais. A compreensão adequada de sua natureza e de seu funcionamento constitui a base de uma linguagem que não conhecerá nem fronteiras nem barreiras. (DONDIS, 1991. p. 82)

Utilizados em sala de aula, os elementos da linguagem visual podem auxiliar na desconstrução de alguns estereótipos em relação a imagens e obras artísticas desconhecidas pelos alunos, como as artes de origem africana. Em parte, o preconceito é fruto do desconhecimento, como afirma Morais (2017): “O preconceito nada mais é que um juízo preconcebido fruto da ignorância, um desconhecimento pejorativo e só pode ser vencido pelo conhecimento e instrução.” (MORAIS, 2017. p.2). Sendo assim, é possível desconstruir alguns estereótipos acerca das artes africanas a partir do conhecimento, e, nesse caso, a partir de um alfabetismo visual, pois toda e qualquer imagem, independente da cultura em que está inserida, é construída a partir dos mesmos elementos visuais. Linha, ponto, formas, cores e não-cores permeiam todas as construções imagéticas. São essenciais para a sua formação.

4 O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS

Nesta parte do trabalho, faremos um relato de experiências sobre atividades desenvolvidas, em aulas de Artes, numa turma de Ensino Fundamental, com vistas à valorização das artes visuais africanas.

As dificuldades encontradas no ensino desse tema, principalmente em relação às esculturas de origem negra, na escola em questão, fizeram-nos pensar acerca das metodologias aplicadas em sala de aula para trabalhar de forma significativa com a temática. Dessa forma, propusemo-nos a uma reflexão acerca da metodologia de ensino das artes visuais apoiado nos elementos da linguagem visual, focando nas experiências de sala de aula e na observação das atividades desenvolvidas com os alunos.

4.1 Experiência em sala de aula a partir das máscaras africanas e do cubismo de Picasso

Munanga (2015) declara que, após percorrer um grande caminho, os objetos artísticos africanos começaram a ser considerados como arte a partir de artistas apaixonados pelas estatuetas e objetos ritualísticos trazidos pelos exploradores europeus. Grandes nomes como Henri Matisse, Pablo Picasso e Georges Braque passaram a reconhecer esses objetos como artes, no pleno sentido da palavra, e conseqüentemente buscaram transformar esses objetos em estudo da arte, como faziam com as produções artísticas europeia. Segundo Munanga, “A partir desse reconhecimento, nasceu o cubismo, que muitos consideram aporte ou contribuição da arte africana ao modernismo ocidental.” (MUNANGA, 2015. p. 7). Einstein (2011) assegura que o fato de conseguirmos fazer uma análise formal dessas obras de origem africana, apoiando-se nos elementos da linguagem visual, prova, em alguma instância, que os objetos e esculturas africanos são criações artística.

As esculturas negras buscam a perfeição da forma, trabalham questões como volume, profundidade e a forma em si. Além disso, diferentemente das esculturas europeias, as africanas não possuem bases de apoio. Algumas buscam silhuetas alongadas e magras, que, segundo Einstein (2011), exprimem “a vontade irreduzível de apreender nessa forma delgada o volume em três dimensões de modo completamente despojado.” (EINSTEIN, 2011. p. 56). O autor explica, ainda, que as máscaras africanas, além de representação de um elemento

religioso, apresentam uma força da visão tridimensional, caracterizando até os menores aspectos da tridimensionalidade.

Einstein (2011) afirma também que essas esculturas representam uma clara fixação da visão plástica pura, além de conseguirem representar as três dimensões simultaneamente, de forma integrada num só campo visual. Ou seja, as esculturas negras representam as partes não visíveis e as visíveis de um objeto tridimensional numa forma total, num único ato visual. Picasso, ao se inspirar nas obras de arte africana, trouxe para seu trabalho, segundo e Munanga e Ajzenberg (2009), a tentativa de modelar o volume, além do uso de cores terrosas e neutras, como o marrom, o ocre e o cinza.

A partir dessas semelhanças entre as esculturas e máscaras africanas do Gabão e da Costa do Marfim e o cubismo de Picasso, buscamos, em nossas aulas, desconstruir alguns preconceitos e estereótipos quanto às artes de origem africana. Procuramos traçar paralelos estéticos, a partir dos elementos da linguagem visual em ambos os tipos de obras (africanas e de Picasso), além de propor uma reflexão aos alunos sobre os motivos de uma obra ser valorizada em detrimento da outra e sobre os pré-julgamentos que cercam as artes africanas.

4. 2 Caracterização do objeto de análise

A experiência aqui relatada aconteceu em uma escola municipal de Duque de Caxias (município da Baixada Fluminense), localizada no quarto distrito, no bairro de Xerém. A escola fica situada em uma área urbana, mas de pouco movimento, próxima a áreas de campo, e muitos alunos são oriundos dessas adjacências. É uma escola de grande porte que atende turmas da educação infantil ao nono ano do ensino fundamental. A turma na qual as atividades foram aplicadas é de quarto ano do ensino fundamental, com discentes entre oito e doze anos. Tem atualmente vinte e quatro alunos frequentes, sendo uma aluna inclusa com paralisia cerebral. Trata-se de uma turma em que a maior parte dos alunos pertence a denominações evangélicas.

Após um período de observação de três meses, num trabalho contínuo com a turma através de contação de histórias, conversas informais, atividades lúdicas em grupo, foi possível perceber um grande preconceito em relação às inúmeras manifestações culturais de origem africana, principalmente, as religiões, além de um visível racismo, que se reverbera através de piadas e brincadeiras constantes com/sobre os colegas negros. As religiões de matrizes afro-brasileiras são associadas ao “mal”. Desde brincadeiras de roda, músicas com

sons de tambores, capoeira, até imagens com temáticas que eles desconheçam são atribuídas às religiões afros, que eles denominam, genericamente, de “macumba”.

A partir dessas observações, foram propostas algumas atividades sintetizadas numa sequência didática com duração de três dias, abordando conceitos importantes relativos ao respeito à diversidade; à valorização da nossa cultura, que recebeu influências diretas dos povos africanos. Além disso, procurou-se desconstruir preconceitos em relação às artes africanas, em específico ,às esculturas e máscaras desses povos, a partir dos elementos da linguagem visual, da leitura de imagem e da análise estética das obras.

4.3 Sequência didática: objetivos e descrição das etapas

A sequência didática teve os seguintes objetivos principais:

- a) Desconstruir estereótipos acerca das artes visuais de origem africana, a partir do estudo das máscaras.
- b) Relacionar semelhanças e diferenças entre pinturas do cubismo de Picasso e as máscaras de origem africana.
- c) Valorizar as artes africanas e as manifestações culturais a elas associadas.
- d) Ler imagens a partir dos elementos da linguagem visual.

Inicialmente, foram escolhidas cinco imagens para a produção dessa sequência didática, sendo três imagens de máscaras africanas de diferentes lugares do continente e duas de pinturas do artista modernista Pablo Picasso.

As imagens africanas foram selecionadas a partir de uma experiência com um grupo de cinco crianças de idades diferentes que não faziam parte da turma observada. Dez imagens foram mostradas a essas crianças com a finalidade de que dissessem quais delas não representavam obras de arte africana. As imagens indicadas mais vezes foram utilizadas para a sequência. Objetivou-se, com isso, escolher imagens com traços considerados mais próximos aos da arte ocidental para que os alunos não manifestassem, de antemão, algum tipo de preconceito.

Dessa forma, duas imagens de quadros de Pablo Picasso, na sua fase cubista, foram selecionadas por nós pela proximidade com as escolhidas na experiência com as cinco crianças, de forma que pudéssemos relacionar as semelhanças e diferenças a partir dos elementos constitutivos da linguagem visual. Todas as imagens foram apresentadas em preto e

branco para que o foco da observação fossem as linhas e as formas. Abaixo seguem as imagens escolhidas para a realização dessa experiência.

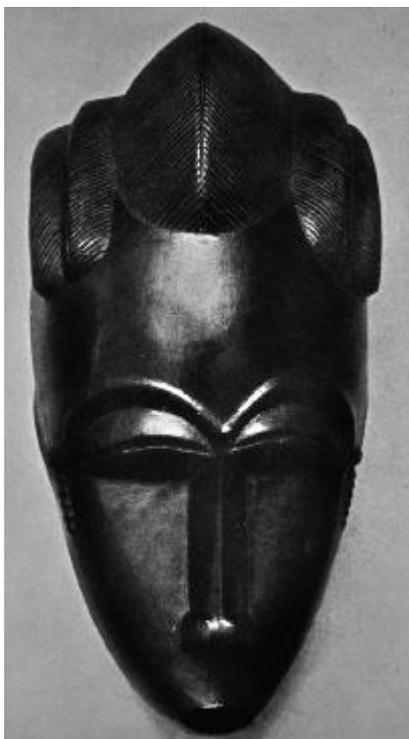


Imagem 1: Máscara antropomorfa- Artista Baoulé, Costa do Marfim
Fonte: Einstein (2011. p.249)



Imagem 2: Máscara antropomorfa - Artista Shira, Punu ou Lumbu, Gabão
Fonte: Einstein (2011. p. 265)



Imagem 3: Máscara Artista Yohouré, Costa do Marfim
Fonte: Einstein (2011. p. 255)



Imagem 4: Fragmento do quadro *Les Femmes d'Alger (O. J. R. Version O)*- Pablo Picasso (1907)
Fonte: *Artist in a frame* (2013, p.1)

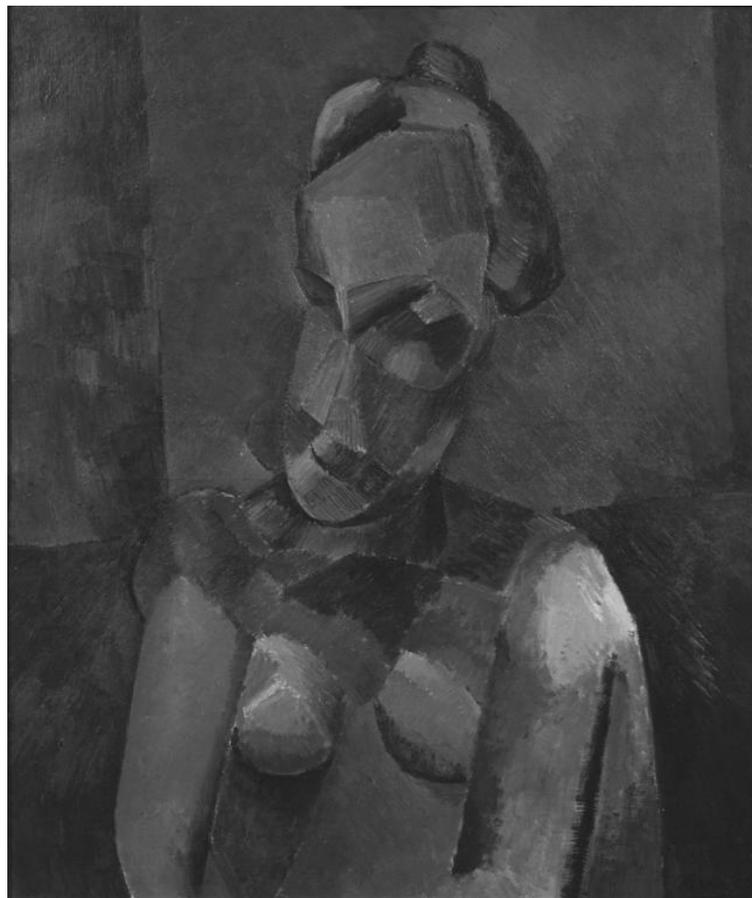


Imagem 5: *Bust of a woman*- Pablo Picasso (1909)
Fonte: *Tate/artworks* (2019)

a) Aula 1²: Apresentação informal das imagens

No primeiro momento, explicamos aos alunos que seria realizado um trabalho de Artes, durante a semana, e que falaríamos a respeito de máscaras. Sem dizer o nome ou a origem de cada obra, apresentamos as imagens uma a uma aos alunos e deixamos que expressassem suas observações iniciais de forma livre. As opiniões foram bastante curiosas. Os alunos relacionaram as imagens a filmes de terror, a demônios; alguns compararam-nas aos colegas negros da sala. Uma aluna disse que não poderia ver aquilo porque era “da igreja”. Houve também reações de risos. Pudemos observar que as reações foram as mesmas: estranheza, repúdio, deboche. Tanto as imagens dos quadros de Picasso, quanto das máscaras africanas, foram recebidas da mesma maneira.

Num segundo momento, explicamos aos alunos que aquelas obras eram de artistas diferentes e que alguns eram africanos, enquanto outras eram do artista europeu Pablo Picasso. Pedimos que identificassem quais seriam de Picasso e quais seriam de origem africana. As respostas divergiram, e eles não conseguiram identificar com certeza a autoria de cada imagem apresentada.

Após isso, propusemos uma conversa informal sobre os preconceitos acerca da cultura africana e de tudo o que é diferente aos nossos olhos. Os alunos interagiram bem na atividade e expuseram suas dúvidas sobre as religiões de matrizes africanas, além de contarem suas experiências e conhecimentos em relação às manifestações culturais afro-brasileiras. Alguns narraram histórias envolvendo familiares que frequentam os cultos de matrizes africanas; outros relataram que praticam capoeira e, quando isso acontece, tocam tambores e berimbaus.

Fomos explicando sistematicamente o significado das máscaras para os povos africanos. Dissemos que, ao contrário de outras manifestações artísticas, essas obras tem significados religiosos, entretanto, não visa transmitir o “mal”, mas faz parte do contexto cultural, social, religioso, político e econômico desses povos. Ao final da conversa, os alunos se mostraram mais interessados em conhecer sobre a arte africana: olharam, ainda na sala, livros com outras imagens de obras africanas além de fazerem perguntas sobre estas.

b) Aula 2: Leitura formal de imagens a partir dos elementos da linguagem visual

² As aulas apresentadas tiveram a duração de uma hora e trinta minutos cada.

No segundo dia de atividades, voltamos a observar as mesmas imagens da aula anterior. Entretanto, a observação agora foi mais específica, feita a partir dos elementos da linguagem visual. É importante ressaltar que esses elementos já haviam sido trabalhados com os alunos anteriormente nas aulas de Arte, sendo assim, estes compreendiam conceitos básicos de linha, ponto, forma e cor. A turma foi levada à leitura estética de cada imagem apresentada, comparando os padrões visuais que se repetiam nas obras.

Inicialmente fizemos uma leitura das máscaras africanas. Os discentes disseram que elas pareciam ser feitas de madeira ou argila, que possuíam linhas bem marcadas e pareciam rostos de pessoas, mas que, apesar de se assemelharem em alguns aspectos, tinham algumas características bem diferentes. Conversamos um pouco sobre o continente africano ser diverso e possuir artistas de inúmeras culturas. Foi explicado que as obras tinham sido produzidas por três artistas de dois lugares do continente africano, e, portanto, havia diferenças nítidas entre as obras. Notaram ainda a representação dos olhos que, nas três máscaras apresentadas, aparecem como se estivessem fechados ou semi abertos. Alguns alunos falaram, ainda, que era possível notar o significado das expressões faciais nas máscaras: de felicidade, tristeza, raiva, etc.

Em seguida, iniciamos a leitura das imagens das pinturas de Picasso. As crianças atentaram para as semelhanças com as obras africanas, mas disseram que as do pintor pareciam de pessoas “quebradas”; ressaltaram as semelhanças da representação dos rostos, principalmente do nariz e da boca. Na leitura do fragmento da imagem de *Les Femmes d'Alger (O J) - Grande Versão*, consideraram-no muito mais assustador que as máscaras africanas. Destacaram as linhas escuras e a expressão, segundo eles, de pessoa pensativa. Na segunda imagem - *Bust of a Woman* - observaram que a pintura se parecia muito com as máscaras e novamente relataram a sensação de que a figura representada estava “quebrada”, com muitas linhas.

Após uma análise minuciosa de cada imagem, os alunos foram questionados sobre qual obra achavam que havia sido criada primeiro. Muitos deles alegaram que foram as máscaras africanas, porque pareciam “velhas”. A partir dessa observação, conversamos acerca da técnica de Picasso e do movimento cubista, enfatizando como o artista europeu foi fortemente influenciado pelas máscaras africanas. Debatesmos ainda sobre a falta de reconhecimento das obras africanas, sobre como foram roubadas do seu continente e trazidas para a Europa, sobre diferenças funcionais entre elas e as pinturas de Picasso e sobre o sentido que possuem para os povos africanos.

Ao final do debate, foi proposta uma releitura, a partir da técnica do desenho com lápis de cor, das imagens observadas. Cada aluno poderia fazer sua releitura sobre a obra com que mais tinha se identificado. A atividade foi realizada na mesma aula, após as observações propostas. Houve produções diferenciadas, algumas com traços mais marcantes da arte africana; outras demonstraram um grande hibridismo entre as formas oriundas das artes africanas e as desenhadas comumente por crianças da faixa etária dos alunos³.

c) Aula 3: Produção e Fruição

Após duas aulas de leitura de imagens e debate acerca das apresentadas, a proposta foi a produção de máscaras inspiradas nas africanas, utilizando os mesmos elementos visuais e padrões notados nelas. A técnica utilizada foi o papel marchê, feito com cola e jornal. Os alunos demonstraram interesse na produção das máscaras e buscaram, em seus trabalhos, inspiração nas imagens trabalhadas. Apesar disso, pudemos notar uma grande diversidade nas formas utilizadas em cada produção: os alunos inspiraram-se nas imagens apresentadas anteriormente, mas produziram livremente suas obras, adequando-as às suas experiências.

Todas as máscaras foram pintadas com tons terrosos para se assemelhem à madeira, material característico das produções africanas. Após a produção, as máscaras foram expostas no corredor da escola. Fizemos uma observação coletiva dos trabalhos uns dos outros, a fim de identificar as semelhanças nos elementos da forma. Cada discente expressou sua opinião sobre a sua produção e a de seus colegas. A exposição pôde também ser contemplada pelos alunos de outras turmas.

4.4 Análise da experiência

O trabalho possibilitou experiências e conhecimentos sobre um segmento das artes africanas, tanto aos alunos, quanto à docente. Percebeu-se que a maior parte dos preconceitos e estereótipos que os alunos trazem para a sala de aula é determinada pela falta de conhecimento e pela propagação de ideias preconceituosas, do senso comum, no meio social em que vivem. Infelizmente, esses conhecimentos faltam também a nós, professores. Não há grandes incentivos para se trabalhar com as artes visuais nas escolas, e menos ainda

³ Os trabalhos dos alunos não podem ser apresentados nesta monografia porque o projeto de pesquisa não passou pela análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

com a cultura negra. Além disso, faz-se necessário que haja um trabalho mais efetivo no que diz respeito à alfabetização visual dos alunos, levando-os a compreender a “imagem pela imagem”, os códigos e signos que a compõe e como é possível observar e apreciar obras de diferentes artistas, a partir de um olhar mais aprofundado, desconstruindo assim preconceitos.

Percebeu-se também a necessidade de um trabalho mais frequente em relação às manifestações culturais africanas, uma influência tão marcante na nossa cultura brasileira e tão desconhecida. Apenas uma aula, durante um ano inteiro, que privilegie a cultura negra não resolverá os problemas de racismo, preconceito e intolerância. Esses assuntos devem ser constantes nos currículos escolares, permeando não somente as artes visuais, mas todas as disciplinas oferecidas no ensino básico.

Na experiência aqui relatada, houve um pouco de dificuldade, no aprofundamento de alguns temas, por causa do tempo reduzido das atividades associado ao fato de os alunos estarem na faixa etária compreendida entre oito e doze anos, ou seja, serem crianças. As questões religiosas também foram uma problemática difícil de lidar. Alguns alunos se recusaram inicialmente a fazer as atividades devido à associação da arte com as religiões de matrizes africanas. Entretanto, ao final do processo, aceitaram participar da produção das máscaras. Outra dificuldade foi a falta de apoio da escola no que tange aos materiais solicitados para a realização da atividade, que não foram fornecidos. Todos os utilizados em sala foram providenciados por nós (professora/pesquisadora).

Além disso, os gestores da instituição não se interessaram em dar maior visibilidade aos trabalhos realizados pelos alunos. Normalmente as produções resultantes de projetos realizados na escola tem boa repercussão, inclusive com visitas de pessoas de fora da escola. No entanto, não foi o caso da experiência didática aqui relatada.

Apesar das dificuldades, nas semanas posteriores ao trabalho, percebemos mudanças no comportamento dos alunos em relação ao *bullying* contra os colegas de religiões de matrizes africanas, além de um maior respeito aparente com os colegas negros em sala. Os próprios alunos corrigiam os colegas quando havia uma situação de desrespeito devido à diversidade. Isso demonstrou um avanço, mesmo que pequeno.

As atividades relativas às manifestações culturais terão continuidade, durante o ano letivo, nas aulas de Artes, com foco em outras áreas, como a literatura, a música e a dança. Espera-se, com esse trabalho contínuo, que haja avanços significativos na valorização da cultura africana, além do respeito à diversidade, tão importante para uma melhor convivência em sala de aula e em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo, inicialmente, analisar os preconceitos e estereótipos relacionados à arte africana, principalmente no tocante à escultura. Além disso, buscou-se, através de experiências na sala de aula, estratégias para auxiliar na desconstrução desses preconceitos e estereótipos a partir do ensino de Artes Visuais.

Concluimos, a partir de alguns autores e das atividades desenvolvidas com os alunos, que a maior fonte do preconceito quanto às artes africanas está no racismo velado na sociedade brasileira (que acompanha o mito da democracia racial), um racismo estrutural que ainda hoje mostra-se presente. Além disso, vimos, em Bourdieu (1979), que a diferença entre “erudito” e “popular”, cujos conceitos foram criados no século XVIII, diferenciando as culturas da elite das demais, também contribuiu para o aumento do preconceito quanto às artes africanas, pois estas não se enquadram nos padrões “eruditos” da arte europeia.

Entretanto, a resistência e as manifestações dos movimentos negros têm contribuído para que esses estereótipos sobre a cultura africana sejam minimizados, levando à valorização dessa cultura tão rica, mas que ainda hoje ocupa lugar de menor destaque em nossa sociedade e, conseqüentemente, em nossos currículos escolares. Nesse contexto, a *Lei 10. 639/03* foi uma conquista, pois instituiu a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Ainda que a lei citada não seja cumprida, em todas as unidades escolares, e que encontre múltiplas dificuldades para sua efetivação, percebe-se que esforços no que diz respeito à valorização das artes africanas.

Um ensino de artes visuais, a partir do tripé de Ana Mae Barbosa (1998), possibilita também essa valorização da diversidade e do multiculturalismo e, por conseguinte, do respeito e do reconhecimento das artes de origem africana. Ademais, a leitura de imagens com foco nos elementos visuais, ou seja, o alfabetismo visual, também é capaz de contribuir para essa valorização. Tornou-se possível perceber essa teoria aliada à prática a partir da experiência realizada em sala de aula relatada neste trabalho.

As atividades proporcionaram observações interessantes do ponto de vista artístico e social. Apesar do estranhamento inicial diante das obras apresentadas, aos poucos, com a observação mais minuciosa dos elementos visuais, junto à reflexão e contextualização histórica delas, a maioria dos alunos se mostrou receptiva à aprendizagem e participou das atividades com empenho. Muitos compararam as máscaras africanas a personagens de filmes

e desenhos animados a que assistem; o que, de alguma forma, mostra que se aproximaram das obras. Houve raros casos de alunos que se recusaram a participar (apenas três alunos).

É longa ainda a trajetória até que a cultura africana possa ocupar um espaço igualitário nos currículos escolares, mas o ensino de artes visuais tem importantes contribuições nesse processo. O desconhecimento causa o preconceito, e, como docentes, percebemos que esse desconhecimento parte, muitas vezes, de nós mesmos.

Não é tarefa fácil trabalhar as temáticas relacionadas à cultura africana, pois são séculos de uma educação pautada nos moldes eurocêntricos, e os obstáculos são consideráveis. No entanto, já houve um início do trabalho, e cabe a nós, educadores, oferecermos nossa contribuição, mesmo que pequena, para que esse ensino plural e multicultural tenha espaço nos currículos escolares.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Revista Estudos Históricos*, Fundação Getúlio Vargas, v.21, n.41, p.5-20, 2008.

ARGACHOY, M. Ensino de história e cultura afro-brasileira ainda enfrenta resistência nas escolas. *Jornal Rudge Ramos*, São Paulo, p.1, 27 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.metodista.br/ronline/noticias/educacao/2015/03/ensino-de-historia-e-cultura-africana-tem-aprofundamento-irregular-nas-escolas>>. Acesso em: 21 abr.2019.

ARBOLEYA, V.J. Arte africana no currículo escolar: novos olhares e novas reflexões. *Revista África e Africanidades: arte educação*, ano 2, n. 7, p. 1-8, nov. 2009.

ARTIST IN FRAME. Les Deimoselles d’Avignon, in__ : The wow of “the image its otherness” at three geary street galleries, 28 jul. 2013. Disponível em:<http://artistinanaframe.blogspot.com/2013_07_01_archive.html>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

BARBOSA, A.M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Habitus, code et codification. *Actes de La Rechercheen Sciences Sociales*, n. 64, p. 40-44, Sept.1986.

_____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 82-121.

_____. *La distinction*. Critique social e du jugement. Paris: lês Éditions de Minuit, 1979.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 15 out.2018.

_____. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 02 fev. 2019.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 31 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997 a.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: apresentação dos Temas Transversais e Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 01 jun. 2019.

CAMARGO, O.D. *Solano Trindade, Poeta do Povo*. São Paulo: Editora Laboratório do Curso de Editoração, 2009.

DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EINSTEIN, C. *Negerplastik*. Florianópolis: UFSC, 2011.

GREGÓRIO, R. História negra, escola branca. *A cor da cultura*, Fundação Roberto Marinho, 11 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/artigos/11112013/historia-negra-escola-branca>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

LARAIA, R.B. *Cultura: um conceito antropológico*. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LECANSTRE, J.A; CHAVES, J.H. A imagem como linguagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. 2007, Corunã. *Libro de Actas do...* Corunã, Universidade da Corunã, 2007. p. 1162-1173.

LOPES, N. A cor da cultura brasileira. *A cor da cultura*, Fundação Roberto Marinho, 30 jul. 2013. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/artigos/30072013/a-cor-da-cultura-brasileira>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

MARCONI, M. de A.; PRESSOTO, Z. M. N. *Antropologia: uma introdução*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MANGUEL, A. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MELO, M.d. *O encontro da cultura popular e os meios de comunicação na obra de Solano Trindade – Os anos em Embu das Artes (1961 – 1970)*. Dissertação (mestrado) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. 136 p.

MORAIS, R. O preconceito é fruto da ignorância, instrua-se e livre-se dele. *Jornal Polo Paulistano*, São Paulo, 27 set. 2017, p.2.

MUNANGA, K. Prefácio. In: CONDURU, R; O'NEILL, E. *Carl Einstein e a arte da África*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

_____; AJZENBERG, E. Arte moderna e o impulso criador da arte africana. *Revista USP*, São Paulo, n.82. p.189-192, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13757>>. Acesso em: 10 maio 2019.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Pensadores e educação, v. 4)

OLIVEIRA, D. Um breve balanço dos dez anos da lei 10.639/03. *A cor da cultura*, Fundação Roberto Marinho, 29 out. 2013. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/artigos/29102013/um-breve-balanco-dos-dez-anos-da-lei-1063903>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

OLIVEIRA, A. M. A; CANEN, A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p.61-169, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

PEREIRA, A.A. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel negro na história do Brasil”. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v.12, n.17, p.25-45, 2º sem. 2011.

PRICE, S. *Arte primitiva nos centros civilizados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

PRISCO, M. C. Religiosidade: as religiões de matriz africana e a escola. *A cor da cultura*, Fundação Roberto Marinho, 18 out. 2013. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/artigos/18102013/religiosidade-as-religoes-de-matriz-africana-e-a-escola>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

READ, H. *A educação pela arte*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

RIBEIRO, N. M; NUNES, A.L.R. Leitura de imagem em artes visuais na escola: o olhar e o ver do aluno da 6ª série. *Portal dia a dia educação*. Paraná: Secretaria da Educação do Paraná, 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1530-8.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SILVA, A.C. A discriminação do negro no livro didático. Salvador: Ced – Centro Editorial Didático e Ceao – Centro de Estudos Afro-Orientais, 1995

SILVEIRA, D. Ensino da cultura afro-brasileira nas escolas depende da “boa vontade”. *A cor da cultura*, Fundação Roberto Marinho, 08 out. 2014. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/artigos/08012014/ensino-da-cultura-afro-brasileira-nas-escolas-depende-de-boa-vontade>>. Acesso em: 21 out. 2018.

SIQUARA, C.A. Ensino de cultura e história afro e indígena ainda enfrenta obstáculos no Brasil. *Revista Educação*, ed. 235, dez. 2016. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/ensino-de-cultura-e-historia-afro-e-indigena-ainda-enfrenta-obstaculos-no-brasil>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

_____. Ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas ainda encontra resistências. *A cor da cultura*, Fundação Roberto Marinho, 16 dez. 2013. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/artigos/16122013/ensino-da-cultura-africana-e-afro-brasileira-nas-escolas-ainda-encontra-resistencia>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

SOUZA, J. *A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília: Unb, 2000.

TATE. Bust of a Woman- Pablo Picasso 1909. 2019. Disponível em:
<<https://www.tate.org.uk/art/artworks/picasso-bust-of-a-woman-n05915>> Acesso em: 17 de maio de 2019

VAZ, H.C.L. *Cultura e universidade*. Petrópolis: Vozes, 1966.