



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES/PROF-ARTES

ANDRÉA LUISA FRAZÃO SILVA

AS ARTES VISUAIS AFRODESCENDENTES CONTEMPORÂNEAS: o ensino-aprendizagem da arte e a Lei Nº 10.639/2003 nos espaços educacionais.

SÃO LUÍS-MA
2018

ANDRÉA LUISA FRAZÃO SILVA

AS ARTES VISUAIS AFRODESCENDENTES CONTEMPORÂNEAS: o ensino-aprendizagem da arte e a Lei Nº 10.639/2003 nos espaços educacionais.

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Artes, Prof-Artes, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Artes Visuais. Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Moura da Rocha

SÃO LUÍS-MA
2018

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Silva, Andréa Luisa Frazão.

AS ARTES VISUAIS AFRODESCENDENTES CONTEMPORÂNEAS : o ensino-aprendizagem da arte e a Lei Nº 10.639/2003 nos espaços educacionais / Andréa Luisa Frazão Silva. - 2018. 224 f.

Orientador(a): Viviane Moura da Rocha.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

1. Arte contemporânea. 2. Artes Visuais Afrodescendentes. 3. Ensino da Arte. 4. Identidade. 5. Lei Nº 10.639/2003. I. da Rocha, Viviane Moura. II. Título.

ANDRÉA LUISA FRAZÃO SILVA

AS ARTES VISUAIS AFRODESCENDENTES CONTEMPORÂNEAS: o ensino-aprendizagem da arte e a Lei Nº 10.639/2003 nos espaços educacionais.

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Artes, Prof-Artes, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Artes Visuais. Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Moura da Rocha

Aprovada em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Viviane Moura da Rocha (Orientadora)
Doutora em Artes Visuais (PROF-ARTES-UFMA)

Prof. Dr. Antônio, de Assis Nunes (2º Examinador)
Doutor em Educação (PPGEEB – UFMA)

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana (3º Examinador)
Doutor em Educação (PROF-ARTES-UFMA)

Dedico
aos meus Ancestrais e Guias de Luz,
aos meus Pais e Irmãos,
a todos os Artistas afrodescendentes
e a todos os Arte-educadores comprometidos com a educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida, determinação e fé para seguir firme até aqui.

Ao meu orixá que abre meus caminhos e me dá forças e coragem para vencer as demandas e enfrentar as batalhas.

A minha mãe, Antônia Frazão, pelo exemplo de mulher e de bravura; ao meu pai, Luiz Atanásio, pelo incentivo e apoio; a meus irmãos, Aline e Paulo (in memoriam); e a minhas pequenas Yhara e Ana Paula.

A minha Orientadora, Profa. Dra. Viviane Moura da Rocha - a Vivi -, pelo aprendizado, risadas, reciprocidade e gratidão, além da orientação e zelo desde o início da pesquisa.

Ao Centro de Juventude Florescer e à Escola Padre João Miguel Mohana, em especial, às alunas e alunos e aos professores de Arte que acolheram as propostas Oris e Erêzando com dedicação e afinco, tornando-as espelhos visíveis.

À Coordenação e a todos/as os/as professores/as do Programa de Pós-Graduação em Artes - Mestrado Profissional em Artes/Prof-Artes, pelo estímulo.

Ao Grupo de Estudo Investigação Pedagógica Afro-brasileira – Gipeab, pelo alicerce de conhecimentos acerca da temática; e ao Grupo de Pesquisa Mistura Fina, pelas imersões conceituais e teóricas sobre Artes Visuais.

A Pablo Leite, meu companheiro e amigo, pelas palavras de incentivo.

Aos amigos, Wilka Sales pelas imagens, fotos e pela bela companhia; Diego Lobato, Walter Keyko, Celiane Louzeiro e Luís Felix (em especial), pelo companheirismo e afeto.

A minha amiga Val Lucena, pelo apoio e incentivo, do início à conclusão deste trabalho.

À Turma Prof-Artes/UFMA (2016), unida e festeira, nas pessoas de Jairo, Rogério (Rogers), Karina Veloso, Fernandinha Zaidan, Tissi Carvalhedo, Renatinha Vasconcelos, Fabiane e ao querido Reis, pelo companheirismo e conhecimento nessa jornada; às amigas inspiradoras, Mônica Rodrigues e Adriana Tobias, e ao Abelzito, especialmente, pelos momentos de alegria.

Aos “nãos” da vida porque estes, de forma direta ou indireta, fizeram-me encarar essa etapa acadêmica sem medos, em busca daquilo que me impulsiona, que me move, tornando-me capaz de transformá-los em positivos “sins”.

A todos que fizeram parte da caminhada e contribuíram para conclusão
deste ciclo.

RESUMO

A pesquisa versa sobre Artes Visuais Afrodescendentes e sobre a aplicação de propostas metodológicas nos espaços educacionais da Unidade de Educação Básica Padre João Miguel Mohana e do Centro de Juventude Florescer, na efetivação da Lei Nº 10.639/2003. Para tanto, analisa-se a aplicação das propostas intituladas de Erêzando e Oris nos espaços educacionais com discussões sobre identidade e diferença pautadas nas obras de artistas afrodescendentes buscando entender de que forma as Artes Visuais Afrodescendentes podem ser um instrumento de (re) conhecimento e fortalecimento da identidade e autoestima dos alunos. Levanta-se a discussão teórica e conceitual das Artes Visuais Afro-brasileiras e Afrodescendentes com a apresentação de um breve percurso historiográfico da produção de artistas afrodescendentes do Modernismo (século XX) ao contemporâneo (século XXI) na História da Arte do Brasil. No estudo explica-se a Lei Nº 10.639/2003 bem como documentos norteadores nos quais se coloca a implementação da educação. Esta é uma pesquisa sobre Arte, de caráter exploratório-descritivo, estudo de caso múltiplo, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação e o questionário. Dessa forma, através das experiências de aplicação das propostas metodológicas sobre Artes Visuais Afrodescendentes Contemporâneas foi possível compreender quão importante é esta temática para a educação e valorização identitária das diferenças com base numa visão multicultural do ensino-aprendizagem em Arte, de forma que os alunos possam fruir, contextualizar, refletir e produzir a partir de referências artísticas afrodescendentes. A pesquisa reitera a importância da Arte-educação, pautada na criticidade e diversidade étnico-racial, tendo como ponto primordial propostas metodológicas ressignificadoras que busquem a valorização do artista afrodescendente para implementação da Lei nº 10.639/2003.

Palavras-chave: Artes Visuais Afrodescendentes, Lei Nº 10.639/2003, Ensino da Arte, Arte Contemporânea, Identidade.

ABSTRACT

The research is about Afrodescendent Visual Arts and about the application of methodological proposals in the educational spaces of the Basic Education Unit Father João Miguel Mohana and the Florescer Youth Center, in the implementation of Law 10.639 / 2003. For that, the application of the proposals titled Erêzando and Oris in the educational spaces with discussions on identity and difference based on the works of Afro-descendant artists, seeking to understand how the Afro-Descendant Visual Arts can be an instrument of (re) knowledge and strengthening identity and self-esteem. The theoretical and conceptual discussion of Afro-Brazilian and Afro-Descendant Visual Arts arises with the presentation of a brief historiographic course on the production of Afro-descendant artists from Modernism (20th century) to contemporary (21st century) in the History of Art in Brazil. The study explains the Law No. 10.639 / 2003 as well as guiding documents in which the implementation of education is placed. This is a research on Art, exploratory-descriptive character, multiple case study, having as instruments of data collection the observation and the questionnaire. Thus, through the experiences of applying the methodological proposals on contemporary Afro-Descendant Visual Arts, it was possible to understand how important this theme is for the education and valorization of differences based on a multicultural view of teaching-learning in Art, so that students can enjoy, contextualize, reflect and produce from afrodescendent artistic references. The research reiterates the importance of Art-education, based on criticality and ethno-racial diversity, with the main point being methodological proposals that strengthen the value of the afrodescendant artist to implement Law 10.639 / 2003.

Keywords: Visual Arts Afro-descendants, Law Nº 10.639 / 2003, Teaching of Art, Contemporary Art, Identity.

LISTA DE IMAGENS

Figura 01- Gráfico Projeto A História da Arte quadro Artistas Negras e Negros. 2015-2016. Fonte: https://historiada-rte.org/resultados	36
Figura 02 - Renata Felinto. Da série "Afro Retratos" – fase oriental, europeia - tinta acrílica, lantejoulas, apliques, glitter, tinta guache, pastel seco, lápis de cor aquarelado sobre papel.100x72 cm. 2012.Fonte: https://www.flickr.com/photos/renatafelinto	54
Figura 03- Projeto Humanae. Fotografia por Angélica Dass. Fotografia. Início 2012 ainda em produção. Fonte: http://www.angelicadass.com/humanae-work-in-progress/	55
Figura 04- Primeiro Encontro do Projeto Erêzando. Janeiro, 2018. UEB Padre Mohana. Acervo próprio	56
Figura 05- Desenho autorretratos. Segundo Encontro do Projeto Erêzando. Janeiro 2018. UEB Padre Mohana. Acervo próprio.	61
Figura 06- Desenho autorretratos. Montagem do Segundo Encontro do Projeto Erêzando. Janeiro, 2018. UEB Padre Mohana. Acervo próprio.....	62
Figura 07- Selfs/autorretratos. Terceiro Encontro do Projeto Erêzando. Janeiro, 2018. UEB Padre Mohana. Acervo próprio.....	64
Figura 08- Recolorindo a Selfs/autorretratos. Quarto Encontro do Projeto Erêzando. Janeiro, 2018. UEB Padre Mohana. Acervo próprio.....	66
Figura 09- Montagem da intervenção Erêzando (selfs). Quarto Encontro do Projeto Erêzando. Janeiro, 2018. UEB Padre João Miguel Mohana. Acervo próprio.....	67
Figura 10- Intervenção Erêzando; selfs/autorretrato. Resultado final. Projeto Erêzando. Janeiro, 2018. UEB Padre Mohana. Acervo próprio.....	70
Figura 11- Projeto artístico: Ori II. 2014. Criola-Tainá Lima. Fonte: http://www.conexaocultural.org/blog/2014/11/criola-do-preconceito-a-arte-urbana/	77
Figura 12- Dinâmica espelho. Novembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.	78
Figura 13- Projeto Oris. Novembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.....	81
Figura 14- Sessão retratos e autorretratos projeto Oris. Novembro 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.....	85

Figura 15- Atividade Projeto Oris. Edição e montagem dos pôsteres e máscaras de estêncil. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.....	86
Figura 16- Atividade Projeto Oris. Frases e Tags. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.	88
Figura 17- Atividade Projeto Oris. Resultados da Experimentação e edições de imagens de pôsteres. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.....	90
Figura 18- Atividade Projeto Oris. Resultados da Experimentação e edições de imagens. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.	91
Figura 19- Atividade Projeto Oris. Montagem. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.	92
Figura 20- Projeto Oris I. Lambes. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.....	94
Figura 21- Projeto Oris II. Máscaras de estêncil. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.....	96
Figura 22- Projeto Oris II. Produção máscaras de estêncil. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.....	97
Figura 23- Projeto Oris II. Estencionando na pracinha do centro. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.....	97
Figura 24- Projeto Oris II. Máscaras de estêncil, tags e palavras. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.....	99
Figura 25- Projeto Oris II. Mural estêncil - autorretratos, tags e palavras. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.....	101
Figura 26- Artur Timóteo da Costa. Título: Retrato de negro - Óleo sobre tela. Dim. 48 x 57. Fonte: Museu Afro Brasil.....	131
Figura 27- Benedito José Tobias, Autorretrato. Pintura. Fonte: http://museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico	134
Figura 28- Retrato de mulher- c. 1930/1940. Aquarela sobre Cartão. Benedito José Tobias. Fonte: http://museuafrobrasil.org.br	134
Figura 29- Retrato de homem negro. c. 1930/1940. Aquarela sobre Cartão. Benedito José Tobias. Fonte: http://museuafrobrasil.org.br	134
Figura 30- Heitor dos Prazeres. Fonte: http://museuafrobrasil.org.br/	136
Figura 31-Heitor dos Prazeres. Ano: 1957. Técnica: Óleo sobre Tela. Dim: 50 x 60 cm. Fonte: https://www.catalogodasartes.com.br/	136

Figura 32- Mestre Didi. Título: Ibiri Ati Ejo NiLe - Panteão da Terra. 200. Dim: 63 x 35 cm. Técnica: Técnica Mista- Esculturas/Objetos. Fonte: http://www.catalogodasartes.com...	138
Figura 33- Mestre Didi. Fonte: http://mundoafro.atarde.uol.com.br/tag/mestre-didi/	138
Figura 34- Rubem Valentim - Escultura - Madeira recortada e pintada,1978. Fonte: http://www.museoscarniemeyer.org.br/exposicoes/exposicoes/realizadas/2011/Valentim	139
Figura 35-Rubem Valentim. Fonte: http://omenelick2ato.com/files/gimgs/109_valentim-site	139
Figura 36- Wilson Tibério. Fonte: Museu Afro Brasil	140
Figura 37- Wilson Tibério. Cena de candomblé, c. 1940. Aquarela e grafite sobre papel. Museu Afro Brasil, São Paulo (SP) Museu Afro Brasil.....	141
Figura 38- Agnaldo Manoel dos Santos. Fonte: http://artepopularbrasil.blogspot.com.br	143
Figura 39- Agnaldo Manoel dos Santos, Oxóssi (s/d), madeira. Acervo: Museu Afro Brasil. Fonte: http://artepopularbrasil.blogspot.com.br/2011/02/agnaldo-dos-santos.html	143
Figura 40- Maria Auxiliadora da Silva. Fonte: http://www.galeriaestacao.com.br/artista/33	143
Figura 41- Maria Auxiliadora. Título: Candomblé. Dimensões 60x80; Técnica: Óleo Tela.1970. Fonte: http://www.ardies.com/artistas/colecionador/maria_auxiliadora.html	144
Figura 42- Octávio Araújo. Fonte: http://www.pinturasemtela.com.br/octavio-ferreira-de-araujo/	145
Figura 43- Octávio Araújo. Título “lemanjá - rainha do mar” (1972). Gravura 20/100. 50 x 65 cm. Fonte: http://museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/10/14/otavio-araujo	146
Figura 44- Emanoel Araújo. Fonte: http://www.atribunanelnews.com.br/variedades/cultura/artistas-negros-nao-passam-de-4-nas-ultimas-cinco-bienais	147
Figura 45- Emanoel Araújo Escultura em madeira.Dim.110 x 160 cm. 2005. Fonte: https://eusr.wordpress.com/2011/12/15/artistas-negros-nao-passam-de-4-nas-ultimas-cinco-bienais	148
Figura 46- Cosme Martins. Fonte: http://www.cosmemartins.com.br/exposicoes-individuais/	150

- Figura 47- Sônia Gomes Sônia Gomes. Serie panos. 2016. Fonte: <https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/uma-tecela-de-historias-rumo-venezia-2-15776699>.....153
- Figura 48- Eustáquio Neves- Fotografia Série: Arturos. Fonte: <http://f508.com.br/perfil-eustaquio-neves/>154
- Figura 49- Jorge dos Anjos. Obra: Colunas. Totens, 2002, Pedra sabão. Fonte: <http://www.museuafrobrasil.org.br>.....156
- Figura 50- Rosana Paulino. Tecido, microfibra, xerox, linha de algodão e aquarela Tecido, microfibra, xerox, linha de algodão e aquarela. 8,0 x 8,0 x 3,0 cm cada elemento - 1994/2015. Fonte: <http://www.rosanapaulino.com.br/>157
- Figura 51- Rosana Paulino. Assentamento. Impressão, costura e linóleo sobre tecido - 2013. Fonte: <http://www.rosanapaulino.com.br/>.....158
- Figura 52 Leandro Machado. Obra: Lojas Africanas. Instalação em adesivo eletrônico 2003. Fonte: <http://salaodearteafro.blogspot.com.br/>.....159
- Figura 53- Paulo Nazareth. Sem título da série Para Venda. 2015. Fonte: <http://www.select.art.br/sobre-oprimidos-mesticos-e-migrantes/>.....160
- Figura 54- Paulo Nazareth. “Pão e Circo”, 2012, impressão fotográfica sobre papel algodão, 93x70 cm (cada). Fonte <http://www.premiopipa.com/pag/paulo-nazareth/> ...161
- Figura 55: Angélica Dass. Projeto Humanae. 2012-atual. Fonte: <http://www.angelicadass.com/humanae-work-in-progress>.....162
- Figura 56- Angélica Dass. Desenredo. Vídeo. 2012. Fonte: <http://www.angelicadass.com/desenredo>.....163
- Figura 57- - Renata Felinto. Série: Afro Retratos 2012. Fonte: <https://www.flickr.com/photos/renatafelinto>.....164
- Figura 58- Renata Felinto. Performance White Face Blond Hair (2013) da série Também quero ser sexy (2012). Fonte: <http://renatafelinto-coisasdaarte.blogspot.com.br> / <https://www.flickr.com/photos/renatafelinto>.....165
- Figura 59- Eduardo Inke. 2016. Fonte:<https://www.flickr.com/photos/einke/32830280201>166
- Figura 60- Eduardo Inke. Obra: Santo. Grafite e colagem. 2017. São Luís-MA. Fonte: <http://www.lioribeiro.com.br/2017/09/obras-do-designergraficoartista.html>.....167
- Figura 61- Artista –Criola. Obra Ori II- A raiz negra que sustenta é a mesma que floresce | Belo Horizonte. MG. 2014. Fonte:<http://mequetrefismos.com/lista-negra/negra-arte-5-mulheres-artistas-que-voce-precisa-conhecer/>.....168

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CRIAR E ENSINAR ARTES VISUAIS CONTEMPORÂNEAS: PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS AFRODESCENDENTES.....	25
1.1 Arte contemporânea: novas concepções e experimentações artísticas ..	25
1.2 Artes visuais contemporâneas e propostas metodológicas: proposições e desafios.....	28
1.3 Caminhos metodológicos da pesquisa: dos métodos às formas de análise da pesquisa	45
1.4 Unidade de Educação Básica Padre João Miguel Mohana	51
1.4.1 Erêzando retratos e autorretratos: identidade, diferença e diversidade étnica na UEB Padre João Miguel Mohana.....	52
1.5 Centro de Juventude Florescer	72
1.5.1 Projetos Oris: identidade, gênero e étnico-racial no Centro Juventude Florescer	74
1.6 Experiências docentes, suas ressignificações, reflexões e apontamentos: propostas Erêzando e Oris e o ensino das Artes Visuais Afrodescendentes Contemporâneas.....	103
2 O ENSINO DAS ARTES VISUAIS: IDENTIDADE, AFRODESCENDENTES E DISCUSSÕES.....	115
2.1 Arte-educação e seus caminhos norteadores: discursos sobre diversidade e identidade	115
2.2 Artes Visuais Afro-brasileiras e/ou Afrodescendentes: conceitos, reflexões e debates.....	123
2.3 Artistas afrodescendentes modernos: Século XX	132
2.3.1 Benedito José Tobias (1894-1963).....	133
2.3.2 Heitor dos Prazeres (1898- 1966).....	135
2.3.3 Mestre Didi (1917-2013)	136
2.3.4 Rubem Valentim (1922- 1991).....	138

2.3.5	Wilson Tibério (1923-2005).....	140
2.3.6	Agnaldo Manoel dos Santos (1929-1962)	142
2.3.8	Octávio Araújo (1926- 2015).....	145
2.3.9	Emanoel Araújo (1940)	146
2.3.10	Cosme Martins (1959)	149
2.4	Artistas afrodescendentes contemporâneos.....	150
2.4.1	Sonia Gomes (1948)	152
2.4.2	Eustáquio Neves (1955)	153
2.4.3	Jorge Luiz dos Anjos (1957).....	155
2.4.4	Rosana Paulino (1967)	156
2.4.5	Leandro Machado (1970).....	158
2.4.6	Paulo Nazareth (1977).....	159
2.4.7	Angélica Dass (1979)	161
2.4.9	Eduardo Inke (1982)	166
2.4.10	Criola- Tainá Lima	167
3	A LEI Nº 10.639/2003: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E POLÍTICOS.....	170
3.1	O Parecer Nº03/2004	176
3.2	A Resolução nº1/2004	180
3.3	A Lei Nº 10.639/2003.....	186
3.4	O Plano Nacional de implementação da Lei Nº 10.639/2003	189
CONCLUSÃO	194	
REFERÊNCIAS	200	
APÊNDICES	218	
ANEXOS	224	

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, ante as exigências do contexto educacional, o ensino da arte deve conter em suas premissas a discussão das questões étnico-raciais e, sobretudo, visibilizar na História da Arte brasileira a produção e as pesquisas sobre os artistas visuais afrodescendentes. Nesse contexto, torna-se importante evidenciar a presença das Artes Visuais Afrodescendentes, tão negligenciada e consequentemente sobrepujada nas referências, no currículo e nas aulas de Arte.

Dessa forma, é considerável frisar o papel preponderante do ensino da arte contemporânea na criação e ampliação de propostas de ensino-aprendizagem que contemplam a valorização e a visibilidade dos artistas visuais afrodescendentes, enquanto representadores e protagonistas de sua história, de sua identidade e de sua arte, pautados na visão multicultural e na descolonização teórico-prática para efetivação da Lei Nº 10. 639/2003 na educação brasileira.

A pesquisa trata do ensino de Arte, foca na produção artística afrodescendente, com a proposição e aplicação de metodologias contemporâneas pautadas na efetivação da Lei Nº 10. 639/2003. Assim, ao longo da nossa pesquisa, evidenciamos nas Artes Visuais a significativa contribuição dos artistas negros para a História da Arte que se estende ao ambiente escolar, momento que se configura como fortalecimento da identidade, autoestima e pertencimento étnico- racial. O foco de pesquisa, então, está situado na linha de pesquisa Processos de ensino, aprendizagem e criação em Artes do Mestrado Profissional em Arte- Prof-Artes-UFMA.

As experiências aqui apresentadas nascem também de um anseio ou de uma inquietude que se desenvolvem através da percepção das faltas, das lacunas, das invisibilidades que ensejam tornarem-se presentes e visíveis. Até chegar ao objeto de estudo do Mestrado, encontramos nas ausências e inquietações o vetor que nos movia a pesquisar.

Enquanto educadora, entendemos que o ensino da Arte só é inteiramente comprometido com a educação quando se busca reconstruir uma História que conte com os aspectos culturais, sociais e intelectuais de uma sociedade. Ao falarmos em História da Arte brasileira, as faltas e falhas tornam-se visíveis, o que

acontece corriqueiramente com as artes indígena e afrodescendente. São dessas ausências que nascem nossos anseios em desenvolver um estudo baseado na efetivação de políticas educacionais voltadas para a diversidade cultural, cujo fortalecimento da identidade se baseie no conhecimento e reconhecimento da contribuição dos artistas negros para as Artes Visuais.

Essas pretensões surgem primordialmente dos espelhos nos quais não nos sentíamos refletida, pois, ao mirar-nos, eles se mostravam aparentemente turvos, renunciados ao desconhecimento. Usamos metáforas de espelhos para falar dos conteúdos, dos livros ou até mesmo dos professores e suas formações deficitárias sobre o tema. Desses percalços, surgiram as dúvidas. Em muitas ocasiões não sabíamos em quem nos espelhar. As dúvidas persistiam e, nas vivências escolares, as indagações afloravam novamente, com perguntas aos livros, cujo “conteúdo” não era suficiente para nos responder. Mas, continuávamos insistindo nos “por quês?”. Incomodava-nos que a produção artística visual afrodescendente não tivesse tanta visibilidade. E, sendo negra, não nos identificávamos com aqueles modelos ali refletidos, que renegavam outros grupos étnico-raciais e omitiam a produção cultural e artística afro-brasileira.

Nas leituras buscamos as respostas. Tomamos como referência o artigo publicado na coleção “Educação para todos” (MEC/SECAD)¹ no livro *História da Educação do Negro e Outras Histórias*, intitulado “Nós, afrodescendentes. História africana e afrodescendente na cultura brasileira” de Henrique Cunha Júnior. Nessa publicação o autor discute a representação do negro na educação, sua condição social no processo histórico nacional. Diz num trecho: “Somos aquilo que somos. O fato de existirmos deveria bastar como afirmação para sermos respeitados e considerados na cultura e na sociedade. O simples fato da existência deveria ser suficiente para o direito a uma história presente no sistema educacional” (CUNHA JR, 2005, p. 254).

“Somos porque compreendemos o que somos”². Reconhecer e conhecer nossa História nos fez perceber melhor os porquês e entender os reflexos que estão cristalizados social e culturalmente. E essas inquietações se tornaram mais fortes na graduação. Quando ingressamos no curso de Educação Artística, em 2007, já haviam se passado quatro anos da promulgação da Lei Nº 10.639/2003 e da

¹ Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

² CUNHA JR, 2005, p. 254.

disponibilização dos documentos norteados que orientam sobre a aplicação e efetivação dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira. Porém, o curso conservava uma "grade"³ curricular obsoleta em relação às premissas da Lei. O visível se mantinha invisível, deslocado, silenciado por um currículo que privilegiava determinados conhecimentos em detrimento dos outros. E em todo processo de formação, novamente as lacunas se alargavam diante das ausências.

A experiência como artista foi fundamental para nossa formação, construída sobre alicerces da cultura afro-brasileira e maranhense. Destacamos o Bloco Oficina Afro e a Companhia de Cultura Popular Catarina Mina, instituições das quais fizemos parte, onde demos os primeiros passos na militância com o processo de fortalecimento da identidade afrodescendente em várias perspectivas, alicerçadas nas manifestações socioculturais e na arte enquanto instrumento de valorização e resgate da história afrodescendente.

Logo após a graduação, iniciamos, em 2013, o Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola- CEGeDE/UFMA. Nesse curso, as brechas se tornaram mais estreitas e o anseio do visível pôde ser percebido nas pesquisas sobre relações étnico-raciais no ambiente escolar. Da mesma forma, foram fortemente alimentadas no Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos Afro-brasileiros (Gipeab/ UFMA) do qual passamos a fazer parte naquele mesmo ano. Nessa ocasião, foi possível ter contato com pesquisadores e leituras relacionadas à história, cultura e arte afro-brasileira e afrodescendente.

Monografamos sobre o tema "Os desafios e as perspectivas da Lei Nº 10.639/2003: Um estudo na Unidade de Ensino Básico Dom José Medeiros Delgado". A pesquisa nos possibilitou entender como a escola municipal de São Luís estava implementando a Lei, como os professores de História e Literatura e, em especial, o professor de Arte, articulavam e promoviam ações e atividades para efetivação da Lei dando visibilidade à produção artística afro-brasileira. Contudo, no decorrer da pesquisa, as invisibilidades se faziam presentes, observadas nas dificuldades e no desconhecimento enfrentados pelos professores, o que levou ao despertar de novas e velhas inquietações.

A partir dessas experiências vividas e percebidas, começamos a traçar como educadora em Arte, estratégias e atividades para construir, alicerçar, promover

3 Cadeia, prisão, cárcere, sebe, gradil, divisão.

e fazer com que essas latências se mostrassem. Citamos aqui a I Mostra Afro-brasileira que realizei juntamente com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental em 2014, na Unidade de Educação Básica Padre João Miguel Mohana. Tratava-se de um Projeto Afroartes⁴, onde tivemos a oportunidade de conhecer, pesquisar e produzir nas aulas, atividades de arte e cultura afro-brasileira. A mostra contemplou os seguintes eixos: heróis negros e heroínas negras. Nesse evento, os alunos construíram um vídeo expositivo com as fotos e imagens das personalidades estudadas em sala de aula.

Escritores e escritoras negras da nossa Literatura, bem como artistas visuais afro-brasileiros tornaram-se conhecidos, através da leitura e pesquisa de livros, atividades pelas quais os alunos puderam estabelecer trocas e experiências. Por meio dos diálogos, eles conheceram obras, reconheceram artistas, fizeram levantamento de detalhes, descreveram imagens e registros históricos. A culminância consistiu na disseminação desses conhecimentos para o público escolar, através de uma exposição de novas imagens, com interpretações próprias.

Nas experiências, percebemos um despertar nas crianças, algo singular. Elas se reconheceram naquelas obras, nas suas obras. Dessa maneira, precisávamos expandir aquelas experiências. Pensávamos que, somente dessa maneira, algumas respostas poderiam surgir, por intermédio de uma pesquisa mais aprofundada. Diante desse cenário, iniciamos o estudo sobre a produção artística afrodescendente, agora em nível de Mestrado e, portanto, com muito mais leitura.

Para isso, esta pesquisa se estabelece como propositora de discussões sobre as Artes Visuais Afrodescendentes e sua importância para o cumprimento da Lei Nº 10.639/2003. E, nessa perspectiva, apresentamos a pesquisa de campo, permeada por observações empíricas em uma escola de Ensino Fundamental e no Centro de Juventude Florescer na educação de jovens - EJA, cujas propostas e

4 O Projeto Afroartes teve sua 3ª edição em 2016, realizado na UEB Padre João Mohana, situada no Bairro São Raimundo onde leciono. O tema escolhido teve como referência autorretratos, sendo intitulado de “Espelhos de nós”, com contextualização da arte dos autorretratos e a pesquisa sobre a produção de autorretratos de três artistas negros: Arthur Timótheo da Costa, a artista contemporânea Renata Felinto (com a série Afro Retratos) e Paulo Nazareth (conhecendo artistas negros). No desenvolver do projeto cada um pôde se refletir nos espelhos e falar sobre si, como se viam, como se reconheciam, através de debates e rodas de conversar e a produção de autorretratos (identidade e reconhecimento). Na sequência do Projeto fizemos a produção de autorretratos das famílias (árvore baobá genealógica) com montagem inspirada na obra *Parede da Memória* (1994-2015), da artista e pesquisadora negra Rosana Paulino (Memória).

metodologias contemporâneas para o ensino da arte estavam pautadas em obras de artistas visuais afrodescendentes, conforme preceitua a Lei Nº 10.639/2003.

Sabe-se da importância da aplicação da Lei Nº 10.639/2003 como instrumento para a construção de uma escola democrática. Uma escola que se posiciona contra o preconceito, o racismo e todas as formas de discriminação. Escola que se pauta no respeito e valorização das diferenças. Nesse ínterim, importa que essa escola valorize e reconheça a riqueza de nossa cultura, em que se compreenda os fundamentos da historiografia da arte afrodescendente como códigos socioculturais e educativos.

A pesquisa surge então de indagações, especialmente no tocante à prática do ensino-aprendizagem para efetiva aplicação da Lei no campo das Artes Visuais. O problema de pesquisa fundamenta-se na seguinte questão: De que forma as Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas poderão contribuir para a aplicabilidade da Lei Nº 10. 639/2003 no ambiente escolar?

No intuito de buscarmos respostas para a nossa pesquisa, levantamos os seguintes questionamentos: De que forma podemos criar e aplicar propostas metodológicas para o ensino das Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas em espaços educacionais? Como as Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas podem ser um instrumento de (re) conhecimento e fortalecimento da identidade dos alunos? Como traçar um breve percurso na historiografia das Artes Visuais Afro-brasileira e Afrodescendente através da arte produzida no Brasil do século XX ao XXI (moderna e contemporânea)? Como a Lei Nº 10639/03 e seus documentos norteadores podem evidenciar a inclusão das Artes Visuais afrodescendentes no ensino da Arte?

Com base nesses questionamentos, temos como Objetivo Geral da pesquisa:

- Analisar a aplicação de propostas metodológicas para o ensino das Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas em espaços educacionais.

Os Objetivos Específicos são os seguintes:

- Entender como as Artes Visuais Afrodescendentes podem ser um instrumento de (re) conhecimento e fortalecimento da identidade dos alunos.
- Apresentar um breve percurso na historiografia das Artes Visuais Afrodescendentes, através da arte produzida no Brasil do século XX ao XXI

(moderna e contemporânea).

- Explicar os encaminhamentos da Lei Nº 10639/03 e seus documentos norteadores e evidenciar a inclusão das Artes Visuais Afrodescendentes no ensino da Arte.

No que se refere aos autores norteadores da pesquisa destacamos: Araújo (1988; 2010), Barbosa (2001; 2008; 2014), Calaça (2006), Conduru (2007; 2009), Hall (2006; 2014), Munanga (1996;1999; 2004; 2007), Rocha (2001; 2004, 2007; 2011), Salum (2004), Silva (2003; 2007) e Richter (2003; 2005), dentre outros.

O trabalho está distribuído em três seções.

Na **primeira seção**, iniciamos a discussão sobre a Arte contemporânea, destacando apontamentos e novas concepções de fazer e produzir arte na contemporaneidade. Discutimos, ainda, Artes Visuais contemporâneas e propostas de metodologias, proposições e desafios para o ensino da Arte no que tange à inclusão da Artes Visuais Afrodescendentes no ensino da Arte. No ensejo, problematizamos as lacunas e invisibilidades no ensino da Arte, no que diz respeito a referências de produções de artistas negras e negros, levantando, desse modo, a temática da descolonização do currículo e os estudos que abrangem o multiculturalismo no ensino das Artes Visuais.

Definimos, então, os caminhos metodológicos da pesquisa no que concerne aos métodos e formas de análise da pesquisa como estudo de multicasos e pesquisa sobre arte. Descrevemos as características e aspectos da modalidade de ensino, dos funcionários (professores, direção e profissionais) e dos espaços físicos das instituições; analisamos a aplicação da proposta metodológica para o ensino de Artes Visuais nos espaços educacionais: Unidade de Educação Básica Padre João Miguel Mohana e Centro de Juventude Florescer. Para esse fim, lançamos mão de debates e entendimentos sobre como as Artes Visuais afrodescendentes contemporâneas podem ser um instrumento de (re) conhecimento e de fortalecimento da identidade dos alunos, a partir do conceito de identidade, criação, produção e fruição no processo de ensino-aprendizagem da Arte.

A análise e aplicação das propostas metodológicas contemporâneas para o ensino da Arte estão pautadas nas referências das artistas visuais afrodescendentes contemporâneas brasileiras: Tainá Lima (Criola), Renata Felinto e Angélica Dass. Utilizando produções das três, trabalhamos os gêneros artísticos

retratos e autorretratos, em cujo contexto trouxemos discussões sobre o respeito às diferenças e sobre o reconhecimento e fortalecimento identitário. As propostas foram criadas na disciplina Poéticas e Processos da Criação em Artes do Prof-Artes-UFMA, ministrada pela Profa. Dra. Viviane Moura da Rocha, essas produções metodológicas contemporâneas foram direcionadas aos temas das pesquisas dos discentes voltadas para a educação básica.

Produzimos as propostas voltadas para o público do ensino fundamental da UEB Padre João Miguel Mohana, num projeto intitulado **Erêzando**, que se constitui na junção das palavras “erê” (criança) e “conscientizando”. No projeto se propõe o trabalho com a fotografia, os conceitos de identidade e diversidade étnica em que tomamos como referência artística: Renata Felinto e Angélica Dass.

Por outro lado, a proposta **Oris** - que significa, na língua africana iorubá, cabeça, pensamento ou conhecimento – baseia-se na produção da artista visual afrodescendente Tainá Lima (Criola), no estudo da *street art*⁵ e suas técnicas, pautadas no debate da identidade e do gênero, sendo esta proposta aplicada no Centro de Juventude Florescer (EJA), no ensino médio. As propostas de ensino-aprendizagem das Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas colocam-se como caminhos metodológicos que evidenciam o contexto histórico, a produção, a fruição, a reflexão e o reconhecimento da arte contemporânea afrodescendente e de seus artistas.

As propostas metodológicas foram iniciadas pela produção de retratos e autorretratos como uma “escrita” de si mesmo, com processo de sensibilização e fazer artístico a partir da própria imagem dos alunos e da construção da imagem do outro. Vimos questões de identidade que permeiam o discurso artístico, do homem criador, sempre em busca da compreensão de si a partir de suas criaturas. Analisamos as experiências por meio das falas dos alunos e alunas participantes. E trouxemos as análises das interpretações das duas experiências docentes com ressalvas às ressignificações, reflexões e apontamentos da aplicação das propostas Erêzando e Oris e o ensino das Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas.

Como base teórica para proposição de metodologias citamos: Barbosa (2012; 2013), Benke (2015), Canton (2001; 2004; 2009), Ferraz e Fusari (1999;

⁵ Conhecida também como arte urbana ou arte de rua. “A arte urbana é uma prática social, suas obras permitem a apreensão de relações e modos diferentes de apropriação do espaço urbano”. (PALLAMIM, 2000, p. 23-24).

2009), Lontra (2006), Hall (2006; 2015), Ivone Mendes Richter (2003; 2010), Oliveira e Freitag (2008), (Moreschi, 2016), Stahl (2015), Santos (2016), Silva (2014) e Silva (2011), entre outros.

Na segunda sessão, expomos o debate sobre o ensino-aprendizagem das Artes Visuais no ambiente escolar da educação, o que possibilita a compreensão e identificação dos códigos e símbolos artísticos⁶ e formação da identidade, além de nos referir a entendimentos sobre pluralidade cultural, diversidade e diferença. Trazemos os caminhos norteados da Arte-educação brasileira, mediante revisões da Lei de Diretrizes e bases, dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de Arte e sobre o que fica estabelecido pela Base Nacional Curricular Comum - BNCC.

Levantamos a discussão das terminologias Artes Visuais Afro-brasileiras e Afrodescendentes e uma reflexão sobre elas, através de pesquisas e estudos. Para a obtenção de aporte teórico, evocamos, entre outros autores, Emanoel Araújo, Maria Heloísa Leuba Salum e Kabenguele Munanga, Marianno Carneiro da Cunha, e Renata Felinto. Esses autores discutem o modo de como definir arte afro-brasileira ou afrodescendente com alguns questionamentos: A identidade é determinada pela autoria ou por quem faz? A temática é determinante? Ou são afro-brasileiras apenas as obras em que a autoria e a temática estão vinculadas aos africanos e aos descendentes no Brasil? Conduru (2007, p. 110) apresenta interessante ponto de vista, ao propor que talvez fosse melhor considerar o termo “afrodescendente” no Brasil.

Apresentamos, a partir das reflexões e debates acerca das Artes Visuais Afro-brasileiras e/ou Afrodescendentes, um breve percurso na historiografia das Artes Visuais Afrodescendentes, através da arte produzida no Brasil do século XX ao XXI com a seleção de 10 artistas modernos e 10 artistas contemporâneos. Nesse percurso, demarcamos, nas Artes Visuais brasileiras, a produção dos artistas afrodescendentes modernos e contemporâneos, por meio de biografias, produções e

⁶ Decodificar (compreender) é diferente de identificar (reconhecer). O signo compreendido é interpretado em um determinado contexto, sendo variável e flexível dependendo do contexto do enunciado. O sinal reconhecido pelo interlocutor é identificado, tendo somente um sentido único. Aprender uma nova língua é compreender as formas linguísticas dentro do contexto de um discurso. Assim, possuir competência artística é ter a capacidade de compreender as formas artísticas (os signos) dentro do contexto do discurso do artista e/ou da obra. (PASSOS. 2011 p. 07).

trajetórias. Esse é também o momento em que evidenciamos a colaboração, a representatividade e o protagonismo do artista negro nas Artes Visuais brasileiras.

Na **terceira seção** abordamos os fundamentos históricos, sociais e políticos da Lei Nº 10. 639/2003, traçando um percurso histórico-social, no que tange às lutas de movimentos sociais e das leis que foram conquistadas até a Lei Nº 10. 639/2003, a qual se coloca como uma política de ação afirmativa por parte do Estado, tendo sido conclamada há várias décadas pelos movimentos sociais negros.

Descrevemos o que diz o Parecer Nº 03/2004 sobre o Estado, visto que este enuncia o dever do Estado em promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, art. 205, que assinala a garantia, por meio da educação, de iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. (BRASIL, 2004).

Gomes (2009) versa acerca da função da escola e dos professores na desconstrução de categorias que contribuem para distinguir os grupos que constituem a identidade brasileira. Nessa perspectiva, aponta que a legislação vigente implanta práticas pautadas na construção da educação que respeite a diversidade étnico-racial no combate às desigualdades raciais. Pensar, portanto, na escola e em todos os componentes que a constituem - onde esta integre as questões étnico-raciais nas suas ações - significa progredir na discussão a respeito de temas essenciais ampliados e, assim, através de uma proposta curricular, buscar uma educação mais democrática.

Nesse sentido, explicamos os encaminhamentos sobre os quais se desenvolvem a Lei Nº 10.639/2003 e seus textos legais regulamentadores (Resolução Nº 01/04 e o Parecer Nº 03/2004) e o Plano Nacional de Implementação. Evidenciamos, ainda, como a Lei Nº 10.639/2003 foi ponto motriz na inclusão das Artes Visuais Afrodescendentes no ensino da arte. Tal preocupação em pesquisar a historicidade da Lei e dos seus desdobramentos constitui base para análise da aplicabilidade e afetividade no campo das Artes Visuais.

No que tange à história e cultura afro-brasileira, os debates vêm sendo colocados em pauta e fazem reivindicações desde o início da diáspora africana, percorrem o Império e a República, por décadas e décadas de lutas articuladas pelos direitos do povo negro e pelas relações étnico-raciais no cerne da questão educacional em nosso país. Essas lutas possibilitaram grandes conquistas, entre

elas, a Lei Nº 10.639/2003 com seus pareceres e planos para efetivação da lei, sem esquecermos que, até aqui, já se passaram 15 anos da sua promulgação.

Este trabalho pretende, de alguma forma, contribuir para que a escola, os professores (as) e os alunos (as) tornem-se mais críticos e conscientes, sobre a afirmação da identidade afrodescendente ao despertar o pensamento político educacional para as relações étnico-raciais. Compreendemos a importância de discutir a função professor e pesquisa-ensino-ensino em prol da valorização histórica do artista afrodescendente para efetivação e implantação da Lei Nº 10.639/2003, a partir de metodologias contemporâneas para o ensino da Arte.

1. CRIAR E ENSINAR ARTES VISUAIS CONTEMPORÂNEAS: PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS AFRODESCENDENTES

1.1 Arte contemporânea: novas concepções e experimentações artísticas

Nesta primeira seção, apresentamos, de forma sucinta, a arte contemporânea e seus apontamentos históricos e artísticos e suas novas concepções no que diz respeito às formas de produzir e fazer arte. Tomamos como fundamento para discussão as proposições e desafios de se criar e ensinar propostas metodológicas do ensino das Artes Visuais Afrodescendentes Contemporâneas. Daí, então, partiremos para caminhos metodológicos da pesquisa e da análise e descrição das propostas Erêzando e Oris aplicadas nos espaços educacionais.

Iniciamos aqui a discussão sobre arte contemporânea. Esta que se sucede às ideias modernistas, com experimentações artísticas que reinventam os espaços de legitimação da arte, com novas abordagens, temas, estruturas e padrões artísticos. No âmbito da contemporaneidade, a arte criticou e questionou a ordem social, política e econômica. Nesse contexto, ela se construiu no seio da desmaterialização do objeto artístico, com produções que mudaram suas categorias, gerando discussões sobre a massificação artística e cultural que modificaram a estética das produções e criações artísticas.

A arte contemporânea rompe tanto com a arte clássica quanto com a moderna. Uma “instalação”, ou “performance”, não se enquadra mais na concepção clássica ou moderna de uma obra de arte, ou seja, de uma pintura enquadrada ou de uma escultura num pedestal. Não demonstra mais nenhum vínculo entre a obra de arte e a interioridade, ou até mesmo o corpo do artista; e a ironia e a jocosidade são mais importantes do que a seriedade. Mediações técnicas ou sociais se tornam necessárias, juntamente com técnicas especiais como fotografia ou vídeo para garantir a durabilidade da obra. Além do mais, essas técnicas fogem, muitas vezes, às regras dos museus, a rotinas econômicas, a restrições de transporte e de seguro ou a técnicas de restauração. (HEINICH, 2014, p. 376).

Essa nova forma de arte se origina das mediações culturais e misturas interligadas a processos criativos com desenvolvimento de ações no campo da performance, instalação, *street art*, videoarte, dentre outras formas de fazer, ver e fruir arte. A arte contemporânea se constitui no ímpeto de colocar-se para além dos

ideais modernistas, na busca pelos conceitos, liberdade de criação, apresentação, ambiguidades, múltiplas características, usos e desusos dos elementos materiais, em imagens poéticas que tornam objetos acessíveis aos pensamentos e ao corpo. A arte contemporânea é fluida, descontínua, salta em busca de movimentos a fim de revelar contemplações em diálogos e interatividade.

A obra de arte contemporânea se concebe no processo, em que se (des) materializam os suportes e objetos. A concepção e o conteúdo da obra são constituídos na mestiçagem⁷, que cria conexão com diversas linguagens. Conforme Heinich (2014, p. 377): “A obra de arte abandonou o objeto produzido pelo artista para investir em contextos, palavras, ações, coisas, números. O objeto desta forma se transmuta em diversas possibilidades, em fruições com outras dimensões conceituais”. E a autora assim se pronuncia sobre a diversificação das matérias na arte contemporânea:

A transgressão dos limites da arte significa também o emprego de novos tipos de materiais ou modos de apresentação. Instalações, performances, *land art*, arte corporal, vídeo, fotografias em cores em grande escala, multimídia e arte cibرنética fazem parte do vocabulário básico do artista contemporâneo. (HEINICH, 2014, p. 378).

A arte contemporânea emerge da pesquisa de novas técnicas e tecnologias, aproxima polos, conecta obras e público, provoca reflexões e debates, suscita o pensar sobre questões que permeiam a sociedade. Assim afirma Canton (2009, p. 12): “A arte faz por si só essa aproximação, misturando cada vez mais questões artísticas, estéticas e conceituais aos meandros do cotidiano, em todas as instâncias: o corpo, a política, a ecologia, a ética, as imagens geradas na mídia”. Então, ela, a arte, se apodera da realidade do cotidiano, dialoga ‘com’ e ‘sobre’ o mundo, cria novos discursos e experiências poéticas, expande suas visões e desenvolve conhecimentos.

O artista é propositor de ideias e de experiências através da manipulação dos conceitos e signos. Na arte contemporânea o público é partícipe ativo, o que o torna um leitor reflexivo. Desse modo,

⁷ Os artistas assumiram os princípios da “impureza”, da diversidade, da justaposição de opostos dentro de uma mesma obra. Esses cruzamentos, no entanto, não levaram à fusão de opostos, mas à tensão permanente no próprio campo de expressão, gerando constantemente novos e complexos sentidos. As mestiçagens não ocorrem, na maioria dos casos, nos elementos que compõem cada obra, mas nas fendas e vãos reais ou virtuais, existentes entre esses elementos. Uma poética do entre constitui essas obras, marcadas pela pulsação entre os vários elementos que a compõem e os seus sentidos plurais: obras que nos interpelam e nos desafiam. (CATTANI, 2006, p. 110).

As obras de arte contemporânea estão cada vez mais empenhadas em explorar a percepção sensorial, a imaginação e a ação do espectador, disponibilizando distintas possibilidades de leituras e fruição das suas produções artísticas. A fruição é individual, e as emoções, as sensações e o pensar que a obra provoca nas pessoas são ressonâncias internas provocadas pela (s) sutileza (s) da própria linguagem. (OLIVEIRA, 2015, p. 213).

A arte contemporânea é propositora de debates e discussões em diversos campos: políticos, estéticos, econômicos e culturais. Abrange ainda aspectos subjetivos, espaços, tempos etc. Busca-se, nesses motes, uma abordagem estética e a compreensão da arte como um produto cultural e social que dialoga 'sobre' e 'com' a sociedade. Sob esse prisma, Basbaum (2007, p. 23) afirma:

É verdade que a arte contemporânea vem exercitando, há pelo menos meio século, as chamadas formas híbridas do objeto: instalações, ambiente, *happening*, performance, *body art*, arte conceitual, arte processo, etc., que combinam e rediscutem, entre outros, elementos provenientes dos meios tradicionais de pintura, desenho, escultura, gravura, estes últimos, por sua vez, têm sido continuamente elaborados à luz de uma crescente visão inter, multi ou transdisciplinar da cultura, em que a arte enquanto disciplina autônoma é confrontada com discursos provenientes de outros campos do conhecimento.

Vemos, assim, que a arte contemporânea se estabelece nas múltiplas visões com imanências e tensões. E, dentre inúmeras formas e linguagens da arte contemporânea, elegemos a *street art* e a fotografia (autorretratos e retratos) e suas possibilidades de diálogo para serem aplicados nesta prática de pesquisa.

Para tanto, vamos adentrar nessa linguagem e entender seus encontros. A *street art* ou arte urbana - em seus sentidos e forças, muros e cidades – evoca, em sua visualidade, cores, formas e técnicas, com características efêmeras e experimentais, imperativas e eventuais, e delineia-se pela liberdade da criação que comunica e se incorpora às paisagens das cidades.

Stahl (2009, p. 11) afirma que a *street art* "tem estado presente em quase todas as épocas e lugares, e é praticamente inextinguível. (...). Mantendo a estreita relação com dia-a-dia da rua, o que a faz transcender para lá das suas origens ". Desde a arte rupestre até a contemporaneidade a arte de registrar, nas paredes e muros, mensagens, desenhos e expressões do ser humano deixa sinais de suas manifestações no decorrer da História.

Segundo Canton (2009, p. 43), o grafite "propõe, acima de tudo, uma experiência de estética e fluidez, por ser a arte do movimento, que se modifica junto com o dia a dia da cidade" O grafite é reocupa-ação do espaço da cidade, com atos

artísticos que intervêm, reocupam, transformam, modificam, reinventam, ressignificam os muros, as paredes, os territórios urbanos. Nesse caminho, a arte contemporânea marca o rompimento das visões clássicas e modernas e se engaja com novas formas de produzir e apreciar arte que abordam o cotidiano, a política, o social, o histórico, a identidade em imagens, textos e palavras que compõem novos cenários e visualidades dentro do espaço urbano. “Reocupar, reavivar. É a contribuição sociológica dos grafiteiros para todos nós”. (CANTON, 2009, p. 49).

O grafite é também um fenômeno cultural e social, pois dialoga, dentre outras possibilidades, com arte e sociedade, arte e política, arte e história, arte e cotidiano, e alcança nessas proposições o intercâmbio de diálogos, visibilidade, reconhecimento, produzindo sentidos e diversas formas de expressão. Ele trabalha com diversas possibilidades de materiais (tintas) e espaços, com visualidades e efeitos múltiplos.

Na *street art* estão também o estêncil e pôsteres (lambes). Os estêncéis, segundo Benke (2015, p. 41), têm origem nas civilizações egípcia e chinesa e, na contemporaneidade, tornaram-se ícones da arte urbana. Em suas representações imagéticas predominam rostos e objetos. Assim, “O estêncil pode ser aplicado aos variados tipos de materiais e consegue interagir graficamente com a superfície de fundo de uma maneira bastante forte, fazendo o tema se tornar natural à superfície”.

1.2 Artes visuais contemporâneas e propostas metodológicas: proposições e desafios

A arte é condutora de ações que articulam historicidade, reflexão, crítica e produção. Dessa maneira, estabelece processos de comunicação no espaço e no tempo com recepções que traduzem a cultura contemporânea. É propositora, desafiadora, formadora e experimental, na medida em que suscita o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, a partir da realidade cotidiana, com estímulos, ideias, reconfigurações, trocas e ressignificações.

Nos espaços educacionais a arte contemporânea deve ser apreciada, através da inclusão de seus conteúdos nos currículos, permitindo que a educação corrobore o avanço social, pautada no questionamento dos conhecimentos. Porém,

muito se vem discutindo sobre os conhecimentos da arte contemporânea nas práticas educativas, bem como as dificuldades para seu desenvolvimento. Sobre isso Oliveira & Freitag (2008, p. 16) problematizam que “A arte contemporânea, quando trabalhada na escola, geralmente é abordada de maneira breve, porque se dá maior atenção para as remotas manifestações e obras que já estão legitimadas e consagradas dentro da História da Arte”.

Podemos assim constatar que o ensino da arte ainda está muito imbricado aos padrões modernistas e clássicos, o que, de certa forma, provoca um estranhamento na produção da arte contemporânea em sala de aula e leva à abreviação da temática. Segundo as autoras,

A arte contemporânea consiste num enigma ou é vista como tal porque geralmente encontramos algumas resistências por parte dos professores em abordá-la na sala de aula. Isso se deve ao fato de se utilizar cada vez mais de objetos, espaços e ações cotidianas, tornando-se muito próxima da realidade vivida, o que gera questionamentos que giram em torno do que é arte ou de quando ela acontece. (OLIVEIRA & FREITAG, 2008, p. 26).

As resistências, inseguranças e lacunas estão em parte na formação do professor em relação à arte contemporânea, que ainda se baseia na perspectiva estreita e na falta de pesquisas e estudos dentro de alguns espaços educacionais. Essas resistências e fissuras ecoam diretamente na Educação Básica, com as práticas arraigadas por propostas ainda modernistas e clássicas que impossibilitam desenvolvimento e alargamento de visões ‘sobre’ e ‘em’ arte contemporânea. Sobre os estranhamentos Oliveira & Freitag afirmam que

A arte contemporânea que permeia nossa realidade se mescla cada vez mais na dinâmica da vida cotidiana, a tal ponto de se apropriar de referências banais e próximas do nosso contexto, causa estranhamento para um público que se depara com o objeto artístico dentro ou fora dos museus e que estava acostumado a fruir/ler aquilo que tinha um conteúdo entendível/traduzível para seus olhos. (OLIVEIRA & FREITAG, 2008, p. 18).

Os estranhamentos se alimentam do desconhecimento. A arte contemporânea caminha por trilhas do cotidiano e da realidade; leva em consideração os aspectos sociais, culturais e políticos; estabelece novas posturas ao ler, olhar, fruir; e ocupa espaços e territórios. Esses estranhamentos eliminam as possibilidades de conexões de saberes e novas formas de ver, falar e refletir sobre a arte e, por isso, se estabelecem equívocos e preconcepções que limitam os processos de ensino e aprendizagem. Koneski (2009) nos coloca que há procura de respostas prontas e lógicas, ditadas pelos resquícios históricos dos padrões clássicos. Aí se estabelecem as lacunas que impossibilitam reflexões e

interpretações e paralelos importantes para aprendizagem ‘em’ e ‘sobre’ arte, que se restringem apenas a abordagens formalistas centradas no ensino conteudista, ultrapassado e acrítico.

A falta de conhecimento dos professores causa o estranhamento que impulsiona a exclusão da arte contemporânea das propostas, projetos e conteúdos programáticos. Essas exclusões aumentam as fissuras.

E quando falamos das Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas, temos uma fissura ainda maior, tanto de ordem histórica, quanto de ordem social e étnica, ou seja, a ampliação do distanciamento. Menezes (2007, p. 1003) enfatiza que “...excluir as questões da arte contemporânea é abandonar décadas de História da Arte, de processos e de mudanças que fazem parte da produção dos dias de hoje. (...). É preciso discuti-la, analisá-la em seus aspectos”. Percebe-se, portanto, que a arte contemporânea não pode estar descolada do seu contexto na compreensão crítica da realidade. Os estranhamentos são parte do processo, mas precisam ser superados, ou melhor, transformados.

Este estranhamento pode ser o princípio para o desenvolvimento de uma prática significativa e reflexiva no ensino de artes. Estranhar pode implicar numa postura de questionamento e investigação que tenha diversos desdobramentos positivos. Olhar para o estabelecido como se este fosse estranho e examinar relações que parecem óbvias e conceitos que parecem arraigados é parte integrante da maior parte das posturas críticas, que hoje são tão valorizadas pela educação e vistas como uma urgência na formação dos alunos como agentes culturais. Trabalhando com a pluralidade e com a experimentação, a arte contemporânea é um convite para os alunos explorarem novas formas de produção, reflexão e significação; para ampliarem seus conhecimentos sobre a arte, desenvolverem novas posturas e relacionamentos com ela e refletirem. (MENEZES, 2007, p. 1004).

Diante do exposto, pondera-se que o estranhamento pode ser um vetor de mobilização de práticas expressivas e ressignificadoras. Usar esse estranhamento de forma positiva é ponto inicial de reversão do distanciamento, na medida em que as dúvidas e questionamentos se colocam nas trilhas da pesquisa como criadoras de possibilidades e propostas para implementação. Os abismos podem ser tratados como caminhos a serem conquistados, abismos podem se tornar pontes que interligam novas formas de educar pela arte com possibilidade de ensinar a aprender. Koneski (2009, p. 76) diz: “Se aprendemos com a arte, e aprendemos, não é porque ela explica o mundo, mas porque ela o problematiza, questiona, nos põe diante de um impasse, diante do absolutamente outro, que não conseguimos trazer à luz”.

O ponto chave é entender que a arte não nos ensina através das respostas prontas e das receitas a serem seguidas, mas nos coloca o questionamento da problematização, de entender a arte através dos desafios que estão tão próximos da realidade e que em muitos momentos não somos capazes de ler. Acreditamos que o estudo da arte contemporânea deve ser iniciado com os problemas, polêmicas e questões que darão origem a novas leituras, contextualizações, reflexões e produções.

Reportando-se sobre a supressão do ensino da arte contemporânea, Menezes defende que

Excluindo-se a Arte Contemporânea do currículo e dos conteúdos propostos aos alunos, acaba-se por eliminar as diversas relações que estes poderiam fazer entre a arte de hoje e as suas vidas, as mudanças das propostas da arte no decorrer da história e a arte e a cultura contemporânea. A ausência de questionamentos relacionados à produção artística contemporânea ainda promove um distanciamento entre a prática e a concepção de arte apresentada no ambiente escolar e a prática que ocorre no ambiente artístico contemporâneo. (MENEZES, 2007, p. 1005).

Para que o professor desenvolva proposições metodológicas contemporâneas é importante que inicie pela pesquisa. Sobre o exercício do pesquisar, Demo (2011) enfatiza a educação pela pesquisa e, nesse contexto, cabe ao professor ter a pesquisa como princípio educativo e como questionamento reconstrutivo, em busca de renovar suas ações e práticas ao elaborar e reelaborar suas propostas. Associado à pesquisa, destacamos a reavaliação de conceitos e a reconsideração de atitudes voltadas para um ensino-aprendizado que estruture significados e alicerces práticos e teóricos.

Portanto, a educação pela pesquisa é substancial ao ensino-aprendizagem da arte contemporânea, pois requer dos docentes a inquietação, o questionamento que movimenta o processo de pesquisa, a dúvida que desperta mecanismos de mudança. A partir dessa premissa, podemos concluir que

Arte contemporânea é um instrumento essencial para todos os professores que buscam a essência do saber e não se deixam limitar a fórmulas e conceitos questionáveis e superáveis. Em um mundo regido por tantas e absolutas verdades, a arte é a voz que persegue a verdade por meio da dúvida, da indagação e da curiosidade. Por isso, longe de qualquer anacronismo, o ensino da arte pode e deve ser um instrumento real de libertação do aluno (LONTRA, 2006. p. 18).

Em outras palavras, a arte-educação contemporânea deve suscitar, promover, inquietar e buscar diálogos onde os alunos possam discutir e contextualizar temas do cotidiano, produzir e fruir de forma consciente. Para tanto,

no ensino e aprendizagem em arte é essencial que o educador determine nitidamente as ferramentas e metodologias apropriadas e que defina seus objetivos em busca de atender a necessidade de cultura artística na contemporaneidade.

Assim, se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos conhecedores da arte e para a melhoria da qualidade da educação escolar artística e estética, é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a arte esteja presente nas aulas de arte e se mostre significativa na vida das crianças e jovens. (FERRAZ & FUSARI, 1999, p. 15).

A arte-educação tem a missão de incessantemente construir atuações que apresentem aos alunos temas e propostas que busquem por meio da arte a conscientização crítica, a conexão com a realidade e produção reflexiva. Barbosa (2010, p. 100), enfatiza que através da arte têm-se a possibilidade de “desenvolver a percepção e a imaginação para aprender a realidade do meio ambiente, desenvolvendo capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora, de maneira a mudar a realidade”.

Devemos, dessa forma, situar as práticas metodológicas nos contextos histórico, cultural, social e político e, ainda, na compreensão do ensino da arte como (re) construção histórica em que se proponha, na contemporaneidade, uma visão plural da arte que contemple temas da realidade vivenciada pelo alunado. Tal visão deve desenvolver uma aprendizagem significativa na qual o processo pedagógico proponha a ampliação de diálogos e desafios que possibilitem novos conhecimentos.

Contudo, o (a) arte-educador (a), nessa perspectiva, deve se colocar como mediador (a) das relações de aprendizagem que projeta e nutre experiências, propõe debates, evidencia em suas ações a construção pautada na democratização dos saberes e na difusão de conhecimentos artísticos firmados na realidade. Sendo assim,

A construção da realidade continua a ser a missão das artes, o propósito de arte-educação, então, é contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitados pelo indivíduo. As crianças do amanhã precisam das artes para capacitá-las a compreender e a comunicar-se com os termos de sua sociedade, para que elas possam ter um futuro nessa sociedade (EFLAND, 2005, p. 183).

O ensino de arte contemporânea traz, na educação dos olhares, o desenvolvimento de capacidades, o conhecimento de si mesmo (identidades), o despertar, a apropriação e a valorização da cultura. Destarte, a arte-educação é também fundamental para a transformação social, haja vista ser pautada no

reconhecimento e na construção da criticidade da realidade em busca do ensino de arte consciente, na valorização da multiplicidade cultural.

O grande desafio do ensino de Arte, atualmente, é o de contribuir para a construção crítica da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida". (RICHTER, 2003, p. 51).

Por isso, é primordial que os professores de arte, empenhados na democratização dos saberes artísticos, conduzam os educandos rumo ao fazer e à compreensão das diversas modalidades artísticas e da história cultural em suas ressignificações, assimilações, ampliações, reconstruções e visibilidades.

Tomamos como conceitos balizares deste trabalho os pensamentos de Richter (2003) que pontua a multiculturalidade como campo que estuda as múltiplas culturas presentes na sociedade e na arte-educação contemporânea que tem suas bases nos estudos da diversidade. A autora elege a interculturalidade que implica nas inter-relações e conexões existentes entre culturas de forma recíproca. Ela traz, em sua pesquisa, os estudos da interculturalidade estética os quais estabelecem que, no processo de ensino e aprendizagem em arte, as informações sejam pautadas nas questões étnicas e de gênero, em busca de interlocuções e relações mútuas entre os diversos códigos culturais. Richter propõe a revisão do currículo e critica a predominância dos conceitos modernistas impregnados nos espaços educacionais que perpetuam a hierarquização da arte. Por isso mesmo, sugere a alfabetização intercultural pela qual

Os (as) educadores (as) devem criar ambientes de aprendizagens que promovam a alfabetização cultural de seus (suas) alunos (as) em diferentes códigos culturais, a compreensão da existência de processos culturais comuns às culturais, e a identificação do contexto cultural em que a escola e a família estão imersas. Este último aspecto não deve ser descuidado, pois a escola, como instrumento formal, deve também desenvolver capacidades específicas, voltadas para a atuação na sociedade em que o (a) estudante está e vive e à qual pertence. (RICHTER, 2003, p. 28).

Acreditamos, portanto, que a proposição de mudanças vem de todos aqueles que constituem a educação, e o (a) professor (a) é a peça que completa esse quebra-cabeça no ato de educar. Por essa razão, vamos destacar as Artes Visuais Afrodescendentes, cotidianamente invisíveis ao currículo hierárquico, que historicamente, demarcou lugares e espaços de privilégio.

Nesse contexto, em relação à diversidade, entra o conceito de

multiculturalidade. Conforme Daniel & Sturh (2005, p. 266), a discussão sobre multiculturalismo surge no mote dos movimentos pelos direitos civis para combater o racismo nos Estados Unidos, a partir da década da 1960. Richter (2003, p. 30) reafirma a busca da equidade de direitos, nomeada “*equal opportunity*”⁸, que reivindicava uma educação que atendesse às diversidades de grupos étnico-raciais. Esse debate inclui as questões de gênero, grupos religiosos, idade, pessoas com necessidades especiais, classe social e sexualidade.

À luz do exposto, Daniel & Sturh (2005, p. 266- 267) colocam que o

Conceito de multiculturalismo em arte-educação é, e deve ser continuamente, um processo para encorajar a justiça e o desenvolvimento social, tornando as comunidades construtivas. Processo esse que, em vez de produto, deve ser consequência do currículo guiado pelos objetivos e valores social-democráticos. Esses objetivos e valores têm a intenção de confrontar a “classe racial, gênero e preconceitos homofóbicos tecidos na fábrica da sociedade”. Isso também ajuda a explicar e a confrontar práticas colonialistas nas quais um grupo de pessoas continua tendo poder sobre os outros grupos. Além disso, esses objetivos e valores ajudam a manter as práticas da sala de aula, construindo empatia, democracia e justiça social. (MORRIS et al., 2005, p. 266-267).

A arte-educação contemporânea traz dentro do seu bojo teórico e prático os conceitos de multiculturalidade e dispõe sobre a diversidade - como afirma o autor - numa perspectiva política do ensino-aprendizagem, na qual se coloca a superação de lacunas sociais para o desenvolvimento de processos construtivos alicerçados por princípios sociodemocráticos. O enfrentamento se dá nos processos educacionais nos quais os alunos são confrontados com a realidade social, a fim de que possam despertar sua criticidade. Para tal é necessário o conhecimento prévio dos docentes; que estes considerem as vivências sociais e culturais dos discentes e sua realidade, a fim de que se lance um ensino-aprendizagem intercultural no exercício educacional.

Silva (2014) reitera que estudos do multiculturalismo na educação devem ser abordados para além das questões da tolerância e respeito com a diversidade cultural, isto é, devem suscitar questionamentos sobre as relações de poder impostas socialmente e explorar processos de diferenciações que produzem a identidade e a diferença. E, evidentemente, cabe ao discente contemporâneo, antenado e comprometido com educação em arte, buscar mais que alternativas, buscar transformações. O educador deve se alicerçar no processo de identificação e

⁸ “Oportunidades iguais para todos”. (RICHTER, 2003, p. 30).

valorização cultural afrobrasileiro, com a problematização do racismo, da discriminação e do preconceito, através da crítica e do questionamento aos padrões artísticos. Coadunado a este ponto de vista sobre multiculturalismo no ensino da arte no Brasil, Richter (2003, p. 28) ressalta que

Ao abordar a questão da pluralidade cultural em nosso país não podemos nos limitar ao estudo da riqueza de nossa diversidade cultural, tantas vezes ressaltada, mas precisamos abordar também os problemas da desigualdade social e da discriminação.

A educação em arte não pode se abster das propostas focalizadas e afirmativas da pluralidade cultural, em ressonância às relações étnico-raciais, que compreendem a cultura como um amálgama de conhecimentos, tecnologias, saberes, expressões e artes que constituem a diversidade. Entretanto, é importante avançar com o exercício do pensamento crítico, pelo qual se rearticulem os processos educativos, através do entendimento dos conceitos do racismo, diferença, preconceito e da discriminação, a fim de combatê-los.

Nessa perspectiva, problematizamos as ausências na História da Arte. Tomamos como referência o projeto intitulado *A História Da_rte*⁹ (2015-2016), idealizado pelo pesquisador e artista visual Bruno Seravali Moreschi, no qual o autor apresenta dados quantitativos e qualitativos de artistas catalogados de 11 livros, dentre estes, cinco remetem diretamente à arte contemporânea, sendo estas as referências bibliográficas mais usadas nos cursos de graduação de Artes Visuais no Brasil. Dentre as perspectivas da pesquisa estão questões pertinentes ao gênero e raça/etnia.

Um exemplo de inquietação neste projeto foi a questão de gênero e de raça (etnia). Como defini-los? (...). Como encontrar termos para definir a complexidade dos grupos excluídos? Essa estratégia provocativa de preenchimento das células somente nesses dois casos dá certa visibilidade a esses grupos praticamente invisíveis na História da Arte. É importante ressaltar que este projeto escolheu discutir a visibilidade das mulheres e da raça negra, apesar de estarmos cientes que há outras identidades que não estão retratadas nos livros analisados. (MORESCHI, 2016).

A pesquisa teve como intuito expor o panorama da História da Arte estudada no Brasil, através de verificação das bibliografias que apontam um número inexpressivo de referências às produções de mulheres (negras ou não), negros e artistas latino-americanos. Diante do exposto nos questionamos: Quem protagoniza a escrita desta História da Arte? Conforme Moreschi (2016), “Estes são 10 autores; 2 autoras; 9

⁹ O projeto intitulado A HISTÓRIA DA _RTE apresenta uma pesquisa que mensura o cenário excluente da História da Arte oficial estudada no país a partir do levantamento e do cruzamento de informações básicas das/dos artistas encontradas/encontrados. Disponível em: <https://historiada-rte.org/sobre> acessado em 11/03/2018.

europeus e europeias; 3 estadunidenses; brancos e brancas. Total de 4.405 páginas pesquisadas". Com base nos dados da pesquisa, concluímos que há, sem dúvida, uma hegemonia europeia, branca e masculina. (Figura 01).

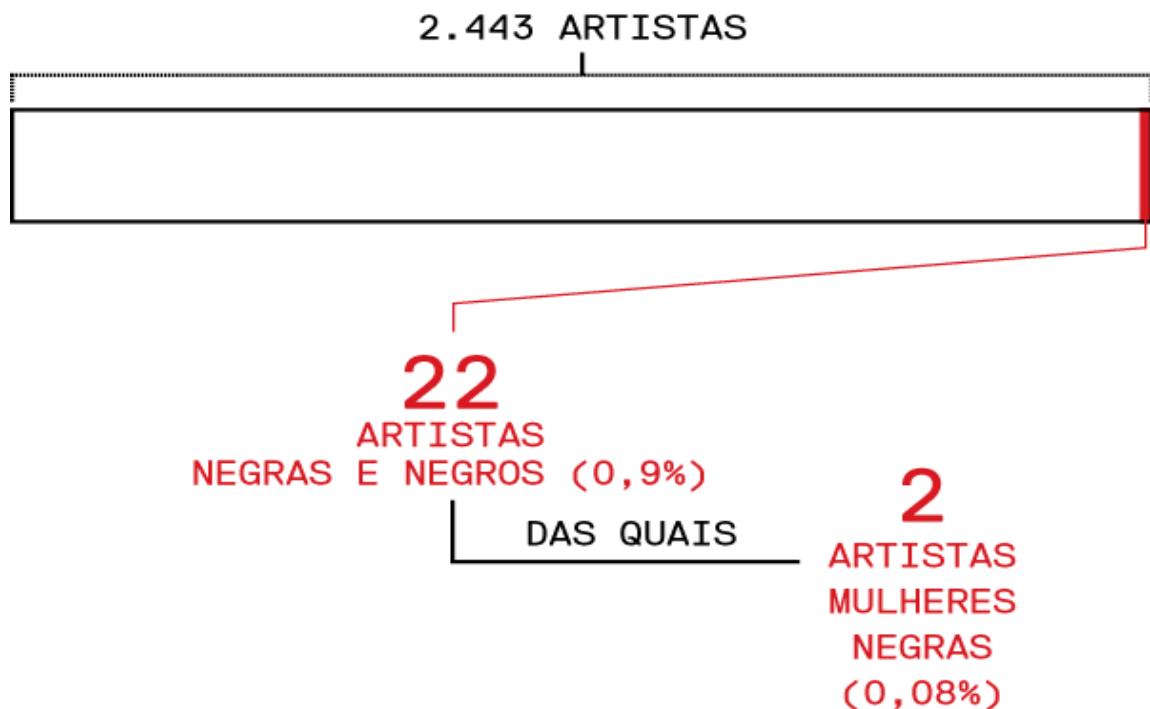


Figura 1- Gráfico do Projeto A história da _rte: Quadro de Artistas Negras e Negros (2015-2016). Fonte: https://historiada_rte.org/resultados

Perante esse quadro, percebemos que as bases teóricas que nos formam validam somente uma perspectiva artística e social que visibiliza muitos em detrimento de outros e outras. O panorama diz objetivamente a origem, a etnia e o gênero predominantes na História da Arte. Os espaços estão demarcados historicamente, e isso é visível. Na análise realizada pelo projeto observou-se que: "de um total de 2.443 artistas, apenas 215 (8,8%) são mulheres; 22 (0,9%) são negras/negros; 2 (0,08%) são mulheres negras; e 645 (26,3%) são não europeus". (MORESCHI, 2016).

Tal panorama é bastante preocupante diante do cenário que envolve a invisibilidade étnico-racial e de gênero. O problema surge na formação inicial do professor de Arte que tem, dentre as referências obrigatórias, uma bibliografia hegemônica que, não raras vezes, o impede de

Revelar artistas até então fora do cenário artístico internacional, e assim considerados marginalizados e comumente denominados pejorativamente *the others* (os outros), termo que inclui negros, mulheres, povos indígenas,

latino-americanos, africanos e outras ditas minorias. À luz de suas teorias, esses artistas são os representantes legítimos das diversas culturas a que pertencem e, por isso, merecem ser vistos. (WANNER Apud LIPPARD 2010, p. 188).

Lippard (2010) reitera a importância da visibilidade e legitimidade das artes produzidas por culturas e dos grupos sociais que estiveram invisíveis no cenário artístico. E a autora coloca mais: essas culturas e grupos merecem não apenas ser vistos, mas pesquisados, e suas obras devem ser trabalhadas em sala de aula. Assim, busca-se o entendimento de que o processo de construção do conhecimento só pode ser pleno, se baseado na pluralidade cultural e artística.

Nesse sentido, Wanner (2010) afirma que na conjuntura artística internacional, as artes produzidas por países latino-americanos são analisadas por teorias que reiteram visões estereotipadas e meramente ilustrativas. E ressalta que tais visões se fortaleceram nas ideias colonialistas que nomearam complexas estruturas culturais e mentais não europeias como culturas nativas que estruturaram fantasias étnicas criadas pelos colonizadores. Prevaleceu, dessa forma, a ideia da descoberta de grupos curiosos, baseada em pré-concepções das culturas desses grupos.

Anexa a essa discussão, trazemos a descolonização do currículo como um dos debates contemporâneos da educação que colocam, dentre outros pontos, a questão das mudanças na representação e nos processos práticos e teóricos da educação, pesquisa conceitos e interroga padrões sobre as ações educativas. Como versa Gomes (2012, p. 100), a descolonização “exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade”.

Tais passos rumo às mudanças se dão dentro das esferas epistêmicas e práticas, num processo contínuo e trabalhoso que deve ser levantado nas instâncias educacionais com proposições que tragam no seu bojo o questionamento dos papéis sociais forjados historicamente, e essa discussão começa através da pesquisa. Desconstruir os resquícios colonialistas que colocam o poder de alguns grupos sobre os outros na atualidade é difícil, mas não impossível. Portanto, uma das vias para as ressignificações e transformações, sem dúvida, é levar esse debate para os espaços educacionais, na atuação docente, nas propostas metodológicas para assim garantirmos o início de uma reconstrução social.

Nesse contexto, Daniel & Sturh (2005, p. 265) sugerem, a partir do

conceito de multiculturalidade, que descolonização significa “conceitualizar o currículo, guiado pela consideração da pedagogia comunitária, com o objetivo da justiça social e de compreensões de pós- colonialismo”.

A respeito das ausências, falar de mulher nas Artes Visuais é uma discussão imprescindível. É possível observar no contexto que ela esteve apenas como figura representada, tendo seu corpo como objeto contemplativo, erotizado e estigmatizado. Loponte (2002) debate sobre as representações do corpo feminino e das relações entre gênero, sexualidade e poder na arte, elegendo como conceito a pedagogia visual do feminino. A autora tece uma crítica sobre a articulação de imagens e opiniões negativas acerca da sexualidade e do corpo feminino, naturalizadas como verdade universal que se fixaram historicamente, as quais impossibilitam a observação da pluralidade de representações femininas. Ressalva, desse modo, a busca de respostas ao campo do ensino das Artes Visuais, através das tendências metodológicas com ênfase na educação na perspectiva imagética. E assim ela se pronuncia:

Em uma época de visualidade exacerbada como a que vivemos, falar sobre a educação do olhar é algo que exige muito mais de educadores e educadoras do que supomos. Não basta apenas que nos aproximemos das imagens simplesmente a partir dos elementos formais que as constituem: cor, linha, espaço, figura-fundo etc. As imagens dizem muito, nos produzem, nos significam, nos sonham. Na escola, as aulas de arte, bem ou mal, têm sido o espaço (às vezes, o único) de produção e leitura de imagens. Mas de que forma isso acontece? Como professoras de arte (as mulheres são a grande maioria) educam sobre gênero e sexualidade através dessas imagens? E, por outro lado, como elas próprias são educadas através dessas imagens? Dessa forma, uma das intenções deste trabalho é chamar a atenção para a invisibilidade das questões políticas nas análises mais comuns sobre as imagens artísticas, principalmente no que diz respeito às questões de gênero, sexualidade e poder. Importante para isso é conhecer e problematizar uma outra forma de ver a arte, que emerge (mesmo que à margem do discurso oficial) a partir de um ponto de vista feminista, procurando subverter os olhares canônicos para a arte, tornando visível uma polissemia discursiva, muito além da linguagem formal. (LOPONTE, 2002, p. 284).

A autora reforça as questões pertinentes à formação do professor, ao colocar em debate a questão da educação pela imagem e enfatiza que, na contemporaneidade, envolta por uma intensa influência da imagem, é necessário educar o olhar para além dos conteúdos que visam o mero ensino-aprendizagem dos elementos formais da arte. Ela sinaliza a ausência de um olhar mais aprofundado na análise crítica de temas como gênero e sexualidade contra os padrões canônicos estabelecidos.

Então, tomamos como base esse debate, e indo além, propomos também pensarmos sobre as relações étnico-raciais. As Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas são conduzidas pelo viés crítico, na medida em que levanta questões sociais, políticas, identitárias, de gênero, de visibilidade e de etnicidade. E, legitimamente, essa produção tem os seus traços e perspectivas delineados por cada artista, na luta por espaços, projeção e reconhecimento de sua arte. Cabe-nos evidenciar a arte afrocontemporânea, como demarcadora de processos de ressignificação, reconhecimento e valorização, exigindo que se estabeleçam ações e debates com a sua valorização nos espaços educacionais.

Acerca da mulher negra na sociedade, Silva (1998) discorre sobre o enfrentamento de atitudes discriminatórias e sobre a valorização da autoimagem positiva, com críticas a respeito das relações sociais nas quais se reitera o papel da educação como fomentadora de superação do racismo, sexismo e misoginia.

Há, sim, a esperança de que, se professores e estudantes, em todos os níveis de ensino, dedicarem-se ao estudo dos sérios problemas sociais em nosso país nesse trabalho centralizado na mulher negra, serão preparados cidadãos aptos a construir uma sociedade justa para todos. Sobretudo se formos a fundo na contribuição que cada um de nós, com seus grupos de raça/etnia, vimos dando para a construção da nação brasileira, buscando entender como nossos grupos foram e vão recriando-se nas relações de uns com os outros, mostrando o quanto aprendemos uns com os outros. Em outras palavras, a superação da invisibilidade dos grupos marginalizados pela sociedade, entre eles as mulheres negras, e o reconhecimento de seu papel de cidadãos serão valorizados e reconhecidos através da educação de todos os brasileiros, inclusive da oferecida pelas escolas. (SILVA, 1998, p. 18).

Logo, é imprescindível delinear processos educacionais e propor discussões sobre reconhecimento a fim de proporcionar a superação de equívocos históricos contra negros e negras. No Brasil a população negra sofre com resquícios históricos do racismo velado, que busca invisibilizar toda contribuição social, cultural e econômica. Nessa perspectiva, as artistas afrodescendentes, mormente as mulheres negras sofrem dois processos de discriminação simultâneos que intercruzam a discriminação de gênero e a racial, o que se nomeia como invisibilidade interseccional¹⁰. A mulher negra teve a imagem, como representada,

¹⁰ A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. Utilizando uma metáfora de interseção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é,

fundada num ponto de vista da erotização, exótico, estereótipo, servilidade e subalternidade.

No contexto da contemporaneidade, entretanto, caminhamos para a quebra desses padrões. Nessa tentativa, as artistas afrodescendentes contemporâneas trazem em suas obras a representação de si mesmas e refletem, dentre outras questões, a sua condição. Assumem, dessa forma, uma postura crítica no combate às ideologias dominantes e reivindicam sua identidade social, identidade simbólica, com insurgências a respeito de gênero e das relações étnico-raciais. A respeito dessa busca da quebra desse estereótipo, observa-se que

A produção artística é imbuída de significados resultantes de sua multiculturalidade. Na arte contemporânea encontra-se a necessidade de conquistar um lugar diferenciado para as produções artísticas das mulheres negras, um lugar que tenha a identidade dessas mulheres negras, e que tenha as mesmas possibilidades e oportunidades de sobreviver no campo artístico e no mundo. (RODRIGUÉS & BOTELHO, 2011, p. 44).

A visibilidade e o reconhecimento oportunizam territórios amplos à produção artística afrodescendente contemporânea. Portanto, nas propostas de criação, faz-se necessária a compreensão de que ensinar Artes Visuais contemporâneas é balizar, indicar caminhos metodológicos que enfatizem o contexto histórico, a produção, a fruição e a reflexão. No caso das Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas, dá-se visibilidade aos artistas e a suas visões estéticas e conceituais.

É imprescindível que a arte, em especial a arte contemporânea, seja discutida, problematizada, auscultada na escola, pois grande parte do que se produz hoje no cenário artístico está em consonância com os conflitos e com a realidade que presenciamos diariamente, realidade esta que não podemos ignorar. (OLIVEIRA E FREITAG, 2008, p. 18).

Ignorar a realidade é fechar os olhos e aceitar as ausências. Todos nós, educadores negros e não negros, temos que estar atentos e buscar ferramentas para entender e questionar o que está posto, e redesenhar, pesquisar e criar propostas.

É possível observarmos, com base na pesquisa de Moreschi (2016), que a produção intelectual disseminada e estudada na universidade é eurocêntrica, branca, patriarcal e hegemônica. Ela perpetua a desigualdade assustadora e contraditória, na medida em que se vislumbra uma formação acadêmica engajada

raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do empoderamento se movem. (CRENSHAW, 2002, p. 174).

com a mudança desses paradigmas.

Ao traçarmos um paralelo, é possível entender que as artistas mulheres e brancas estão em desvantagem em relação aos artistas homens e brancos, que compõem a maior parte. As mulheres brancas, por sua vez, estão em maior número em relação aos artistas homens negros. Consequentemente, na base dessa pirâmide estão as artistas mulheres negras. Ressalte-se que, nos livros pesquisados, não há nenhuma representividade negra no que tange à autoria. Lamentavelmente, é assim que se determina a primazia de um grupo em detrimento de outros, pela apropriação de privilégios. Precisamos, pois, refletir sobre esse gargalo, adotar uma revisão mais profunda sobre os nossos referenciais.

É necessário que se estruturem territórios nacionais com referências não ocidentais para a construção de novos discursos como forma de projeção dos valores visuais e conceituais de matrizes africanas e indígenas. Para isso, faz-se mister expor questionamentos, proposições e respostas como marcadores de espaços e identidades, para assim visibilizar e refletir sobre a produção de artistas afrodescendentes em consonância com uma visualidade contemporânea e sua importância num mercado internacional. Devem ser propostas revisões e mudanças aos padrões e cânones europeus e norte-americanos como concepção estética e discursiva legítima e única. Para isso, é fundamental estruturar territórios com a projeção positiva de representações dos (das) artistas afrodescendentes, sendo isso definitivamente importante para que se vislumbre uma transformação educacional. Essas visualidades afrodescendentes trazem a autoexpressividade, reagem aos padrões estéticos que suprimem a arte através dos arquétipos hegemônicos.

No desenvolvimento do currículo multicultural definimos que isso será guiado pelos objetivos e valores sociais democráticos. Esses objetivos e valores deverão: 1) ser fundamentados na vida dos estudantes; 2) prover ferramentas para visão crítica de todos os sistemas sociais e culturais; 3) estabelecer ambiente seguro no qual seja feita uma inquisição crítica; 4) incitar investigação de preconceitos; 5) apresentar como objetivo justiça para todos; 6) investir no envolvimento participativo experimental; 7) ser otimista, alegre, bom, positivo, academicamente ativista, rigoroso, integrado, culturalmente sensível e utilizar recursos e comentários. (MORRIS et.al., 2005, p. 267).

A partir daí refletimos: Como estamos ensinando Arte afrodescendente aos nossos alunos a partir desta História da Arte? E como podemos desconstruir esse panorama através de proposições que contemplam artistas mulheres, negras e negros? Urge que pensemos uma educação em arte baseada na pesquisa que

redefina espaços de protagonismo afrodescendente no que tange à representatividade e espaço de legitimidade, propondo debates engajados para mudanças de paradigmas preestabelecidos.

É necessário questionar a estrutura educacional e romper o silêncio de vozes e visualidades. O privilegiado precisa se colocar no prisma do outro, para que perceba as diversas visualidades e considere as múltiplas narrativas imagéticas. Além disso, ele deve depreender a importância desses discursos artísticos, também buscar a reconfiguração de Histórias da Arte que contemplam as minorias - ou diríamos, maiorias - que se fazem presentes, latentes e legítimas na produção e conhecimento da História da Arte.

Contudo, essa discussão não se coloca como possível anulação do que está posto, mas no sentido de desvelar uma História da Arte que oportunize e conte cole espaços de visibilidade e valorização dos (as) artistas visuais afrodescendentes, que projete um olhar para a diversidade na produção em Artes Visuais.

No conjunto, a metodologia do ensino e aprendizagem de arte refere-se aos encaminhamentos educativos (orientações didáticas) que visam ajudar os alunos na apreensão viva criativa e significativa de noções de habilidades culturais em arte. São noções a respeito de produções artísticas pessoais e apreciações estéticas e ainda sobre análises mais críticas de outros trabalhos de arte nas diversas modalidades artísticas (...). (FERRAZ & FUSARI, 2009, p. 141).

Dessa forma, os encaminhamentos metodológicos articulam proposições, ideias e conceitos teórico-práticos constituídos na construção de projetos e aulas de arte. Consequentemente, esses encaminhamentos trazem pontos primordiais, quais sejam: a abordagem da realidade, as habilidades culturais, o conhecimento e a aprendizagem significativa. Tudo isso requer dos discentes a organização dos conteúdos, a pesquisa aprofundada sobre o tema e a escolha dos procedimentos. E no campo da arte contemporânea não é diferente. Há a necessidade de aliar os objetivos, caminhos, métodos e o entendimento de como, porque e qual a importância de trabalhar arte produzida por artistas negros. E, nesse sentido, buscar a transformação levando em conta a criticidade e a realidade.

Os conhecimentos em arte são gestados nesse processo e se engrenam no fazer, pesquisar, contextualizar, analisar e produzir. Contudo, essa sequência não se estabelece como receita a ser seguida à risca: está aberta a transformações e alterações que exigem posturas reflexivas e questionadoras. Como sabemos, as

propostas sempre sofreram, de certa forma, interferências e adaptações à realidade em que iriam se inserir.

As ausências de posturas adequadas, historicamente, separaram os sujeitos, conferindo-lhes espaços e lugares distintos, pela criação de diversas estruturas de categorias e hierarquias, permitindo-lhes o acesso ou não à educação. Há de se ressaltar que os espaços educacionais exercem papel preponderante na desconstrução dessa visão errônea.

E ainda que a Lei Nº 10.639/2003 tenha sido promulgada, esse ato não garante que sejam efetivadas ações para sua devida implementação. Assim, o ensino das Artes Visuais tem sua atribuição como uma das disciplinas responsáveis por efetivá-la e, para tanto, impulsionar a produção dos artistas afrodescendentes. O ensino da arte tem que possibilitar avanços aos alunos, através de propostas que contemplam a temática, com pesquisas sobre biografias, técnicas, produções, visualidades dos artistas afrodescendentes. É importante abarcar essas produções nas aulas de Arte, com propostas e sugestões de abordagem delineada para o público as quais não podem estar invisíveis aos olhos de quem participa do processo educativo. Nesse sentido, Pougy (2012, p. 74) afirma que

A educação que leve em conta as relações étnico-raciais é resultado da luta que vem sendo realizada pelos afrodescendentes e indígenas brasileiros desde meados do século XX. Essa forma de educar promove a diversidade e tem como grande desafio a afirmação e a revitalização da autoimagem dos povos negros e indígenas. Para que ela se concretize, é necessário que a escola, além de transmitir informações e conceitos, também se proponha a trabalhar com atitudes e informações de valores que anulem qualquer tipo de preconceito e discriminação, principalmente a racial etnia. (POUGY, 2012, p. 74).

Percorrer o campo vasto da arte contemporânea e do seu ensino nos faz repensar nas práticas e teorias, quais espaços podemos habitar e os caminhos metodológicos que podemos suscitar.

A arte contemporânea nos coloca possibilidades sobre o processo de educação na contemporaneidade. Com suas sinuosidades, mostra-nos o uso de diferentes suportes e matérias-primas, as potencialidades, a transitoriedade demarcada no momento, as presenças e os diálogos possíveis no processo de produção, fruição e contextualização. A arte contemporânea faz apontamento à fruição, o que contempla a interação intercambiada à participação no processo de criação e experimentação da arte.

É importante percorremos essas fronteiras e territórios para entendermos

como a inclusão e/ou a exclusão de determinados grupos se estabeleceu socialmente. Percebemos, nesse contexto, que a arte como campo do conhecimento construído no processo histórico-social também contribuiu para perpetuação e manutenção de padrões estéticos e artístico-culturais. A partir daí, devemos refletir como nós, educadores, posicionamo-nos diante da situação e o que estamos fazendo para implementação da arte afrodescendente em nossas práticas, nos projetos e nas aulas.

Richter (2003) pontua cinco níveis de aprofundamento à questão multicultural no ensino das Artes Visuais enfatizados por Barbanell (1994). O Nível 1 versa sobre as contribuições culturais que, embora enfatizem obras de arte de outras culturas no material didático, não sugerem uma efetiva mudança nos conteúdos. O Nível 2, denominado de enfoque aditivo, adiciona aos conteúdos novos componentes, mas mantém inalterada a estrutura convencional do ensino. O Nível 3 é aquele em que há infusão, isto é, o conteúdo tradicional é alterado pela inclusão de novos materiais e conceitos de arte. Busca a criticidade, com a contextualização e compreensão da imagem. Aqui, os alunos, através das ampliações do conhecimento de diversas produções artísticas, são direcionados à descoberta de si próprios, de encontros com a expressividade, com os sentimentos e com a identidade cultural.

O Nível 4 parte da transformação, ou seja, abre-se ao conhecimento na perspectiva etnocêntrica com a desconstrução da visão eurocêntrica, visando a apreciações de múltiplas culturas e suas complexidades. Parte da transformação curricular em que se colocam os diferentes etnocentrismos. Seria este nível o da descolonização do currículo, quer dizer, o mais favorável quando pensamos na efetivação da Lei e na promoção e implementação dos conteúdos sobre história da arte afrodescendente. Sobre este nível, Richter (2003) problematiza que é o mais complexo a ser concretizado no ensino de arte no Brasil, visto que ainda há falta de material e de qualificação docente. Segundo a autora, isso acontece porque o material visual viciado pela visão eurocêntrica ainda é disseminado e produzido, o que acaba por negligenciar as outras produções.

O Nível 5, chamado de ação social, propõe que, através da compreensão do contexto social da arte e da importância dos artistas como ativistas sociais, os/as estudantes podem desenvolver habilidades de realizar ações sociais com e através

de seu fazer artístico. Desse modo, pelo desenvolvimento de seu potencial criativo, eles (as) são capazes de examinar criticamente a forma como a arte das minorias é apresentada, ou simplesmente esquecida.

Pautadas no prisma da interculturalidade, ao pinçar premissas dos níveis de infusão e ação social com vislumbres na transformação, produzimos propostas para serem aplicadas por professores de arte nos seus espaços educacionais, buscando como bases da proposição a valorização da produção dos (as) artistas negros (as) contemporâneas. Tais propostas têm o intuito de demonstrar e analisar a aplicação de metodologias sobre Artes Visuais através das visões contemporâneas da *street art* e da fotografia com a produção de retratos e autorretratos, fundamentadas nas obras de artistas afrodescendentes, nas quais se fundamentou o desenvolvimento de diálogos sobre e com identidades.

Assim é que, a suscitação de questionamentos e problematizações no intuito de visibilizar a arte contemporânea afrodescendente, apresenta-se como fonte para um processo de ensino-aprendizagem crítico, consciente e transformador, a respeito da identidade a valorização na formação estética, social e cultural do aluno com uma prática ressignificadora e afirmativa.

No que concerne ao desenvolvimento e aplicação das propostas de ensino-aprendizagem das Poéticas das Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas, buscamos analisar as práticas das professoras, as discussões sobre a identidade, racismo, gênero e valorização e inserção da temática na arte com apropriação e intervenção consciente e crítica dos alunos nos espaços com (re) significações vividas. Objetivamos, ainda, contribuir de forma significativa para o discurso e reflexão sobre a produção artística afrodescendente contemporânea e sobre o universo identitário do alunos e alunas, através da constituição de relações e sentidos para a formação cultural e artística mediante a proposição de metodologias.

1.3 Caminhos metodológicos da pesquisa: dos métodos às formas de análise da pesquisa

Na pesquisa intitulada "As Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas: o ensino-aprendizagem da Arte e a Lei Nº 10.639/2003 nos

espaços educacionais" apresentamos os caminhos metodológicos que nortearam a investigação. Conforme Silvio Zamboni (2012) salienta,

Pesquisa enquanto processo não é somente fruto do racional: o que é racional é a consciência do desejo, a vontade e a predisposição para tal, não o processo da pesquisa em si, que intercala o racional e o intuitivo na busca comum de solucionar algo. Esses conceitos servem tanto para a ciência quanto para a arte, pois pesquisa é a vontade e a consciência de se encontrar soluções para qualquer área do conhecimento humano (ZAMBONI, 2012, p. 51).

À luz do exposto, a pesquisa em arte demanda um exercício sistemático, isto é, requer um método. Ao compreendê-la e legitimá-la como área do conhecimento, entendemos que a mesma deve estar imbricada à ciência ao mesmo passo que articula aspectos racionais e intuitivos em suas pesquisas, tal como reitera Zamboni (2012), com a articulação de instrumentos e atividades do conhecimento humano. Sobre a pesquisa, esta pode ser considerada como

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude, prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO, 1993, p. 23).

Nessa perspectiva da pesquisa e de seus caminhos metodológicos, Rey (1996) faz um apurado estudo e delimita dois tipos de pesquisa no campo das Artes Visuais. O primeiro tipo considera a pesquisa em arte como método processual que contempla a laboração do artista, nesse caso, situada no estudo de Poéticas Visuais; essa pesquisa demarca o artista-pesquisador que norteia sua investigação a partir do procedimento de organização de sua produção artística e plástica, bem como no campo teórico e poético, sendo gerada a partir da própria prática. O segundo tipo refere-se à pesquisa "sobre" arte, dirigida à pesquisa de História, Teoria e Crítica de arte, pela qual o pesquisador tece conjecturas sobre a obra de arte constituída e sua significação e poética.

Perante o exposto, dissertamos sobre o ensino de Artes que se situa na perspectiva da pesquisa sobre Artes Visuais Afrodescendentes com uma pesquisa reflexiva sobre História da Arte. Cattani (2002, p. 42) afirma que

A pesquisa sobre arte deve inter-relacionar-se às instâncias históricas teóricas e críticas. Essas instâncias, que compreendem também, em seu cerne, a estética e a filosofia da arte, compõem os fundamentos teóricos das artes visuais, ou seja, produção de conhecimentos, sob a forma de discurso, que se elabora a partir de ou simultaneamente à produção artística.

O presente estudo principiou pelo processo de fundamentações bibliográficas, base imprescindível para qualquer tipo de modalidade de pesquisa. De forma geral, qualquer informação publicada (impressa ou eletrônica) pode ser uma fonte de consulta. Segundo Gil (2007, p. 64), a “pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Na visão de Markoni & Lakatos (1996, p. 66), pesquisa bibliográfica “abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao termo de estudo”. Assim sendo, a bibliografia constitui-se como elemento primordial ao estudo.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa bibliográfica é uma ferramenta muito utilizada nas pesquisas descritivas, pois traz referências que serão o alicerce para desenvolvimento do estudo com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. O objetivo é contextualizar para melhor compreender a ação dos seus agentes, através da verificação de dados em busca de um histórico sistematizado.

A pesquisa foi elaborada a partir de material já publicado, organizado por livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, monografias, dissertações, teses, ou seja, tomou como base o já escrito sobre o assunto da pesquisa. A utilização da pesquisa bibliográfica é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta. A pesquisa bibliográfica é imprescindível ao desenvolvimento do trabalho, pois, além da base teórica, funciona como fonte de conhecimento e informação.

No âmbito da metodologia, quanto à finalidade, as pesquisas podem ser divididas em dois grupos: puras e aplicadas. As pesquisas puras ou básicas são geradas por motivações intelectuais que almejam o conhecimento, ou seja, o pesquisador não tem interesse em solucionar ou interferir numa dada realidade. De acordo com Gil (2008, p. 26), a pesquisa pura visa a avanço e o desenvolvimento

dos conhecimentos científicos “sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas. Seu desenvolvimento tende a ser bastante formalizado e objetiva a generalização, com vistas na construção de teorias e leis”.

A nossa pesquisa se situa no segundo grupo, das pesquisas aplicadas, que buscam resultados de cunho prático, leva-se em consideração a utilização, na prática, de conhecimentos disponíveis para responder às questões da sociedade. Em conformidade com Barros e Lehfeld (2000, p. 78), a pesquisa aplicada está alicerçada na construção de conhecimentos para aplicação de seus produtos e resultados, com a finalidade de “contribuir para fins práticos, visa à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”. Ressaltamos que as pesquisas aplicadas possuem diversos meios de coletar dados, podendo ser realizadas através de laboratórios, pesquisas de campo, entrevistas, gravações em áudio e / ou vídeo, diários, questionários, formulários, análise de documentos etc. (MICHEL, 2005; OLIVEIRA, 2007).

Quanto à classificação dos objetivos, esta pesquisa é exploratório-descritiva, tendo como intuito compreender os fenômenos e ações desenvolvidos no âmbito educacional no que se refere às Artes Visuais Afrodescendentes para ensino de arte pautada na implementação da Lei Nº 10.639/2003. Desse modo, o procedimento utilizado foi a aplicação do estudo histórico-crítico à compreensão do processo histórico da Lei Nº 10.639/2003, das Artes Visuais Afrodescendentes e das mudanças e contribuições para o ensino da arte.

Esta pesquisa é qualitativa, pois coloca-se em realidades que não permitem ser quantificadas, visto ser focada em compreender e explicar as relações sociais. Para Minayo (2001, p. 14), “a pesquisa qualitativa aborda significados, aspirações, motivos, crenças, valores e atitudes; busca um espaço mais denso das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser designados à operacionalização de variáveis”.

Nossa pesquisa se estabelece como uma pesquisa aplicada, na qual observamos a aplicação de propostas metodológicas e práticas executadas na UEB Padre João Miguel Mohana e no Centro de Juventude Florescer. Como caminhos para a realização do trabalho no cerne da pesquisa aplicada, adotamos os métodos de procedimentos no qual a técnica é identificada com a parte prática da pesquisa, tem caráter específico e se relaciona com suas etapas. Lakatos (2007) diz que

métodos de procedimentos seriam etapas mais concretas de investigação com finalidade restrita em termos de explicação geral dos fenômenos menos abstratos. Dentre os diversos métodos de procedimentos, escolhemos para esta pesquisa o estudo de multicasos.

Sobre esse tipo de estudo Triviños (1987, p. 136) afirma que não há "necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa, o pesquisador pode ter a possibilidade de estudar dois ou mais sujeitos...". De acordo com Yin (2015), o estudo de multicasos oferece à pesquisa fortes bases para a construção de teoria, possibilitando paralelos entre as dadas realidades, com robustez e ampla possibilidade de exploração. A pesquisa de cunho qualitativo da área das Artes Visuais configura-se também como um estudo de caso instrumental. Este é assim conceituado:

Estudo de caso instrumental é aquele que é desenvolvido com o propósito de auxiliar no conhecimento ou redefinição de determinado problema(...). Casos desse tipo podem ser constituídos, por exemplo, por estudantes do ensino fundamental numa pesquisa que tenha como objetivo estudar a aplicabilidade de métodos de ensino". (GIL, 2002, p. 139).

O presente trabalho averiguou os caminhos trilhados com propostas contemporâneas de arte-educação e se caracteriza como um estudo de multicasos, realizado a partir das propostas metodológicas intituladas Erêzando e Oris, criadas para esta pesquisa e que foram aplicadas, respectivamente, aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica Padre João Miguel Mohana e no Ensino Médio às alunas do EJA do Centro de Juventude Florescer¹¹. Para tanto, descrevemos e analisamos a aplicabilidade das propostas sobre Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas nesses dois espaços educacionais.

Nesse sentido, tivemos o interesse particular de instrumentalizar os espaços educacionais pesquisados com aporte teórico e metodológico, acerca das Artes Visuais Afrodescendentes, do reconhecimento dos artistas afrodescendentes, da Lei Nº 10.639/2003 e da identidade étnico-racial. No intuito de compreender os processos e ações desenvolvidas no âmbito educacional, analisamos o cotidiano; discutimos a prática do ensino de arte; investigamos de que forma as Artes Visuais Afrodescendentes poderão contribuir para a aplicabilidade da Lei Nº 10.639/2003. Refletimos sobre a trajetória da referida Lei enquanto política educacional, assim

¹¹ Unidade de internação feminina da Fundação da Criança e do Adolescente (Funac), vinculada à Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular.

propusemos estratégias e propostas metodológicas pautadas nas Artes Visuais Afrodescendentes.

O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor. Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural, na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Os instrumentos de coleta de dados da nossa pesquisa foram observação e questionário. Formatada em etapas de aplicação dos projetos e observações, escolhemos a observação como instrumento para alcançar a interação da história das Artes Visuais Afrodescendentes e das metodologias contemporâneas da Arte em sala de aula. Buscamos extrair dados importantes da aplicabilidade das propostas Erêzando e Oris.

Conforme André (2013, p. 100), “É preciso fazer um registro muito detalhado e claro dos eventos de modo a fornecer uma descrição incontestável que sirva para futuras análises e para o relatório final”. Na observação de campo deve ser dada atenção especial ao contexto”. E reitera que

A observação deve incluir plantas, mapas, desenhos, fotos. Não só o contexto físico deve ser descrito, mas o familiar, o econômico, o cultural, o social, o político, todos aqueles que ajudam a entender o caso, avverte Stake (1995). O pesquisador fornece elementos que permitam apreender qual é a história, a situação, o problema. Algumas vezes pode parecer que não há uma história a ser contada, que não há o que aprofundar, comenta Stake (1995), porque a história só começa a tomar forma durante as observações e, geralmente, só emerge na fase final do relatório. (ANDRÉ, 2013, p. 100-101).

Por conseguinte, aplicamos com os estudantes e docentes o questionário com perguntas abertas e fechadas. A finalidade desse instrumento foi verificar as respostas dos sujeitos acerca do ensino de Artes Visuais no contexto da Lei Nº 10.639/2003, sobre suas opiniões acerca das propostas em Artes Visuais Afrodescendentes, bem como indicar se as docentes já haviam desenvolvido atividades ligadas à temática étnico-racial na disciplina Arte. Segundo Gil (2002, p. 115), um questionário “é um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”.

O tipo de questionário que usamos foi o que combina questões abertas e fechadas, haja vista que colocamos opções de questões para serem assinaladas e outras para serem descritas. Entende-se por Questionário

A técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

E a forma de análise e interpretação dos dados que utilizamos na pesquisa empírica foram discutidas e descritas no texto dissertativo, no qual articulamos a sustentação teórica aos depoimentos, falas e registros fotográficos. Também analisamos o processo apresentando sugestões, encaminhamentos e recomendações relevantes para a pesquisa.

1.4 Unidade de Educação Básica Padre João Miguel Mohana

A Unidade de Educação Básica Padre João Miguel Mohana está situada na Rua 04, Quadra 40, número 100, no bairro do São Raimundo, na zona rural de São Luís do Maranhão. A escola atende às séries iniciais do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, com alunos na faixa etária de 06 a 12 anos. A mesma dispõe de boa estrutura, contando com 10 salas de aula, biblioteca, auditório, refeitório, banheiros, sala de professores e sala de recursos (AEE). Seu corpo docente é constituído de 13 professoras pedagógicas e 2 professoras de Arte, diretora geral, diretora adjunta, secretária e demais funcionários.

Para aplicação da proposta, selecionamos a turma de 5º ano A. O grupo que participante foi composto por 17 discentes, divididos em 4 grupos. Foram realizados 5 encontros. No último encontro, finalização do projeto, a professora aplicou o Questionário aos alunos e alunas, no qual eles (as) foram indagados sobre o processo de conhecer, fruir e produzir sobre Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas. Questionamos ainda ações e experiência do projeto. Selecioneamos 2 questionários por grupo, num total de 8 questionários respondidos. A professora e os alunos entrevistados serão aqui apresentados com nomes fictícios. (Apêndices A e C).

Desse modo, a construção dos Projetos se deu na disciplina Poéticas e Processos da Criação em Arte¹² do Mestrado Prof-Artes, na qual tínhamos que propor

¹² A disciplina tem como finalidade a revisão dos conceitos fundamentais das artes e seus processos criativos, nas modalidades dramáticas, visuais, musicais e coreográficas. Estudo de processos criativos em artes com ênfase na realidade cultural dos alunos. Subsídios teóricos para explicar processos criativos que envolvam os usos de diferentes linguagens artísticas. E criação e produção de proposições metodológicas para elaboração de material didático. Disponível em: <http://www.udesc.br>. Acessado em 13/03/2018.

criação de metodologias de ensino-aprendizagem sobre Arte aplicadas nas escolas por professores de Artes Visuais. Uma das propostas, direcionada ao público infantil do Ensino Fundamental, foi intitulada de Erêzando, que une os conceitos das palavras 'Erê' e 'conscientizar', ou seja, crianças que se conscientizam e conscientizam os outros sobre os conceitos de diversidade e multiplicidade étnica através da autoimagem com desenhos e fotografia.

Deve-se a escolha do nome em virtude do direcionamento da proposta voltada pra crianças. O termo Erê vem do iorubá "iré" que significa "brincadeira, divertimento". Também pode ser traduzido como crianças, ibejada, dois-dois. Erês são entidades infantis presentes nas religiões de matriz africana que trazem em si uma alegria peculiar, gostam de brincar, cantar e dançar. Os Erês possuem um alto poder de renovação dos seres, sendo capazes de alegrar todos ao redor. São seres de imensa luz e sabedoria. Modificam e equilibram a vibração. Identificam muito rapidamente nossos erros e falhas humanas. Apesar de possuírem um arquétipo aparentemente frágil, são verdadeiros magos e conseguem atingir o seu objetivo com uma força imensa. E, a partir da criança e na criança, podemos discutir sobre esses assuntos e usarmos seu olhar e aflorar no espectador que cada um guarda dentro de si.

Erêzando significa compreender os significados de identidade e diferença fundamentados no autorreconhecimento e conscientização da importância de valorização da diversidade étnico-racial. Enfatizamos a educação, a alfabetização e a conscientização visual. As artistas afrodescendentes contemporâneas escolhidas como referência foram: Renata Felinto e Angélica Dass.

1.4.1 Erêzando retratos e autorretratos: identidade, diferença e diversidade étnica na UEB Padre João Miguel Mohana

Apresentamos aqui a experiência Erêzando realizada com os alunos do 5º ano. As atividades se desenvolveram em cinco encontros. O trabalho desenvolvido fundou-se na abordagem triangular para balizar os passos de execução da proposta: produção-releitura, contextualização e fruição-apreciação, com elementos reflexivos. Barbosa (2013) coloca que

A contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, como a maioria dos teóricos em educação comprovam, não poderia ser vista apenas como um dos lados ou um dos vértices do processo de aprendizagem. O fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto. (BARBOSA, 2013, p. XXXIII).

A autora ressalta que a contextualização é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem em Arte, na medida em que não se coloca apenas como a mania vulgar de falar apenas sobre vida do artista, mas de buscar um aprofundamento, oferecer ao aluno a possibilidade de diálogos sobre realidade, obra e tempo do artista. Nessa perspectiva, buscamos alicerçar-nos nesses meandros contextuais, proporcionando aos alunos – cuja maioria não tivera contato com obras das artistas afrodescendentes contemporâneas – a oportunidade de conhecer suas obras, produzir sentidos e olhares apurados sobre as mesmas. Dessa forma, buscou-se no desenvolvimento do projeto formar “o conhecedor, o fruidor, o decodificador da obra de arte” (BARBOSA, 2013, p. 33).

A importância do aluno conhecedor perpassa pela alfabetização visual e cultural, amplia seu repertório e, a partir desse ponto “permite-lhes a apropriação crítica da arte, aprender a identificar, respeitar e valorizar as produções artísticas, e compreender que existe uma poética individual dos autores e diferentes modalidades de arte”. (FERRAZ & FUSARI, 2009, p. 19).

O projeto contemplou as premissas das autoras citadas, no momento em que ofereceu aos alunos a recepção e apropriação de forma contextualizada da produção dos artistas afrodescendentes contemporâneos de forma crítica com valorização das produções e suas poéticas. Erês conhecedores, crianças conhecedoras. “Sem conhecimento de arte e história da arte não é possível consciência de identidade nacional”. (BARBOSA, 2013, p. 34).

A professora de Arte da UEB Padre João Miguel Mohana é formada em Educação Artística à qual leciona há mais de 15 anos. Nomeamos essa docente com o nome fictício de Catarina, assim como os alunos também serão designados por nomes convencionados em virtude da exigência de sigilo dos nomes próprios.

No primeiro encontro, a professora Catarina dividiu os alunos e alunas em 4 grupos. Nesse primeiro momento, fez-se uma apresentação do que vem a ser Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas, tendo como referências as obras da artista Renata Felinto com a série intitulada *AfroRetratos*, em que se

autorretrata em mulheres de diversas etnias e diferentes culturas, com trajes peculiares, e usa a técnica da pintura com elementos como glitter, pedrarias etc. (Figura 02).

Foi também apresentada a produção da artista Angélica Dass, especificamente, o projeto *Humanae*, que parte do sistema de cores da marca Pantone¹³, criando um inventário cromático com o tom da pele de diversas pessoas a partir da fotografia. (Figura 03).



Figura 02- Renata Felinto. Da série "Afro Retratos" – fase oriental, europeia - tinta acrílica, lantejoulas, apliques, glitter, tinta guache, pastel seco, lápis de cor aquarelado sobre papel. 100x72 cm. 2012. Fonte: <https://www.flickr.com/photos/renatafelinto>

A artista trabalha com a fotografia os conceitos de diferença e a multiplicidade étnica, a partir das tonalidades de peles de pessoas de diversas origens. Ao perguntar “qual é sua cor?”, a artista questiona sobre os padrões estabelecidos, sobre o ser negro e branco, e levanta o debate sobre racismo, diferença e multiplicidade. É importante frisar que a artista também trabalha com Arte-educação com várias escolas em vários países do mundo, onde oferece oficinas para crianças e educadores. A partir da sua obra *Humanae* traz os primeiros estímulos para a reflexão.

¹³ Pantone Inc. é uma empresa sediada em Carlstadt, Estado de Nova Jérsei, Estados Unidos. É mundialmente conhecida por seu sistema de cores, largamente utilizado na indústria gráfica.



Figura 03- Projeto Humanae. Fotografia por Angélica Dass. Início: 2012 (ainda em produção). Fonte: <http://www.angelicadass.com/humanae-work-in-progress>

A Profa. Catarina conversou com as crianças sobre a Arte Afrodescendente contemporânea, ressaltando a importância de conhecer as artistas e suas produções. Despertou também o debate sobre como as autoras estudadas produzem suas obras, os diferentes modos e formas de fazer, a utilização de diversos materiais, linguagens e técnicas usadas.

Nessa perspectiva ao proporcionar o conhecimento em Arte, observemos o que diz Barbosa (2013, p. 36): “ Temos que alfabetizar para leitura da imagem. Através da leitura de obras de artes visuais estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual”.

Na aula foi possível observar que as crianças ficaram bastante interessadas pela diversidade de personagens que a Renata Felinto assume em seus Afro Retratos, já que se retrata em mulheres orientais, europeias, americanas, africanas de múltiplas origens étnicas; desenha e pinta sua imagem para escrever visualmente as mulheres com cores, materiais e diversas possibilidades artísticas. Já nas obras de Angélica Dass, as crianças ressaltaram a diversidade de tonalidades de pele das pessoas ali representadas. A arte afrodescendente contemporânea e a representatividade das artistas despertou a curiosidade e muitas perguntas foram feitas sobre as artistas e suas obras. (Figura 04).



Figura 04- Primeiro Encontro do Projeto Erêzando. Janeiro, 2018. UEB Padre Mohana. Acervo próprio.

Elenca-se a este ponto no processo de desenvolvimento da proposta as ligações e conexões das respostas dos alunos. A pergunta inicial do questionário indagava se os alunos já tinham participado de alguma atividade de Artes Visuais Afrodescendente em sala de aula. Todos os alunos responderam negativamente. Resposta esta que reforça a relevância de se trabalhar esse conteúdo em Arte.

A segunda questão se coaduna à primeira quando perguntamos às (aos) alunos (as) se consideravam importante que na disciplina Arte sejam trabalhados os conteúdos sobre Artes Visuais Afrodescendentes no que se refere à produção dos artistas negros e negras, principalmente. As crianças foram unâimes em dizer *sim*. Destacamos a fala da aluna Úrsula: “É muito importante, porque a gente aprende muito com a arte dessas artistas, tem que ter mais aulas sobre a obra delas e de outros artistas negros”.

É mais que urgente problematizarmos na arte a presença do artista visual negro. Nessa perspectiva, devemos pontuar os abismos e lacunas do acesso ao conhecimento com propostas que abordem a temática. Essas proposições de ensinar e criar dão ao professor, mecanismos e caminhos possíveis para se educar em Arte. Dentre outros conteúdos, devem ser contempladas as Artes Visuais Afrodescendentes com o intuito de ampliar conhecimentos em diversos contextos, leituras e produções, visando ao desenvolvimento de olhares mais críticos.

No segundo encontro, voltado para a aplicação do projeto que estávamos acompanhando, a Profa. Catarina iniciou a aula com a exibição do filme *O Lápis de Cor*¹⁴. Esse foi um momento importante, em que as crianças observaram que o lápis comumente chamado de cor de pele não representa as crianças do filme e não representa a cor da pele das pessoas. O filme coloca reflexões sobre problemática de identificação de crianças negras com a tonalidade de suas peles. E as crianças fizeram conexões salutares com os trabalhos das artistas.

Mediante o contexto, podemos perceber que a arte conecta-se a discussões que são imprescindíveis de serem abordadas em sala de aula. Sabemos que o lápis de cor é material frequentemente usado nas aulas de Arte, e a busca dessa reflexão, sobre como isso afeta e influencia a formação do imaginário e identidade das crianças negras e não negras, é visível no espaço da escola. Por isso, precisamos estar atentos a todos os conteúdos que, de forma direta ou indireta, invisibilizem a diversidade étnica racial na escola. Devemos a todo momento repensar sobre nossas atuações, sobretudo no tocante às ausências no fazer pedagógico em sala de aula, de como eles repercutem e refletem nas crianças mediante a falta de referências positivas.

Desse modo, *O Lápis de Cor* levanta a discussão sobre a representação racial com vistas à autoestima e à valorização de crianças negras. O filme teve boa receptividade das crianças, permitindo-lhes reflexões e questionamentos sobre o lápis “cor de pele”. As respostas quase que foram unâimes. Com o questionamento sobre “a cor da pele de quem? Surgiram afirmações e argumentos: “Não tem ninguém que tenha essa cor”, “Mas a gente aprende que essa cor é cor de pele”.

¹⁴ *O Lápis de Cor*. Canal Futura. Larissa Santos. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dp-LxZ3Ck7c>. Acessado em novembro de 2017. 13:38 mim.

O aluno Alike comentou: “*Vou chamar agora esse lápis cor de pele, que não é cor de pele, de lápis cor de ninguém*”. As ressignificações dos alunos são importantes para refletirmos sobre a desconstrução de visões padronizadas do ensino-aprendizagem da Arte que não se ampliam para discussões sobre a diversidade e multiplicidade.

Observamos então a necessidade de desconstruir o padrão imposto pelos fabricantes e marcas de lápis de cor que não contemplam todas as crianças. Assim, entendemos a importância de possibilitar às crianças o entendimento da diversidade sem distinção e com respeito à multiplicidade de tons de pele e às diferenças. E que se reafirme nessa diferença o respeito e a valorização dos outros. Dessa forma, “Usando uma perspectiva crítica, a comunidade de aprendizes pode chegar a perceber que aquilo que tem sido socialmente aprendido pode também ser desaprendido ou modificado pelos indivíduos dentro do grupo ou comunidade”. (DANIEL & STURH, 2005, p. 269).

Desaprender para aprender. Isso requer um trabalho em que se criem novas formas de ver, estudar e ensinar Arte, com propostas diversificadas, em que todos possam se ver refletidos. Tal inovação perpassa por uma questão de desconstrução e quebra de padrões, onde se ressignifique o ensino da Arte e da história unifacetada que não visibiliza a todos.

Compreendermos assim que, para a desconstrução e reconstrução de representações positivas das Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas no ensino-aprendizagem da Arte, temos que direcionar o ato de ensinar por novos prismas e questionamentos. Essa nova visão deve contemplar, além do que vem sendo posto pelos livros e projetos, a multiplicidade da arte, que seja ressaltada a autoria e produção dos artistas negros na escola. A implementação dessas propostas traz a possibilidade do reaprender de forma crítica, com a desconstrução de estigmas e invisibilidades que a escola perpetua de forma equívoca, na construção de práticas que considerem as representações positivas do negro, da arte, da imagem e de si mesmo. Crianças (erês) precisam se tornar conhecedoras e decodificadores da obra de arte.

Silva (2011, p. 98) diz que a representatividade negra

É um grande passo para a construção/reconstrução da identidade étnico-racial e social da criança negra, bem como para o respeito, reconhecimento e interação com as outras raças/etnias, ver-se representado com a sua pele negra, sem estereótipos inferiorizantes a ela atribuídos, em interação, sem hierarquias, com as demais raças/etnias e usufruindo dos direitos de cidadania.

Silva (2014) nos diz que representação é um sistema de significação e de poder, no qual a identidade e diferença estão estreitamente associadas. O autor pontua duas dimensões da representação: a externa, por meio dos sistemas de signos no qual está a arte; e a interna ou mental, aquela que se situa na reprodução do real na consciência. E corrobora sua colocação, acrescentando:

É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa neste caso, dizer: “Essa é a identidade”, “a identidade é isso”. É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados a identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está a crítica das formas de representação. Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. (SILVA, 2014, p. 91-91).

A representatividade dos artistas negros e de suas obras na escola reforçam os processos identitários dos alunos. Nesse momento, podemos perceber que se abrem possibilidades e se caminha para construção do conhecimento, tanto nas dimensões da representação externa, através da presença das Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas na prática escolar, quanto na interna, de maneira que se estabeleçam ressignificações positivas com a conscientização do aluno.

Relacionado a este ponto, trazemos a opinião das crianças em relação aos trabalhos em Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas e à produção das artistas negras Angélica Dass e Renata Felinto. Elas nos disseram:

Úrsula: “*Muito legal conhecer os trabalhos delas, a gente aprendeu as diferenças, e a valorizar os vários tons de peles das pessoas*”.

Luanda: “*Legal! É muito importante conhecer os trabalhos delas, a gente aprendeu as diferenças, e a valorizar os vários tons de peles das pessoas*”.

Ian: “*As diferenças são muito importantes também, as artistas mostram isso na arte delas, com aquelas pessoas com diferentes cores e diversos lugares*”.

Alike: “*Muito interessante, a gente aprendeu as cores de pele de diversas pessoas, as cores e a valorizar a arte da artista*”.

Zibia: “A obra da artista Angélica é muito legal, um monte de gente de cores diferentes, tom de pele diferentes, a artista é muito legal, ela tirou foto de monte de gente e dela também”.

Flor: “Com a obra da artista a gente aprendeu a diversidade”.

Damião: As cores, os tons de pele, é importante e a artista faz isso no trabalho dela”.

Cosme: “É importante ver uma artista negra, e ela faz na arte dela as diferenças das cores das pessoas, isso é muito legal”.

A partir das respostas das crianças observamos que, de alguma forma, aprenderam os conceitos das obras, visto que pontuaram as diferenças, a diversidade, a importância das artistas negras como referência positiva. Por isso, coloca-se como fundamental que evidenciar as referências e a representatividade é propiciar ao aluno o questionar o sistema de representação das Artes Visuais; é questionar o sistema que visa à manutenção de padrões e de identidades dominantes estabelecidas pela construção histórica e social que impossibilitam a identificação das múltiplas formas de ver, produzir e representar a arte.

A partir do filme, a Profa. Catarina elegeu para produção artística das crianças, a discussão do lápis de cor e o projeto *Humanae*, de Angélica Dass. Ela provocou os alunos com perguntas sobre tons de pele, a ressignificação do lápis de cor e os trabalhos das artistas. As crianças automaticamente associaram o trabalho da artista Angélica Dass e o projeto *Humanae* com a catalogação cromática dos tons de pele humanas. Nesse ponto de vista, o ato de provocar nas crianças questionamentos para novas aprendizagens, ou, como diríamos, iniciar processo de desaprender aquilo que foi colocado como padrões em busca de reflexões e ressignificações, é fundamental. Assim, desconstruir para construir através da contextualização e da criticidade são caminhos salutares no ensino-aprendizagem de Arte.

Como proposta de produção, a Profa. Catarina propôs que cada aluno produzisse um desenho, seu autorretrato. Para essa atividade disponibilizamos o giz de cera da Pintkor (que contém 12 cores de pele), desenvolvido pelo Programa de Ações Afirmativas para a População Negra (Uniafro) da Universidade do Rio Grande do Sul-UFRGS, em parceria com Koralle uma marca brasileira de produtos de arte. Para colorir seus autorretratos usaram as várias tonalidades de pele nos desenhos, do bege aos tons de marrom. Para tanto, seguiu-se para produção de autorretratos em desenhos.

Iniciando o processo do fazer baseado na leitura e releitura da obra *Humanae*. Os alunos criaram diferentes autorretratos usaram os lápis com as tonalidades que identificavam com os seus tons de pele. (Figura 05).



Figura 05- Desenho de autorretratos. Segundo Encontro do Projeto Erêzando. Janeiro, 2018. UEB Padre Mohana. Acervo próprio.

Canton (2001, p. 03) assim discorre sobre essa forma de criação: “O autorretrato sempre acompanhou o ser humano em seu desejo de deixar uma marca de sua própria imagem, mesmo depois da passagem da vida”. No processo de autorretratar-se a criança se recria em processos de identificação ou não identificação, negações ou afirmações, que almeja deixar sua marca, sua autoimagem. O desenhar traz vestígios identitários. Nessa prática, a criança faz relações de identificação, pois, através do desenho, ela constrói traços de sua identidade, expande e externaliza o seu presente e cria diálogos com a realidade.

As crianças receberam os lápis com muito entusiasmo. Afinal, o material escolar, em especial o lápis de cor disponível, tem apenas aquele tom que se convencionou chamar cor de pele. Esse tipo de lápis específico, utilizado na atividade, ainda não se encontra disponível aos alunos. Até isso ocorrer, é necessário que se busquem alternativas para que os alunos possam colocar em prática a desconstrução e a reconstrução de referências para todas (os).

Cabe ao educador e à escola contemplar a multiplicidade racial da população brasileira com referências de artistas negros presentes nas propostas e no ensino de Arte. Sabemos das dificuldades de encontrar materiais para serem trabalhados na escola, tanto pelo valor, quanto pela sua disponibilidade. Nessa busca de alternativas as tintas oferecem opções para serem trabalhadas, pois proporcionam mais possibilidades de tonalidades através da mistura de cores.

Como sugestão de finalização do encontro, a professora sugeriu a intervenção no espaço da sala de aula com os autorretratos e optou em propor as crianças o uso dos azulejos da sala de aula como suporte da intervenção. Os autorretratos foram feitos em papel de 10 cm x10 cm, colados nos azulejos, formando um quadro de autorretratos. (Figura 06).



Figura 06- Desenho de autorretratos. Montagem do Segundo Encontro do Projeto Erêzando. Janeiro, 2018. UEB Padre Mohana. Acervo próprio.

Sobre diversidade na escola e no ensino da arte, compreendemos que o reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Questionamos aos alunos sobre a experiência do projeto Erêzando e a importância de trabalhar a diversidade étnica e a Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas através dos retratos e autorretratos na aula de Artes Visuais, ao que eles nos responderam:

Úrsula: *“É muito importante porque a gente aprendeu com nosso desenho e nossa foto a valorizar e não esconder nossa cor, porque nós temos cultura”*.

Luanda: *“Foi legal ver que somos muitos”*.

Ian: *“Legal”*.

Alike: “A gente aprender a valorizar as pessoas e as diferença, e lápis cor de ninguém e lápis cores de várias pessoas”.

Zibia: “É bom se mostrar pras (para as) pessoas, eu também gostei”.

Flor: “Legal”.

Damião: “Desenhar nosso autorretrato e ver os dos colegas foi muito legal, e conhecer a artista negra Angélica e a arte dela, aprendemos a valorizar mais as pessoas”.

Cosme: “Eu acho legal, porque os desenhos e autorretrato é uma arte, e as artistas que a gente conheceu são muito legais, suas obras são muito importantes, tinha gente de todas as cores, que parecia com a mesma cor da minha pele e diferentes também”.

Portanto, nesse processo inicial de produzir os desenhos e a articulação da representação das releituras produzidas pelos alunos podemos entender que essa conexão entre a visualidade da artista e a representação e representatividade dela surge nos desenhos das crianças com novas visualidades, das quais podemos extrair as interpretações dos alunos, as conexões imagéticas e a possibilidade de se aprender em arte a diversidade e as diferenças propostas pela artista.

De acordo com Tourinho (2009, p. 278), “A representação por uma forma dada institui um campo de referências visuais que dialogam com subjetividades realçando, por meio das temáticas mais frequentes, marcas identitárias que dão sentido à vida cotidiana dos alunos”. Como versa a autora, as referências visuais, as representatividades geram novos diálogos e conexões com a subjetividade das crianças, e estas criam *links* e canais para (re) construções identitárias. Dessa forma, ela reafirma que “Discutir as diferenças, identidades e representações individuais e de grupo ressalta a importância de práticas interpretativas que contemplam a diversidade e riqueza da visualidade contemporânea”. (TOURINHO, 2009, p. 281).

Entender as diferenças perpassa por duas questões que são a visão negativa e a visão positiva da diferença, que consiste em excluir ou incluir. Nessa via de mão dupla as escolhas aqui apontadas têm o intuito de oferecer e resgatar na criança o ponto positivo da diferença, de se reconhecer diferente e ver a diferença do outro positivamente como fator diverso, mas enriquecedor.

A diferença pode ser construída negativamente, por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como outros ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada, como fonte de diversidade,

heterogeneidade e hibridismo, sendo visto como enriquecedora. (WOODWARD, 2014, p. 50-51).

No terceiro encontro a Profa. Catarina iniciou com conceitos de autorretrato, chamando as crianças para falarem como foram suas experiências de se autorretratarem através do desenho. A partir das falas dos alunos, ressaltou a importância do exercício do autorretratar-se e ampliou o assunto, enfatizando as diversas possibilidades de produção. Dentre estas, destacou o uso do celular, em que retoma as referências do trabalho *Humanae* da artista Angélica Dass, com trabalho de retratos e autorretratos a partir da fotografia.

A proposição desse encontro foi a sessão de autorretratos (*selfies*) tiradas com celular. Em busca do exercício de autorretratarem-se, de se olharem, através do espelho da câmera do celular, as crianças experienciaram o ato de fotografar-se. O autorretrato é o espelho do artista como versa Canton (2004). Então, o autorretrato se coloca como espelho no qual a criança vê a si, se olha e percebe sua fisionomia e, além disso, caminha para o fortalecimento de sua identidade através da autoimagem. Elas também se refletem nas referências de artistas negros, tanto na autoria quanto na representatividade. (Figura 07).



Figura 07- Selfies/autorretratos. Terceiro Encontro do Projeto Erêzando. Janeiro, 2018. UEB Padre Mohana. Acervo próprio.

Assim, a representação das Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas e a produção visual desses artistas demarcam um aspecto importante que é a sua presença na História da Arte, com proposta de fruição e reflexão na escola. Como pontua a autora, essas representações contribuem para a quebra de padrões e para a elevação da autoestima dos estudantes para que, dessa maneira, possam alicerçar suas identidades a partir do reconhecimento de si e das representações positivas dos artistas afrodescendentes como produtores e representadores das Artes Visuais. Representação positivas de outros grupos e indivíduos na escola podem gerar identificações positivas.

Parsons (2005, p. 305) pondera que a promoção de projetos ambiciosos que reúnam diferentes elementos e imagens com abordagens da realidade dos alunos, no incentivo e encorajamento a pensar sobre si mesmos, com reflexões sobre estereótipos de forma crítica na construção de novos questionamentos são caminhos para uma integração da *selfie*.

Sabemos o quanto é importante a autoimagem para a criança, pois nela se desenvolvem negativamente ou positivamente os traços da identidade, da autoestima e do autoconhecimento. Para a criança é de suma importância reforçar a autoimagem positiva e, para a criança negra, é ainda mais fundamental se ver representada. Torna-se necessário, portanto, que se aumente a possibilidade de engendramentos de identificação com ícones negros que ressaltem a representação afirmativa da raça. Essa persistência em ainda representar o negro na História da Arte brasileira como figura caricatural reflete imagens carregadas de estereótipos e preconceitos. Precisamos, portanto, avançar bastante com relação aos livros e referências. Por isso, há necessidade de se evidenciar o artista negro e as novas produções contemporâneas, para que estas sejam oferecidas a todos os alunos envolvidos no processo educacional.

Com o uso da *selfie*, buscou-se incentivar percepções e usar a fotografia para entender a diversidade e a possibilidade artísticas proporcionadas através de sua produção, com a compreensão das diferenças. Além de ser um autorretrato que registra e capta fragmentos imagéticos do eu, as *selfies*¹⁵ podem ser vetor de transformação, aceitação e valorização se si e do outro. Contribuem também para construções, com concepções e diferentes formas de pensar, que possibilitam conexões de identidade e subjetividades. “Identidade é uma palavra para designar a compreensão mais geral do nosso lugar no mundo. Nossa identidade, podemos dizer, é qualquer integração que

¹⁵ Selfies são autorretratos fotográficos realizados com smartphones equipados com câmera frontal. (SANTOS, 2016, p. 01)

conquistemos na compreensão de vários elementos do nosso *self*". (PARSONS, 2005, p. 305).

A identidade vai se constituindo na integração de conhecimento sobre culturas e povos diferentes. A partir daí, vão se criando processos de reflexões e identificação que transformam gradativamente as *selfs*. Nessa perspectiva, a *self* "é o eu na qualidade do eu reflexivo, aquele que pode voltar-se para si próprio, colocando-se no lugar do outro e assumindo o papel que é o da alteridade, portanto, aquele que pode ser a um só tempo sujeito e objeto". (SANTOS, 2016, p. 01). No exercício do olhar para si e para o outro diferente em diversas dimensões, "O outro é a cor diferente". (SILVA, 2014, p. 97). Ao se possibilitar a compreensão dos diferentes ou outros, intercambia-se trocas, há formações e transfigurações que se movem, mudam, ressignificam-se na autoestima e fortalecimento das autoidentidades.

No quarto encontro, a Profa. Catarina iniciou a condução de diálogo sobre as *selfies* e interrogou as crianças sobre como foram suas experiências. As respostas foram bastante positivas em relação a se ver, se olhar, e à avaliação "legal" de todos os processos do projeto. Para esse momento foram impressas as *selfies* em papel sulfite 120g/m², mantendo-se o formato de 10 cm x10 cm. Nessa etapa, cada criança recebeu três fotografias. Muito curiosas, ao receberem as *selfies*, ficaram encantadas, embora algumas não tivessem gostado do resultado. Mas queriam levar pelo menos uma foto para casa. A professora seguiu para os procedimentos da produção da intervenção das *selfies*. Cada aluno recortou e recoloriu as suas *selfies* com giz de cera tons de pele Pintkor. Interviriam artisticamente na *selfie* (fotografia) impressa com a utilização da a prática do pintar. (Figura 08).



Figura 08- Recolorindo as selfies/autorretratos. Quarto Encontro do Projeto Erêzando. Janeiro, 2018. UEB Padre Mohana. Acervo próprio.

Compreendemos que se faz necessário ressignificar as imagens usadas, dando-lhes uma outra identidade. Isso se estende tanto às crianças participantes quanto à produção e fruição da arte: propiciar novos olhar sobre si e sobre aprender arte. As intervenções feitas pelas crianças ao recolorirem (pintar) suas *selfies* possibilitaram interferências na imagem original, na materialidade dessa *self* como também na sua imaterialidade, tendo o intuito de chegar na subjetividade, identidade e autoimagem das crianças. A intervenção na imagem nos faz pensar nas formas contemporâneas de se trabalhar arte. Releituras das imagens.

Após intervirem nas *selfies* caminhou-se para a intervenção já iniciada com os autorretratos em desenho. A decisão ficou para os alunos: as *selfies* iriam compor a intervenção inicial dos desenhos ou seriam colocadas em outro lugar? Em comum acordo, as crianças decidiram, juntamente com professora que essa intervenção fosse colocada na outra parede, na entrada da sala. (Figura 09).



Figura 09- Montagem da intervenção Erêzando (*selfies*). Quarto Encontro do Projeto Erêzando. Janeiro, 2018. UEB Padre Mohana. Acervo próprio.

Perguntamos a elas sobre a importância de ocupar espaços da sala de aula e intervir nas suas *selfies* (autorretratos), ao que nos responderam:

Úrsula: “É a melhor que a gente aprendeu, achei maravilhoso, muito interessante ver nossas ‘selfs’, eu pintei com lápis de cor da minha pele. E ver nossa sala com nossas fotos foi muito interessante”.

Luanda: “Eu aprendi muito das aulas, tão bonito me ver e todos os colegas e como a gente é diferente, a diferença é bonita”.

Ian: “Legal demais”.

Alike: “A gente aprender a valorizar as pessoas e as diferenças, e lápis cor de ninguém e lápis cores de várias pessoas que existe”.

Zibia: “Eu aprendi muito das aulas, tão bonito me ver e todos os colegas e como a gente é diferente, a diferença é bonita”.

Flor: “Legal”.

Damião: “Legal”.

Cosme: “Eu acho que isso é importante, porque a gente se acha mais bonito, e ver como todos são diferentes e isso é bonito também, as cores, os desenhos, as ‘selfs’, na nossa sala e a outra turma que estuda no horário da tarde vai querer fazer essa atividade igual a nós, nossa sala ficou agora com nossa cara”.

A partir das respostas, constatamos sobre o quanto é importante a experiência de transformar o espaço da sala de aula em espaço estético e de identidade, na medida em que os alunos conseguem através das *selfies* demarcar esse lugar do eu e do outro também. Por meio de releituras percebemos diversas possibilidades de recriação. Erês reflexivos, decodificadores e fruidores.

Após recolorirem as *selfies* a professora iniciou a intervenção com os alunos, procedendo à colagem nos azulejos. (Figura 09). Modificar o espaço, dar-lhe outro significado, outro sentido, com expressão, revelação, representações, reflete tanto um espaço de ensino-aprendizagem em Arte quanto um espaço de mudança de subjetividade. Sobre intervenção no espaço da sala de aula, criação de espaço e ressignificação,

A escola vista como “espaço em movimento” é expressão das ações dos sujeitos históricos que tentam se criar, se construir no tempo presente, na relação cotidiana com o próprio espaço, fundado alheio. No cotidiano, no uso do espaço escolar, nós marcamos com a tessitura de nossas práticas e criamos outros espaços, imprimindo subjetividades e permitindo (ou não) mudanças nos modos de olhar e ser. (...). Ao olharmos para espaço específico, lugares construídos para as atividades de ensinar e aprender, com olhar reflexivo a transformações e apropriações, configuramos lugares pessoais e alheios, imprimindo-lhes novos sentidos. Ao modificarmos a dinâmica entre o externo e o interno em relação ao meio escolar, mudamos o próprio lugar. (COSTA, 2009, p. 258).

Sobre esse processo de experimentação da *selfie* com smartphone, perguntamos aos entrevistados sobre sua experiência do projeto Erêzando com o trabalho das *selfies* (autorretratos) e quais relações eles poderiam fazer com a obra da artista visual afrodescendente contemporânea Angélica Dass. Eis algumas respostas:

Úrsula: “Essas aulas foram muito boas, aprendi que tem muitas cores, não temos que *discriminar nossa pele e dos outros, eu acho legal, importante, não senti dificuldade de nada*”.

Luanda: “*Foi muito legal tirar as ‘selfs’ e conhecer os trabalhos da artista Angélica com aquele montão de gente com cores diferentes. E a gente fazer aqui na sala foi demais. A gente aprende a não ter racismo e que todos somos diferentes mais também iguais*”.

Ian: “*As diferenças são muito importantes também, a artista mostra isso na arte dela, com aquelas pessoas com diferentes cores*”.

Alike: “*Muito interessante, a gente aprendeu as cores de pele de diversas, as cores, a self da gente e a valorizar a arte da artista*”.

Zibia: “*Aprendi que a nossa cor é importante, e a também respeitar, não fazer ‘bullying’ pela cor, não discriminar, também foi tão legal desenhar e mais ainda tirar as ‘selfs’, me achei tão bonita, eu pintei todas as ‘selfs’*”.

Flor: “*Eu achei legal, não gostei de uma ‘self’ minha, mais as outras achei legal*”.

Damião: “*Não discriminar ninguém pelo tom de pele*”.

Cosme: “*Aprendi que não devemos ter vergonha de mostrar nossa cor, porque somos muito lindos, a minha ‘self’ é linda, nossa sala ficou diferente*”.

As respostas das crianças refletem a importância de ações e a necessidade de se estabelecer através da Arte, novas propostas construídas no processo de fazer contextualizar, fruir e refletir arte. São atividades em que se desvelam vivências e possibilidades de olhar, fazer e conhecer arte afrodescendente. Um dos objetivos dessas propostas é conscientizar os alunos e alunas sobre questões de representatividade em que se reconheçam nos artistas afrodescendentes e em suas obras caminhos que iniciam a autorrepresentação, a identidade, a valorização, o pertencimento e o respeito à multiplicidade. Em consonância com esse objetivo, a intervenção no espaço e no eu desemboca no desenvolvimento de olhares reflexivos com apropriações, configurações, e transfigurações internas e externas de representação.

Sobre o exposto, Silva (2011, p. 31) assegura que "A representação de um grupo ou indivíduo é fundamental para a construção ou desconstrução da (s) sua (s) identidade (s), autoestima e autoconceito, uma vez que o indivíduo ou grupo pode perceber-se e conceitualizar-se a partir desse "real" e internalizá-lo".

No quinto e último encontro houve fechamento do projeto. As crianças ficaram inquietas diante dos resultados. Todas queriam tirar fotos e registrar suas produções. A professora finalizou a aula com uma roda de conversa sobre os resultados do projeto, os processos de fruição e produção, os conhecimentos desenvolvidos na ação, passando, então, à incitação das falas para aplicação do questionário.

Através da exposição final, percebemos que as crianças apresentaram em suas falas e gestos várias questões relacionadas à identidade. Ao desenharem seus autorretratos e registrarem suas imagens nas *selfies*, pintarem esses autorretratos, intervirem no espaço da sala de aula, deixaram ali seus olhares e releituras sobre a obra da artista Angélica Dass. As identificações com o trabalho foram bem desenvolvidas, o que pudemos constatar nos depoimentos das crianças. Hall (2015, p. 24) afirma que "a identidade pode ser entendida como identificação, por ser um processo em constante modificação e formada ao longo do tempo". (Figura 10).



Figura 10- Intervenção Erêzando: *selfies/autorretratos*. Resultado final do Projeto Erêzando. Janeiro, 2018. UEB Padre Mohana. Acervo próprio.

Assim entendemos que os processos de ensino da Arte pautadas no respeito às diferenças através das identificações e formações identitárias das crianças, é de basilar importância para alicerçarmos a possibilidade de novos conhecimentos e diálogos com a multiplicidade étnica, cultural e artística. Portanto, chegamos à conclusão de que as Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas devem ser ampliadas e, quando se proporciona o acesso à história, aos artistas negros, suas obras, suas mensagens estéticas e culturais, essas conexões de identificações podem ser articuladas. Conhecer, produzir, fruir, decodificar, refletir sobre arte afrodescendente constitui um desafio quanto à implementação desses conteúdos na escola para combater a invisibilidade dos artistas e de suas produções.

Sem dúvida, essas propostas se colocam como uma perspectiva dialógica em que os educandos sejam criadores críticos. A proposta Erêzando traz ao público do Ensino Fundamental o entendimento das diferenças relacionadas às origens étnicas e cor da pele com a exploração e experimentação da autoimagem no desenvolvimento de leituras e releituras. O envolvimento das crianças no processo foi aumentando, perceptivelmente, conforme as etapas do projeto. O trabalho em grupo foi salutar para o resultado positivo.

A experiência na escola de Ensino Fundamental é crucial, pois estamos na base da formação da criança. É na infância que os valores sociais, culturais e identitários estão a constituir-se, e esses conhecimentos contribuem de alguma forma, para estruturação e alicerce do respeito e entendimento das diferenças. “A questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular”. (SILVA, 2014, p. 97). Dessa forma, buscamos na proposta Erêzando a abordagem metodológica para o ensino da Arte Visuais Afrodescendentes contemporâneas. Nela, propusemos um processo que levasse os alunos à autorreflexão. A professora foi provocada a pesquisar e, consequentemente, a oportunizar às crianças esses primeiros exercícios dos olhares diferentes para si próprias e sobre os outros, permitindo que se reconhecessem em representações positivas, em busca da valorização étnico-racial afrodescendente.

1.5 Centro de Juventude Florescer

O outro espaço educacional onde foi realizada a proposta metodológica Oris foi o Centro de Juventude Florescer. A instituição é uma unidade de cumprimento de medidas socioeducativas¹⁶ para adolescentes infratoras, Unidade de Atendimento inicial provisória e internação feminina da Fundação da Criança e do Adolescente (Funac)¹⁷. A entidade situa-se na Rua da Companhia, s/n, Cep: 65045-230, no bairro do Anil- São Luís- Maranhão. Possui uma boa estrutura física, com salas de aula, quadra, auditório, alojamento (dormitórios), banheiros, cozinha, biblioteca. O corpo docente é formado por professores da rede estadual. No período da pesquisa, contamos com 6 socioeducandas. O Centro dispõe de uma equipe multiprofissional, composta por professores, funcionários, pedagoga, psicólogo, gestora geral e vice.

A escolarização atende do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (séries finais) e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio da Educação de jovens e Adultos (EJA). A faixa etária das alunas varia entre 15 a 20 anos. As socioeducandas do Centro estavam matriculadas na Unidade Integrada Emésio Dario de Araújo, escola que também integra a Rede Estadual do Maranhão, situada na Avenida Sol Nascente, bairro Sol e Mar - Divineia, São Luís- Maranhão. O processo de escolarização acontece integralmente nas salas de aula do Centro. As aulas de Artes Visuais têm carga horária semanal de 4 horas.

É importante frisar que, embora as adolescentes estejam a cumprir medidas socioeducativas em regime de privação de liberdade ou semiliberdade, uma das questões primordiais das medidas é garantir acesso à educação básica. Conforme considerado no Projeto Político-Pedagógico da Fundação e no Plano de Segurança do Centro de Juventude Florescer, observamos que a Fundação garante a proteção integral dos direitos das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, quando proporciona o acesso às políticas sociais e uniformiza procedimentos operacionais. (MARANHÃO, 2017, p. 05).

¹⁶ Art.2º-As medidas socioeducativas são ações de intervenção responsabilizadoras, de natureza sancionatória e conteúdo socioeducativo, aplicadas somente a adolescentes sentenciadas em razão do cometimento de ato infracional, conforme estabelece o artigo112 do ECA. (MARANHÃO, 2017, p. 05).

¹⁷ A Fundação da Criança e do Adolescente (Funac), criada em conformidade com a Lei nº 5.566/93, órgão do poder executivo estadual, vinculado à Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP) é responsável pela execução da política de atendimento a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa privativa e restritiva de liberdade. (MARANHÃO, 2017, p. 05).

O Regimento Interno do Centro Florescer versa sobre o direito à educação descrito no Artigo 44:

A educação proporcionará inclusão escolar da adolescente/jovem, garantindo: I. Acesso ao ensino fundamental e médio, obrigatórios e gratuitos, em horários alternados e compatíveis, sem distinção racial ou de sexo, respeitadas as especificidades de impedimentos intelectuais ou físicos; II. Acesso a espaços internos que proporcionem contato e uso dos recursos didáticos e pedagógicos; III. Espaços adequados para as ações educacionais, compostos por salas de leitura, pesquisa, oficinas culturais e profissionalizantes, visando ao pleno desenvolvimento das adolescentes. Art. 45- A realização da escolarização dar-se-á por meio da Secretaria de Estado ou Municipal da Educação, do seguinte modo: I. Para a medida de privação de liberdade será realizada internamente como anexo da escola de referência da Unidade. II. Para a medida de restrição será realizado externamente através das escolas da comunidade. (MARANHÃO, 2017, p. 14-15).

Cada aluna possui um plano individual de atendimento (PIA) e neste deve constar, dentre várias atribuições, o acesso à educação escolar e profissional. Conforme o art. 53 do ECA/90: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Evidencia-se a obrigação do acesso à Educação Básica aos adolescentes”. (BRASIL, 1990, p. 46).

A Lei Nº 12.594/2012 institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas para adolescentes que cometam ato infracional, estabelecendo no art. 82, a garantia da “inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução”. (BRASIL, 2012, p. 172).

Ainda sobre direito à educação, em 2013, é lançado o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo em parceria com os entes federativos composto pelo Distrito Federal, Estados e Municípios, que assinala em suas diretrizes:

j) Garantir a oferta e acesso à educação de qualidade, (...) no centro de internação e na articulação da rede, em meio aberto e semiliberdade. k) Garantir o direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos, considerando sua condição singular como estudantes e reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo. (BRASIL, 2013).

O Plano Nacional versa sobre a garantia da educação de qualidade, sendo esta primordial no processo socioeducacional. Dentre seus eixos operativos atribuídos a gestão do sistema socioeducativo estão a:

4.3 - Integração dos dados do Censo Escolar da Educação Básica com o Sistema Nacional de Avaliação e Acompanhamento do Atendimento Socioeducativo; 4.4 - Acompanhar matrícula nas escolas dos adolescentes em Medida Socioeducativa (MSE) através dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. 4.5 - Acompanhar a frequência na escola dos adolescentes em MSE, via sistema específico. 4.6 - Avaliar a infraestrutura das escolas do SINASE através dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. 4.7 - Avaliar a qualificação dos professores que atuam nas escolas do SINASE através dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. [...] 6.1 - Orientar os sistemas de ensino quanto à garantia da escolarização de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas nos Planos Estaduais e Municipais de Educação. 6.2 - Estabelecer parâmetros para a escolarização e educação profissional no sistema socioeducativo. (BRASIL, 2013, p. 25-27).

Logo, a escolarização se estabelece como base no processo socioeducativo. O Centro está vinculado à rede de Ensino Estadual do Maranhão e segue as orientações que estabelecem o acesso ao sistema regular de ensino, dando a garantia na continuidade da formação escolar do adolescente infrator. É importante frisar que usaremos aqui nomes fictícios a fim de manter o sigilo e proteção das adolescentes e dos demais elementos envolvidos na pesquisa.

1.5.1 Projetos Oris: identidade, gênero e étnico-racial no Centro Juventude Florescer

“Ori no ser humano é uma luz da consciência”.
“É a denominação da cabeça humana sede do conhecimento”. (RODRIGUÉ, 2009, p. 06-82).

O ori significa cabeça em iorubá¹⁸. Ori (cabeça/receptáculo do destino e da personalidade) (...). É a cabeça (ori) que recebe particular atenção, considerado elemento central na identidade do sujeito, portadora do destino e divindade pessoal”. (BALOGUN, 2007)¹⁹

¹⁸ Grupo étnico da África Ocidental, distribuído entre os países da Nigéria, Gana, Togo e Benin, cuja origem é Ifé, Nigéria. (Marins. 2012, p. 106). Os iorubás ou yorubá ou yoruba são um dos maiores grupos etno-linguístico ou grupo étnico na África Ocidental.

Disponível em:<http://civilizacoesafricanas.blogspot.com.br/2009/10/civilizacao-ioruba.html>. Acessado em 10 fev de 2018.

¹⁹ (DIAS. 2013, p. 72-73 Apud BALOGUN, 2007). BALOGUN, Oladele Abiodun. The concepts of ori and human destiny in traditional yoruba thought: a soft-deterministic interpretation. Nordic Journal of African Studies, v. 16, n. 1, p. 116-130, 2007. Disponível em:<http://www.njas.helsinki.fi/pdf-files/vol16num1/balogun.pdf> acessado em 10 fev de 2018.

A escolha dos títulos das propostas Erêzando e Oris sinalizam a valorização identitária em que ressaltamos o resgate das influências linguísticas e conceituais dos povos africanos e suas ressignificações na diáspora.

A proposta Oris foi realizada em 2 etapas nas quais se produziram concomitantemente os pôsteres (lambes) e o estêncil, denominadas, respectivamente como Oris 1 e Oris 2 em referência às técnicas aplicadas no Centro de Juventude Florescer voltada para o público adolescente. Tomamos como referencial artístico a série de grafitti “Ori” da artista afrodescendente Tainá Lima conhecida como Criola. Pautados nos processos de ensino-aprendizagem e ressignificação identitária afrodescendente, passeamos teoricamente ainda pelos conceitos de gênero, onde propusemos a reflexão sobre os “oris”, ou seja, sobre as cabeças, pensamentos e busca de conhecimentos para a compreensão, para a importância da produção artística afrodescendente contemporânea e para o fortalecimento da identidade afrodescendente e da estética feminina e da discussão de gênero.

A partir das leituras e releituras das obras da artista Criola, foram produzidos retratos e autorretratos pela utilização de técnicas artísticas contemporâneas do pôster e do estêncil. Discorremos sobre as expressões desses Oris através da leitura, releitura, contextualização, produção e fruição das Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas.

Nesse contexto, tivemos todo o trabalho alicerçado na Lei Nº 10.639/03, que determina o ensino da cultura e História das Artes Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula, na disciplina Educação Artística. Tal disciplina deve ser propositora e impulsionadora na difusão dos conhecimentos da história e produção artística afrodescendente e formação dos alunos nos espaços educacionais.

A pesquisa, nessa conjuntura, busca entender como se desenvolveram as propostas metodológicas das Artes Visuais Afrodescendentes, numa perspectiva intercultural com visão construtora de conhecimento. Como afirma Chalmers (2003, p. 31, tradução nossa) “Uma abordagem multicultural é para todos. Todos os estudantes, independentemente da origem étnica ou outras diferenças, eles devem estar preparados para viver em uma sociedade cada vez mais plural”.

Nessa perspectiva, reiteramos a importância da aplicação deste projeto no Centro de Juventude Florescer. Para tanto, a fim de mantermos a integridade e sigilo dos nomes das participantes optamos na proposta de que cada uma escolhesse

uma *tag*²⁰ que, na linguagem da arte urbana, é um nome ou apelido usado pelos grafiteiros como assinatura de suas obras.

A proposta foi aplicada pela professora de Arte, autointitulada Odará. Foram promovidos 6 encontros que culminaram com a exposição dos trabalhos. Cada encontro teve a duração de 3 horas. O trabalho desenvolvido pela professora foi guiado pela abordagem triangular, trazendo em seu bojo, os eixos da contextualização (História da Arte), do fazer artístico (produção) e da leitura (apreciação e fruição da obra de arte). Enfatizamos, todavia, que este processo não seguiu uma linha, mas caminhos que se entrecruzaram no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido.

A proposta triangular permite uma interação dinâmica e multidirecional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da Arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das três ações decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir. (RIZZI, 2012, p. 77).

O primeiro encontro contou com a presença da gestora, da pedagoga, das alunas, das professoras de Língua Portuguesa e de Biologia, bem como dos demais funcionários do Centro. A professora Odará iniciou com aula expositiva apresentando o projeto Oris em *power point*, explicando inicialmente a todos os participantes de que forma se dariam as etapas do projeto. Seguiu-se a aula explicando os conceitos de arte contemporânea, com destaque para a produção da *street art* e suas técnicas, como pôsteres (*lambes*) e estêncil. Em sua exposição, a professora fez um breve percurso histórico sobre os precursores dessa arte, a exemplo do artista afro-americano Jean-Michel Basquiat, e referiu-se, ainda, à produção artística afrodescendente brasileira na *street art*. Deu destaque às obras da artista afrodescendente Tainá Lima (Criola), através das quais abordou as questões estéticas e artísticas, ressaltando os temas demarcados no trabalho da artista: sociais, identitários, da cultura afro-brasileira e de gênero (Figura 11). Diante dessa rica abordagem concluímos que

Pensar a representação do negro nas artes é tarefa para a prática de artistas, educadores e professores. Arte é discurso e sua materialização se dá através de imagens reelaboradas a partir da subjetividade dos artistas, das suas impressões acerca da vida e dos contextos históricos, sociais e políticos nos quais artes e artistas estão inseridos. Por isso, refletir criticamente sobre as imagens e os diversos contextos em que foram criadas e circularam é um desafio fundamental. (SANTOS, 2015, p. 01).

²⁰ Tag: Assinatura do nome ou apelido do grafiteiro.

Disponível em: <https://gembh.wordpress.com/2009/05/21/205/> acessado em 15 fev. 2018.



Figura 11-. Projeto Artístico Ori II. 2014. Criola - Tainá Lima.

Fonte:<http://www.conexaocultural.org/blog/2014/11/criola-do-preconceito-a-arte-urbana>

O ponto constitutivo da proposta foi a contextualização. A prática do projeto pontuou a história da *street art*, introduziu conceitos, elementos, e contextualizou as imagens no tempo histórico em que foram produzidas, assim como seu processo social e artístico da arte urbana. Focou na representatividade do artista afrodescendente contemporâneo. Sobre isto Barbosa (1996, p. 37) afirma que “a história da arte ajuda a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de arte são situadas. Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto”.

À luz do exposto, Oliveira (2015, p. 197) enfatiza que a educação pautada na arte contemporânea permite

O alargar de horizontes dos estudantes, abrindo-lhes as portas ao entendimento da arte contemporânea e da sua aplicabilidade prática no processo educativo, é uma garantia de que as novas gerações terão a possibilidade de serem confrontadas com a arte desde o início das suas vidas, abrindo assim a arte contemporânea a novos públicos e, principalmente, a públicos mais informados ou, pelo menos, com mais perspectivas.

Ao final da aula expositiva, foi lançada pela Profa. Odará a dinâmica intitulada *Meu Ori espelho meu*. Os presentes formaram um círculo, onde lhes foram entregues espelhos. Cada participante deveria olhar-se no espelho e dizer o que via. Tal dinâmica servia como forma de apresentação. Ao olharem para os espelhos experimentaram o diálogo com/sobre sua autoimagem e sobre as experiências de racismo, discriminação, preconceito ou sexism. (Figura 12).



Figura 12- Dinâmica do Espelho. Novembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.

A dinâmica propôs que alunas e demais participantes fizessem uma reflexão de suas imagens refletidas no espelho e falassem sobre suas experiências, ressaltando o que foi importante para a (des) construção de suas identidades étnico-raciais e de gênero. Possibilitou que os sujeitos da dinâmica fizessem uma reflexão sobre quem elas são, vislumbrassem outras perspectivas, o que lhes permitiu ampliar a visão de si mesmas e da coletividade: características, habilidades, sentimentos, identificações, comportamentos, narrativas, formas de ver. “Para aprender a se conhecer é preciso que se dê a si próprio a oportunidade de se olhar” (HIRATA, 2008, p. 119). A dinâmica foi um dos processos de sensibilização, autorreflexão e autoconhecimento, visto que, ante suas narrativas, cada uma reconectou-se consigo mesma e mergulhou para dentro de si própria.

Esse momento foi muito importante, pois pudemos observar que algumas participantes, entre elas, professoras e socioeducandas, através de suas autoimagens e de seus depoimentos de vida, puderam contar suas experiências e superações em relação aos estigmas, preconceitos e racismo. Ali ouvimos a construção de narrativas mais engajadas e de valorização sobre si mesmas. Uma das dificuldades encontradas a priori, foi que algumas adolescentes não quiseram participar, talvez por vergonha ou

pelo fato de ser uma missão difícil falar sobre si mesmas (Figura 12).

Nesse procedimento inicial de contextualização e do exercício de fazer reflexões olhando no espelho, fundamentou-se o processo de produção dos retratos e autorretratos. Ressaltou-se a discussão de identidade e arte através das obras da Criola, momento que se propôs na ação, o reconhecimento da construção das identidades sociais das jovens participantes. Ressaltamos que, recorrentemente,

O sistema escolar não propicia aos indivíduos oriundos de tais grupos, informações que lhes possibilitem formar uma autoimagem, uma autorrepresentação positiva, que sirva de contra-ataque às investidas deterioradas feitas à identidade grupal e individual a que estão sujeitos estes grupos. (SILVA, 1997, p. 48).

Assim, a partir da afirmação de Silva (1997), relativizamos que, habitualmente, os adolescentes não são estimulados a exercitar suas autoimagens de modo positivo. Daí, entendermos a importância de se possibilitar o autoconhecimento e o acesso à arte afrodescendente unida à fruição, contextualização e leituras de imagens de artistas negros, possibilitando a ampliação do repertório imagético positivo dentro dos espaços educacionais. A proposição da dinâmica nos fez pensar na compreensão desse espelho como fonte de autoconhecimento e reconhecimento, onde os reflexos repercutem para além do físico.

As adolescentes vivem e estudam no espaço do Centro, no qual estão a cumprir medidas socioeducativas. Sabemos que os jovens infratores são oriundos de um processo de vulnerabilidade, no qual estão sujeitos à exclusão social, segregação e marginalização social. Tais fatos os tornam invisíveis no que tange ao acesso da cidadania e permanência na escola. Sobre os jovens em conflito com a lei, Assis & Feijó (2004, p. 158) pontuam sobre os contextos da exclusão social que se dão nos níveis econômico, cultural, territorial e étnico.

A ideia de exclusão social assinala um estado de carência ou privação material, de segregação, de discriminação, de vulnerabilidade em alguma esfera. À exclusão associa-se um processo de desvinculação social/espacial. O excluído não escolhe a sua condição; ela se dá numa evolução temporal. (...) A segregação cultural priva o indivíduo de obter uma escolaridade que é o instrumento para maiores chances de um emprego com melhor remuneração, assim como, de ter acesso a informações que o habilitem a exercer sua cidadania de forma plena. (...) A segregação étnica provoca comportamento de revolta entre os indivíduos, classificando-os como seres inferiores e diferentes, impedindo que usufruam plenamente dos bens de consumo, da escola, de serviços de saúde, alijando-os do convívio sadio e produtivo na comunidade. Todas estas formas de exclusão levam a um conjunto de vulnerabilidades que operam como obstáculos difíceis de superar.

Com base no pensamento dos autores, destacamos que esses contextos

de exclusão estão interligados e geram consequências catastróficas. Ao nos debruçarmos sobre a segregação étnica e cultural evidenciamos o afastamento do jovem da escola. Esses impedimentos geram sistemas de restrições que cerceiam possibilidades de inserção social. A exclusão os torna invisíveis à sociedade, por consequência de problemas sociais alimentados por preconcepções, estereótipos, racismo e sexism. Tal invisibilidade, conforme Soares (2008, p. 165),

Decorre principalmente do preconceito ou da indiferença. Uma das formas mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre a ele ou ela um estigma, um preconceito. Quando o fazemos, anulamos a pessoa e só vemos o reflexo de nossa própria intolerância. Tudo aquilo que distingue a pessoa, tornando-a um indivíduo, tudo o que nela é singular desaparece.

Nulificar o outro é tornar sua presença invisível. Invisibilidade esta que neutraliza a participação do indivíduo ainda que ele esteja presente. A busca da integração social dessas jovens à sociedade é uma tentativa de torna-las visíveis. E, nessa perspectiva, a arte desperta esse processo da autoestima e da valorização racial e gênero, como pessoas que são. A arte coloca em pauta a visibilidade de si mesmo e a inserção na coletividade.

Logo, a educação em arte que desenvolve conhecimentos pautados na multiplicidade cria, sem dúvida, territórios de diálogos que, consequentemente, estabelecem mobilizações que possibilitam à juventude ressignificar identidades. É nesse passo que a arte pode e deve ser uma impulsionadora de transformações na realidade e nas autoimagens dessas jovens.

As autoimagens evidenciam biografias e narrativas que perpassam tanto pela identidade pessoal quanto pela identidade cultural. De certa forma, dialogam com a arte contemporânea afrodescendente na medida em que esses artistas representam em suas obras, suas autoimagens, especialmente em prismas subjetivos ou objetivos, quando buscam visibilidade e fortalecimento da identidade.

A utilização das obras da artista Criola fez com que as adolescentes se sentissem identificadas, já que o público é formado por meninas, mulheres e, em sua maioria, afrodescendentes. A obra da artista ainda as remeteu à sua realidade por se tratar de arte contemporânea, linguagem artística muito próxima ao universo das adolescentes. Fatos que delineiam os traços do eu e da coletividade em reflexões.

Nesse contexto, a seleção da *street art*, a visibilidade da artista afrodescendente contemporânea Criola e dos temas por ela abordados, foram fundamentais para mergulharmos na arte e nos processos de (re) construção

identitária ao se discutir sobre o feminismo, sobre a negritude em que Ori “é expressão do arquétipo de si mesmo. Ori é código pessoal que individualiza cada um que nasce nesse mundo visível, físico. “ (RODRIGUÉ, 2009, p. 12).

Destacamos o relato da aluna Katileia. Ela descreveu suas experiências em que foi vítima de racismo e preconceito por ser negra. Lembra que embora seja difícil tentar superar todos os dias os atos racistas, assume o orgulho de ser negra.

As alunas tiveram acesso aos grafites da artista Criola, momento em que lhes foi proposta a produção de fotografias. Foi sugerido que as alunas se produzissem para as fotografias. Nesse sentido, disponibilizou-se uma máquina fotográfica, maquiagem e adereços. O local escolhido para tal atividade foi o pátio do Centro de Juventude Florescer. Além das alunas, participaram da sessão fotográfica, as mulheres que trabalham no Centro, entre elas, as professoras, a diretora, a pedagoga e demais funcionárias. Percebemos que, para algumas alunas, que nunca haviam se maquiado, aquele momento foi de intensa reflexão. Ao se olharem no espelho e exercitarem a autoestima, tornou-se um momento de grande felicidade. Conforme os depoimentos, isso não ocorre com certa frequência, pois como estão no processo de reclusão não são disponibilizados espelhos às menores (Figura 13).



Figura 13- Projeto Oris. Novembro,2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.

Na perspectiva da pluralidade, “As obras contemporâneas podem ampliar experiências visuais, reflexivas e relacionais, além de explorar formas de significação,

compreensão e conhecimento distintos, permeando aspectos culturais, individuais e perceptivos". (MENEZES, 2007, p. 1005).

Sobre esse momento específico, perguntamos às alunas sobre a experiência da atividade: Tomando como base os retratos e autorretratos (*selfies*) e com fundamento na obra da artista visual afrodescendente Criola, quais reflexões poderiam ser feitas?

Moana: "*Minha experiência foi ótima, pois nos inspiramos na história e na arte de Criola, tiramos fotos, nos unimos e trabalhamos o nosso valor*".

Guerreira: "*A minha experiência foi extraordinária, pois aprendi coisas maravilhosas, história da arte, as obras de Criola nos inspiraram, tiramos muitas fotos, se (nos) reunimos e trabalhamos nosso valor, nossa identidade, nossos autorretratos*".

Negritude: "*Importante, pois me achei bonita como nunca tinha visto*".

Ranna: "*Foi bom, porque nós se (nos) maquiamos, nós produzimos nossas fotos, foi muito bacana*".

Katleia: "*Gostei de tudo, mas o resultado das fotos foi legal, fiquei bonita*".

Conforme os relatos, ressaltamos a importância das ações em que se criam fruições de identidade étnicas, simbólicas, artísticas e sociais afrodescendentes. Por meio da produção de retratos e autorretratos, como uma "escrita" de si mesmos, cada aluna se representou. Cada uma delas se viu representada e, no mesmo sentido, representaram umas às outras, construindo, dessa forma, um processo de sensibilização a partir da própria imagem e da construção da imagem do outro. Destacamos na fala da aluna Guerreira que descreve como o momento de valorização da referência da artista negra e do fortalecimento da sua autoestima.

Como afirma Barbosa (1998, p. 14), "a identidade cultural significa necessidade de ser capaz de reconhecer a si próprio, ou, finalmente, uma necessidade básica de sobrevivência e de construção da sua própria realidade". A identidade nesse contexto é fator preponderante no processo de reintegração social, com reconhecimento de si mesmo, a reconstrução social. Nisso, retomamos o pensamento de Hall (2015, p. 24), a identidade não é unificada, ou resolvida, a identidade "está sempre em processo, sempre sendo formada". A partir deste pensamento, é possível compreender o quanto as socioeducandas puderam, por

meio dessa vivência, não só iniciar novas conexões com suas próprias identidades voltadas para si mesmas, mas também funcionar como receptoras de outras identidades pela construção de novos laços de identificações.

A produção dos autorretratos e retratos na História da Arte se desenvolve com mais ênfase no período renascentista, em que a figura humana passa ser o tema central da pintura. Tanto o retrato quanto o autorretrato vêm do ensejo de registrar a existência de alguém ou a própria, passam por diferentes momentos que vão da pintura até a fotografia. Estas imagens da arte falam de um determinado contexto. “O autorretrato é o espelho do artista” (CANTON, 2000, p. 68). Esses reflexos traduzem a sua imagem numa perspectiva social demarcada pelo seu tempo, espaço e sua visão de mundo.

Os artistas contemporâneos produzem autorretratos e retratos a partir de vídeos, fotografias, utilizando diversos materiais e possibilidades de construção de autorrepresentações. Conforme Canton (2001), o autorretrato na arte contemporânea se constrói na recriação e inovação contemporânea, agregando elementos identitários em fluxos entre o reconher-se e estranhar-se. E diz que a autoimagem não se constrói como mera representação narcísica, ao contrário,

Ela se mantém como uma forma de reivindicar identidade seu foco está na produção de um estranhamento, uma sensação de incômodo – aquela remanescente à sensação de se olhar no espelho e não se reconhecer. Essas emoções estão ligadas à situação do ser humano contemporâneo, inserido numa sociedade de informação eletrônica e virtual, pressionado pela mídia, sufocado pelas imposições velozes do tempo e espaço que se configuram na realidade cotidiana das cidades. (CANTON, 2001, p. 68).

Perguntamos às alunas se elas já haviam participado de alguma atividade de Artes Visuais Afrodescendentes em sala de aula. Moana, Guerreira, Negritude e Ranna responderam diretamente que não. Katleia foi a única que disse “*sim, a professora sempre trabalha alguma coisa*”. Ela fez alusão às atividades que a própria docente informa em sua fala já ter trabalhado com as alunas, só que com outra proposta. Ao que parece, a professora de Arte sempre articula atividades com essa temática, mas nunca havia trabalhado especificamente com obras de uma artista negra em sala de aula.

A partir das respostas observamos a fundamental importância de se reforçar e de efetivamente implementar esses conteúdos. Temos uma vasta produção de artistas negros, uma oportunidade ímpar de se trabalhar com obras do representador e do autorrepresentado, visto que aí se destacam as visualidades, a

materialização da identidade negra. Trabalhar alguma coisa, como afirma Katleia, é importante, mas, num panorama geral é preciso que professor mergulhe mais na temática e busque bases para uma atuação sólida e comprometida, no sentido de que as Artes Visuais Afrodescendentes possam tornar-se, de fato, visíveis na sua prática. Assim perguntamos se consideravam importante que na disciplina Arte fossem trabalhados os conteúdos sobre Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas.

Moana: “*Sim, pois essa arte mostra totalmente o talento e produção dos artistas afrodescendentes*”.

Guerreira: “*Sim. Pois mostra o reconhecimento sobre a arte afrodescendente, tão importante para arte e para história*”.

Negritude: “*Sim, muito importante sou negra e acho que nós negros temos que ser valorizados e reconhecidos*”.

Ranna: “*Porque todos devem ser valorizados pelos seus talentos*”.

Katleia: “*Sim, porque na maioria dos livros a arte afrodescendente e negro não aparece*”.

A autorrepresentação do artista negro perpassa pela visibilidade de si mesmo, do processo das Poéticas (produção) que reverberam poética (a obra), propondo corriqueiramente o destaque aos aspectos sociais do ser negro no Brasil, com ênfase na representatividade, reconhecimento e na autoria. Assim, os espelhos do artista negro reivindicam o papel de representador de suas identidades. Dessa forma, o retrato “ativa um mecanismo cultural que faz o indivíduo alcançar a própria identidade graças ao olhar do outro”. (FABRIS, 2004, p. 51). Esses espelhos de representação do artista afrodescendente devem ser evidenciados na escola.

O processo de tirar retratos e autorretratos se configurou como articulador dos conceitos de autoria, autorrepresentação, identidade e valorização e ressignificação da autoimagem das alunas. (Figura 14). Conforme assinala Fabris (2004, p. 51), “quando se opõe o retrato ao autorretrato, esquece-se frequentemente que todo retrato é também virtualmente o autorretrato do retratado, que se reconhece nele, permitindo-lhe assegurar-se da própria identidade”. Visto por este ângulo, o retrato é um também um autorretrato, na medida que o retratado se reconhece na imagem. E assim, ela deixa de ser uma imagem produzida pelo outro e passa a ser entendida também como uma forma

de autorrepresentação. Como tal, “Ao integrar um grupo, o indivíduo partilha uma noção de identidade bem mais ampla do que aquela do ser isolado, pois as relações mútuas estabelecem as normas de significação e os equilíbrios que serão transpostos para a fotografia”. (2004, p. 52).



Figura 14: Sessão de retratos e autorretratos. Projeto Oris. Novembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.

A construção identitária se constrói e reconstrói em todas as etapas da vida. Da adolescência até a vida adulta se constituem os processos de aprendizagens e de ressignificações do mundo que são permeados pelas relações com outros, período em que acontecem mudanças, construções, desenvolvimento e formação identitária. A adolescência é momento de efervescência, quando transformações e identidade cultural, individual e coletiva afloram no contexto social.

No segundo encontro, caminhamos a partir da contextualização da arte de Criola. Foram definidas técnicas contemporâneas da *street art* (lambe e estêncil). As fotos foram selecionadas como base no trabalho iniciado pela edição de fotos, sendo disponibilizados dois *laptops*. Nestes, as alunas aprenderam a manusear e editar fotos em programas *online* de edição de imagem no programa *pixlrexpress*²¹, momento em que exploraram os efeitos, as cores e os ornamentos florais e folhas com a produção de montagens dos pôsteres (Oris 1), a partir dos retratos e autorretratos, com releituras da série Ori II da artista Criola. Utilizaram ainda o programa *rapidresizer*²² e do *word*²³ para a edição das fotos em negativo com a produção das máscaras do estêncil (Oris 2). (Figura 15).



Figura 15- Atividade do Projeto Oris. Edição e montagem de pôsteres e máscaras de estêncil. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.

Nesse processo, as alunas tiveram aula sobre conhecimentos básicos de técnicas de edição de imagens e das possibilidades de produção visual da arte contemporânea. Conforme Oliveira (2015, p. 220), “No que concerne à utilização das

²¹ É programa *online* de edição de fotos em que se aplica sobreposições, filtros. Disponível em: <https://pixlr.com/express/> acessado em 20/04/2017.

²² Criador de *stencil online*, edita fotos e imagens em um estêncil, padrão, desenho de linha ou esboço. Disponível em: <https://online.rapidresizer.com/photograph-to-pattern.php> acessado em 20/04/2017.

²³ O Microsoft Word é um programa de processamento de texto que faz parte da onipresente Microsoft Office suíte de aplicativos de produtividade. Disponível em <http://ptcomputador.com/Software/microsoft-word/143320.html> acessado em 14/0/2017.

técnicas, a arte contemporânea concedeu-lhes um maior protagonismo, ampliando-lhes a sua repercussão, despertando-lhes as suas potencialidades”.

As fotografias representaram a reflexão da autoimagem como matéria-prima para experimentação e produção de arte. Importante frisar que a arte e o uso de tecnologias possibilitaram às alunas a produção artística numa perspectiva contemporânea, ocasião em que utilizaram diversos suportes. As atividades representaram desafios tanto para as professoras quanto para as alunas. Por isso, é importante ressaltar que o aprendizado das Artes Visuais contemporâneas perpassa pelo refinamento do olhar do educando, com exercício continuo da alfabetização visual. Nesse entendimento, a Profa. Odará trabalhou interligando teoria e prática. O uso dos computadores possibilitou a escolha e o desenvolvimento das leituras e releituras das imagens em que se considerou a compreensão e apropriação de códigos culturais e visuais mediados por ela (Figura 15).

Ao tratarmos da arte e mídia digitais é necessário que vejamos o computador não como uma simples ferramenta e sim como um sistema extremamente complexo que nos permite explorá-lo de modo a criarmos, produzirmos, visualizarmos, manipularmos imagens/informações e, através de seus dispositivos amplificadores, vivenciarmos, de forma multissensorial, a interação/interatividade. (SANTOS, 2008, p. 181).

O computador não é apenas, como afirma a autora, uma ferramenta, mas um caminho que possibilita a manipulação e interpretação imagética. Ferramenta esta que permitiu às alunas exercitar a análise, a apreciação, a decodificação e a transformação das imagens com a produção e reprodução de conhecimentos em Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas.

Os recursos tecnológicos possibilitaram a manipulação das imagens da qual resultaram novas releituras, (re) construções, a partir da imagem fotográfica. O acesso aos recursos tecnológicos no processo de criação e produção propiciou o aprendizado em arte com experimentações e capacidades de articulação com diversos materiais e conceitos dentro do campo da arte contemporânea.

Quando se faz uso de alguns equipamentos, como o computador, por exemplo, a tarefa é mais rápida e menos dispendiosa. Assim, a escolha da cor mais adequada ou da composição mais apropriada pode ser um exercício a ser feito com bastante rapidez no computador, sendo possível economizar tempo e materiais. Também a criação de novas imagens, quer sejam elas feitas a partir de imagens já existentes, quer sejam elaboradas a partir de uma nova composição, pode ser pensada e repensada mais amplamente quando se tem oportunidade de utilizar um ou mais meios tecnológicos contemporâneos. (PIMENTEL, 2012, p. 132).

Destacamos como relevante a proposta de produção de frases que as identificassem, levando em consideração as temáticas da representação afrodescendente e da feminilidade. Merece referência a escolha de novos nomes - as *tags* que, na linguagem dos artistas grafiteiros, significam nomes e apelidos que os identificam. No caso da artista Tainá Lima, sua *tag* é Criola. Esse ponto se estabeleceu como uma ressignificação identitária, pois as adolescentes tinham nomes e apelidos que as identificavam nas facções criminosas as que pertenciam. “O jovem infrator, identificando-se como tal, adota apelidos que remetem a sua pertença ao bando, na tentativa de busca de reconhecimento” (MARTINS, 1999, p. 245). Renomear-se é uma forma de reconstrução identitária, além de resguardar a segurança e os nomes próprios das participantes, por questões éticas. Por isso, foi sugerido que elas mesmas escolhessem seus nomes. (Figura 16).

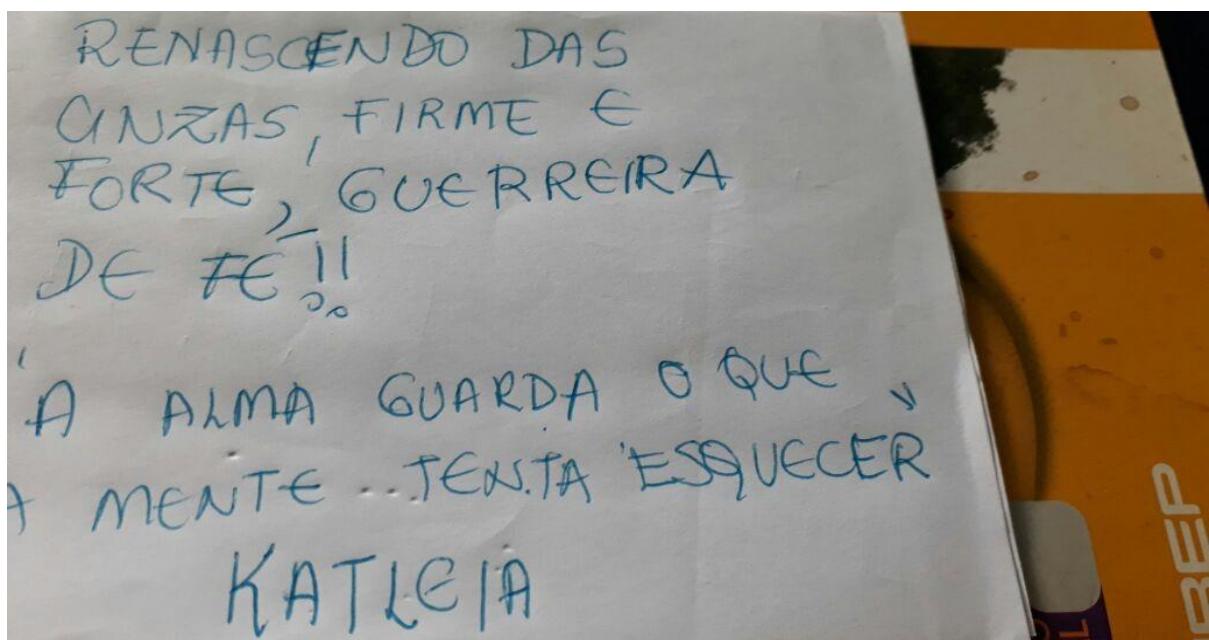


Figura 16- Atividade do Projeto Oris. Frases e Tags. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.

Os nomes escolhidos foram Negritude, Katleia, Moana, Ranna, Guerreira. O nome tem forte representatividade no que concerne à identidade do artista urbano e “na prática, deixar o nome escrito numa parede é uma das formas mais frequentes e antigas do grafite (...). Nele podemos ver tentativas de comunicação” (STAHL, 2009 p. 29). Os nomes escolhidos comunicam algo e trazem em seus significados e simbologias a feminilidade, força e reconhecimento da afrodescendência. Stahl (2009, p. 31) reafirma que o nome “pressupõe um símbolo de marca em forma de assinatura e, ao mesmo

tempo, um certificado de autenticidade".

A priori, a proposta das *tags*, foi pouco aceita, principalmente pela diretora do Centro. Ela alegou que os apelidos normalmente afetam a vida das meninas de forma negativa, pois cada uma tem apelido que a identifica na facção à qual pertencia. Todavia, com diálogo e com explicação da professora, foi ressaltada a importância de atribuir uma *tag* para as meninas naquele momento, sendo acentuada a importância de (re) identificarem com outros nomes, com ressignificações positivas daquele trabalho, especificamente, mas que, de certa forma, poderia alcançar outros posicionamentos sociais das socioeducandas.

Perguntamos às alunas o que sabem sobre Arte Contemporânea Afrodescendente e produção artística dos artistas negras e negros, sendo essas suas colocações:

Moana: "Não sabia"

Guerreira: "Não, nunca tinha estudado"

Negritude: "Não sabia nada, pois nunca tinha tido aula sobre o assunto, mas antes os negros apareciam, em quadros como escravos, e hoje não vemos que os trabalhos na arte têm aparecido mais".

Ranna: "Não, mas é importante, pois temos que valorizar e ter mais acesso a esses artistas e suas produções".

Katleia: "Sim, porque sou amante da arte negra, na música hip hop eu sou fã de racionais e nesse projeto Oris com a professora de arte eu conheci a artista Criola que é grafiteira".

A partir dessa experiência e das falas das alunas, pudemos observar a importância de oferecer às alunas a oportunidade de obter conhecimentos que desmistifiquem equívocos em relação à arte afrodescendente e ao negro na sociedade brasileira. Em outras palavras, buscar disseminação dos conhecimentos em relação à Arte Afrodescendente contemporânea.

Por meio da contextualização e produção de autorretratos, revelou-se o exercício de sensibilidade do olhar, como também as conexões e leitura formal das cores, formas, elementos expressivos; a leitura de códigos simbólicos e culturais e da temática presente nas obras de Criola. As releituras são resultadas das experimentações em que se desenvolveram a capacidade de percepção, interpretação e análise. Destacamos, nesse contexto, os estudos das cores puras predominantes na

obra de Criola e os elementos simbólicos das flores e ornamentos das cabeças (Oris).

Os pôsteres foram produzidos nas aulas com experimentação de montagem e edição das fotografias (Figuras 17 e 18). Sobre pôsteres, Stahl (2009, p. 207) assevera que eles “provocam uns efeitos especiais. (...). Estes são executados muito rapidamente e devem ter também um efeito imediato. (...) os pôsteres têm a vida um pouco mais curta, embora possam ser protegidos com um verniz e contra chuva”. Benke (2015, p. 11) reafirma que “a força dos pôsteres reside em sua capacidade de estabelecer comunicação direta com as pessoas em espaços públicos”. As técnicas escolhidas são acessíveis aos discentes pelo material e pela facilidade de aplicação prática das técnicas.



Figura 17- Atividade do Projeto Oris. Resultados da experimentação com edição de imagens. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.

Esse processo de experimentação, mediado pela Profa. Odará, é parte da sequência igualmente como foi realizado na leitura e na releitura. Como sabemos, a leitura se estabelece no processo teórico-reflexivo com a contextualização, apreciação e reflexão em que se conhece o que está representado; enquanto, na prática, a releitura se constitui na interpretação, decifração, perceber, reconhecer, apropriar, reelaborar e reconstruir outras possibilidades visuais, a partir da obra do artista.

Barbosa (2005, p. 145) é uma das autoras que questiona “o que quer dizer releitura? Reler, ler novamente, dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma

vez. E Pilar (2011, p. 14) reafirma que fazer releitura “é criar novos significados”. (Figuras 17 e 18). Sobre o assunto, Buoro (2002, p. 23) assinala:

Releitura entende-se aqui a tradução da significação do objeto como fundamento de uma nova construção, buscando-se nessa ação a ressignificação do mesmo objeto: re-ler para aprofundar significados. Dessa forma, considera-se que toda nova produção oriunda de uma imagem referente é construção de um novo texto, no qual o sujeito produtor elabora uma interpretação, podendo até mesmo partir para a criação.

O exercício de ler e reler ficou evidente no trabalho desenvolvido pelas alunas em questão. Ocasião em que puderam, usando o método da leitura breve, experienciar o jogo de composição e recomposição imagética a partir da obra de Criola, sem tentativas miméticas, ou seja, sem se deter em mera cópia, mas numa efetiva reconstrução alicerçada em elementos visuais e simbólicos da obra. Desse modo, elaboraram outra escrita visual, com uma reinterpretação, transformação e criação de novas visualidades. (Figuras 17 e 18).



Figura 18- Atividade do Projeto Oris. Resultados da experimentação com edição de imagens de pôsteres. Oris 1. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.

No terceiro encontro, a professora levou os pôsteres impressos e, juntamente com as socioeducandas, iniciou a montagem da obra. (Figura 19).



Figura 19- Atividade do Projeto Oris. Montagem. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.

Nessa ocasião, a professora chamou a atenção para a harmonização e disposição das imagens por cores e posições, visto que

Elaborar o projeto de uma montagem é imaginar a construção de um mundo paralelo. É como antever uma paisagem que irá receber o visitante, tirando-o do seu universo cotidiano para levá-lo a outra dimensão. É preciso construir uma zona de conforto - ou de desconforto, se for o caso - particular para sequestrar as pessoas da velocidade de processamento de dados atual, da necessidade de decifrar tudo rapidamente em um golpe de olhar. (CHIODETTO, 2013, p. 67).

Conforme este autor, a montagem de exposição fotográfica é, pois, um processo de construção de espaços, de coexistências, ou existências, em que se projeta algo que almeja ser visto, cria ressignificações e gera inquietações. Enfim, um chamado, uma visão atenta para quem olha e vê. Este pensamento se integra à escolha do local onde as imagens deveriam ser montadas pelas alunas, principalmente porque elas escolheram a porta do auditório do Centro, obviamente com o devido consentimento da direção. As alunas escolheram a porta do auditório do Centro, por ser um local de visibilidade, onde a arte por elas produzida poderia ser vista facilmente por familiares, visitantes ou por funcionários da entidade. Nesse contexto, olhariam seus Oris, suas identidades, sua arte. Dessa maneira, responderiam, positivamente, a um mundo de expectativas das adolescentes cuja intenção fora a de chamar a atenção dos outros para suas imagens artísticas. (Figura 19).

Como se tratava de *street art*, as obras, normalmente, deveriam estar dispostas em muros. Naquele espaço, porém, criou-se uma outra possibilidade, uma ressignificação, uma vez que as meninas não podem sair do Centro. Nesse contexto, houve a necessidade de readequar a proposta, embora entendêssemos que aquele espaço é público e as imagens poderiam despertar olhares e leituras. A aluna Moana ressaltou a simbologia da porta: para ela quer dizer liberdade, abertura, novos caminhos, proteção, passagem, e pode ser uma oportunidade de saída. E ela conclui: “Agora sim, fomos valorizadas”.

A professora iniciou o procedimento de colagem dos pôsteres (lambes) demonstrando às alunas os segmentos do processo. Para tal atividade foi usada cola²⁴ à base de água para papel, rolinho de espuma e pano. A aplicação dos lambes foi desenvolvida pelas alunas. Ao reunir a sequência de imagens, compor o

²⁴ As colas de papel de barata. Aos poucos acrescenta-se agua em temperatura ambiente, sempre misturando. A cola começa a ficar espessa acrescentasse mais agua e resultado fica gelatinoso. (Benke 2015, p. 18)

portal de retratos e autorretratos, inicialmente no chão, próximo ao local escolhido, a porta assumiu uma simbologia, não somente por se tratar de mera porta, mas por criar diálogos com o espaço. As alunas intervieram com sua produção artística e recriaram para o visitante a identidade afrodescendente, o feminino, e a vontade de serem olhadas, vistas, valorizadas. (Ver figura 19-20).



Figura 20- Projeto Oris. Etapa Oris1. Lambes. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.

Em geral dedicar-se à *street art* implica enormes possibilidades de que o meio da escola, que com frequência é sentido pelos estudantes como meio hostil, seja não só incorporado positivamente, mas também que seja descoberto como espaço de formação que age de maneira ativa. (...). Porque é precisamente na escola que se tem oportunidade de garantir espaços livres para os estudantes e de se definir desta forma também como lugar de referência. (...). Uma atividade da *street art* na escola não só é oferecida como solução aceita e duradoura, mas também criará um processo dinâmico. (...). Como uma forma de aceitação, criar-se-á o desafio por fazê-lo melhor ou, pelo menos, por introduzir a própria imagem, o que se pode transformar num fator essencial para aceitação por parte da escola e da sociedade. (STAHL, 2009. p. 272-273).

Perguntamos como foi para as alunas intervirem nos espaços do Centro com os seus retratos e autorretratos e como o exercício artístico interferiu na sua autoestima e em sua identidade.

Guerreira: “*Eu achei assim, que apesar desse local ser tenso, mas a gente marcou nosso território, com nossa imagem, demos uma luz... eu me sinto bem, pois vou ir, mas minha história vai ficar*”.

Negritude: “*Amei de me ver nas paredes, fiquei linda demais, queria que tivesse mais vezes esse trabalho com arte afrodescendente, e que conhecêssemos outras e outros artistas negros*”.

Moana: “*Eu me sentia e algumas vezes me sinto angustiada nesse lugar, mas vendo todo nosso trabalho, me sinto bem, vendo um pouco de mim e da minha história, me vejo valorizada pela arte*”.

Ranna: “*Porque todos se viram com valorização e talento até porque os próprios funcionários apareceram*”.

Katleia: “*Fico orgulhosa de me ver ali, todo dia quando passo na pracinha e no auditório*”.

Ao analisarmos os depoimentos das alunas coadunados à premissa do autor, consideramos a importância da arte enquanto ressignificadora do espaço escolar. Com a transformação positiva, em busca do entendimento como espaço ativo e de referência, a intervenção possibilitou, sem dúvida, o desenvolvimento da criticidade das alunas. A *street art* é uma linguagem artística pela qual se conversa com os espaços e com as questões sociais; está próxima dos jovens e cria conexões dinâmicas entre arte e autoimagem, o que impulsionou as alunas de maneira positiva.

O projeto foi realizado em 2 etapas concomitantes: a do lambes e a do estêncil. Foram denominadas, respectivamente, como Oris 1 e Oris 2, em referência as técnicas usadas.

No quarto encontro, iniciou-se a etapa do Oris 2, a do estêncil (Figura 21).

Nessa etapa da proposta, a professora usou as mesmas fotografias feitas pelas alunas. Utilizando-se de programas de computadores, editou, com as alunas, máscaras e *tags* que seriam utilizadas naquela etapa de trabalho. Em seguida, imprimiu as máscaras para estêncil em papel A4. (Figura 21).

Nessa etapa, também foram produzidas as máscaras dos *tags* (nomes) e palavras extraídas de frases produzidas pelas alunas. Tais moldes faziam referência aos nomes ou apelidos assumidos pelos grafiteiros, em que usam letras estilizadas

como forma de se identificar. Foram usadas chapas de raios-X recicladas que passaram pelo processo de limpeza das películas de radiografia, sendo, depois, transformadas em base para a produção dos moldes vazados dos retratos e autorretratos (Oris) que seriam reproduzidos e estampados nas paredes.



Figura 21- Projeto Oris II. Máscaras de estêncil. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.

De acordo com Benke (2015, p. 41),

Estêncéis para aplicar spray em uma parede são muito populares entre os artistas urbanos. Além de simples de serem produzidos, os estêncéis são reutilizáveis. (...). Em princípio não precisa mais do que uma ideia, um estilete afiado, papel e tinta. A pintura em estêncil, ou simplesmente estêncil, consiste em uma técnica bastante adequada para aqueles que querem transmitir suas mensagens sem gastar muito dinheiro. Ao contrário dos pôsteres, o estêncil pode ser aplicado aos mais variados tipos de materiais e consegue interagir graficamente com a superfície de fundo de uma maneira bastante forte, fazendo o tema se tornar uma parte natural dessa superfície.

A técnica é simples e de baixo custo. Pode ser realizada por qualquer professor de arte e possibilita inúmeras formas de fazer e produzir arte urbana. A dificuldade encontrada neste processo, especificamente, nesse caso, foi o uso dos estiletes, pois se tratam de objetos cortantes. Entretanto, a professora obteve a autorização prévia da direção e esse processo ocorreu de forma tranquila. (Figura 22).



Figura 22- Projeto Oris II. Produção de máscaras de estêncil. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.

No quinto momento foi realizada a aplicação dos estêncis no muro do Centro. Nessa etapa, foram usadas tintas sprays, e o local escolhido foi o muro localizado na pracinha do Centro, espaço de reunião e vivência das meninas. (Figura 23).



Figura 23- Projeto Oris II. Estencionando na pracinha do centro. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.

A produção do estêncil grafite fez com que as adolescentes, inicialmente, pensassem na arte como mediadora social. Depois olharam a arte como conhecimento que interliga e mantém *links* com outros conhecimentos, articula criação, fruição, contextualização e crítica sobre o que foi realizado. Nesse momento da atividade, discutimos um ponto colocado anteriormente sobre o valor artístico da pichação. Ocasião em que a docente aproveitou para diferenciar grafite de pichação: ela mencionou o grafite como arte urbana e pichação como crime ao patrimônio público.

O *graffiti* é encarado como um instrumento de luta social e de afirmação de uma potência transformadora que legitima simultaneamente a inclusão social, a crítica moral e a recriação da personalidade individual (recriação do *self*). A dimensão que atribui à arte um potencial de redenção e de redefinição da própria biografia também se encontra aqui presente. (...) se envolvem em projetos socioculturais através dos quais buscam reconstruir uma identidade pública a partir de uma transformação de conduta e de valores reciprocamente orientados. (VENTURA, 2009, p. 609).

Com as fotografias, retratos, autorretratos, *tags* e recortes as adolescentes expressaram inter-relações de suas realidades e reconstruíram novos significados pela arte, reelaboraram imagens que foram aplicadas na parede através do estêncil. Foram perceptíveis a aproximação e o fortalecimento da autoestima através do desenvolvimento de capacidades e habilidades. As experimentações, estimuladas pelas obras de Criola, suscitaram reflexões das alunas sobre os conceitos de identidade coletiva e individual.

Dessa forma, além de estamparem, ou melhor, “estencionarem” suas identidades na construção de espaço coletivo através da individualidade, as adolescentes, segundo relatos, se identificaram com a linguagem da arte urbana e com a cultura *hip-hop* que engloba a dança, a música (*rap*) e o grafite. Enquanto movimento social, Ventura (2009, p. 606) nos diz que “através das práticas culturais, este movimento veicula a temática da desigualdade, da violência, do cotidiano, do orgulho da herança afrodescendente e da politização de um discurso estético”.

Retomamos a discussão dos *tags* e colocamos em evidência o reconhecimento almejado com o propósito de marcar e deixar impresso um nome – o seu – que as identifica diante dos espaços urbanos. Como afirma Stahl (2009, p. 34), os nomes e suas versões criativas no espaço urbano têm características alternativas e se configuram “como novo autorretrato da pessoa”. Os *tags* são nomes que demarcam a identificação e a singularidade dos artistas grafiteiros. (Figura 24).



Figura 24- Projeto Oris II. Máscaras de estêncil, *tags* e palavras. Dezembro, 2017.
Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.

A artista Criola traz em sua identidade, assinatura ou *tag* traços simbólicos que remetem à mulher negra e à ancestralidade. Conforme Stahl (2009, p. 34) “Os *Tags* mantêm de uma maneira muito mais arraigada esse caráter de assinatura patente ao público da cidade”.

No sexto e último encontro partiu-se para a fruição das produções do projeto com processo reflexivo e se analisou o projeto. Momento em que aproveitamos para aplicar os questionários com a professora e as socioeducandas. (Apêndices B e C). No ensejo, conversaram sobre a experiência do processo de ensino-aprendizagem e sobre a importância do autorretratar-se e ocupar os espaços do Centro, partindo conhecimentos das Artes Visuais afrodescendentes contemporâneas, mediante aprendizagem das técnicas.

Conforme Stahl (2009), é importante desenvolver ações da *street art* como objeto didático, com a sua inclusão em projetos escolares, pois aí se abrem possibilidades de fruição das obras, com a integração social e autoafirmação, pela sua aproximação do universo juvenil. Nessa ideia reside a importância tanto de fruição pelos alunos quanto de projeção e reconhecimento dos trabalhos pelo público. A arte urbana fica mais próxima e dialoga de forma mais direta com as/os jovens, e possibilidades expressivas são mais fortalecidas.

A ideia de que os *grafitti* são preferentemente um meio de expressão de jovens afastados da cultura continua a estar presente de forma permanente. Por isso se insiste repetidas vezes em como as aulas são benéficas no momento de integração social, pelo que nos encontramos perante mais um motivo que evidencia a sua importância. A diversão que uma atividade assim provoca e que chega a todos os níveis, poderia ser, portanto, um fator de integração muito mais importante. Por outro lado, afirma-se muitas vezes que a atividade da *street art* é muito positiva, porque canaliza as inquietações de formação e autoafirmação juvenis para caminhos criativos. (STAHL, 2009, p. 270-271).

Na perspectiva integradora, conforme versa o autor, a proposta Oris buscou estabelecer diálogos com a autoria da artista negra Criola e suas obras, com *street art* e identidade, diálogos estes, mais abertos e aproximados da realidade das jovens. Sobre experiências delas no Projeto Oris com o destaque aos temas: identidade afrodescendente, gênero, autoestima no ensino das Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas, perguntamos: Qual a importância que teve todo o processo para a sua identidade?

Moana: “*Foi bom, pois aprendi sobre a identidade, sobre nossa feminilidade e autoestima. As tecnologias de produção de imagens, a dinâmica dos espelhos e técnicas do lambe e estêncil*”.

Guerreira: “*Foi legal, porque aprendi mais sobre a identidade afrodescendente, sobre a produção da mulher negra e artista. Tivemos mais autoestima, pois tivemos mais valores. Nós usamos as cores, os nossos rostos, os nossos autorretratos, nossas fotos, os conteúdos que aprendemos, as técnicas da arte contemporânea que trabalhamos, o lambe-lambe, a grafite com estêncil, pintamos o muro*”.

Negritude- “*Gostei de me ver nas fotografias, de me maquiar, achei lindo o grafite e lambe que fizemos*”.

Ranna: – “*Passei a me achar mais valorizada e me vi com bastante talento*”.

Katleia: “*Foi bacana, eu pelo menos sempre fui consciente que sou negra, mas com o projeto a autoestima da gente foi bem falada*”.

Os depoimentos versam sobre todos os processos de aprendizagem e valores sociais e culturais, a identificação a representação, o mergulho sobre o “eu” de cada socioeducanda. A proposta perpassou pelas questões históricas e contextuais do artista negro e da obra de Criola; pela sensibilização do tema em relação à autoimagem das alunas; pela produção e aprendizagem de técnicas da *street art* (lambes e estêncil); pela intervenção nos espaços; pela identidade, fruição

e reflexão do processo criativo. As latências chegam de formas diferentes, com reverberações positivas. (Figura 25).



Figura 25- Projeto Oris II. Mural estêncil - autorretratos, tags e palavras. Dezembro, 2017. Centro de Juventude Florescer. Acervo próprio.

Sobre a Artes Visuais Afrodescendentes e a discussão sobre invisibilidade da identidade afro-brasileira no currículo escolar, Santos (2016, p. 200) acrescenta:

O currículo escolar é o ocultamento da identidade afro-brasileira por meio do que nos é ensinado, do que nos é doutrinado enquanto relevante. Se no currículo escolar não há importância alguma em se falar sobre o africano, o afrodescendente, o afro-brasileiro, o negro, o preto, o pardo, e a escola é ainda a instituição que abaliza os saberes que fazem sentido para muitos cidadãos, ainda que saibamos das falhas curriculares, consequentemente, nem no campo do saber e nem no do viver esse segmento étnico-racial mereceria ser contemplado. Mais uma vez, a invisibilidade identitária.

É mais que urgente implementar na escola e inserir na prática as Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas e o artista negro como vetores de propostas didáticas. Sabemos que as lacunas estão aí, mas é possível, sim, inserir propostas que evidenciem identidade, reconhecimento e valorização do artista negro contemporâneo nos espaços educacionais. A descolonização do currículo de arte e sua multiculturalização dependem de impulsos e propostas metodológicas empenhadas que coloquem em prática esses conteúdos.

A culminância do evento contou com a presença dos familiares. Foi o momento em que as alunas puderam mostrar e contar como foram suas experiências, e a professora apresentou para todos o projeto, seu desenvolvimento e a importância de propostas metodológicas para o ensino da arte que contemplem artistas negros. Ressaltou o trabalho das artistas e das releituras propostas às alunas com base nas questões identitárias de autoestima e de quebra de estereótipos e racismo.

Vimos que a aplicação e o resultado final da proposta Oris tiveram impactos positivos no processo de ensino-aprendizagem percorrendo fases de contextualização, sensibilização, produção e fruição, o que resultou em interpretações pautadas numa mais esclarecida visão crítica sobre ser negra e mulher na sociedade. Percebemos o quanto é importante a temática para, a partir desses motes, discutir arte, pertencimento, valorização, identidade, habilidades, possibilidades, vivências no processo criativo, com a compreensão dos conceitos de identidade a partir das Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas.

As potencialidades de uma educação relacionada com a arte contemporânea na linha da construção da identidade evidenciam-se através da mobilização e desenvolvimento de competências transversais. Uma educação artística é estética porque investe no desenvolvimento pessoal, do ponto de vista da possibilidade de construção de diferentes olhares sobre o que nos rodeia e sobre nós próprios, do alargamento das possibilidades de escolha e decisão, com implicações no desenho amplo da nossa condição de humanidade centrado nos conceitos de liberdade e dignidade humana. (OLIVEIRA, 2015, p. 302).

A visualidade contemporânea é um texto que articula arte e imagens. Nessa perspectiva para se ler e reler, produzir, fruir, refletir arte as (os) alunas (os) precisam também se identificar com os conteúdos, a afim de articular processos de identificação e acesso a novos conhecimentos. Podemos constatar que as alunas do Centro conseguiram fazer leituras e releituras. E ressignificaram seus Oris, à medida que conheciam e fruíam da arte afrodescendente em tarefas compartilhadas nas ações e produções. Buscaram também ressignificações do espaço com suas identidades, visto que puderam criar conexões com esse lugar antes rejeitado (Centro), por estarem a cumprir suas medidas de reclusão, restritas de liberdade, distantes da família e do convívio social. Conseguiram, desse modo, tecer laços de identificação com o espaço, apropriaram-se dele com sua arte.

Para se sentir seguro de signos e referências com as quais existam pontos de identificação, elementos que façam a ponte entre o que se expõe e a identidade cultural do grupo, o público necessita se identificar com suas matrizes culturais. O que nos leva à reflexão mais profunda sobre o significado social da identidade. (WILDER, 2009, p. 78).

As obras de Artes Visuais produzidas pelas adolescentes apresentam mensagens de identificação positiva. As Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas demarcam a identidade na sua tessitura visual. Para tanto, propostas que abordam e trazem à tona esse conteúdo podem ser mote de debates que impulsionem a valorização étnica e identitária. Ao possibilitar processos de identificação cultural, social, étnica e artística pode-se criar impulsos sobre o resgate da cidadania, da dignidade e da autoestima das socioeducandas.

1.6 Experiências docentes, suas ressignificações, reflexões e apontamentos: propostas Erêzando e Oris e o ensino das Artes Visuais Afrodescendentes Contemporâneas

A existência da Lei Nº 10.639/2003 por si só não garante efetiva implementação dos conteúdos na escola. Sabemos da existência dessas lacunas no ensino da Arte, assim como compreendemos as dificuldades no que tange ao acesso mais amplo dessa temática e à construção de propostas que incluam as Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas.

Nesse sentido, dar visibilidade ao artista afrodescendente, na medida em que se ofereçam ferramentas teórico-práticas com propostas metodológicas para o ensino da Arte, é imprescindível para o avanço da implementação da Lei citada e para efetivas mudanças que visem à descolonização curricular e prática.

É importante abarcar a diversidade de conteúdos e considerar para além da historiografia eurocêntrica estabelecida, a presença de artistas negros e negras na História da Arte brasileira. Isso somente será possível por meio da disseminação e ampliação dessas referências e produções nas escolas, no sentido de proporcionar aos alunos o desenvolvimento dos conhecimentos pautados na pluralidade e na multiculturalidade com o acesso às diversas fontes de representação positiva do artista negro.

Pontuamos, aqui, as falas das professoras de Arte e suas ressignificações, reflexões e apontamentos sobre o processo de aplicar e ensinar as propostas Erêzando e Oris, com destaque às suas experiências e aos conhecimentos acerca da Lei 10.639/2003 e das Artes Visuais Afrodescendentes.

A professora Catarina leciona há mais de 15 anos no Ensino Fundamental e cerca de 2 anos na UEB Padre João Miguel Mohana. Ela aplicou a proposta Erêzando a uma turma de 5º ano. A professora Odará leciona há 10 anos e trabalha há 6 no Centro de Juventude Florescer, onde aplicou a proposta Oris. Observamos que ambas possuem um tempo considerável de atuação docente em Arte.

Como ponto de partida, questionamos as arte-educadoras sobre como o ensino de Artes Visuais pode contribuir para a aplicabilidade da Lei Nº 10.639/2003 englobando conteúdos de arte afrodescendente. Perguntamos também sobre as dificuldades ou facilidades que enfrentaram ao trabalhar o tema.

A Profa. Catarina nos disse: *“Contribui para erradicar o nosso desconhecimento nesse assunto que foi ignorado por muito tempo pelas autoridades e pela escola. Nunca tinha trabalhado com essa temática e sinto sim dificuldades”*. A professora aponta a importância da temática, porém assinala que não tinha lecionado sobre as Artes Visuais Afrodescendentes nos seus 15 anos de docência, referindo-se, também, à ausência de material didático com referências. Ao refletirmos sobre a fala da professora, percebemos os resquícios de uma formação acadêmica fragilizada, no que tange aos conteúdos e conceitos sobre o tema.

Essa é uma realidade com a qual nos deparamos com certa frequência. Professores que nunca tiveram contato com a temática na formação inicial, transformando-se em professores que não conseguem alavancar propostas e aulas com temas diversos. Isso se dá pelas fendas de uma formação incipiente, cujo processo de formação tem como base, na atualidade, referências bibliográficas focadas apenas na História da Arte eurocêntrica e homogênea, conforme vimos no projeto *A História Da_rte* de Moreschi (2016). Essa problemática se estende aos conteúdos de arte contemporânea de uma forma geral. Por isso, nos defrontamos com vazios epistemológicos e práticos nos currículos dos cursos de formação inicial de professores de Arte (graduação). Assim,

As estruturas curriculares dos cursos superiores de Artes, apesar de sua relevância em seu tempo de criação, já apresentam lacunas teórico-metodológicas para formar professores de Arte entrosados com as novas perspectivas contemporâneas. Nesse sentido, a área de Artes necessita de cursos que objetivem a formação de cidadãos críticos, inventivos e participativos. (MAGALHÃES, 2012, p. 163).

Toda essa estrutura tem verberações diretas na educação básica e no processo educacional e formativo dos alunos. As ausências desfavorecem as

mudanças e ampliação dos conhecimentos dos sujeitos. Portanto, é necessário oferecer aos educandos possibilidades múltiplas de experimentação, saberes e produção em arte na contemporaneidade. Para tanto, Arte contemporânea deve ser ensinada e aprendida na base da educação com a construção de propostas e ações de sensibilização, percepção crítica e a reflexão.

Ressaltamos, por conseguinte, o papel do professor enquanto pesquisador, posto que a ausência da pesquisa impede que se vislumbrem avanços e transformações na educação. Sabemos das invisibilidades, mas elas, de alguma forma, devem nos mover a buscar, questionar e estudar para que se promovam modificações no currículo de arte e na atuação docente com a inclusão de propostas sobre Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas.

Dentre as principais dificuldades encontradas pelo professor uma merece destaque por estar singularmente ligada ao debate acerca da implantação da Lei 10639/2003. Trata-se da matriz teórica dominante nas Artes plásticas, produzidas na Europa e nos Estados Unidos, enfatizando a cultura branca, masculina e dominante na formação do professor. Esta evidência dificultou o alargamento do conceito de Arte inibindo o reconhecimento das manifestações artísticas de outros grupos culturais diferenciados. (ROSA, 2006, p. 11).

Sobre esta colocação, a Profa. Odará nos fala que *“A contribuição do ensino da arte é fundamental, porém, no geral, não contempla o que preceitua a Lei. Não tenho dificuldade, porque tenho uma especialização em Gênero e Diversidade na Escola, momento em que conheci a Lei e passei a aplicá-la com regularidade em minhas atividades em sala de aula”*. Diferente da Profa. Catarina, Odará avançou nos estudos para além da formação inicial.

O primeiro passo para empreender mudanças nas metodologias de ensino da Arte é entender o que a Lei Nº 10.639/2003 propõe e como os documentos norteadores são importantes para que o professor entenda a importância da sua implementação. E, a partir desse entendimento, o arte-educador deve buscar conhecimentos e referências na História da Arte, a fim de contribuir com atuações engajadas para implementá-la, de fato.

O professor que comprehende sua função transformadora busca conhecimentos que fomentem suas práticas. O ensino da arte ainda mantém os privilégios da arte eurocentrada, estabelecida como centralizadora nos processos de ensino-aprendizagem, sendo esta referência nas dimensões acadêmicas, na formação de professores, bem como nas propostas metodológicas de arte, nas práticas e nos livros. Esse discurso, essas propostas e práticas começam a dar sinais de que essas

mudanças precisam ser mais enérgicas.

O segundo questionamento voltado às professoras interrogou se já haviam pesquisado a historiografia das Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas e se já haviam aplicado esses conteúdos em sala de aula. Catarina respondeu que “*Nunca tinha pesquisado, nem ensinado arte voltada para artes visuais afrodescendentes*”. Destacamos assim, a importância da pesquisa. O professor de Arte não pode se abster dessa discussão e da inserção das Artes Visuais Afrodescendentes em suas aulas. Ele tem que demonstrar suas inquietações e encetar pesquisas centradas na valorização das diferenças e diversificadas identidades que compõem a arte brasileira. O educador que se acomoda guia-se apenas pelos padrões que foram aprendidos e acabam fechados em redomas conceituais e epistemológicas equivocadas e unifacetadas. À luz do exposto, Munanga (2005, p. 15) versa sobre a papel do professor e da sua formação:

Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental.

Por sua vez, a professora Odará afirmou: “*Sim! Sou uma pesquisadora da área. Apliquei trazendo as produções desses artistas em sala de aula tornando-os conhecidos*”. As falas das professoras situam-se em realidades diferentes e levam-nos a observar que a formação continuada e a pesquisa são fundamentais para que o arte-educador desenvolva ações que contemplam a diversidade artística com atendimento das premissas da Lei que proporcionem ao aluno o contato com as obras e com artistas negros e negras enquanto autores e representadores de sua história e da sua poética artística. Assim sendo, ao lançar mão, de um ensino-aprendizagem orientado pela diversidade de temas e pela repercussão de novos fazeres e saberes o professor:

Precisa saber arte, ou seja, pesquisar conhecer e aperfeiçoar-se continuamente no campo artístico e estético. Precisa encontrar condições para aprimorar-se tanto em saberes artísticos e sua história quanto em saberes sobre a organização e desenvolvimento do trabalho de educação escolar de arte. E saber proporcionar aos alunos condições para apropriarem-se criticamente dos conhecimentos e prosseguirem de forma sensível, intelectiva e criadora. (FERRAZ & FUSARI, 2009, p. 27).

Na questão seguinte, inquerimos as professoras de que forma criam e ensinam Artes Visuais e desenvolvem propostas metodológicas para o ensino das Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas. Assim pronunciou-se a Profa. Catarina: “*Nunca elaborei projetos ou propostas com essa temática*”. Enquanto a Profa. Odará afirmou: “*Eu faço por meio de atividades com história em quadrinhos, telenovelas, vídeos de bolso etc.... penso que com atividades assim consigo despertar a curiosidade das minhas alunas*”.

Nós, arte-educadores, temos duas resistências no ensino da Arte: a de criar e a de propor novas metodologias tanto no campo da arte contemporânea quanto da arte afrodescendente. Para quebrar essas resistências, o professor precisa se desafiar no trilhar de novos caminhos que os impulsionarão na busca da resposta a inquietudes e no compromisso com as revisões e reverberações pautadas em criar e ensinar novas visibilidades e repertórios. Para desenvolver metodologias ele precisa pesquisar e evitar aquelas de fórmulas fechadas e estanques que visem apenas à mera reprodução. Precisamos entender, portanto, que a metodologia parte da concepção e da criação docente, orientadas aos alunos e ao desenvolvimento criativo crítico que constrói fruidores, decodificadores e leitores conscientes.

Por metodologia entende-se a construção, por parte do professor, de propostas de aulas e ações a partir de conhecimento dos fundamentos ou premissas de métodos, propostas ou abordagens divulgadas. Assim, os métodos estão à disposição de todos, mas a metodologia é criada por cada professor a cada proposta de trabalho, nas aulas de Arte ou em ações que se integrem como componente da arte. Um professor limitado aplica métodos de ensino que podem ser de sua autoria ou de outrem. Um professor dinâmico e atuante cria metodologias que enriquecem tanto as suas aulas quanto a si mesmo. (PIMENTEL, 2010, p. 212).

Reafirmamos o que coloca a autora: o professor limitado acaba apenas por reproduzir métodos. Em contrapartida, o professor dinâmico (pesquisador) cria metodologias. E vamos além: o professor dinâmico também parte de referências metodológicas e experimentações para criar novas possibilidades.

A partir das propostas metodológicas Erêzando e Oris, podemos observar as possibilidades das quais o (a) educador (a) dispõe em arte tem para promover conexões e referências positivas na construção de conhecimentos balizares para a formação identitária dos alunos e alunas. Nesse contexto, nota-se o destaque dado à valorização, o reconhecimento na promoção de novos contextos, fazeres e leituras contemporâneas da produção afrodescendente.

Compreendemos que, ao produzir e/ou aplicar propostas sobre Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas, as Profas. Catarina e Odará conseguiram, de alguma forma, ampliar caminhos que possibilitaram às (aos) alunos (as) o acesso aos conteúdos da arte afrodescendente. Nossa entendimento é que as propostas devem ser também compartilhadas e as referências disseminadas como espelhos em que os professores possam refletir e se inspirar, tomando essas reflexões como base para produção de suas próprias proposições metodológicas.

Enfatizamos, do mesmo modo, que, desenvolver ações na escola que tratem das linguagens artísticas contemporâneas não constitui uma tarefa fácil. Principalmente porque essas linguagens não se constituem como um componente principal da realidade escolar, devido a uma formação acadêmica incipiente.

De certa forma, a atuação do professor limitado contribui para que os alunos não estejam realmente sensibilizados e capacitados a compreender essas novas linguagens contemporâneas. Por isso, entendemos que se faz necessário indicar caminhos que permitam aos alunos acesso às múltiplas possibilidades de criação e aprendizado através de metodologias de ensino da arte contemporânea.

Dessa forma, a criação e o ensino-aprendizagem em Arte deve provocar ações que gerem conhecimentos ao propiciar aos educandos atividades propulsoras de ações concomitantes de contextualização, apreciação, produção e reflexão, estabelecendo inter-relações com a realidade, a partir das relações estabelecidas entre conteúdos e cotidiano. A implementação dessas ações requer do professor uma atitude intervintiva, dinâmica e ágil e que impulsiona os múltiplos conteúdos, com a inclusão de diversas referências, assim como a ampliação de leituras e contextos dentro da arte contemporânea pautada na pesquisa contínua de referências teórico-metodológicas.

Questionamos ainda se as professoras já haviam lecionado Arte contemporânea e como avaliavam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e alunas através das técnicas contemporâneas usadas nas propostas Érezando e Oris.

Profa. Catarina: *“Na verdade nunca havia lecionado sobre arte contemporânea, de modo geral, assim como a arte afrodescendente, mas vi que usando de outras formas, o desenho e até o lápis de cor pode ter outros sentidos e aprendizagens. Assim como o celular na produção da imagem fotográfica foi*

produtivo, acho que podemos aliar materiais acessíveis e experimentar uma nova forma de ensinar arte”.

Profa. Odará: “*Com lambe não, mas com outras técnicas como tinta e murais. Ao fazer o lambe experimentei, junto às alunas, uma fusão de emoções. Desde a produção das fotos até a manipulação das imagens nos computadores, as meninas se emocionaram com o mundo, visto que as imagens eram belas. Elas estão felizes porque se achavam bonitas e valorizadas*”.

De modo geral, constatamos que as professoras não tiveram muitas experiências com as artes contemporâneas. Mas entenderam a viabilidade das propostas, quanto ao uso de materiais mais acessíveis e não convencionais no desenvolvimento das práticas com ocupação e intervenção de espaços como suportes artísticos.

A arte pós-moderna valoriza a colagem/montagem como principal forma do discurso e, por essa razão, a fotografia e os computadores adquirem cada vez maior importância no currículo. A proximidade e o caráter interativo destes meios tecnológicos têm a capacidade de alterar a separação tradicional entre o artista e o público. (OLIVEIRA, 2015, p. 87).

Do desenho ao celular, do computador aos lambes, das placas de raio x ao muro. Essas foram formas que trouxeram às professoras outras alternativas de materiais, técnicas, espaços e suportes. Da materialidade dos conceitos às releituras produzidas, foram oportunizadas, dentro da perspectiva formativa, a praticabilidade do ensino da Arte em novos contextos (espaços), sentidos e materiais que construíram ressignificações tanto ao educador quanto ao aluno. Portanto, consideramos que essas materialidades e formas do fazer e produzir Arte contemporânea contribuem, expressivamente, para estabelecermos novos panoramas, aspectos e possibilidades, para adquirirmos novos conhecimentos e reforçar estímulos.

Sobre os desafios colocados às professoras quanto à aplicação das propostas, perguntamos como foram suas experiências com o trabalho de retratos e autorretratos e uso das tecnologias, tendo como referência os trabalhos das artistas afrodescendentes. Catarina respondeu: “*A experiência foi desafio na medida que eu pude aprender sobre arte afrodescendente e produção dessas artistas que não conhecia e nunca havia realizado uma proposta com essa temática. Eu vivenciei com as crianças um encontro de ensino e aprendizagem com novas técnicas, tecnologias através do uso celular para produção das selfies*”.

A professora coloca sua experiência inicial como primeiro contato com a arte contemporânea afrodescendente, destacando-a como aprendizagem tanto para os alunos quanto para ela própria, diante das possibilidades do trabalho oferecidas pelo *smartphone* na produção de fotografias (*selfies*).

Foi colocada para as professoras a provocação da pesquisa. Ao aceitar o desafio, elas se depararam com o conhecido e também com o desconhecido. Diante disso, ressaltamos a viabilidade de se recriar, a partir das propostas, outros projetos, ações e atividades alicerçadas em conhecimentos sobre diferentes prismas que podem e devem privilegiar o estudo dos artistas afrodescendentes contemporâneos. Sobre isso, é possível pontuar a reflexão crítica sobre as fragilidades teóricas e práticas diante da temática. Esse é um caminho para entendermos a necessidade de desconstrução de padrões, através da atuação docente. O professor precisa desconstruir para construir, (des) aprender para ensinar, mudar para transformar e tornar-se um agente provocador e reflexivo.

Todo o processo trilhado por professoras, alunos e alunas exigiu a desconstrução para reconstruir, o pesquisar e o posicionamento ativo e dinâmico das docentes. Richter (2003) tece considerações sobre propostas pautadas na multiculturalidade com vistas à educação estética e à valorização da pluralidade. Nessas considerações, levanta os processos de aprender a compreender, apreender e aprender, ocupar o lugar do outro, destacando propostas pautadas nas diferenças, intercambiadas por conflitos, negociações e tensões,

Esses engendramentos poderão atuar como forças motrizes para transmutações, gerando diferenças positivas através da sensibilização estética. Entendemos, dessa forma, que as dimensões do ensino-aprendizagem que atendam as propostas que ofereçam uma educação histórica, estética e crítica, possibilitarão oportunidades aos alunos na aquisição de novas concepções e aprendizados sobre a Arte.

Sobre a experiência, a Profa. Odará afirma: *“Foi gratificante, visto que nossas alunas são fragilizadas socialmente. A autoestima dessas meninas, em sua maioria negra, é de sofrimento e exclusão. Nessa atividade elas conseguiram enxergar outras perspectivas, se viram positivamente, se acharam bonitas e valorizadas. O uso das tecnologias nos dão possibilidades de trabalho mais atrativos e as alunas têm interesse maior”*.

A professora ressalta a fragilidade social das alunas e a importância da proposta Oris para recuperação da autoestima das mesmas, através das referências da artista afrodescendente Criola. Destaca, inclusive, o valor das ferramentas tecnológicas usadas na proposta como importantes para atrair e manter as alunas interessadas na aula.

Ressaltamos nas experiências aqui expostas, a imprescindibilidade de se trabalhar as Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas pautadas em metodologias que tenham como princípios a pesquisa, a contextualização, a criticidade, a visibilidade e a reflexão. Conforme as falas das professoras, podemos dizer que ocorreram, sim, reverberações salutares tanto nas educadoras quanto nos alunos e alunas. Destacamos que as técnicas de produção das fotografias em retratos e autorretratos e o uso das tecnologias se mostraram bastante exitosas, pois trouxeram motes sobre representatividade, respeito às diferenças, valorização identitária, autoestima e olhares dos alunos sobre si mesmos.

O grande desafio do ensino da arte, na atualidade, é o de contribuir para a construção crítica da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre vida e arte. (RICHTER, 2003, p. 51).

Para finalizar, indagamos às educadoras sobre a experiência em desenvolver os Projetos Erêzando e Oris em sala de aula e que destacassem a importância de trabalhar temas como identidade, gênero, autoestima, diversidade e diferença no ensino da Arte contemporânea afrodescendente.

A Profa. Catarina coloca: “*O nosso público é maciçamente formado por crianças negras e pardas e esse tema é muito importante para todas, independente da origem. Fazer esse trabalho me despertou, pois foi necessário conhecer sobre essas artistas, para então conseguir desenvolver o projeto. A proposta Erêzando, me fez repensar sobre a minha atuação enquanto professora. Todas as etapas foram desafiantes. Pude ver que, de modo geral, as crianças se interessaram bastante pela proposta e aprenderam sobre a obra da artista. Isso foi importante e positivo para entenderem sobre os conceitos de diferenças, diversidade e identidade, a partir do desenho e da fotografia.*

A docente enfatizou que seu alunado, na maioria, era formado por crianças afrodescendentes, esclarecendo, porém, que o assunto é importante para

todos, independentemente de origens étnicas. Cabe aqui retomarmos a figura do professor dinâmico, que se dispõe em sair da sua zona de conforto, ao repensar sobre sua própria atuação enquanto educador, e se desafiar a executar uma proposta, buscando desenvolver através da pesquisa constante de referências novas formas de ensinar Arte. São nesses “despertares” que o professor pode se instrumentalizar e buscar novos mecanismos para implementação de ideias, projetos e aulas.

Quanto aos alunos, segundo a mesma professora, o projeto lhes oportunizou o entendimento dos conceitos de identidade, diferença e diversidade, sendo eles motivados pela produção de releituras das obras das artistas afrodescendentes.

Quando propiciamos aos alunos as trocas e articulações entre conhecimentos, que valorizem a cultura afrodescendente, sem sobrepor um assunto ao outro, estamos ampliando seu repertório e conhecimentos múltiplos com a intenção de dar visibilidade e valorizar a produção de artistas negros. Sobre isso Richter (2012, p. 99) fala que “Os educadores devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus alunos nos diferentes códigos culturais”.

Através dessa contextualização com a alfabetização cultural e imagética os alunos expandem seus conhecimentos e, além disso, são capacitados a reconhecerem as diferenças de forma positiva. Tal postura contribui para que articulem visões valorativas com a constituição de saberes conscientes sobre respeito e valorização cultural da arte afrodescendente e da multiplicidade étnico-racial em seu cotidiano. Ana Mae Barbosa reitera que

Não mais se pretende desenvolver apenas a vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua arte. A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. (BARBOSA, 2012, p. 19).

No contexto dessa discussão, a Profa. Odará assim se coloca: “*Trabalhar a identidade dessas meninas tem sido um desafio para mim enquanto professora de Arte. Temos diante de nós meninas que sofrem preconceito racial diariamente, de tal forma que elas até já naturalizaram certos estigmas e estereótipos. Nesse sentido, por minha*

formação, tenho feito tudo para discutir e trabalhar essa realidade. E, assim, usar a arte contemporânea foi uma opção que se mostrou extremamente eficaz e produtiva". A professora coloca o desafio de trabalhar com as educandas, na maioria negras, utilizando depoimentos de racismo e preconceito e sobre os resquícios negativos desses abusos. Aponta que busca, na sua formação, bases para trabalhar tais questões e assinala que a arte contemporânea foi muito produtiva para se trabalhar esses temas. Barbosa (2012, p. 19) corrobora a ideia da docente:

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para identificação cultural e desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

As propostas de Artes Visuais Afrodescendentes Contemporâneas - pautadas nas premissas da interculturalidade no ensino da Arte, na Lei Nº 10.639/2003 e nos referenciais contemporâneos do ensino da Arte - foram aplicadas tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio (EJA) e, no processo de execução das experiências, realizaram-se readequações tanto para a faixa etária quanto para as técnicas empregadas. Os espaços escolhidos para aplicação são tão diferentes, mas também são próximos, na medida em que falamos de formação e construção social, cultural e identitária.

Dessa forma, buscamos o entendimento sobre como são produzidas as diferenças e as identidades, mas, como assinala Silva (2014, p. 100), "temos que ir além das benevolentes declarações e do reconhecimento e celebração da diferença, temos que questioná-las". Nesses reflexos e reflexões é que a Arte assume o papel preponderante de fortalecimento, valorização étnica dos alunos e alunas, em consideração à multiplicidade das diferenças. Assim é que, no nosso ponto de vista, estaremos questionando as invisibilidades, à proporção que oferecermos aos educandos esses repertórios visuais, imagéticos, históricos e representativos que, historicamente, foram invisibilizados no cotidiano escolar.

Quando se coloca o ensino-aprendizagem em Arte na perspectiva de uma educação intercultural, a partir de representações positivas sobre afrodescendentes com a visibilidade da produção e da autoria do artista negro, estamos propiciando aos alunos uma possível desconstrução de equívocos, tudo isso pautado no contextualizar, fruir, ler, criticar e refletir. Estaremos, assim, combatendo, através da educação, os efeitos

danosos do racismo, da negação e da invisibilidade.

O ensino da Arte, especificado na Lei Nº 10.639/2003, deve implementar, experimentar e propor ações, metodologias e propostas que oportunizem o conhecimento da produção de artistas afrodescendentes na educação básica, contribuindo para uma educação pluriétnica ao promover ações valorativas de reconhecimento das diferentes culturas.

Na seguinte seção, dissertamos acerca das bases teóricas, conceituais e artísticas que deram alicerce para a criação e aplicação das propostas Erêzando e Oris. Tratamos, portanto, do ensino-aprendizagem das Artes Visuais com discussões sobre identidade, diferença e diversidade, tomando como base documentos diretivos do ensino da Arte.

Discorremos sobre as reflexões em relação às terminologias, conceitos e visões diferentes e similares a partir das pesquisas sobre Arte afro-brasileira e Arte afrodescendente. Através do panorama da construção do campo de pesquisa do termo Arte afro-brasileira e afrodescendente, apontamos estudos nos quais percebemos que o termo assume conceitos diferentes em torno do tema, da autoria e da origem do artista.

Colocamos, assim, a contribuição histórica, social e artística afrodescendente na arte moderna e contemporânea brasileira. Apresentamos também um recorte historiográfico das Artes visuais brasileiras, destacando vida e obra de artistas afrodescendentes do século XX ao XXI com a seleção de 10 artistas modernos afrodescendentes e 10 artistas contemporâneos. Demarcamos, dessa forma, como conceito chave dessa pesquisa o termo Afrodescendente delineado pela autoria e origem do artista afrodescendente.

2 O ENSINO DAS ARTES VISUAIS: IDENTIDADE, AFRODESCENDENTES E DISCUSSÕES

2.1 Arte-educação e seus caminhos norteadores: discursos sobre diversidade e identidade

Antes de adentrarmos na historiografia dos artistas afrodescendentes e, consequentemente, no debate sobre os conceitos das Artes Visuais afro-brasileiras e afrodescendentes, é essencial que falemos brevemente sobre a Arte-educação em seu percurso histórico, bem como a respeito de seus parâmetros e diretrizes legais que se referem à diversidade cultural e artística no currículo.

A arte, vista sob o prisma de construtora social e artística, pode ser considerada como uma das primeiras linguagens do ser humano, visto que se desenvolveu através dos registros estéticos do desenho, da pintura, da fotografia e do teatro, dentre outras expressões, revelando-se como forma de comunicação, identidade e cultura de um povo. Falar de diversidade cultural no ensino da arte é colocar-se em contato com o outro, com a história e com a realidade. Portanto, como disciplina obrigatória que é no currículo escolar, deve desenvolver os valores estéticos pautando-se na diversidade cultural e étnica.

A partir daí, percorremos os caminhos da Arte-educação no Brasil em seu processo histórico, com a conquista de Leis que direcionam o ensino da Arte na atualidade.

Na década de 1970, a Educação Artística passou a ter lugar no currículo escolar, através do Parecer nº 540/77, que abordava o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos pela Lei Nº 5.692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Naquele período, estávamos em plena ditadura militar, e o ensino de Arte²⁵ pautava-se, apenas, na orientação tecnicista da educação, guiado por diretrizes governamentais que visavam à expansão econômica e à formação de mão de obra qualificada para o trabalho. Embora a Lei 5692/1971 tenha sido importante para a Educação Artística como

²⁵ A grafia de “arte” com letra minúscula refere-se à área de conhecimento e com letra maiúscula, o componente curricular. (FERRAZ & FUSARI, 2009, p. 17).

demarcação da disciplina, enquanto componente curricular, o ensino de Arte continuou nos mesmos moldes do desenho geométrico e no fazer pelo fazer, sem contextualização, fruição e reflexão.

Na década de 1980, surge o movimento de associações de arte e a criação da Federação das Associações de Arte-Educadores do Brasil. Através desses instrumentos, as lutas ganharam mais corpo e representatividade. No final dessa década, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, nos anos 90, houve a revisão da Lei e a promulgação da LDB Nº 9394/96.

Através desta Lei, o movimento de arte-educadores, mediante reivindicações, conquistou o espaço da arte como área do conhecimento, ou seja, tendo um campo teórico específico. Conquistou, também, a obrigatoriedade em todos os níveis da educação, conforme reza o art.26- § 2º da referida lei: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. (BRASIL, 2017).

Em 2003 é sancionada a Lei Nº 10.639/2003, que altera a LDB Nº 9394/96 com a nova redação do artigo 26-A, que determina obrigatoriamente a inclusão no currículo oficial, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Este avanço se amplia em 2008, quando a Lei 11.645 estabelece: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

Em 2016, a Lei 13.278, modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996 no art. 26, inciso 6, no qual fica determinado que “as linguagens, as artes visuais, a dança, a música e o teatro constituirão componentes curriculares dos diversos níveis da educação básica”. (BRASIL, 2016).

Essas leis modificaram o curso da educação brasileira e enunciaram conquistas importantes para o ensino da Arte, ao englobar as áreas diversas desse campo. Vemos assim que, no ensino da Arte está assegurada a inclusão dos conteúdos de arte afro-brasileira, africana e indígena no currículo, com vistas a uma forma de ensino-aprendizagem que contemple a diversidade cultural e artística nas escolas.

Através dessas observações, é possível entender que o ensino da Arte consiste não apenas em desenvolver o conhecimento artístico do aluno, mas em resgatar a cultura e a história daqueles que foram invisibilizados por uma história unifacetada e estigmatizada, propagada por conteúdos de livros didáticos. Vislumbra-se, então, que, de fato, os alunos da educação básica, em todos os níveis de ensino, precisam desenvolver diferentes conhecimentos e capacidades, pelos quais sejam capazes de estabelecer conexões estéticas contextualizadas, ampliando seus repertórios a partir de reflexões e percepções da realidade.

O ensino da Arte traz, com certeza, inúmeras possibilidades de se alfabetizar culturalmente os educandos com proposições desenvolvidas por meio de metodologias que envolvam temas como diferenças, identidade e diversidade. Nesse ponto, os professores devem lançar mão de experimentações que visem à transformação do olhar sobre as culturas e suas multiplicidades, produzindo novos encaminhamentos para educação, conforme adverte Richter (2003, p.28):

Os (as) educadores (as) devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus (suas) alunos (as) em diferentes códigos culturais, a compreensão da existência de processos culturais comuns às culturas e a identificação do contexto cultural em que a escola e a família são imersas.

Assim, acreditamos que o ensino-aprendizagem em Arte deve propor a fruição, a análise e a crítica como articuladoras de consciências através de práticas e produções artísticas que valorizem o entorno social dos alunos, as diferentes sociedades, tempos, visualidades e espaços pelo reconhecimento da diversidade.

Para tanto, Barbosa (2013) coloca que a abordagem triangular se amplia com o propósito de alfabetizar visualmente o educando, possibilitando a decodificação da gramática visual com qualidade. Dessa forma, o ensino da Arte deve aliar o fazer artístico à análise da obra de arte e à História da Arte, dando ênfase aos seus valores, a sua composição e a sua colaboração especial para a cultura. Nessa perspectiva, a Arte-educação deve estar pautada em um processo de ensino-aprendizagem arrojado que visibilize a temática afrodescendente no âmbito escolar com a quebra de padrões e cânones impostos compulsoriamente na História da Arte.

Barbosa (2013, p.13) salienta ainda a importância da conscientização cultural, o valor dado à herança artística e estética dos alunos, em que haja a

alfabetização visual para a captação da realidade circundante de modo crítico. E a autora reforça que “precisamos levar a arte, que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população’.

As Artes Visuais representam uma das expressões humanas constituídas pela disposição de imagens e visualidades em dimensões estéticas que possuem contornos, significados e sentidos estabelecidos nas interações sociais carregadas de conceitos e valores diversos construídos no âmbito de cada cultura. O ensino e a aprendizagem em Arte, balizados na pluralidade de conteúdos e estratégias metodológicas, emergem na diversidade de saberes. E, na escola, é possível se vivenciar e se produzir a arte inter-relacionada à diversidade cultural, com o propósito de desenvolver saberes artísticos basilares mediante a inclusão e participação crítica e ativa do educando na sociedade.

É nesse diálogo que a arte tem a capacidade de perpassar pelos prismas culturais. Aí reside a relevância da disciplina, pois, ao estimular os alunos a compreenderem as realidades, reafirma o pertencimento, a valorização da pluralidade. Nesse contexto, é importante que se alfabetize olhares através de diferentes visualidades que se apresentam, possibilitando a ampliação do repertório cultural dos alunos.

Em contrapartida ao que vem sendo alcançado, ainda nos deparamos com resquícios de práticas e materiais didáticos que silenciam e omitem os sujeitos históricos de referências negras da História da Arte. Foi justamente esse panorama histórico de silenciamento que contribuiu para a construção de uma educação que se estabeleceu numa visão estreita da Arte que manteve a escola moldada em padrões eurocêntricos, os quais suprimiram a diversidade étnico-cultural de nossa formação.

Felizmente, as leis e documentos apontam caminhos que conduzem à promoção de ações a serem desenvolvidas pelos sistemas de ensino, instituições e educadores que coloquem em prática princípios pedagógicos para educação na diversidade, tais como “A consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” (SILVA, 2004, p. 388). A educação para consciência da diversidade é um dos caminhos favoráveis para que os alunos possam se

tornar cônscios de suas identidades e adquiram uma formação cidadã e fortalecida quanto ao seu pertencimento étnico-cultural e a respeito ao outro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos criados pelo Ministério da Educação (MEC), propõem transformações curriculares com inclusão de temas sociais e culturais. Elaborados para o Ensino Fundamental, os PCNs indicam os temas transversais que conectam as diversas disciplinas curriculares e recomendam a interdisciplinaridade.

Dentre os temas transversais, destacamos o eixo de pluralidade cultural que visa direcionar o aluno a

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997, p. 5).

O documento citado dá relevância a um conhecimento globalizado que proporcione uma visão de arte mais ampla para o estudante:

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. (BRASIL/ MEC, 1997, p. 19).

Portanto, o ensino da Arte, segundo os PCN, deve estar comprometido com a diversidade cultural plena, propiciando ao aluno o desenvolvimento da percepção, da interação e do respeito às diversas culturas. Deve estar voltado para uma alfabetização do olhar dos atores envolvidos no âmbito escolar, com o reconhecimento e efetivação da educação multicultural. Entretanto, os PCNs não são tão específicos aos temas relacionados à arte afro-brasileira, africana e indígenas e a outros assuntos quanto à pluralidade.

Através do seu eixo Pluralidade Cultural, os PCN propõem o respeito, o reconhecimento dos valores étnicos e culturais dos diversos grupos sociais, ao colocarem o combate às desigualdades, às atitudes discriminatórias e

excludentes. Nesse sentido, apontam que o ensino de Arte deverá organizar-se de modo que, os alunos sejam capazes de

Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos; reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias (BRASIL/MEC, 1997, p. 39).

Observamos que, dentre os encaminhamentos acerca do processo de ensino-aprendizagem em Arte, algumas proposições são tão amplas que talvez não fosse possível alcançar resultados satisfatórios. O documento em foco pontua a questão histórica em que se dá destaque às produções, evidencia as diferenças artísticas e estéticas (re) conhecendo-as na formação e na construção histórica e sociocultural, mas enfatiza genericamente o fazer, abordando, de modo superficial, alguns pontos essenciais como a crítica e contextualização.

Elaborados há mais de vinte anos, os textos dos PCNs trazem uma proposta muito abrangente, na medida em que não consideram a arte como área de conhecimento colocando-a apenas como componente da área de linguagens. As lacunas se abrem novamente, quanto ao desenvolvimento de cada linguagem artística específica, o que, de certa forma, retomou a problemática da polivalência, da formação de professores e das contradições entre o que se deseja como política educacional e a realidade do fazer docente. Nesse sentido, Tourinho (2012, p. 29) é bem contundente quando assegura que

A Lei de Diretrizes e Bases, PCNs, Diretrizes Curriculares são documentos oficiais que representam discursos e ações que foram acontecendo na medida em que profissionais da educação e especificamente das artes se mobilizaram por meio de formas de participação mais expressivas reivindicando compromisso do Estado nesse processo de implementação do ensino de Arte nas escolas. Entretanto, no que se refere às orientações e propostas contidas, (...), particularmente nos PCNs, é muito possível que poucas saiam da página impressa. Histórica e socialmente conservadoras, pedagogicamente megalômanas, e culturalmente demagógicas – porque descontextualizadas – um grande número das propostas que ali estão, fazem efeito, mas não levam a efeito aquilo que propõem.

Tourinho, numa visão bastante assertiva e crítica, coloca as contradições quanto à elaboração dos parâmetros e diretrizes, questionando como e por quem são pensados esses documentos, a imensa dificuldade de

saírem do papel e serem efetivamente implementados no dia a dia, dado que não conseguem alcançar a realidade, o contexto da escola.

No mesmo caminho de contradições e complexas especulações está a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o mais novo documento diretrivo da educação brasileira que, na sua terceira e última versão, em 2017, coloca-se envolto em discussões, sugestões, colocações favoráveis e contras. A segunda versão, de 2016, passa por drásticas mudanças, em que pontos importantes acerca da diversidade foram suprimidos, como a discussão de gênero, sexualidade, orientação sexual, idade e convicção religiosa. Embora tenha suas bases na perspectiva multicultural e diversa, ressaltando questões sociais e políticas da arte, considerando o reconhecimento da diversidade de saberes, vivências e práticas artísticas ao colocar o respeito à heterogeneidade, o documento ainda está em profunda discussão de implementação ou não na educação.

Sobre a temática diversidade na Arte-educação, destacamos, no excerto abaixo, as prerrogativas quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios do respeito e reconhecimento da diversidade com base nas pesquisas das Ciências Humanas:

Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 353).

Dentre as competências gerais para a educação básica, a BNCC coloca o aprendizado com vistas à sensibilização e empatia em se que impulsiona conexões e diálogos na promoção do respeito à diversidade, ao conhecimento, à identidade e a culturas diversas, no combate ao racismo e ao preconceito. Quanto ao processo ensino-aprendizagem, o documento coloca a fruição e o fazer como foco e deixa, numa posição secundária, a criticidade e reflexão. Sobre as Artes Visuais no ensino fundamental a BNCC enuncia:

As Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. (BRASIL, 2017, p. 191).

Compreender que as Artes Visuais são constituídas de artefatos materiais e imateriais, que compreendem conhecimentos e saberes criados em diferentes contextos histórico-sociais, é decisivamente importante. E nós, enquanto arte-educadores, não podemos nos abster da missão de mobilizar e criar debates que possam expandir o mundo dos (as) alunos (as) dentro de visões mais amplas do ensino da arte com a junção das dimensões da fruição, criação, crítica, expressão e reflexão.

Alguns pontos da BNCC sobre a temática diversidade são importantes e podem ser levados em consideração, mas, numa visão geral, o lugar dado à Arte deve ser questionado e reivindicado. Sua supressão, enquanto disciplina obrigatória, configura-se como retrocesso diante do que já foi conquistado, pois, como sabemos, o exercício do ensino-aprendizagem em Artes Visuais não pode se basear apenas num mecanismo conteudista, mas alicerçar-se sobre uma perspectiva investigativa, conceitual, crítica e reflexiva do fazer, se quisermos compreender a diversidade étnico-cultural.

No texto da BNCC, a arte não é contemplada como área de conhecimento, é simplesmente situada na área de linguagens, assim como nos PCN, indo contra o que versa a Lei Nº 13.278 que define as especificidades das linguagens artísticas no ensino de Arte. Portanto, este lugar de subordinação da Arte, colocada tão somente como disciplina suplementar, levará, inevitavelmente, à supressão dos conteúdos que competem ao componente curricular. Na BNCC, as Artes Visuais e as outras Linguagens Artísticas, dentre elas, a Música, o Teatro e a Dança estão dispostos como subcomponentes da Arte, gerando novamente as contradições da interdisciplinaridade em relação ao ser polivalente.

Diversidade, identidade e cultura são temas recorrentes nos textos oficiais que versam sobre o ensino de Arte que, se repensados, dar-nos-iam alicerces para propor novas experiências de reconhecimento da diversidade cultural no processo de ensino-aprendizagem. Entendemos a Arte como propositora de diálogos culturais com intensas percepções de mundo. E, cabe ao docente da disciplina, a responsabilidade de propor saberes através de propostas metodológicas que estabeleçam representações positivas da arte afrodescendente. Deve o profissional do ensino de Arte buscar instrumentos em que se articule conhecimentos, que promovam novos olhares, com a

sistematização de conteúdos, assumindo o dever de implementar, planejar ações, estreitar as relações no ambiente escolar, executar e trazer resultados proveitosos que se constroem a cada experiência vivida e percebida.

O devir da Arte vai para além das atividades artísticas (fazer). Ela não pode perder seu lugar na valorização da cultura de uma sociedade ao desenvolver os diferentes significados e conhecimentos com a apreciação, observação, crítica, contextualização e criação. Conforme afirma Barbosa (1998, p.16), “Dentre as artes, a Arte Visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos”.

Desse modo, três elementos - o espaço no qual nos vemos, a escola; esse olhar sobre os outros, a diversidade; essa visão sobre quem somos, arte-educadores; - levam-nos a perceber o quanto temos ainda de caminhar na luta pelo espaço legítimo da Arte e na criação de proposições de metodologias de ensino que contemplem, dentre outras questões, as Artes Visuais Afrodescendentes. Isso será possível, se partirmos de uma dinâmica integradora, com diversas leituras de mundo e atitudes positivas em relação à diversidade artística que ressaltem o princípio do respeito e da conscientização.

Consideramos, assim, que revisar os documentos e leis nos faz pensar quão importante é para o ensino da Arte a ampliação curricular, pela qual alunos negros e não negros poderão, a partir da construção diversificada da História da Arte brasileira, adquirir uma visão crítica, reflexiva e reconhecedora da contribuição afro-brasileira nas Artes Visuais.

2.2 Artes Visuais Afro-brasileiras e/ou Afrodescendentes: conceitos, reflexões e debates

Pesquisar Arte afro-brasileira é percorrer conceitos e visões diferentes e similares simultaneamente, haja vista ser este um campo de estudo que ainda está se solidificando, permeado por debates num processo de definição. Apresentamos um breve panorama da construção do campo de pesquisa do termo arte afro-brasileira; apontamos estudos realizados em momentos distintos nos quais o termo assume conceitos a partir dos tipos de obras produzidas em cada época,

dos temas e conceitos abordados nas obras e das mudanças socioculturais. Tais conceitos constituem caminhos importantes para trazermos um breve histórico acerca da produção artística afrodescendente na História da Arte brasileira. Conforme Souza,

Os primeiros trabalhos que mostraremos apenas fornecem o contorno do nosso universo. Nesse sentido, trazemos a crítica de arte de Luís Gonzaga Duque Estrada, apresentando os indícios de uma história da arte no Brasil, preocupada com uma orientação artística voltada para a ascendência europeia. Mario de Andrade altera o sentido desse vértice quando firma o seu objetivo artístico em torno de um artista mulato, Antônio Francisco Lisboa (o Aleijadinho). Nina Rodrigues, no início do século XX, traz abordagens próximas do universo da religião e estética do negro no Brasil. Finalmente, a partir da segunda metade do século XX, Mario Barata, Clarival do Prado Valladares, Marianno Carneiro da Cunha, George Nelson Preston, Marta Heloísa Leuba Salum, dentre outros, são os pesquisadores que analisaram mais precisamente o nosso problema – a arte afro-brasileira (SOUZA, 2009, p. 16).

Não vamos aqui trazer todos esses pesquisadores, mas selecionamos os principais estudos do final do século XX e estudos contemporâneos. A arte é uma linguagem que apresenta e representa conhecimentos, explica acontecimentos, fenômenos, e reflete sobre a sociedade. Aqui nos atentamos acerca dos conceitos, com reflexões e análises em relação à arte afro-brasileira. Sempre com base num viés que mostra que a arte brasileira não pode ser reconhecida sem a contribuição histórica, social e artística do negro. Reside aí a importância de evidenciar os artistas afrodescendentes ao longo da historiografia da arte brasileira e de visibilizar a sua participação como membros essenciais na criação da arte nacional.

Um dos primeiros a estabelecer esse diálogo, no século XX, foi o estudioso e crítico de arte afro-brasileira e africana nos espaços acadêmicos, Marianno Carneiro da Cunha, que diz:

A arte afro-brasileira é uma expressão convencionada artística que, desempenha função no culto dos orixás, ou trata de tema ligado ao culto. Esta maneira de definir o campo, ligando-o a religiões vivas que apelam para uma ascendência africana, traz aparentes anomalias, ligadas precisamente à vitalidade e, portanto, à apropriação de símbolos novos por essas religiões. (...) por outro lado, esse critério ligado ao religioso – de componentes tanto míticos como históricos – deixa na sombra outras continuidades e influências, por exemplo, na ourivesaria e nas artes decorativas (CUNHA in ZANINI apud SILVA, 1983, p. 995-996).

Ele se concentra em duas vertentes: a primeira é caracterizada pela presença de símbolos afro-brasileiros, mas está dissociada da religiosidade africana; a segunda vertente consta de produções artísticas às quais ele

designou como “arte ritual afro-brasileira” para uso litúrgico em religiões afro-brasileiras. O autor propõe a delimitação do campo da Arte voltada para cultos religiosos afro-brasileiros na temática do sagrado e em uma perspectiva externa ao culto.

No artigo *Arte afro-brasileira: o que é afinal?*, Munanga (2000) levanta debates em relação à definição de arte afro-brasileira, frisando questões como a condição socioeconômica, política e a visão de mundo. Analisa a arte afro-brasileira a partir de três grupos: artistas do culto, artistas que trazem em suas produções determinados elementos afro-brasileiros e artistas que têm pouca influência em suas produções. Para Munanga

Definir as artes plásticas afro-brasileiras não é uma questão meramente semântica, pois envolve uma complexidade de outras questões remetendo ora à história do escravizado africano no Brasil, ora à sua condição social, política e econômica, ora à sua cosmovisão e religião na nova terra. (...) se a arte afro-brasileira é apenas um capítulo da arte brasileira, por que então este qualificativo ‘afro’ a ela atribuído? Descobrir a africanidade presente ou escondida nessa arte constitui uma das condições primordiais de sua definição. (MUNANGA in AGUILAR, 2000, p. 98-99).

Munanga enfatiza que, para além da interpretação do significado da arte afro-brasileira, é importante observar que esse conceito está permeado na história do negro africano, ora na visão da diáspora, ora nas questões religiosas, socioeconômicas. Percebemos que, em todo esse orbe conceitual, há uma gama de questões essencialmente envolvidas, todas ligadas ao que ele denomina de africanidade.

No conceito de Salum (2000, p. 113), arte afro-brasileira é “Qualquer manifestação plástica e visual que retome, de um lado a estética e a religiosidade africana tradicionais e, de outro, os cenários socioculturais do negro no Brasil”. A partir do entendimento de Salum, podemos entender que a arte afro-brasileira, além de trazer na sua visualidade e plasticidade o legado africano e suas ressignificações, também evoca em suas manifestações a visão dos artistas afrodescendentes sobre si mesmos, em que eles buscam questionar a realidade, pensam e repensam a conjuntura social e cultural. Salum expande a visão apenas de cunho religioso.

Vale acrescentar a contribuição de Roberto Conduru no *livro Arte Afro-brasileira*. Nesta obra, o autor evidencia a afro-descendência artística no Brasil, a estética e a arte nas religiões afro-brasileiras, as representações de negritude,

artistas afro-brasileiros, representações do negro na arte brasileira, a arte projetivamente afro-brasileira e diálogos da arte contemporânea afro-brasileira.

A expressão arte afro-brasileira indica não estilo ou um movimento artístico produzido apenas por afrodescendentes brasileiros, ou deles representativo, mas um campo plural, composto por objetos e práticas bastante diversificados vinculados de maneiras diversas a cultura afro-brasileira a partir da qual tensões artísticas, culturais e sociais podem ser problematizadas estética e artisticamente. (CONDURU, 2007, p. 11).

Como vemos, Conduru (2007, p. 11) afirma que a arte afro-brasileira não se delimita em estilo ou movimento, pois existe uma diversidade de características e modos de fazer arte, sabendo-se que cada período histórico abarca visões bem diferentes. O autor acredita que poderíamos falar da arte afrodescendente, uma vez que podemos compreendê-la a partir da afro-brasilidade, expressão inserida numa dinâmica de questões socioculturais ligadas à diáspora e suas ressignificações. Nesse contexto, o autor enfatiza ainda que o termo arte afro-brasileira consolidou-se em livros e estudos, porém coloca que é preciso problematizá-la para não mantermos uma padronização de estilo.

Nesse sentido, Conduru (2007) busca junções e tensões entre campos da arte, afro-brasilidade e cultura, convenciona falar de uma arte afrodescendente especial no tocante à produção artística contemporânea. Ainda no bojo desse debate, o pesquisador Marcelo de Salete²⁶ pondera que os conceitos não são definitivos e expõe, em síntese, as tendências sobre o conceito de arte afro-brasileira: 1) Arte afro-brasileira é produzida por artistas ligados a cultos afro-brasileiros; 2) Arte afro-brasileira é produzida por autores razoavelmente próximos da cultura negra; 3) Arte afro-brasileira é produzida por autores que remetem ao universo plástico e social do negro no Brasil (SOUZA, 2009, p. 10).

A partir dessas reflexões e debates, o autor sustenta que a arte afro-brasileira está situada nos espaços da arte tradicional afro-brasileira e da arte afro-brasileira contemporânea. Todavia, afirma que as três tendências sobre arte afro-brasileira permanecem em debates na contemporaneidade.

Ainda sobre as definições de arte afro-brasileira, Renata Felinto Santos (2016), artista visual e pesquisadora da Arte Afrodescendente Contemporânea e da Arte Afro-brasileira, traz uma discussão na sua tese intitulada *A Construção da*

²⁶ Marcelo de Salete Souza é mestre pelo Programa de Pós-graduação Interunidades em Estética e História da Arte (2009, MAC-USP). Com a dissertação "A Configuração da Curadoria de Arte Afro-brasileira de Emanoel Araujo". O autor desenvolve pesquisas sobre arte, história afro-brasileira, educação e quadrinhos.

Identidade afrodescendente por meio das artes visuais contemporâneas: Estudos de produções e de poéticas". Nesta obra, ela levanta o debate quanto à temática afro-brasileira, quando observa que artistas de outras origens étnicas podem ser chamados de afro-brasileiros. Em contrapartida, artistas afrodescendentes que não fazem referência ao tema afro-brasileiro em suas obras veem essas obras classificadas como arte afro-brasileira por se tratarem de afrodescendentes. E destaca que Arte Afro-brasileira é uma "terminologia que abarca múltiplas e dúbias possibilidades artísticas" (SANTOS, 2016, p. 190). Desse modo, a discussão em torno do termo arte afro-brasileira engloba origens, temas e concepções artísticas tanto de artistas negros (origem étnica) quanto de outras etnias (temática), cabendo, segundo a autora, diversos entendimentos sobre o assunto.

Nossa pesquisa se propõe a evidenciar e visibilizar o artista afrodescendente quanto a sua origem. Para tanto, tendo em vista que as questões suscitadas são complexas, valemo-nos da denominação arte afrodescendente por entendermos que esta contempla mais especificamente a questão étnica do artista negro enquanto produtor de arte. Pautamo-nos em Conduru (2007) na ideia da afro-brasileidade como cerne da expressividade e das questões que permeiam o panorama sociocultural brasileiro, sendo esta questão delineada pelas particularidades da cultura brasileira "decorrentes da diáspora de homens e mulheres de África para Brasil e da escravidão deles e de seus descendentes, do século XVI ao XIX. Nesse sentido, talvez fosse melhor falar em arte afrodescendente no Brasil". (CONDURU, 2007, p. 10).

Expandindo essa concepção da arte afrodescendente, entendemos esse campo na perspectiva da origem étnica e da autoria do artista afrodescendente, de sua visualidade e de suas expressões. Não somente na abordagem de temas, mas em evidências ao protagonismo negro na arte brasileira.

Ainda sobre concepções e entendimentos sobre arte afro-brasileira, Silva & Calaça (2006, p. 52) consideram arte afrodescendente, arte afro-brasileira e arte negra como termos sinônimos, pois, *a priori*, são conceitos que expressam uma estilística que coaduna símbolos e configurações com influências dos povos de origem africana. Porém demarcam que a Arte Afrodescendente,

Percebida como parte integrante da dinâmica das artes plásticas brasileiras, possui características peculiares, em especial nos aspectos estéticos ou temáticos, tornando-se distinta de outras representações. Tal diferenciação permite uma classificação e um estudo particular, portanto um reconhecimento específico. Na tentativa de examinar ou compreender arte-descendente, requer uma breve introdução à história da arte no Brasil e às etapas de sua trajetória, pois o fenômeno da arte afrodescendente é um capítulo na pluralidade da arte nacional (SILVA & CALAÇA, 2006, p. 52).

Para entendemos melhor as definições sobre arte afro-brasileira e afrodescendente é importante percorremos um itinerário que começa com a chegada dos primeiros africanos escravizados ao Brasil, com suas tradições e culturas, muitos deles iniciados nas ordens de ofícios pelas quais os mestres repassavam conhecimentos artísticos aos seus discípulos, com a execução de trabalhos artísticos. As chamadas artes de ofícios eram voltadas para a religião católica, isso no Brasil Colonial.

Emanoel Araújo, pesquisador, artista afrodescendente, escritor e organizador do livro *A mão Afro-Brasileira* que se configura como uma das grandes obras que tratam da arte afro-brasileira e afrodescendente nos fala sobre esse momento. O estudioso construiu uma historiografia vasta de artistas do Barroco e do rococó no século XVIII; do Academicismo no século XIX; e da arte moderna no século XX até a arte contemporânea. Sobre a iniciação e contribuição do artista afrodescendente, Emanoel Araújo afirma que

As artes plásticas sempre foram relegadas a plano secundário, limitando-se praticamente a trabalhos isolados e incompletos, no entanto não existiria hoje uma arte legitimamente brasileira sem a criativa e poderosa influência do negro. (...). No século XVIII muitos dos principais artistas brasileiros eram negros ou mulatos e todos, via de regra, pertenciam à Confraria que estabelecia os contratos para confecção de imagens, pinturas de tetos e etc. (...). Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro, para citar apenas os mais dinâmicos centros culturais daquele período, estavam impregnados da escultura da talha da pintura da ourivesaria e da arquitetura realizadas por artistas de origem afro-brasileira. Aleijadinho, Mestre Valentim, Teófilo de Jesus, Leandro Joaquim, José Eloy, Veríssimo de Freitas, Jesuíno do Monte Carmelo e Emanuel da Cunha. Eram negros ou mestiços todos os afro-brasileiros. (ARAÚJO, 2010, p. 16).

Portanto, os artistas plásticos negros têm suas posições demarcadas em períodos importantes do século XVIII com uma vasta produção artística, nas Artes Rococó, Neoclássica e especialmente no Barroco brasileiro que trouxe nos elementos escultóricos influências afro-brasileiras e traços marcadamente negros. Embora muitos trabalhos tenham sido inviabilizados ou reprimidos, o

Barroco é considerado um marco na arte produzida por artistas negros e pardos naquela época no Brasil.

Cabe citar o artigo *A representação do negro nas artes plásticas brasileiras: diálogos e identidades*, de Renata Felinto Santos, onde ela esboça como o negro foi representado e representador na produção artística brasileira e, para tanto, divide essa representação em três períodos: documental, referente aos séculos XVII, XVIII e XIX; social, que compreende a primeira metade do século XX; e pessoal, do fim do século XX até o período atual. (SANTOS, 2013, p. 101). Essa visão traz um panorama importante para entendermos como o negro era representado e representador de suas obras.

Segundo Santos (2013), o período documental tem como referência os artistas estrangeiros, que vieram com a missão de registrar e documentar aspectos gerais relacionados ao Brasil. Nessa fase, o negro esteve representado não como tema central, mas de forma secundária, apenas como um elemento na composição. Muitas dessas produções traziam uma visão alegórica e pitoresca da figura de mulheres e homens negros. Nesse contexto, o negro esteve como representado.

O momento social repercute especialmente no período modernista no qual a figura do negro é exaltada pelas ideais de brasiliidade. Santos (2013) ressalta duas vertentes marcantes de representação do negro, uma ligada aos resquícios do período escravagista e a outra que evidencia o sujeito social. O momento pessoal ou intimista surge nos meados das décadas de 1990 com artistas contemporâneos afrodescendentes e suas microbiografias familiares e macrobiografias.

Retomamos a discussão do momento denominado por Santos (2013) como período documental. Nesse período, temos como referências os artistas afrodescendentes Manuel Dias de Oliveira e Manuel da Cunha (pertencentes a ordens); Mestre Valentim, Antônio Francisco de Lisboa, o Aleijadinho (na arquitetura e escultura barrocas, rococó e neoclássicas); Manoel da Costa Ataíde e Frei Jesuíno de Monte Carmelo (nas pinturas religiosas). Alguns desses artistas eram pertencentes às confrarias, como era o caso de o Aleijadinho, mas todos vinham de uma formação artística coletiva. Deixaram grande legado com expressivas características de elementos afro-brasileiros.

As obras desses artistas afrodescendentes pertencentes ao período documental trazem representação de dados importantes. Conforme Conduru (2007), são compostos por elementos da cultura religiosa de origem africana perpetuada no Brasil como búzios e traços peculiares das religiões de matriz africana como o candomblé. Conduru (2007, p. 18) afirma que "na conexão de afro-brasiliade e arte cristã, o dado que primeiro salta aos olhos é a representação dos santos e anjos com traços negroides, (...). Os anjinhos negros, mulatos e brancos brincando entre guirlandas". Nesse legado, os artistas deixaram marcadamente os traços de afro-brasiliade na arte cristã.

Após esse momento, iniciam-se as primeiras incursões dos artistas viajantes e o academicismo começa a se estabelecer, na metade do século XIX, com a vinda da Missão Francesa no período do Brasil Império. A partir daí o academicismo se constituiu como ensino sistemático da arte, sendo que o Neoclássico influencia nesse período as produções artísticas de negros e seus descendentes com a imposição de padrões estilísticos.

De acordo com Silva e Calaça (2006), este período representou um novo ideal artístico que afunilou o ingresso de muitos por pretextos socioeconômicos. Não obstante essa situação, destacamos os artistas negros e mestiços acadêmicos como: Emanuel Zamor, Estevão Silva com suas naturezas-mortas ambos formados na Academia Imperial de Belas Artes; e Horácio Hora retratista com obras voltadas para a pintura histórica urbana e paisagens, formado pela Academia Nacional de Belas Artes; Antônio Firmino Monteiro e Antônio Rafael Pinto Bandeira, paisagistas; João Timóteo da Costa, especialista em pinturas decorativas, paisagens e retratos; e seu irmão Arthur Timóteo da Costa. Conforme Santos,

É no final do século XIX, entretanto, que aparecem os primeiros artistas negros que abrem caminho para outros negros que são artistas e que representam a si e à sua cultura. Um deles foi o carioca Arthur Timóteo da Costa (1882-1922). Formado pela Academia Imperial de Belas Artes, diferentemente de seus contemporâneos negros, conseguiu equilibrar o gosto acadêmico pela pintura paisagística e o interesse pelos estudos da figura humana, variando seus modelos entre mulheres brancas e homens e meninos negros. Nas suas pinturas o rosto negro é o belo a ser estudado em suas linhas, formas e cores, transmitindo suavidade e delicadeza por meio de sua pincelada, como por exemplo, no trabalho *Retrato de menino* (SANTOS, 2013, p. 103).

Embora houvesse a imposição de cânones e padrões estilísticos da academia, com a representação do negro em situação de trabalho escravo e a

relação entre senhores e cativos pintadas por alguns artistas da missão francesa, muitos artistas afrodescendentes alcançaram reconhecimento em suas produções. Ressalta-se a obra de Arthur Timótheo da Costa, talvez um dos poucos artistas afro-brasileiros que tiveram uma constante visão de si mesmo, em suas obras, ele afirma sua afro-descendência em autorretratos e, nos retratos, visibiliza a figura de homens, mulheres e meninos negros com figuras pintadas sem visões alegóricas ou estereotipadas, mas pautadas na valorização da descendência étnico-racial afro. Mesmo situado em período com forte ideologia racista, em que se negava a contribuição negra na construção sociocultural brasileira, Arthur Timótheo da Costa destacou-se fazendo valer o negro como representador de si e de outros negros. (Figura 26).



Figura 26 - Artur Timóteo da Costa. Título: Retrato de Negro - Óleo sobre tela. Dim. 48 x 57. Fonte: Museu Afro Brasil.

A partir desses estudos, acreditamos que a arte afro-brasileira estabeleceu-se como conceito semântico que agrega linhas distintas que estão em debate e/ou definição. Apesar dessas divergências, traz consigo um processo identitário de força que demarca possibilidades e visões diferentes. Para tanto,

elegemos como conceito para demarcar a visibilidade, a produção e a criação estética de artistas negros e negras a denominação Artes Visuais Afrodescendentes. Consideramos que esses estudos são essenciais para uma compreensão apurada em relação à arte afrodescendente, pois dão destaque aos artistas negros e mestiços, enquanto representadores da arte, com a inserção das suas referências na construção da arte brasileira.

2.3 Artistas afrodescendentes modernos: Século XX

A partir da perspectiva do protagonismo dos artistas afrodescendentes, e de reafirmar essa historiografia nos espaços educacionais, selecionamos dez artistas negros (as) modernos como referências deste período. Nesse aspecto arte moderna iniciada pelos meados do século XX surge no panorama de mudanças na política, na economia e nos aspectos artísticos com o rompimento dos padrões acadêmicos, com levantes e debates de ordem social, na expansão de conceitos, ideias e diálogos artísticos. No Brasil a maior representação desse momento foi, sem dúvidas, a semana de Arte Moderna de 1922 em São Paulo, na qual o negro esteve como representado em exaltação a identidade nacional e valorização da cultura brasileira, um dos moteis do movimento modernista. (SILVA; CALAÇA, 2006).

Sobre a presença dos artistas negros enquanto representadores, Santos (2013, p. 104) afirma que

Após a guinada inicial modernista, muitos artistas negros sem formação acadêmica, emergem na cena artística nacional e internacional tomando para si a empreitada de representar suas heranças culturais e seu modo de viver, transpondo as barreiras impostas pela academia por meio de sua originalidade, vivacidade e criatividade. As obras dos cariocas Heitor dos Prazeres (1898-1966) e de Sérgio Vidal (1945) e do baiano Agnaldo Manuel dos Santos (1926-1962) nas Artes Plásticas um tipo de espelho que reflete sensações, emoções e sentimentos interiores, ancestrais, exteriores).

As produções dos artistas negros ganham maior destaque após o período da Semana de Arte Moderna 1922. No que diz respeito ao modernismo Santos (2013) indica que os artistas negros, quanto a produção, se caracterizam como momento social que abarca a primeira metade do século XX.

Frisamos que é também neste século, que os movimentos sociais em prol da

cultura afro-brasileira se fortalecem, principiando ações e lutas sociais contra o racismo no reconhecimento e valorização do negro no Brasil, em busca de superar a visão estereotipada e reducionista do negro, apenas vista por uma história carregada pela mácula escravagista como falaremos na terceira **seção**. Entretanto foi neste século que Artes Visuais Afrodescendentes ganham força. Temos como referências, grandes produções com abordagens temáticas e conceituais das religiões de matriz africana. E além da Arte ritual Afro-brasileira começam a se estabelecer nas últimas décadas do século XX, enfoques nas subjetividades e questões sociais do negro no Brasil.

Ao referir-se a década de 1930, período nacionalista, Salum (2000, p. 113) destaca, que nessa ocasião os estudos e aportes teóricos discutidos sobre o termo Afro-brasileira, colaboraram para o começo do banimento dos ideais positivistas, evolucionistas e das teorias do racismo científico em relação aos negros. Fatores importantes para a valorização dos artistas afrodescendentes e suas produções com a ampliação de exposições de obras nos circuitos artísticos.

Além dos 10 artistas selecionados pertencentes ao período social moderno temos os seguintes: Antônio Bandeira dos Prazeres (1898-1966), Arthur Bispo do Rosário (1909-1989), Abdiás do Nascimento (1914-2011), Agnaldo Manuel dos Santos (1929-1962), Maria Lídia Magliani (1946-2012 Olumello (1958), Ronaldo Rêgo (1956), Rômulo Conceição (1968), Antônio Miranda (1968), dentre outros.

2.3.1 Benedito José Tobias (1894-1963)

Nascido em São Paulo, Benedito produziu em um contexto artístico favorável, de grande movimentação e participou de diversos eventos e também recebeu vários prêmios na carreira. O artista teve suas produções registradas entre as décadas de 1930 e 1940. É importante ressaltar que representou quase de forma unânime em seu trabalho, mulheres e homens negros, com traços delicados que evidenciavam as expressões físicas, sociais, emocionais e as subjetividades do retratado.

As obras do artista foram resgatadas e tiveram reapresentação na *Exposição Negros Pintores*, realizada no ano de 2008 com curadora do artista e diretor do Museu Afro-Brasil, Emanoel Araújo (ARAUJO, 2010).

Benedito José Tobias traz em seus retratos e autorretratos a técnica de óleo

sobre madeira e a guache sobre papel, com características expressionistas, em uma estética rebuscada representa o negro e demonstra através da arte o encanto e as subjetividades dos retratos sem estereótipos e figuras caricaturais. “Ele se aproximava daquilo que o retratado tinha de mais humano, captando com delicadeza suas expressões, seus traços físicos, suas marcas pessoais, seu corpo e sua alma” (ARAÚJO, 2008, p. 50). (Ver figuras 27, 28, 29).

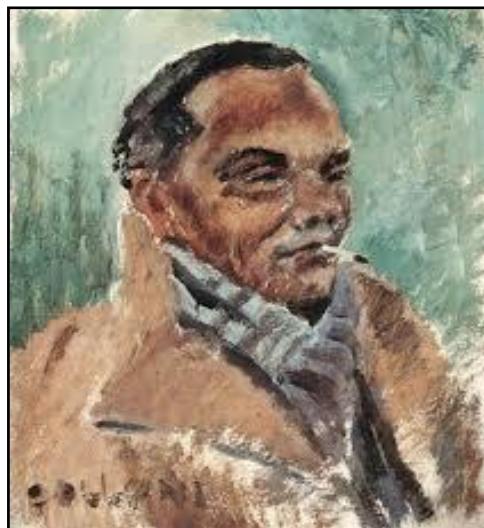


Figura 27- Autorretrato- Benedito José Tobias.
Fonte: Museu Afrobrasil

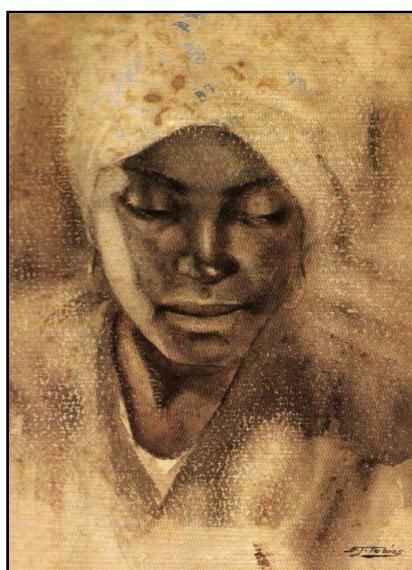


Figura 28- Retrato de mulher-
c. 1930\1940. Aquarela sobre Cartão

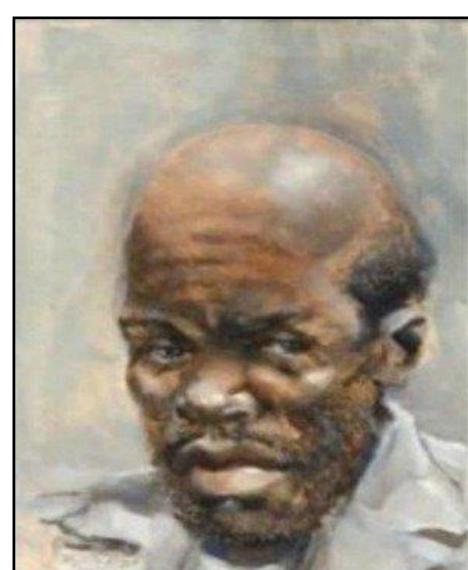


Figura 29- "Retrato de Homem Negro
c. 1930\1940. Óleo sobre madeira

Fonte:<http://museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2017/06/13/benedito-jose-tobias>

2.3.2 Heitor dos Prazeres (1898- 1966)

Nascido em 23 de setembro de 1898, no Rio de Janeiro. Uma década após a abolição da escravatura. O compositor, músico e pintor Heitor cresce com referências do samba e da música. Em 1937, inicia seus primeiros trabalhos como pintor autodidata. Na década de 1950, pinta os temas que caracterizariam sua obra: a roça, a festa, o samba, a boemia e o candomblé. Ao longo da carreira participou de exposições coletivas, importantes como a “Mostra do Redescobrimento (São Paulo, 2000), Negras memórias/memórias de negros (Minas Gerais, 2003) e mais 13 exposições individuais até 2005, seis delas póstumas”²⁷, expor também em países como França, Itália, Inglaterra²⁸.

Sua obra pictórica revela paixão indissociável pela música, já que parte significativa dela representa a população negra dos morros cariocas em rodas de samba e de voz ensaios de blocos de carnaval, baile de rua, a Boemia, ou seja, registros do que via e vive habitualmente (...). Prazeres evidenciava sua estima pelo tema representado os negros dançando, cantando, cultivando suas crenças, por meio da coloração forte, do traço despretensioso e das vestimentas que imortalizaram figuras como a do Malandro. (SANTOS, 2013, p. 104)

Faleceu em 1966, deixando um grande legado para música e para artes plásticas com obras com traços, temas e matizes bem peculiares. (Ver figuras 30-31).

O bom humor, a tolerância e a alegria evidenciados nos temas (Cirandas, sambas discretos), no desenho e no colorido de Heitor interrompem-se em raros, mas explícitos momentos de participação no drama social dos retirantes e mesmo nos de reivindicações mais específica, como a representada numa cena domestica em que uma família negra é servida à mesa por uma capoeira branca. A tônica dominante na pintura de Heitor, no entanto, é a de sua profunda identificação com o samba e a cidade. (ARAUJO, 2010, p. 336).

O artista trouxe traços estéticos e artísticos identitários da cultura afro-brasileira, com cores puras e fortes que remetem aos sambas, rodas, cirandas, carnaval, as ruas e cidades retratando mulheres e homens negros.

²⁷MUSEU AFRO BRASIL. Índice Biográfico e Cultural de Artistas. São Paulo/SP- Brasil <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/in-category/categories/%c3%adndice-biogr%c3%a1fico/h>

²⁸MUSEU AFRO BRASIL. Índice Biográfico e Cultural de Artistas. São Paulo/SP- Brasil <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-debiografias/biografia/2017/06/27/heitor-dos-prazeress>



Figura 30: Heitor dos Prazeres.
Fonte: <http://museuafrobrasil.org.br/>

2.3.3 Mestre Didi (1917-2013)



Fig. 31: Heitor dos Prazeres. Título: roda de samba. 1957. Óleo s/ Tela. Dim:50 x 60 cm.
Fonte:<https://www.catalogodasartes.com.br/Foto.asp?sPasta=@Obras&Imagem=Thiago%20Ferreira%20Melo/exptntheitordosprazeresB.jpg>

Deoscóredes dos Santos, o Mestre Didi nasceu em Salvador/BA, em 1917 onde viveu até sua morte em 2013. O escultor foi iniciado no culto aos ancestrais do candomblé ainda criança na Ilha de Itaparica-Bahia. Recebeu 1975, o cargo sacerdotal Alapini²⁹. E em 1980 fundou a Sociedade Religiosa e Cultural Ilê Asipá no culto aos ancestrais Egún em Salvador. Mestre Didi teve grande reconhecimento nacional e internacional expondo individualmente no Brasil e no exterior. COUTINHO; ORLOSKI (2006 p. 05) diz:

Além da religiosidade, a materialidade também está sempre presente e é fortemente explorada durante todo o seu processo criativo. Começa fazendo entalhes em madeira, depois vem os exus esculpidos em cimento e barro, além das mais popularmente conhecidas esculturas que têm como matérias-primas os búzios, contas, palhas, nervuras de palmeiras e tecidos. Cada peça é única e irreproduzível, resultado de recriações permanentes que falam do filho de um país multicultural. Os elementos apresentados nas esculturas de Didi se repetem como elementos masculinos e femininos que perpetuam o ciclo contínuo da própria natureza.

Em comemoração aos seus 90 anos recebeu homenagem do Museu Afro-Brasil com a exposição intitulada Mestre Didi: o escultor do sagrado. Coutinho & Orloski (2006, p.07) pontuam que o trabalho de Mestre Didi tem:

A carga simbólica passa por filtros, pois a simbologia se transforma de acordo com a cultura que está inserida. Os objetos de Mestre Didi, por exemplo, nos conduzem ao universo religioso afro-brasileiro, às questões rituais. Nenhum emblema é arbitrário, nenhuma matéria é sem sentido. A ancestralidade, por exemplo, é representada por um feixe de nervuras.

Sua produção artística traz consigo uma dimensão simbólica dos elementos da religiosidade através da matéria; matéria orgânica; num processo criativo substancial extrai da palha, madeira, barro e dos búzios a materialidade que remete ao sagrado. Produziu arte com bases conceituais afro-religiosas, destacando as heranças culturais, simbólicas e sagradas de orixás e divindades afro-brasileiras. (Ver figuras 32-33).

²⁹ Alapini- chefe dos Alabás- é o Sacerdote Supremo do Culto aos Egungun. Os Candomblés de Egungún. Fonte: <https://aulobarretti.wordpress.com/a-revista/os-candombles-de-egungun/> acessado em 23/07/201.



Fig.32: Título: Ibiri Ati Ejo NiLe-Panteão da Terra. 2000. Dim: 63 x 35 cm
Fonte:<http://www.catalogodasartes.com>



Figura 33- Mestre Didi
Fonte:<http://mundoafroatarde.uol.com.br/tag/mestre-didi/>

2.3.4 Rubem Valentim (1922- 1991)

Nasceu em 1922 em Salvador Bahia. Escultor, pintor e gravador. A referência de sua produção artística vem da infância nos terreiros de candomblé. Frequentou no período ginásial a Escola de Belas Artes. Formou em Odontologia e Jornalismo, mas escolheu seguir a carreira artística. Em 1948, juntamente com outros artistas encabeça o movimento de renovação modernista nas artes plásticas na Bahia. Em 1953, inicia experimentos artísticos em madeira com características do abstracionismo. O artista participou ativamente de grupos artísticos, levantando criticassem relação as reproduções e cópias dos estilos artísticos europeus. Produziu suas obras a partir das referências do candomblé, nas quais incorporou símbolos e elementos da religião afro-brasileira. Araújo (2010, p. 10-11) diz:

Desenvolveu uma trajetória singular. Inspirado pelo geometrismo abstrato, em voga a partir do início dos anos de 1950, paulatinamente estilizou suas formas em busca de um Rigor formal que abrange igualmente em Sua obra a seleção cromática, nas suas composições em que privilegia hieratismo de objetos emblemáticos ritos afro-brasileiros, que o crítico Jaime Maurício a ele se referem como uma das “ Haras tomada de consciência intelectualizada de

nossa cultura popular". Seus pronunciamentos veementes em defesa de nossas raízes africanas são bem o testemunho excepcional conscientização. Suas criações extrapolam o bidimensionalidade, expressando-se através de gigantescas peças históricas, fiéis a mesma simbologia e redução formal.

Produziu obras bidimensionais e também tridimensionais, abordando a simbologia mística afro-brasileira, demarcadas por características do abstracionismo geométrico tanto nas pinturas, desenhos, esculturas e em produções que se configuravam como altares e totens. (Ver figura 34).

Em suas obras há a emoção da fé religiosa, mística, que faz um convite reflexivo sobre nossas crenças e símbolos que a representam. A formação cultural de Valentim dá o rumo da sua criação, trazendo para sua obra o sentido místico da religião. Valentim se apropria da iconografia religiosa africana para construir um vocabulário visual próprio: poesia desvendada na geometria do sagrado (UTUAR, 2006, p.03).

Expôs em diversos países como França, Holanda, Bélgica, Alemanha, Áustria, Espanha, Portugal, Senegal e Roma, nos quais participou de bienais e festivais. Em 1967 leciona pintura no Instituto Central de Artes da Universidade de Brasília. Em 1977, criou o Centro Cultural Rubem Valentim em Brasília. O artista produziu até sua morte em 1991.

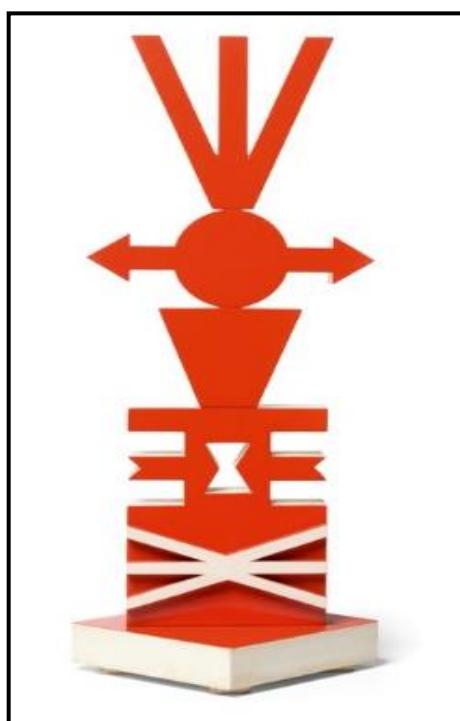


Figura 34- Rubem Valentim - Escultura
Madeira recortada e pintada, 1978.
Fonte: Museu Oscar Niemeyer

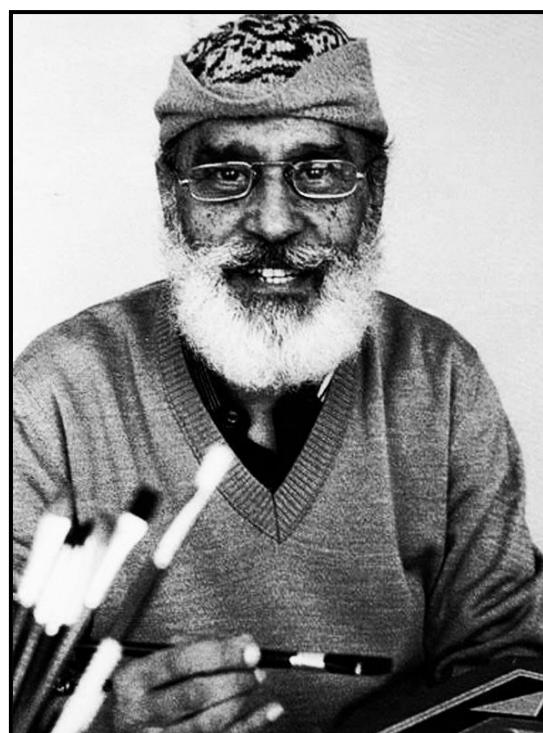


Figura 35: Rubem Valentim
Fonte:http://omenelick2ato.com/files/gimgs/109_valentim-site

2.3.5 Wilson Tibério (1923-2005)

Wilson Mendonça Tibério nasceu em Porto Alegre em 1923. Teve suas obras expostas na África, Ásia e Europa. Trabalhou com produção e pintura de cartazes no início da carreira, e logo mudou-se para Rio de Janeiro, onde ingressou na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, tendo a oportunidade de expandir seu trabalho participando de diversas exposições. Em 1946 fez sua primeira exposição individual no Ministério da Educação e Cultura. Em exposição na cidade de Petrópolis é convidado para estudar em Paris com bolsa de estudos. (Ver figura 36).

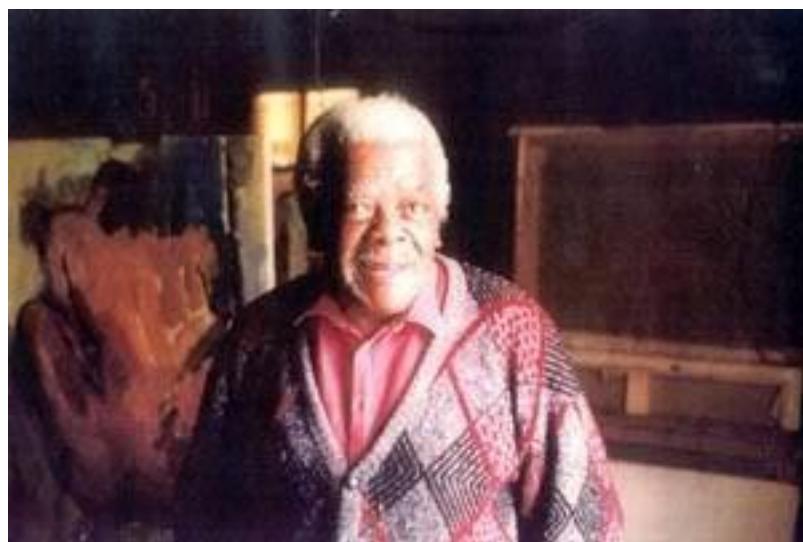


Figura 36-Wilson Tibério

Fonte:<https://www.geledes.org.br/wilson-tiberio-a-negritude-de-um-genio-das-artes-plasticas/sobre>

Sobre os temas abordados pelo artista:

Wilson Tibério é dos primeiros de quem se tem notícia a registrar um candomblé em sua obra, em aquarelas. Então, o princípio do século XX, foi um momento especial no qual o artista negro passa a olhar para si e para os seus e de alguma forma identifica-se com as suas feições e com a sua cultura, ainda que as mesmas fossem bastante discriminadas e sofressem muito preconceito, como ainda hoje. Tibério traz o popular para o erudito, sua pintura anuncia um tema negro que será recorrente entre alguns artistas pós-primeira fase do modernismo brasileiro: as religiões de matriz africana. Esta reincidência ocorre também no campo das pesquisas sociológicas e antropológicas (SANTOS, 2016, p. 131).

O artista tinha como marca principal, o registro de rituais do candomblé, e temas afro-brasileiros e africanos. Ateve-se no decorrer da sua carreira às questões ligados as condições socioeconômicas dos africanos, momento que experienciou o uso novas cores e formas. Wilson foi considerado um artista anticolonialista, pois

criticava a colonização de países africanos pela França. Conforme Araújo (2008, p. 58):

Em 1946 no hotel Quitandinha quando o Professor Artur Ramos escreveu "Wilson Tibério é o restaurador da tradição africana na Arte Negra". (...). Quando ele chegou às margens do rio Sena trazia uma bolsa de estudos que ele vendia 18 mil Francos mensais. Um ano depois quando a bolsa acabou Tibério ganhou uma viagem à África equatorial francesa onde quis entrar em contato com seus irmãos de raça. (...). Expôs em várias Galerias da Rússia, China, Itália, França onde viveu e morreu em 2005 sem nunca retornar ao Brasil.

Wilson Tibério se estabeleceu na França, expôs em diversos países e produziu até o fim da vida neste país. Representou com perfeição os aspectos da cultura afro-brasileira. (Ver figura 37).

A invisibilidade e o desconhecimento da maioria dos brasileiros, especialmente, os gaúchos, em relação à magnífica trajetória deste artista negro é motivo de reflexão. Wilson Tibério lutou, trabalhou e aprimorou seus estudos, aproveitando cada oportunidade surgida em sua caminhada. Venceu as barreiras limitadoras da sua condição social e do racismo excluente ainda tão presente no Brasil. Orgulhoso de suas raízes negras, ele registrou em sua obra cenas do nosso Candomblé e o cotidiano do povo brasileiro. Uma figura ímpar da nossa Arte que merece ser lembrada e fazer parte da galeria dos grandes nomes das artes plásticas no Brasil. (REVISTA GÊLEDES, 2005).

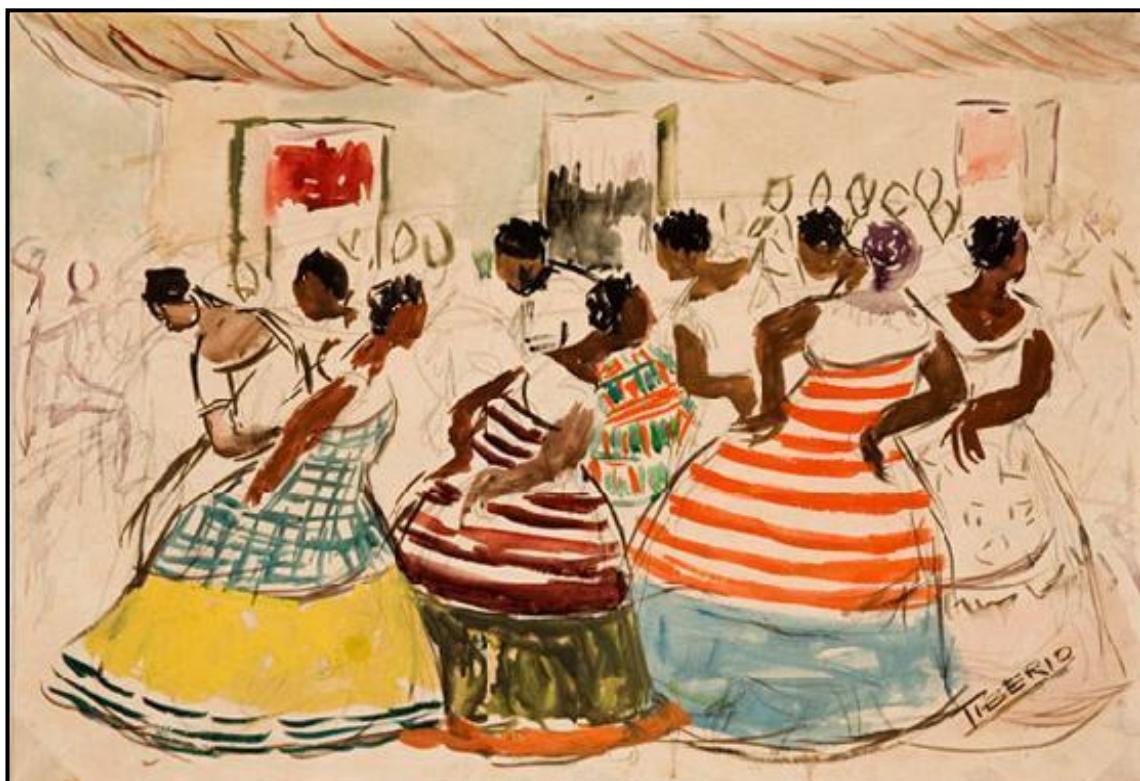


Figura 37- Wilson Tibério. Cena de candomblé, c. 1940. Aquarela e grafite sobre papel. São Paulo. Fonte: Museu Afro Brasil

2.3.6 Agnaldo Manoel dos Santos (1929-1962)

Nasceu no estado da Bahia na Ilha de Itaparica, o escultor produziu os traços da arte africana. Teve como referência o escultor, gravador e desenhista Mário Cravo Júnior³⁰, com o qual iniciou seus primeiros trabalhos em 1953. E também do mestre Francisco Biquiba Dy Lafuente Guarany³¹ fazedor de carrancas que figuravam nas proas de embarcações que navegaram no Rio São Francisco até a década de 1950. O Professor e Crítico de Arte Clarival do Prado Valladares no Texto “Agnaldo Manoel dos Santos: Origem e revelação de um escultor primitivo” de 1968 revelou a história de vida e obra do artista. (Ver figura 38).

Grande e definitiva qualidade artística de Agnaldo: o sincretismo. Sua temática é uma resultante dessa simbiose cultural que confere, no lavor primitivo, a presença de motivações e atributos diferentes. No seu exemplo a obra traduz o que ele era espiritualmente: o catecismo católico filtrando o animismo africano. Desse modo vê-se no todo de sua produção um comportamento iconográfico católico, admitindo com frequência a simbologia e as atitudes e por vezes a nítida alegoria do texto evangélico. São várias as peças em posição orante, a presença da cruz, a atitude hierática idêntica as imagens católicas dos séculos XVI e XVII, a postura de prece e a intencionalidade devocional na atribuição dos títulos dados por ele mesmo: "Cristo com a coroa de espinho", "Cabeça de Cristo", Cristo morto", "Santa", "Beata", "Mulher rezando", etc. E, de outro modo, é relevante o número de peças solucionadas em anamorfose que procuram estabelecer uma visão conflitual da representação mítica, animística. (VALLADARES, 1968, p. 34).

Criou esculturas em madeira antropomórficas com a ausência de forma em que materialidade das esculturas associavam ao nível extra-concreto pautados nas visões da ancestralidade, expressividade e até mesmo sobrenatural. Participou de bienais e mostras coletivas e individuais. Recebeu premiação póstuma internacional de escultura no I Festival Mundial de Arte e Cultura Negra, em Dakar, Senegal, em 1966, com escultura “Rei”. Sua arte escultórica tratava de temas da religiosidade afro-brasileira e também traços da arte estatuária africana. Com representações sobrenaturais da cultura afro e também do imaginário católico. O artista morreu precocemente aos 36 anos, deixou grande acervo escultórico, envoltos por elementos ontológicos, sensíveis, cognitivo³². (Ver figura 39).

³⁰ Mario Cravo Júnior (Salvador, BA, 1923). Escultor, gravador, desenhista, professor. <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa5514/mario-cravo-junior> acessado em 16\07\2017

³¹ Mestre Guarany (Francisco Biquiba dy Lafuente) (Bahia, 1884-1985). Formação: Aprendeu a esculpir na oficina de sua família. Período de atividade: De 1910 à década de 1970. Principais especialidades: Escultura. Disponível em: <http://www.dicionario.belasartes.ufba.br/wp/verbete/mestre-guarany-francisco-biquiba-dy-lafuente/> acessado em 16\07\2017.

³² Disponível em: <http://www.galeriaestacao.com.br/artista/47#prettyPhoto> acessado em 16\07\2017.

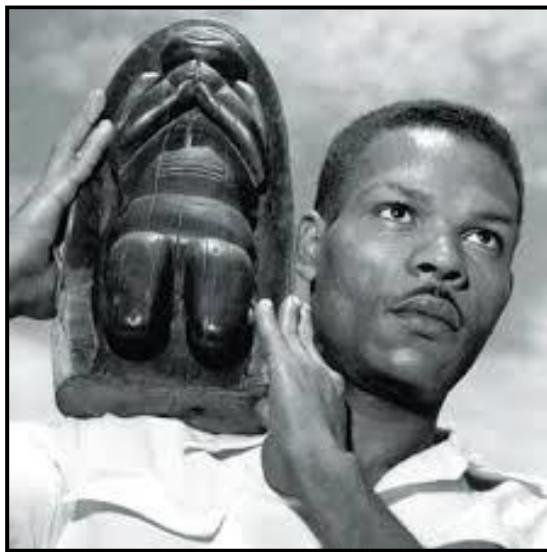


Fig. 38- Agnaldo Manoel dos Santos.
Fonte:<http://artepopularbrasil.blogspot.com.br/2011/02/agnaldo-dos-santos.html>



Fig 39- Oxossi (s/d), madeira. Fonte: Museu AfroBrasil. [Fonte:<http://artepopularbrasil.blogspot.com.br/2011/02/agnaldo-dos-santos.html>](http://artepopularbrasil.blogspot.com.br/2011/02/agnaldo-dos-santos.html)

2.3.7 Maria Auxiliadora da Silva (1935-1974)

Maria Auxiliadora nasceu em 1935 na cidade de Campo Belo em Minas Gerais. Foi uma pintora autodidata reconhecida pela crítica internacional, por retratar temáticas tipicamente brasileiras, com representações das religiões de matriz africana, festas populares, santos católicos e do cotidiano do povo. Artista autodidata, não estudou arte, mas teve experiências artísticas que aprimoraram sua técnica. No final dos anos 1960, no Embu das Artes, São Paulo, formou-se no centro de artesanato. (Ver figura 40).



Fig.40- Maria Auxiliadora da Silva.
Fonte: <http://www.galeriaestacao.com.br/artista/33>

Auxiliadora começou a expor na Praça da República em São Paulo, na qual teve oportunidade de ser convidada em 1971 a expor na galeria USIS do Consulado Americano. Ressalta D'Ambrósio (2009, p. 01):

Três anos depois, a editora italiana Giulio Bolaffi publicou, numa edição com texto em quatro idiomas, o livro *Maria Auxiliadora da Silva*, com textos de Max Fourny, diretor do Museu de Arte Naïf de l'Ille, França; Emanuel von Lauenstein Massarani, adido cultural do Brasil na Suíça, que coloca a artista na fronteira entre a arte primitivista e a arte bruta, ou seja, aquela praticada fora do condicionamento cultural e do conformismo social; e Pietro Maria Bardi, então diretor do Museu de Arte de São Paulo. Coube ao marchand alemão Werner Arnhold, no final da década de 1970, colaborar definitivamente para que, Auxiliadora alcançasse renome na Europa, levando seus trabalhos de feiras de arte e exposições na Basileia, Dusseldorf e Paris. A crítica internacional logo ficou fascinada pela forma como trabalhava as cores e as temáticas tipicamente brasileiras.

Auxiliadora foi considerada uma artista primitivista. Sua obra teve uma fase peculiar, na qual pintou sobre os dramas, hospitais, velórios e ambulâncias, em que registra a sua própria vida. Maria Auxiliadora lutou contra doença grave. A artista também se representou em autorretratos. Veio a falecer em 1974, porém sua obra foi exposta mesmo depois de sua morte, com o reconhecimento póstumos, recebeu da crítica internacional. Tinha o fascínio pela disposição das cores, formas e temáticas remetiam a brasiliidade do nosso povo. (Ver figura 41).



Fig.41- Maria Auxiliadora. Título: Candomblé. Dim.60x80; Técnica: Óleo sobre Tela. 1970.
Fonte: http://www.ardies.com/artistas/colecionador/maria_auxiliadora.html

2.3.8 Octávio Araújo (1926- 2015)

Octávio Ferreira de Araújo nasceu no dia 22 de março de 1926, na cidade de Terra Roxa em São Paulo. Iniciou seu trabalho ainda bem jovem, pintou letreiros e tabuleiros, expôs suas primeiras obras aos 20 anos no Rio de Janeiro. Além de pintor, exerceu também atividades como gravador, desenhista, ilustrador, artista gráfico. (Ver figura 42).



Figura 42- Octávio Araújo
Fonte:<http://www.pinturasemtela.com.br/octavio-ferreira-de-araujo/>

Integrou o Grupo dos 19 pintores. Cursou gravura na França na então École dês Beaux Arts, na oportunidade manteve contato com vários artistas dentre eles Cândido Portinari. Expôs em Pequim na China. Estudou também na década de 60 no instituto Repien de Moscou e o Instituto Poligráfico de Leningrado, onde morou por cerca de oito anos.

Trouxe referências do realismo, expressionismo e surrealismo ao seu trabalho.

Otávio Araújo fez parte da exposição “Grupo dos 19 pintores” (São Paulo, Salão Almeida Júnior), em fins dos anos de 1940 de onde emergiu alguns dos novos Valores dessa época. (...). De sua estada na União Soviética, percebeu-se ter absorvido o clima do surrealismo eslavo, até então em voga entre os artistas soviéticos dissidentes, e sua pintura desenvolver-se-ia nessa direção desde então. Fora do tempo ou concebendo um espaço representacional com uma temporalidade própria Otávio Araújo trabalha sobretudo grafite ou a óleo, denominado com rara maestria o desenho ou a pintura, composições povoadas de iconografia rica e alegorias que nos remetem a antiguidade, a memória nebulosa da infância, assim como a justaposição de imagens em situações oníricas, em que evidencia com clareza universo clausurado em que se encerra o artista. (...). Apesar da elaboração surrealizante dos temas, nesse horror vacui de suas terras acumuladas de elementos a serem decifrados, a dramaticidade da busca da identidade parece erguer-se, subrepticiamente, como em “conheça a ti mesmo” ou “As várias Faces da angústia” (1978), a nos remeter a expressividade tortuosa do Otávio Araújo de 1947. (ARAÚJO, 2010, p. 11)

O artista pintou pontualmente o tema afro-brasileiro em suas obras, destacamos na série de gravura, intitulada de Iemanjá - rainha do mar (Ver figura 43). Sua obra é composta por elementos alegóricos, oníricos, com memórias da infância. Representando também a nudez feminina, os signos de diversas culturas, com um hibridismo que remetia a história da arte ocidental. Trabalhou com litogravura, gravuras e pinturas.



Figura 43- Octávio Araújo. Título "Iemanjá - rainha do mar" (1972). Gravura 20/100. 50 x 65 cm.

Fonte: <http://museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/10/14/otavio-araujo>

2.3.9 Emanoel Araújo (1940)

Nascido em 1940 na cidade de Santo Amaro da Purificação-Bahia. O pintor, desenhista, gravurista, escultor e pesquisador Manoel Araújo muda-se na década de 1960 para Salvador, onde ingressou na Escola de Belas Artes da Bahia (UFBA), vindo a dirigir o Museu de Arte da Bahia (1981-1983). Ensinou também artes gráficas e escultura no Arts College, na The City University of New York (1988). Dirigiu a Pinacoteca do Estado de São Paulo (1992-2002) e fundou em 2004 o Museu Afro Brasil (2004), no qual ocupa a direção e curadoria. Coleciona inúmeras exposições individuais e coletivas (INOCÊNCIO, 2010). (Ver figura 44).

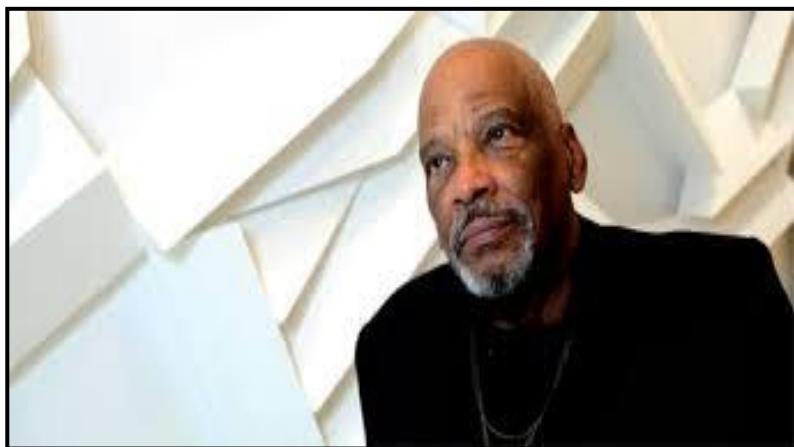


Figura 44- Emanoel Araújo

Fonte: <http://www.atribunane.ws.com.br/variedades/cultura/artistas-negros-nao-passam-de-4-nas-ultimas-cinco-bienais>

Emanoel Araújo organizou em 1988 e reedita em 2010 o livro *A Mão Afro-brasileira*, tal obra simboliza um divisor de águas no cenário artístico brasileiro. O livro apresenta as Artes Visuais Afro-brasileira, com um inventário de obras, destacando a vida de artistas negros dos séculos XIX ao XXI. No que concerne a obra de Emanoel,

A luta pelas causas negras, ação Emanoel é original, continua e crescente. As mostras e publicações por ele organizadas desde a década de 80 com “A mão afro-brasileira” (1980), os herdeiros da noite (1995), arte e religiosidade no Brasil- heranças africanas (1997) e Negro de corpo e alma (2000), entre outros constituem uma série que, no próprio dizer, “torna pública uma infindável pesquisa Sobre a questão Negra (...) sob o ponto de vista das artes plásticas”. Essas exposições e sua atuação como diretor da Pinacoteca do Estado de São Paulo culminaram na criação do Museu Afro Brasil, Em São Paulo em 2003, o qual se constitui na maior e mais importante iniciativa museológico de reflexão sobre a participação dos africanos e seus descendentes na Constituição do Brasil. (CONDURU, 2007, p. 74-75).

O artista também desenvolve trabalhos como editor com publicações iniciadas na década de 1980. Destacamos os livros *Herdeiros da noite* (1995), *Pintores negros dos oitocentos* (1988), *Negro de corpo e alma* (2000), *Para nunca esquecer: negras memórias\memórias de negro* (2002), dentre outras publicações que compõem um vasto registro da história e cultura afro-brasileira. O livro do escritor Nelson Fernando Inocêncio intitulado “*Emanoel Araújo o mestre das obras*” (2010), apresenta a bibliografia do artista, na qual descreve “Emanoel se dedica ao trabalho de resgate da memória de tantas pessoas que passaram incógnitas por conta do racismo, uma doença social que subestima ignorar a diferença”. Inocêncio (2010, p. 57). No que concerne à sua atuação como editor, Emanoel propõe uma

reescrita de cunho histórico-social e político, e evidencia o legado negro na formação da sociedade brasileira e na arte.

Essa busca obstinada de Araújo, no sentido de restaurar as imagens de personalidades negras e inaugurar uma nova conduta ante a cultura brasileira, pautada não mais na exclusão das personalidades negras ou ainda no branqueamento gradual dessas personagens quando o alijamento se torna impossível, constitui um grande desafio cujo peso é significativamente elevado. (...). O Legado editorial de Araújo já seria o suficiente para atribuir um papel de destaque na perspectiva da valorização de personagens que fazem história negra deste país. (INOCÊNCIO, 2010, p. 61).

Iniciou sua carreira na produção de ilustrações, cartazes, cenários, xilogravuras. Na década de 1970 buscou produções mais abstratas, compostas por geométricas e gradativamente enveredou para o construtivismo abstrato, compondo suas obras em ritmos sobrepostos, oblíquos, círculos, verticais e horizontais.

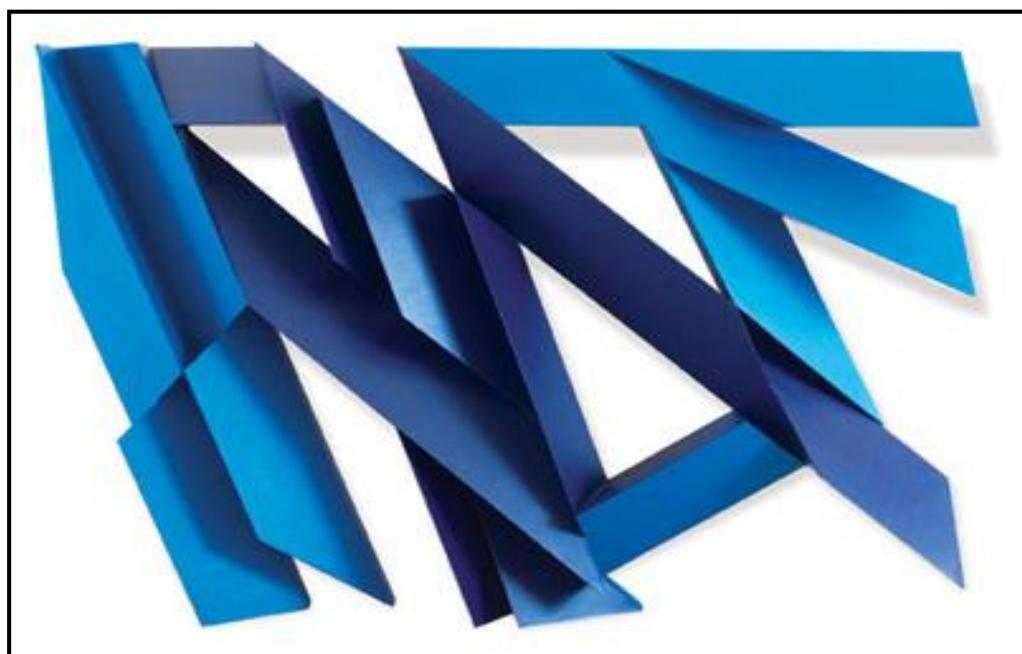


Figura 45- Emanoel Araújo. Escultura em madeira. Dim. 110 x 160 cm. São Paulo. 2005.

Fonte: <https://eusr.wordpress.com/2011/12/15/artistas-negros-nao-passam-de-4-nas-ultimas-cinco-bienais/>

Desenvolve seus processos artísticos com bases referenciais da Arte Africana. Emanoel cria com primazia elementos repletos de geometrização, contrastes, matizes intensas trazendo a tridimensionalidade como composição poética de monumentos escultóricos. (INOCÊNCIO, 2010).

2.3.10 Cosme Martins (1959)

Não podemos deixar de citar os artistas negros maranhenses, dentre eles, temos Cosme Damião Martins, nascido em 1959 em São Bento, MA. Autodidata, inicia sua carreira na pintura em 1970. Na década de 80 começa a se destacar no Salão Maranhense de Artes plásticas. Expor no Salão Municipal de São João do Meriti no Rio de Janeiro e no Museu de Arte de São Paulo-MASP. No mesmo período, embarcou para Rio de Janeiro, onde iniciou seus estudos Museu de Arte Moderna e alcançou reconhecimento Nacional, consequentemente expande seus trabalhos em outros estados e no exterior. Em 1988 participou da exposição “A Mão Afro-brasileira”, Museu de Arte Moderna de São Paulo (SP), neste mesmo ano foi premiado na 2º Salon des Antiquaires et des Créateurs Contemporains - Passereller de L'art, Paris (França). Em 1991, participou do Workshop Alemanha-Brasil em João Pessoa. Em 1998, foi convidado para ministrar cursos de pintura em Post Dan, Alemanha. Carlos Cavalcanti e Walmir Ayala no Dicionário de Pintores Brasileiros (1987), escrevem que

O mais surpreendente na obra de Cosme Martins é a coerência da linguagem adotada, cuja referência mais imediata encontramos no extraordinário acervo da azulejaria colonial, enriquecendo a arquitetura de São Luiz. Há uma identidade subliminar neste enfoque, resultante de convivência humana do artista com seu meio, ativada por um olhar registrado de primeira qualidade. E este reflexo não se faz, em nenhum momento, anedótico ou discursivo: o que passa para a pintura de Cosme Martins é a própria alma da cidade, no que tem de particular, universalizada pela receita minimalista de signos registrados. Não estamos distantes, tampouco, de um sistema de escrita, de uma semiologia que induz a leitura a partir de um movimento anatômico situado no âmbito do código. A leitura referida torna-se assim, aberta, como a uma leitura capaz de refletir o testamento do homem no plano de criação. (AYALA, 1987 apud MARTINS, 2017, p. 01).

Cosme tem diversas fases na sua produção, dentre elas destaca-se a série “Favelas” que demarca o ponto de passagem entre o figurativo e o abstrato. Em suas obras, traz o jogo de texturas, usa materiais como terracota, com cores e variações bem características que atribuem um diferencial ao seu trabalho. O artista assume uma arte gestual sóbria, sensível. Cosme mora no Rio e está em plena atividade artística. (Ver figura 46).



Figura 46- Cosme Martins.

Fonte: <http://www.cosmemartins.com.br/exposicoes-individuais/>

Portanto, consideramos importante evidenciar as produções de artistas afrodescendentes no contexto modernista e pós-modernista. Ressaltamos que a historiografia negra desse período é substancial para alicerçar as Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas, numa perspectiva não somente do tema afro-brasileira, mas na abordagem de temas sociais. Evidencia-se os artistas negros como produtores de sua arte, que afirmam e demarcam em suas obras, as identidades étnicas, religiosas, sociais e culturais. Reiteramos assim, a significativa contribuição dessas referências para o ensino de arte.

2.4 Artistas afrodescendentes contemporâneos

Sobre a arte contemporânea, esta fundamenta-se na desmaterialização do objeto artístico, como já vimos na discussão da primeira seção, tem como foco o processo do pensar e do conceito. A arte não necessita mais do material físico, mas da concepção e das ideias.

Durante os anos 60, os anti-intelectuais e emocionais/intuitivos processos de produção artística – característicos das duas últimas décadas – começaram a ceder lugar a uma arte ultraconceitual que enfatiza quase exclusivamente o processo de pensamento. À medida que o trabalho é projetado no estúdio – mas executado em outro lugar por um artífice profissional –, o objeto se torna meramente produto final, e muitos artistas perdem interesse pela evolução física do trabalho de arte. O ateliê vai novamente se tornando um [local de] estudo. Tal tendência parece provocar profunda desmaterialização da arte, especialmente da arte como objeto, e, se continuar a prevalecer, pode resultar no fato de o objeto se tornar completamente obsoleto. (...). As artes visuais, no momento, parecem pairar numa encruzilhada que bem se poderia revelar como duas estradas para um mesmo lugar, apesar de aparentarem vir de duas fontes: arte como ideia e arte como ação. No primeiro caso, a matéria é negada, pois a sensação foi convertida em conceito; no segundo caso, a matéria foi transformada em energia e tempo-movimento (LIPPARD & CHANDLER, 2013, p. 151).

Assim, Artes visuais afrodescendentes modernista e pós-moderna, traz marcadamente traços da afro-brasileidade dos cultos religiosos, da cultura, nas telas, esculturas e objetos tridimensionais. Dessas conexões e vivências artísticas constitui-se elementos conceituais que fundam as Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas. Nesse contexto, o artista negro ressignifica a materialidade física das obras, ou seja, na desmaterialização do objeto de arte cria trabalhos de performance, do corpo enquanto instrumento de fala, nas ressignificações dos suportes, na fotografia, *street art*, instalações, entre outras formas de fazer arte na contemporaneidade. Sobre Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas Santos (2016, p. 153) nos diz que:

A partir de 1990, o protagonismo dos artistas negros e mestiços se materializa em obras de arte não mais alicerçadas na religiosidade, fio condutor à ancestralidade, mas sim por meio da pesquisa acerca de si e dos seus, pautando-se nas questões que envolvem a história social, psicológica e afetiva desta população. Dos ateliês periféricos dos grandes centros urbanos às cidades do interior do país, emergem representações e entendimentos visuais acerca da história dos africanos no Brasil, mesclando registros que vão de pequenas conquistas individuais às grandes violências coletivas. A essa forma de se trabalhar a arte considerando o aspecto íntimo e pessoal das vidas dos indivíduos artistas aos de ação grupal e política, denominamos de “microbiografias” e de “macrobiografias”, isto é, estratégias visuais para a ampliação das percepções e entendimentos do ser negro ou negra, filtradas pela sensibilidade artística de seus produtores que, após dedicarem-se aos temas que mais lhes tocam independente dos motivos que desencadeiam sentimentos e consciências, buscam pelas linguagens e expressões mais apropriadas para se dar visualidade, corpo a estas ideias, reflexões. Então, das “microbiografias” familiares presentes em algumas dessas obras de arte, nas quais se leem trajetórias de muitas famílias negras pós-abolição da escravidão, chegamos às produções que nos remetem às leituras “macrobiográficas”, revelando-nos os caminhos dos negros e das negras, que ou eles os escolheram, ou que, por força das circunstâncias foram levados a eles. Portanto, a partir dessa década são possíveis de serem observados singulares pontos de vista e de percepções sobre a diáspora africana e suas continuações.

O tema, como destaca a autora, é mais marcante no trabalho desses artistas que emergem a partir da década de 1990, momento em que a Arte se encontra ligada às

questões sociais e políticas do ser negro, ou diríamos do Eu-negro, que remete também à coletividade. Expressas nas microbiografias e macrobiografias dos artistas Eustáquio Neves e Rosana Paulino, as obras trazem historicidades do negro como sujeito social e cultural, com discussões sobre visibilidades e invisibilidades, genealogia afro e identidade. Os trabalhos desses artistas são fundamentais para entendermos os novos caminhos que o artista contemporâneo afrodescendente segue. Como reafirma Santos:

Gradualmente novos nomes passam a serem notados pelo sistema de arte que se abre para além do restrito universo afro-religioso, possibilitando novas leituras e compreensões do ser afrodescendente na sociedade brasileira a partir do ponto de vista dos artistas, afrodescendentes que são (SANTOS, 2016, p. 152).

A subjetividade da arte contemporânea afrodescendente baseia-se em sistemas simbólicos dos corpos e das corporeidades que historicizam e discutem aspectos sociais, memória, gênero, racismo, padrões, estereótipo, escravidão, lugares, política e cultura. Podemos dizer que é uma Arte engajada e política, que busca nas linguagens artísticas versar sobre estéticas do ser negro, em construções simbólicas da identidade, no qual o artista é o representador de suas micro e macrobiografias com discussões e demarcações visuais.

2.4.1 Sonia Gomes (1948)

Sônia Gomes, nasceu na cidade de Caetanópolis, Minas Gerais em 1948. Iniciou sua carreira em 1994 cursando disciplinas nas Universidade Estadual e Federal de Minas Gerais e estudou também na Escola Guignard. Suas obras se constituem através de poiéticas que se movimentam no ato de costurar, construir e refazer tendo como matéria-prima panos, roupas, tecidos, trouxas e amarrações que formam novas tessituras e composições com elementos de tradições, memórias, identidades, lembranças, histórias e narrativas. Em suas obras a artista discute o racismo, sexism, pobreza entre outras questões sociais e políticas. Araújo (2010, p. 119) discorre sobre a produção de Sônia, diz que está artista transforma matérias difíceis e instáveis em arte contemporânea carregado do estável, permanente e certa.

A gênese desse fenômeno pode ser observada no trabalho refinado dos mestres de arte colonial e do Barroco Brasileiros, quando, através da sua arte eles transformaram materiais de difícil manuseio, como a pedra-sabão, redimensionando-os em novos contornos e sentidos. É assim que Sônia Gomes, nas articulações que propõe,

entre retalhos de tecidos de várias texturas, rendas, cartões, papéis e tules unidos pela linha que literalmente alinhava e arremata composições de caráter inusitado e ao mesmo tempo familiar. A marca contemporânea dessa proposição surge numa trama extremamente inventiva, criada a partir de colagens, nas quais a artista emprega com inteligência a grande habilidade de desenhista. (Ver figura 47).



Figura 47- Sônia Gomes. Serie panos. 2016

Fonte: <https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/uma-tecela-de-historias-rumo-veneza-2-15776699>

Permeada pela erudição e o popular, remete-nos à tradição brasileira. Decompõe e compõe materiais em arte, perene e contemporânea, tece numa ação criadora novas formas de ver e fazer Arte. Bispo (2005) fala sobre as referências artísticas das obras de Sônia Gomes:

Os gestos técnicos em torno do tecido que comparece em obras de artistas como Artur Bispo do Rosário, Lygia Pape, Mestre Didi, Leonilson, Ernesto Neto, Rosana Paulino, Rosana Palazian, Beth Moisés, Janaína Barros, Lidia Lisboa, Olivia Bynun entre outros. No cenário internacional, para ficar apenas no trabalho de dois artistas o alemão Anselm Kiefer (1945), que manipula roupas prontas para falar de memória, em trabalhos como The Hierarchy of the Angels, 2000, e o artista inglês Yinka Shonibare (1962). (BISPO, 2015, p. 02).

A artista participa de mostras, exposições e bienais individuais e coletivas em nível nacional e internacional.

2.4.2 Eustáquio Neves (1955)

Eustáquio nasceu em 1955, em Minas Gerais. É fotógrafo e artista multimídia. Formou-se como técnico em química Industrial. No exercício da profissão se tornou

grande fotografo, introduziu as técnicas e conhecimentos dessa área para agregar no seu trabalho artístico com a manipulação de negativos e montagens fotográficas. No final da década de 80, montou seu primeiro estúdio em Belo Horizonte, onde passou também a produzir vídeos. Tem no currículo mais de 30 exposições individuais no Brasil, Europa, EUA, África dentre outros países, além de exposições coletivas. Santos (2013) destaca a visão de Eustáquio impressas em seu trabalho, em que visibiliza a cultura e as questões étnico-raciais nas manifestações culturais de Minas Gerais.

Na obra de Neves o negro é protagonista das histórias que conta, como no caso da série Arturos, de 1995, que recebe esse título por narrar em imagens a história da família de mesmo nome que vive em Minas Gerais e que expressa na festa de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, parte de sua religiosidade sincretizada. Arthur é o Ancestral mais antigo da qual os membros da família se recorda e, portanto, para que ele não se perca no tempo seus descendentes se autodenominam Arturos. Aspectos como identidade cultural, social e ética estão presentes em cada uma das suas fotografias (SANTOS, 2013, p. 105).

Arturos, foi um trabalho que impulsionou a carreira do artista. (Ver figura 48). Sua obra tem como temas as questões étnico-raciais, memórias, origens e identidade. Estas são produzidas através de técnicas de montagem em laboratório e sobreposição de imagens. Eustáquio é um químico das fotografias, experimenta e cria formas e composição imagéticas em fragmentos e novos ensaios.



Figura 48: Eustáquio Neves- Fotografia Série: Arturos
Fonte: <http://f508.com.br/perfil-eustaquio-neves/>

Em 2017 o artista trabalhou em parceria com artista Iezu Kaeru, lançando a exposição e o livro *O Jogo da Bola*, em que retratam jogos de futebol nos bairros de Recife, compondo um registro do cotidiano e das relações socioculturais do futebol.

2.4.3 Jorge Luiz dos Anjos (1957)

Jorge dos Anjos nascido em 1957, na cidade de Ouro Preto, Minas Gerais. O escultor, desenhista e pintor iniciou seus estudos na Fundação de Arte de Ouro Preto, com referências artísticas de Amílcar de Castro³³. Suas produções têm versatilidade e movimento. Se materializam em geometrizações que compõem objetos escultóricos, pinturas, aquarelas, luminárias e totens que ganham características singulares. O artista publicou diversos livros entre eles *Visagens e Caderno de Pele e de Pelo*, Ribeiro & Silva (2002).

Vive e trabalha em Belo Horizonte. Sua escultórica em grandes formatos e diversos materiais, como pedra sabão, aço carbono Aço corten, caracteriza-se por criar uma geométrica construtiva de inspiração totêmica africana representada pela síntese que alcança nas obras vazadas com espaços negativos e positivos, espécies de placas, nas quais ele deixa fluir formas compostas umas sobre as outras como rendilhado ou em composições livres arranjada sobre uma forma primária que se desenvolve o espaço. (ARAUJO, 2010, p. 117).

Jorge participou das exposições *A Mão Afro-brasileira* (1988) e *A nova mão afro-brasileira* (2013). O artista constrói em materiais metálicos suas obras com uma abordagem imagética africana mesclando signos religiosos e geométricos.

Jorge não só ressignifica os símbolos das religiões afro-brasileiras como também resgata o fazer artesanal próprio do ferreiro Ogum e do pedreiro Xangô, orixás que o protegem no universo do Candomblé. Seu processo criativo se dá no embate entre o saber ancestral, revelando marcas da escravidão negra, e o saber contemporâneo de herança construtiva. (RIBEIRO, 2015, p. 20).

Desta forma, apresenta traços fortes da afro-brasileiridade e de influências africanas, entre o bi e tridimensional, dialoga com estilos, geometriza e expressa símbolos. (Ver figura 49).

O artista pesquisador recebe convite do Festival de Inverno da UFMG em 2008, onde realizou uma performance fotográfica na qual retratava os cantos dos negros do Quartel do Indaiá Minas Gerais³⁴ usando lastro de fogo e tintas para desenhar. Suas obras estão espalhadas em monumentos e espaços urbanos de várias cidades do Brasil.

³³ Amílcar de Castro (Minas Gerais, 1920 - 2002). Escultor, gravador, desenhista, cenógrafo, professor.

³⁴ V ISSUNGOS Belo Horizonte, outubro de 2008. Edição Especial. Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais. <http://www.cultura.mg.gov.br/files/2008-outubro-especial.pdf> acessado em 24/07/2017.



Figura 49: Jorge dos Anjos. Obra: Colunas. Totens, 2002, Pedra sabão
 Fonte: <http://www.museuafrobrasil.org.br>

2.4.4 Rosana Paulino (1967)

Nascida em 1967 na cidade São Paulo. A artista visual é doutora em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP. Tem sua produção relacionada às questões étnico-raciais, na área de gênero em especial da mulher negra na sociedade brasileira, violência, racismo estrutural no Brasil, os resquícios da escravidão, os padrões de beleza feminino, o machismo e a opressão feminina. Participa intensamente de diversas exposições, tanto no Brasil como no exterior. Rosana é, sem dúvida, uma das expoentes na arte contemporânea afrodescendente no Brasil.

Seu trabalho se desenvolve numa busca por seus ancestrais, em reverência a sua família, com fotografias impressas e pequenas almofadas, faz ponte religião de raiz africana. Essa metáfora guarda as memórias do passado, e os patuás dedicado aos Deuses africanos preservam sua identidade enquanto mulher negra ciosa de suas raízes. (ARAÚJO, 2010, p. 117).

A artista busca conectar Artes Visuais e outras áreas do conhecimento, numa dinâmica interdisciplinar de técnicas mistas, onde as gravuras, desenhos e esculturas são ampliadas em instalações. Discute os papéis da população negra em nossa sociedade e nessa perspectiva também questiona qual o lugar da mulher negra no contexto social e político, ou seja, levanta o debate sobre a emancipação da mulher negra e os aparelhos de opressão. Suas criações almejam o inteligível, o corpo se faz

presente, o corpo social, corpo político, corpo identitário, o corpo histórico. (Ver figura 50).



Figura 50: Rosana Paulino. Parede da Memória. Tecido, microfibra, xerox, linha de algodão e aquarela. 8,0 x 8,0 x 3,0 cm cada elemento - 1994/2015

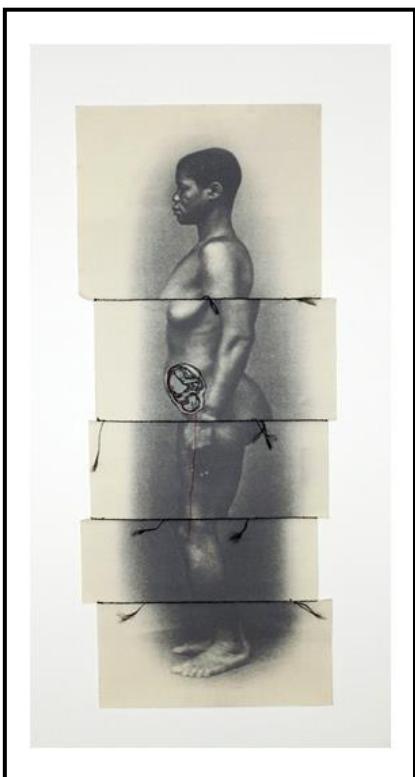
Fonte: <http://www.rosanapaulino.com.br/>

Rosana Paulino diz:

Creio que todo este caminhar levou-me a pensar mais a fundo não só o papel da mulher negra na sociedade brasileira como, principalmente, resultou em que eu desenvolvesse mecanismos visuais que pudesse falar deste fato e sua importância. O primeiro fato relevante a despertar minha atenção durante as pesquisas foi o papel aglutinador desempenhado por estas mulheres. Mães de santo, benzedereiras, parteiras, comerciantes, depois professoras, costureiras, atrizes, doutoras, pesquisadoras, etc., a mulher negra tem se colocado na linha de frente do desenvolvimento da população negra descendente no país. (PAULINO, 2011, p. 82).

A Artista discute sobre questões pertinentes ao período histórico demarcado pela escravidão sob uma visão contemporânea e arrojada. Na obra *Assentamento*, coloca os traumas do deslocamento dos povos africanos para o Brasil. Discute em suas obras as dores do processo de escravidão e a ressignificação na diáspora.

Na obra assentamentos ficam visíveis as marcas do racismo, do sexism contra mulher negra e as cortes deixadas pela escravidão, além de colocar a contribuição da imagem como formadora da identidade dos indivíduos através dos alinhavos e das costuras feitas na imagem. (Ver figura 51).



No processo de produção da obra *Assentamento*, faz a montagem dos cortes da imagem da mulher negra e anônima. E em costuras, recria simbolicamente as marcas da escravidão, mesmo remontada, as lacunas da imagem permanecem, o alinhavado representa a tentativa dos povos africanos em se refazerem na terra desconhecida.

Figura 51: Rosana Paulino. *Assentamento*. Impressão, costura e linóleo sobre tecido - 2013.

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

2.4.5 Leandro Machado (1970)

Leandro Machado vem dessa nova safra de artistas negros contemporâneos. Nascido em Porto Alegre-RS em 1970. É licenciado em Educação Artística e Bacharel em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Inicia sua carreira em 1998, entre exposições individuais e coletivas. Esteve em exposição no ano de 2017, com série intitulada de OTÁ ou “lá onde a pedra não sabe que é estátua” na Galeria Península, Porto Alegre/RSS³⁵.

Carrega em suas obras as questões políticas e sociais do negro no Brasil. Obras questionadoras com proposições estéticas contemporâneas, que levantam temas como a afirmação étnica. Conduru (2007, p. 93) comenta sobre o trabalho de Leandro, afirmando que as obras do artista “variam quanto à origem e ao modo, as ações são integradas à causa da negritude. É crítica a brincadeira de Leandro Machado

³⁵ Disponível em <http://cargocollective.com/leandromachado/About-Leandro-Machado> acessado em 16\09\2017

com as Lojas Americanas, sacolas e camisetas das fictícias Lojas africanas". (Ver figura 52).



Figura 52: Leandro Machado. Obra: Lojas Africanas.

Instalação em adesivo eletrônico 2003.

Fonte: <http://salaodearteafro.blogspot.com.br/>

O trocadilho crítico com pitadas de irônica é uma conversão da logomarca de uma das maiores redes de varejistas do país, em que pretende transformar o espaço comum, ressignificando valores ao apropria-se da imagem comercial, dialoga desta forma, com a arte e sociedade, público e privado, arte e artista.

2.4.6 Paulo Nazareth (1977)

Nasceu em 1977 na cidade de Governador Valadares, Minas Gerais. Paulo Nazareth tem formação em Estudos em Linguísticas Faculdade de Letras. É Bacharel em Desenho e Gravura pela Escola de Belas Artes, está se Licenciando em Desenho e Plástica, todas pela Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG. (Ver figura 53).

O artista performer contemporâneo desenvolve trabalhos em foto-performances e vídeo-performances. Paulo desponta na atualidade como um dos grandes artistas afrodescendentes, ganhando notória visibilidade ao ter seus trabalhos comentados pela crítica nacional e internacional. Conquistou o prêmio Pipa 2016. Sendo também vencedor do Pipa voto popular exposição 2016.

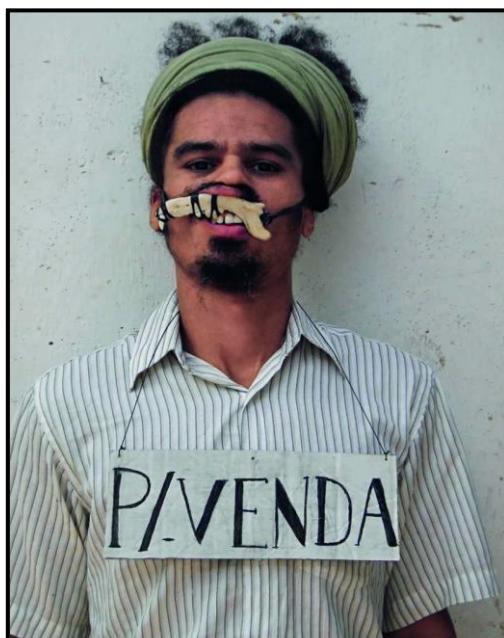


Figura 53: Paulo Nazareth. Série Para Venda. 2015
 Fonte: <http://www.select.art.br/sobre-oprimidos-mesticos-e-migrantes/>

O artista foi indicado para o Pipa em 2012 e 2013. Em 2012, Nazareth ficou em 1º lugar no Prêmio MASP de Artes Visuais. Com trabalhos expostos em Berlim (Alemanha), Rússia, Estados Unidos. Integra também coleções na Boros Collection (Berlim, Alemanha), Thyssen-Bornemisza Art (Viena, Áustria), Pinault Collection (Paris, França), Coleção Banco Itaú (São Paulo, SP), Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (RJ), Pinacoteca do Estado de São Paulo (SP) e Rubbel Family Collection Miami, EUA). No artigo de Bispo & Lopes (2015, p. 112) publicado na Revista Harper's Bazaar Presencias Art de 2015, os autores discutem a performance negra e a produção de artistas contemporâneos afrodescendentes. Pontuam a corporeidade negra e o ato político e questionador desses corpos. Sobre a performance de Paulo Nazareth dizem:

É o trânsito contínuo do artista que articula deambulação e noção de lugar, origem e pertencimento. Nazareth problematiza experiências de migração recortadas por temáticas raciais. Do processo de sua movimentação geográfica resultam vídeos com imagens desfocadas e imprecisas, panfletos-instruções, fotografias e toda sorte de objetos impensáveis (rótulos de embalagens, sacolas de estopa, cartazes de propaganda抗igos, peças de roupas usadas etc.

O artista demarca seu trabalho com a presença do corpo, busca leituras iconográficas paradoxalmente iconoclastas³⁶ sobre espaços, lugares, objetos, em diálogos críticos e políticos em relação aos costumes socioculturais. E evoca a

³⁶ Que ou quem se opõe ao culto das imagens. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/iconoclasta> acessado em 16\09\2017. Acessado em 20/10/2017

narrativa pictórica que vai além de técnicas comuns colocando os corpos físicos em espaço expositivos. (Ver figura 54).



Figura 54: Paulo Nazareth. "Pão e Circo", 2012, impressão fotográfica sobre papel algodão, 93x70 cm (cada). Fonte <http://www.premiopipa.com/pag/paulo-nazareth/>

Paulo Nazareth nos faz repensar sobre as certezas que sustentam as identidades que construímos no plano das subjetividades (corpo) e no plano da cultura (territórios políticos). Ao se colocar fisicamente nos espaços, sugere, com sua imagem ambígua, mestiça de branco, índio e negro, outras possibilidades que emergem do contato cultural. (BISPO&LOPES, 2015, p. 112).

Paulo Nazareth é um andarilho e nessas andanças nascem diversas obras na qual o corpo político, o corpo presentificado fala e traduz essas experiências. O artista reúne distintas referências e cria conexões plurais. Discute relações étnico-raciais, estratificação social e o negro na sociedade.

2.4.7 Angélica Dass (1979)

A fotografa nascida no Rio de Janeiro em 1979, é formada em Belas Artes pela UFRJ e em estilismo pelo Senai, com pós-graduação em jornalismo na UNED-Universidade Nacional de Educação à Distância. Cursou ainda Fotografia Artística e Conceitual na pela EFTI- Escola de Formação Trabalhadores em Informática na Espanha (2012). Desenvolveu em 2012 o projeto intitulado de *Humanae* a partir do

sistema de cores Pantone³⁷, no qual cria um inventário cromático com o tom da pele de diversas pessoas a partir da fotografia. Segundo Angélica, o projeto *Humanae* começa como um projeto pessoal pelas relações familiares. Nesse cenário, a artista observou as múltiplas variações de tons de pele. A Pantone desenvolve sistemas com guias de cores com a utilização da Biblioteca de Cores na indústria gráfica, no design, na moda entre outros setores³⁸.

O projeto *Humanae* gera questionamentos contemporâneos sobre a diversidade étnico-racial. O projeto está em processo de desenvolvimento e objetiva registrar e catalogar, todos os possíveis tons de pele das pessoas. O projeto *Humanae* já percorreu inúmeros países, em 2017 esteve no Museu da Ciência e Tecnologia de Leonardo da Vinci em Milão e em vários países. (Ver figura 55).



Figura 55: Fotografia por Angélica Dass. Projeto *Humanae*. 2012-atual.

Fonte: <http://www.angelicadass.com/humanae-work-in-progress>

Destacamos também a obra *Vecinas* (*Vizinhas*), trata-se de um projeto colaborativo com o Conselho Superior de Maliano na Espanha, que aborda histórias de diferentes mulheres nascidas no país Mali, que migraram para a Espanha. Neste

³⁷ Pantone Inc. é uma empresa sediada em Carlstadt, estado de Nova Jérsei, Estados Unidos. É mundialmente conhecida por seu sistema de cores, largamente utilizado na indústria gráfica.

³⁸ Disponível em: <http://www.angelicadass.com/about/> acessado em 13/07/2017

projeto, ela apresenta as narrativas, repensa os estereótipos e levanta as questões pertinentes a migração subsaariana. Produz também o vídeo-performance *Desenredo*, ao pentear seus cabelos no banho, discute sua identidade, a construção, a aceitação, os cabelos, os conflitos, as descobertas ao reconhecer-se. (Ver Figura 56).



Figura 56: Desenredo. Vídeo. 2012. Obra por Angélica Dass.
Fonte: <http://www.angelicadass.com/desenredo/>

2.4.8 Renata Felinto (1978)

Renata Aparecida Felinto dos Santos nasceu em São Paulo em 1978. Artista visual e professora, é Doutora em Artes Visuais Universidade Estadual de São Paulo Unesp (2016). Organizou o livro *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos* em 2012.

A artista produz desenhos e pinturas (autorretratos) destacamos as séries, "Mães Primordiais" que fazem menção entidades, deusas afro-brasileiras, seres mágicos e fantásticos. Na série "Afro Retratos" almejou a auto-representação, em que visibiliza a si própria, representa-se em várias versões de ícones populares com caráter estético peculiar, em traços expressivos e nuances quentes, a artista pinta, recria personalidades femininas de diversas culturas, contudo demarca fortemente a afro-representação e protagonismo da mulher negra. (Ver figura 57).

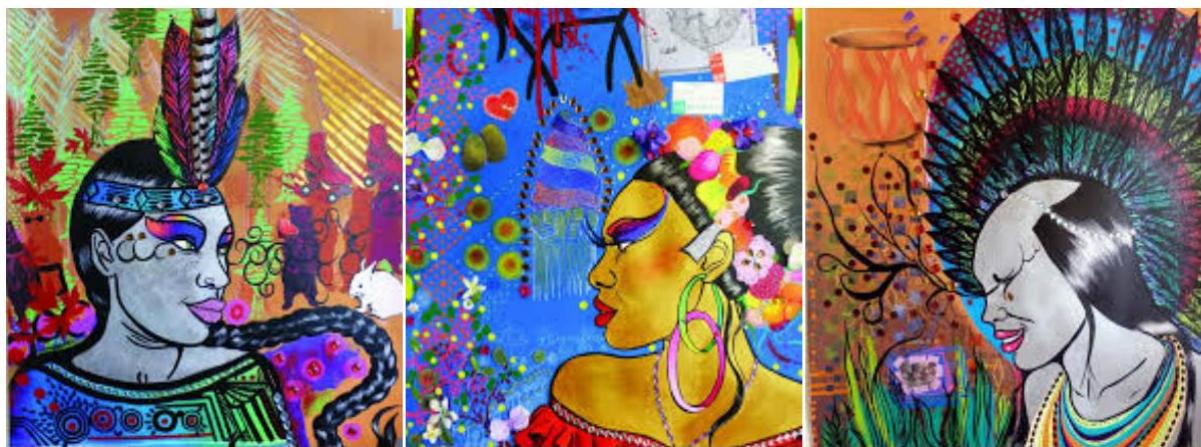


Figura 57- Renata Felinto. AfroRetratos. (2012). Fonte: <https://www.flickr.com/photos/renatafelinto>

Sobre os trabalhos da artista e o seu discurso visual:

Nos vários eixos quem vertebram a poética da jovem artista, parece ser o desenho aquele que melhor realça as qualidades do seu discurso plástico. Esse desenho de caráter marcadamente contemporâneo (...). O cultivo de uma linha limpa de uma composição delicada com um discurso político que articula e problematiza, nessa obra, as condições da mulher e da negra, com elegância acidez ironia. Por outro lado, em suas fotos, há espaço para pensar a pintura e a memória das coisas e das gentes filtradas por essa mesma sensibilidade. (ARAÚJO, 2010, p. 119).

A artista produz pinturas, desenhos e a performances. Destacamos performance White Face, Blond Hair que compõe a série Também quero ser sexy (2012-2013). (Ver figura 58). Questiona os padrões do corpo negro através da arte performance. Do exposto:

Renata Felinto se autorrepresenta como uma loura com ostensiva capacidade de consumo do luxo oferecido na Rua Oscar Freire em São Paulo. Espaço de forte segregação social, a rua escolhida pela artista para apresentar a performance permite pensar na relação entre corpo negro e espaço público. (...), Renata Felinto cria uma plataforma de representação de si mesma como outra, estabelecendo uma alteridade com as louras. Usando a estratégia do travestismo corporal ela articula noções como classe e raça, trocando suas referências corporais. No lugar nos dreadlocks que a caracterizam, usa uma peruca de cabelos compridos e louros, a pele branqueada por maquiagem pesada, caricata e ostensiva. Ao caminhar pela Oscar Freire desconcertando passantes, balonistas e seguranças, observa vitrines, analisa produtos, toma café, sempre sorridente e extravagante. (BISPO & LOPES, 2015, p. 112).

Tanto nos autorretratos quanto na performance a artista expressa uma manifestação artisticamente política, que discute o lugar da mulher negra na tessitura social e questiona a predominância de imagens de mulheres brancas na arte. Problematiza ainda sobre corpo para além do suporte é político e crítico.

Renata apresentou sua tese de Doutorado pela Unesp em 2016 com título: A Construção da Identidade Afrodescendente por meio das Artes Visuais Contemporâneas: estudos de produções e de poéticas. Enquanto pesquisadora na área das Artes visuais afro-brasileira, Renata trata das temáticas da Arte afrodescendente, artistas negros, representatividade, feminismo negro e identidade.

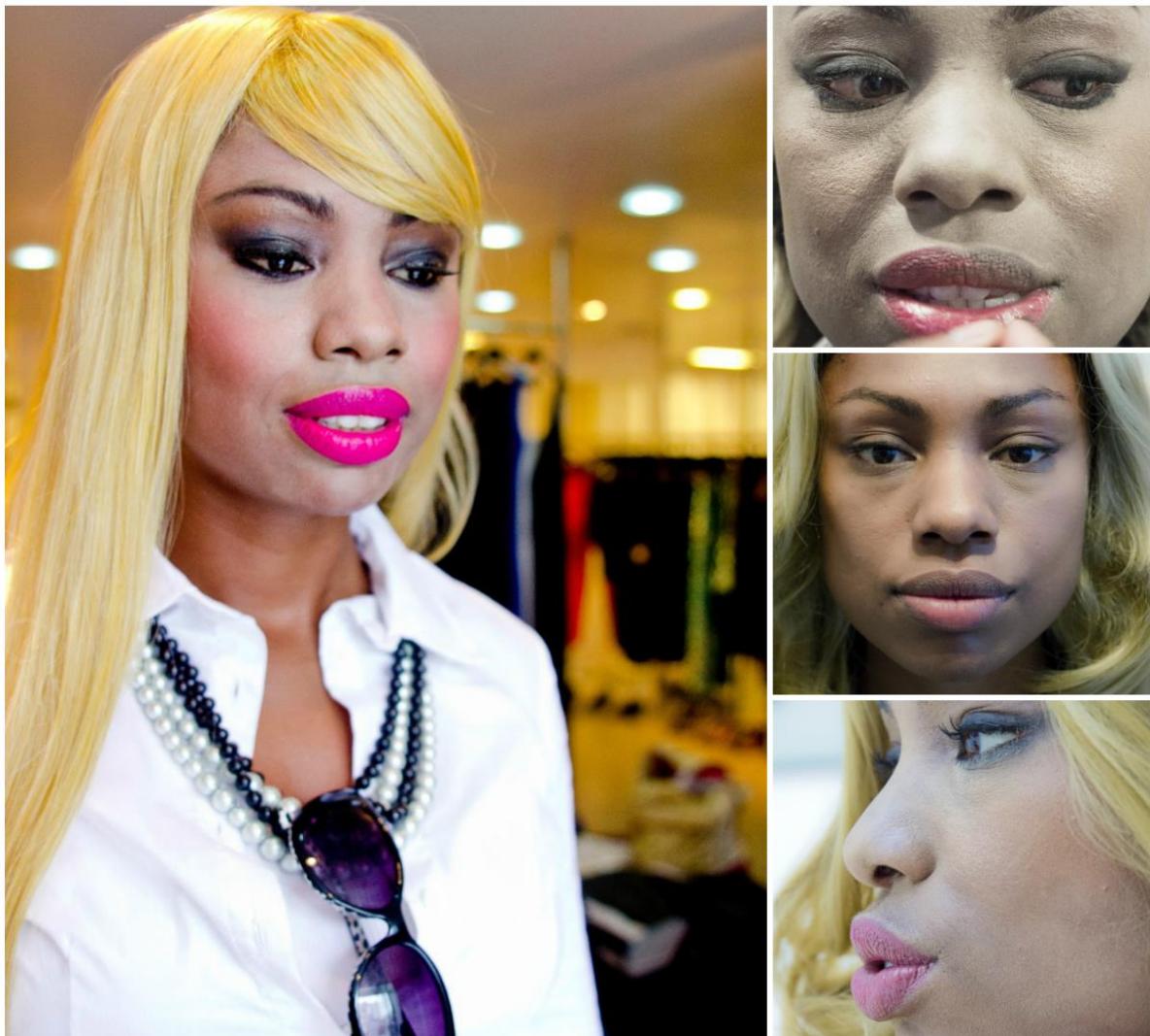


Figura 58- Renata Felinto. Performance White Face, Blond Hair (2013) da série Também quero ser sexy (2012). Fonte: <http://renatafelinto-coisasdaarte.blogspot.com.br/> / <https://www.flickr.com/photos/renatafelinto>

2.4.9 Eduardo Inke (1982)

Eduardo Inke, nasceu em São Luís, Maranhão em 1982, é também designer gráfico. O artista visual inicia sua carreira em 2003 com o grafite. (Ver figura 59).



Figura 59- Eduardo Inke. 2016.
Fonte: <https://www.flickr.com/photos/einke/32830280201>

Compôs o Coletivo Cuco, no qual desenvolveu projetos em ilustrações, mídias, *street art*, colagens e fotografia. Em 2014, representou dentre outros artistas o Maranhão, no livro *A Arte Urbana do Nordeste do Brasil*, que documenta e registra mais 140 artistas que produzem em múltiplos estilos, perspectivas e visualidades da *street art* nordestina. Participou de grandes eventos pelo Brasil e também expôs na Alemanha, México no Meeting of Styles 2014 e no Atelier Graffiti pour les enfants na França em 2016. Em 2017 expôs sua obra no Festival Upfest Posca de graffiti, arte e *street art*, composto por grandes nomes da *street art* mundial. O evento é considerado um dos importantes festivais da Europa realizado em Londres. Sobre suas experiências artísticas diz:

Eu gosto de ver meu trabalho vibrar, mas eu gosto da possibilidade de ser sutil, sempre enfrentando opostos em si mesmos em busca de algum equilíbrio. Comecei a pintar na rua porque quando o caos me passa na forma de pessoas, carros e barulho, estou em paz dialogando silenciosamente com a parede. (INKE, 2017).³⁹

³⁹ Disponível em: <https://www.upfest.co.uk/artist/inke> acessado em 06/01/2018.

O artista dialoga com e sobre o espaço urbano da cidade. Com inspirações na cultura afro-maranhenses, apresenta elementos do tambor de crioula, das estampas dos tecidos de chitão das saias das coureiras. O artista afirma que as suas influências traduzem-se em trabalhos que combinam as matizes e contornos do patrimônio cultural e artístico do Maranhão. Nas ruas o seu grafitti no estilo *freehand*, estampa muros espalhados pelas cidades nas quais o artista deixa sua arte. (Ver figura 59).



Fig. 60: Eduardo Inke. Obra: Santo. Grafite e colagem. 2017. São Luís-MA.
Fonte: <http://www.lioribeiro.com.br/2017/09/obras-do-designer-graficoartista.html>

2.4.10 Criola- Tainá Lima

Grafeiteira e designer de moda, a jovem artista nasceu em Belo Horizonte Minas Gerais. É formada em Design de Moda pela Escola de Belas Artes Universidade Federal de Minas Gerais e iniciou sua carreira em 2012. O seu grafitti traz os conceitos e elementos imagéticos da mulher negra, da negritude, identidade, reconhecimento étnico-racial e a representatividade. Entre as folhas, silhuetas negras, elementos geométricos, matizes fortes e vibrantes deixa suas marcas nas ruas, prédios e muros, seus suportes artísticos se reconfiguram em grandes murais. (Ver figura 61).



Figura 61: Artista –Criola. Obra Ori II- A raiz negra que sustenta é a mesma que floresce | Belo Horizonte. MG. 2014. Fonte:<http://mequetrefismos.com/lista-negra/negra-arte-5-mulheres-artistas-que-voce-precisa-conhecer/>

A artista expressa-se em uma arte urbana afirmativa, numa visão engajada e ativista com a valorização da identidade negra. Em entrevista à revista Namu⁴⁰ a artista diz:

Eu enxergo o grafite como um grito da cidade. Em meio ao caos urbano ele vem para contrapor a cor cinza, transmutando a rotina intensa dos transeuntes em cores. (...). Na medida em que a representatividade dos negros aumenta em todas as áreas e segmentos, os estereótipos se enfraquecem. (NAMU, 2015).

Destacamos entre seus trabalhos a série “Ori: a raiz negra que sustenta é a mesma que floresce”, em que busca na representação e na representatividade da mulher negra ao ressaltar elementos da feminilidade e da resistência que desvela perspectivas identitárias e sociopolíticas.

Aqui finalizamos a seleção composto por vinte artistas dentre estes modernos e contemporâneos. Como já falamos os modernos deram passos importantes para produção contemporânea, e estes constituem novas visualidades e ocupam novos espaços. O cenário artístico negro contemporâneo tem consigo um novo folego de conceitos, ideias, códigos e significados.

Artistas afrodescendentes contemporâneos que apresentam uma discussão política engajada de afirmação identitária, não somente pelo viés da religião como os

⁴⁰ Materia disponível em: <http://www.namu.com.br/materias/grafite-valoriza-mulher-brasileira> acessado em 20/09/2017.

modernos fizeram, mas com olhar social e politizado apurado em relação ao racismo, ao sexism, estereótipos, autoria do artista e do empoderamento representacional do negro na arte. Afirma que:

A representação do negro nas Artes Plásticas do Brasil, sofre importantes transformações ao longo dos séculos. São muitas formas de pintar, desenhar, esculpir e fotografar o negro para os professores de Educação Artística apresentarem aos seus alunos, com especial atenção aos conceitos e contextos contidos nessas representações. Se nas primeiras imagens o negro era representado alegoricamente visto por olhos estrangeiros, agora são os próprios negros que dão o tom dessa representação, assumindo seus próprios discursos, sendo, simultaneamente, criadores e criação de suas histórias pessoais e de seus antepassados. (SANTOS, 2013, p. 105).

Essa breve seleção biográfica e artística nos possibilita um arcabouço de referências, na qual podemos tomar como base para criarmos propostas metodológicas evidenciando a produção dos artistas afrodescendentes na escola.

Portanto, na próxima seção discutimos a Lei Nº 10.639/2003 e explicamos sobre seus documentos norteadores partindo de discussões de cunho histórico e sociopolítico com destaque as conquistas em relação a inclusão da cultura e história afro-brasileira e africana no currículo escolar. Em que demarcamos as atribuições do professor e da escola ao colocarmos em pauta o ensino das Artes Visuais Afrodescendentes e a aplicabilidade da Lei Nº 10.639/2003.

3 A LEI Nº 10.639/2003: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E POLÍTICOS

Para entendermos toda conjuntura atual de conquistas em relação às questões étnicas e raciais para educação e para Ensino da Arte, devemos visualizar quais acontecimentos e caminhos na história desencadearam essas mudanças.

Cunha (2005, p.254) nos diz que:

Somos aquilo que somos. O fato de existirmos deveria bastar como afirmação para sermos respeitados e considerados na cultura e na sociedade. O simples fato da existência deveria ser suficiente para o direito a uma história presente no sistema educacional. Somos parte da cultura nacional, pois está se estabelece com a nossa constante participação. Não somos objeto do interesse da cultura nacional quando exposição desta cultura na educação. Quando nos dizem que de certa maneira estamos incluídos em alguma versão oficial desta cultura, o que acontece é que não conseguimos nos reconhecer nessas versões. A dificuldade deste reconhecimento é em virtude da forma caricatural e reduzida com que somos incluídos nessas versões da cultura e da história nacionais (CUNHA, 2005, p. 254).

O percurso histórico busca entender de que forma as lutas políticas, históricas, sociais foram importantes para o desenvolvimento das políticas para a igualdade racial no Brasil que desencadeou tantos eventos, congressos, leis e pareceres que tratam sobre as relações étnico-raciais. Essas lutas se iniciam basicamente no período da escravatura até à promulgação da Lei Nº 10.639/2003 que se estabelece no campo da educação até atualidade.

Como já mencionamos a Lei Nº 10.639/2003 sancionada em 9 de janeiro de 2003, modifica a Lei Nº 9.394 e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional colocando a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e africana no currículo da rede de ensino brasileira. A Lei acresce o Art. 26-A, que coloca a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas instituições educacionais de ensino fundamental e médio, particulares e oficiais. A introdução dos conteúdos de história da África, dos povos africanos, a representação do negro no Brasil, a cultura negra brasileira e suas contribuições no campo social, econômica e política, conexas à História do Brasil, a serem ministrados na esfera de todo o currículo escolar, em particular nas áreas de Artes, Literatura e História. (BRASIL, 2003).

A Lei se coloca enquanto política social de reconhecimento, quanto a participação dos povos negros no processo histórico desse país. Esta lei é exatamente um dos caminhos de afirmação da cultura e da história africana e afro-brasileira,

enfatizando a autoestima e a importância dessa cultura na formação brasileira. (BRASIL, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana aprovam e fundamentam a inclusão da lei, que tem como desígnio corrigir injustiças, combater discriminações e preconceitos, reitera a inclusão social e o exercício pleno da cidadania àqueles que estão inseridos no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2004).

As Diretrizes evidenciam a necessidade de políticas especiais que revertam o padrão excludente estabelecido no Brasil, que historicamente impediram muitos brasileiros negros (as) ao acesso à educação escolar e a permanência.

Do exposto:

Durante o período colonial até a República, a educação popular, como é entendida hoje, não foi uma preocupação para o poder público. A grande maioria dos escravos não frequentou a escola, pois seu tempo era exigido quase que exclusivamente para atividade produtiva. A Igreja Católica, na época responsável pelos ensinos primário e secundário, possibilitou somente a brancos e ricos receber esta formação, que era a eles oferecida no próprio lar ou diretamente com os Jesuítas nos conventos. Filhos de colonos tinham oportunidades de aprender a ler e escrever, progredindo, assim, no campo educacional, enquanto segundo Marcus Vinícius Fonseca (2001), a escolarização de negro e índios “realiza-se apenas entre as brechas do sistema colonial e como forma de resistência e contestação. Legalmente, no Brasil vigorava a determinação de se negar acesso à leitura e escrita aos escravos. Mesmo que os senhores se propusessem a arcar com os custos, a educação, com as características escolares, era negada aos escravos” (ROCHA 2000, p.16 *apud* FONSECA, 2001, p. 29).

Inicialmente a legislação educacional brasileira impedia o negro de acessar à educação. Vejamos o que dizia o Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que regulamentava no artigo 69: “estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores”. (ROCHA, 2011, p. 17).

O Decreto ^º 1.331-A colocava que nas escolas públicas do país não seriam admitidos negros escravizados e seus descendentes. A ensino para adultos dependia dos professores. Assim, os professores não eram obrigados a ensinar, entretanto se quisessem poderiam lecionar aos sábados, domingos e dias santos.

De acordo com Rocha (2011, p. 17):

Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878, por sua vez, estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno. A escola noturna era aberta apenas a clientela adulta, maior de 14 anos e essencialmente masculina. Uma lei complementar de 5 de dezembro de 1824 proíbe o leproso e o negro de frequentar a escola pública (ROCHA, 2011, p. 17).

O Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878, instituía que os negros só podiam estudar no período noturno. Diferentes manobras foram lançadas no intuito de impedir o ingresso da população negra o direito de frequentar as escolas. Ressalta que ainda era proibido o acesso aos negros escravizados e descendentes. Somente em 1988, com a Constituição Federal, que o Brasil buscou efetivar-se na condição de um Estado democrático de direito, destacando a cidadania e a dignidade da pessoa humana, mas na realidade ainda permanecia marcada por costumes de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes. (BRASIL, 1988).

Com a mudança do regime escravagista para o período republicano buscou-se a reestruturação do país, demarcada pela abolição da escravatura que conferiu aos negros escravizados e seus descendentes, a cidadania e igualdade segundo previa a Primeira Constituição da República. Sobre este momento Cunha Júnior (2011) destaca a condição dos negros em comparação aos imigrantes. Os imigrantes tiveram investimento do estado brasileiro para que pudessem se adaptar no país, enquanto negros, que por tanto tempo foram mão-de-obra, acabaram renegados a falta escolarização, marginalização social pela ausência de políticas públicas.

De acordo com alguns autores, a educação foi um elemento que se levou em conta durante o processo de abolição do trabalho escravo. Era necessário que se formassem quadros de trabalhadores necessários à sociedade livre. Pode-se dizer que houve uma preocupação do poder público com a importância da educação como elemento de inclusão social. Mas tal inclusão, para os ex-escravos e seus descendentes, realizou-se de forma absolutamente marginal, pois constitui uma dualidade do ensino, representando as desigualdades entre dois grupos sociais. Havia uma escola para anteder à sociedade da época com suas necessidades e outra para os trabalhadores. Em outros termos: a escolas diferentes para públicos específicos nos quais uns têm acesso à riqueza material e os outros não (ROCHA, 2011, p. 17).

Contudo, mesmo após a Abolição da escravatura e a República com o novo sistema de governo, a inclusão social e educacional para negros (as) e seus descendentes aconteceu de forma limitada. Havia um pensamento arraigado pela visão eurocêntrica com a ideologia de supremacia racial, premissa racista que reforçava os estereótipos e ressalta a marginalização e não acesso à educação. (ROCHA, 2011).

Percebemos que desde o período colonial até o período republicano a educação para os negros (as) não era uma preocupação do poder público e para se chegar à situação atual houve muitas lutas e confrontamentos, com efetiva participação de grupos sociais que protagonizaram momentos decisivos no desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para relações étnico-raciais.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, datada de 1891, buscava naquele período a reforma educacional, no parágrafo 6º do art. 72, não se atentou para efetiva implantação das premissas da igualdade racial, mostrando-se contrária, invisibilizou mais uma vez os desfavorecidos historicamente na sociedade, evidenciado nos parágrafos 1º e 2º do art. 70, que excluíam dos direitos políticos os mendigos e os analfabetos, condição que se encontrava a maioria dos negros ex-escravizados. (ROCHA, 2013).

A Lei Afonso Arinos (1951) foi o primeiro dispositivo legal para o combate a atos discriminatórios, ocorre que estes atos eram considerados contravenções. Momento que se iniciam discussões acerca das questões étnico-raciais no Brasil que tomaram corpo e formaram-se grupos de movimentos sociais, culturais e artísticos. Regueira (2004) descreve sobre a criação das associações político-culturais como o (TEN) Teatro Experimental Negro, Conselho Nacional de Mulheres Negras (1950), o Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978 e o I Congresso do Negro Brasileiro. (SANTOS, 2005).

O processo de construção ou reconstrução da identidade negra, evidencia também a contribuição do Movimento Negro, porque para identificar, tornar explícita e aceitar a sua origem negra, o indivíduo desconstruiu na sua consciência todos os estereótipos negativos, preconceitos, imagens e juízos presentes na representação do negro de um processo de comparação entre o real e a representação, possibilitados, em grande parte pelas práxis do Movimento Negro, nos diversos lócus onde expande a sua ação. (SILVA, 2011, p. 94).

O Movimento negro, impulsiona a reconstrução identitária com as lutas contra o racismo e estigmas. Com esse levante na década de 1970, surgiram outras organizações voltadas para o fortalecimento da identidade negra nacional pautada na luta contra a discriminação e o preconceito. Organizações essas, contrárias ao mito da democracia racial estabelecido em nosso país. Esses grupos debatiam sobre alternativas para a diminuição da disparidade e desigualdade racial e social. Entre outros fatores, os movimentos atentaram-se para a questão educacional como ponto fundamental, visto que se perpetuava por anos um sistema educacional excludente. As reivindicações apresentadas por grupos do Movimento Negro exigiam medidas que viabilizassem políticas educacionais que contribuíssem no fortalecimento da cultura e da história afro para construção do Brasil. (SANTOS, 2005).

Na década de 1980 ocorreram também muitos debates acerca as condições da educação no nosso país, apresentando a visão da igualdade, justiça social e a

qualidade na educação. No ano de 1983, o então deputado federal Abdias do Nascimento propôs o projeto de Lei Nº 1.332/83, no qual se vislumbrava a inclusão do ensino de História e cultural Africana e Afro-brasileira na educação primária, secundária e superior. Porém na época o referido projeto não foi aprovado. (MÜLLER & COELHO, 2013).

Santos (2005) diz que a Constituição Cidadã datada de 1988 teve na sua concepção grande influência e participação dos movimentos sociais, entre eles, os movimentos de educadores e negros. Ela representou um marco, pois diferentes das constituições anteriores trouxe como uma de suas premissas a rejeição ao preconceito, discriminação e ao racismo, que representou um avanço significativo para sociedade brasileira. Dentre os artigos destacamos do artigo 3º, o art. 4º, o artigo 5º “Dos Direitos e Garantias fundamentais”, art. 7º “Dos Direitos Sociais”. E o art. 227 confere ao Estado a obrigação de colocar a criança a salvo de toda forma de discriminação. (BRASIL, 1988).

Oliveira (2012) descreve que no governo de Leonel Brizola em 1991 foi criada a primeira delegacia especializada em crimes raciais no Estado do Rio de Janeiro.

Na década de 1990, temos como marco a Marcha Zumbi dos Palmares em 1995, que estabeleceu o grito sobre a condição do negro Brasil e comemorou 300 anos da morte de Zumbi com o momento de articulação dos movimentos negros que reivindicavam a criação de política públicas de combate ao racismo com a formalização de uma proposta do "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial", apresentando um diagnóstico do racismo e da desigualdade racial, com reivindicações e pautas na educação, saúde e trabalho. (MÜLLER & COELHO, 2013).

Em 2000, a criação e aprovação do projeto de Lei Nº 3.198/2000 institui-se o Estatuto da igualdade racial. Neste sentido, o quinto volume da Coleção Educação para todos, lançado pelo UNESCO em Parceria com Ministério da educação, traz o livro intitulado de Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas que nos diz:

Sob a pressão dos movimentos negros, o governo Fernando Henrique Cardoso iniciou publicamente o processo de discussão das relações raciais brasileiras, em 1995, admitindo oficialmente, pela primeira vez na história brasileira, que os negros eram discriminados. Mais do que isso, ratificou a existência de discriminação racial contra os negros no Brasil durante o seminário internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos, organizado pelo Ministério da Justiça, em 1996. Apesar desse primeiro passo, de reconhecimento oficial do racismo no Brasil, pode-se dizer que até agosto de 2000 o governo brasileiro não havia empreendido grandes esforços para que a discussão e implementação de ações afirmativas entrasse na agenda política e/ou nacional brasileira (UNESCO, 2005, p. 17).

Em 2003, Lei Nº 10.639 foi instituída no então governo do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, atendendo as reivindicações de décadas do Movimento Negro pela luta contra o racismo e o mito da democracia racial. Como já mencionamos anteriormente, em 2008 a referida Lei foi alterada através do Artigo 26-A pela Lei Nº 11.645/08⁴¹, que incluiu no currículo oficial da educação brasileira a obrigatoriedade da temática indígena.

Portanto, a Lei Nº 10.639/2003 reconhece e obriga a efetivação de políticas educacionais sobre a cultura e a história afro-brasileira, ressalta a valorização e afirma a igualdade de direitos. Para as primeiras orientações quanto a Lei Nº 10.639/2003, em 2004 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que visa “orientar administradores dos sistemas de ensino, professores e todos os demais interessados na formulação de projetos empenhados e comprometidos com a educação de relações positivas” (BRASIL, 2004 p. 9).

A Lei Nº 10.639/2003 foi criada com a finalidade de combater segregação racial e etnica, reconhecendo a história da cultura afro-brasileira e africana na constituição do nosso país, e é um instrumento para a construção de educação para respeito à diversidade cultural e social brasileira. (BRASIL, 2004).

Segundo o Parecer nº 003/2004:

Aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretendem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afros-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p. 2).

Acreditamos que para a Lei Nº 10.639/2003 seja de fato efetivada, é essencial que sejam removidos alguns empecilhos. Diante disso, destacamos a

⁴¹ BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/>>. Acesso em: 07 dezembros de 2017.

carência de professores qualificados para trabalhar as questões raciais e a deficiência de material didático sobre a cultura afro-brasileira e africana.

É essencial traçarmos uma linha cronológica desses momentos que evidenciam as lutas até a criação e promulgação da Lei Nº 10.639/2003. Visto que, esses elementos teóricos nos possibilitam perceber e questionar os caminhos que os órgãos públicos educacionais percorreram e estão percorrendo para que a Lei seja contemplada e implementada. Apesar de ter representado um progresso no sentido da promoção da igualdade racial, ainda é preciso caminhar para efetivação e aplicação nos âmbitos educacionais. Diante dos 15 anos de promulgação ainda é preciso avançar e perceber que é imprescindível debater as relações raciais na escola. Tais discussões implicam na reflexão sobre o reconhecimento, respeito e valorização.

Descrevemos na sequencia as legislações que regulamentam a Lei Nº 10.639/2003, que são o Parecer Nº 03/2004, Resolução Nº 01/2004 e Plano Nacional para implementação da referida Lei.

3.1 O Parecer Nº03/2004

No dia 10 de março de 2004 instituiu-se o Parecer 003/2004. Ele regulamenta a Lei Nº 10. 639/2003. O Conselho Nacional de Educação aprovou e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

O Parecer mostra-se de suma importância, pois ele é um norteador das políticas enfatizadas na Lei Nº 10. 639/2003 e como ponto inicial, destina-se a todos os envolvidos no processo educacional brasileiros que compete aos administradores, comunidade escolar, família e aos professores. Sobre isso, temos:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretendem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p. 02).

Fica explicitado no texto do Parecer a necessidade de buscar envolvimento e diálogo do sistema educacional brasileiro, afim de que as relações étnico-raciais na perspectiva histórica, cultural e identitária sejam de fato trabalhadas, valorizadas e reconhecidas. Visa ainda, a regulamentação e observância das políticas de ações afirmativas e as políticas de reparações.

Através da proposta de estruturação curricular destaca-se o combate simbólica, social e cultura colocadas a população negra. O Parecer propõe também, a divulgação e produção de conhecimentos, a valorização da autoestima através do pertencimento étnico-racial em busca da cidadania plena.

O referido Parecer descreve sobre o reconhecimento da cultura nacional, políticas voltadas ao direito dos povos negros, escolas de qualidade, professores (as) qualificados (as) para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e formação sobre como intermediar e resolver questões de racismo e discriminações. (BRASIL, 2004).

No que se refere à importância da formação de docentes, o Parecer afirma ser imprescindível para a boa qualidade da educação. Eis:

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbozem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais (BRASIL, 2004, p. 04).

O Parecer fala que os caminhos para alcançar o melhor desenvolvimento e implantação da Lei Nº 10.639/2003 funda-se na articulação das instituições, governo e atores envolvidos no processo educacional. Elementos que permitem condições favoráveis para o ensino e aprendizagem, desconstroem equívocos históricos que só poderão ser superados através do conhecimento e do reconhecimento da história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. (BRASIL, 2004).

Sinaliza ainda, a obrigatoriedade dos conteúdos curriculares da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e determinações a serem seguidas. Vejamos:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e

a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 08).

O Parecer ressalta além disso, que a reforma curricular é uma questão política, portanto necessita ser posta em efetiva busca para a compensação e garantia dos direitos no entendimento, de que o sistema escolar é responsável pela reformulação desses pontos essenciais para aplicação da Lei. Eis o teor do conteúdo:

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas. Abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde está se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (BRASIL, 2004, p. 09).

Temos assim como princípios e caminhos norteadores das ações a serem desenvolvidas pelos sistemas de ensino, instituições e educadores: “A consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”. (SILVA, 2004, p. 388). O comprometimento da escola e toda comunidade escolar é fundamental para se impulsionar ações e propostas de combate atitudes racistas e segregadoras, com bases na formação da alunos e alunos sensibilizados e consciente da sua cidadania com respeito a diversidade na compreensão das relações étnico-raciais na valorização das identidades.

Segundo a relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas como objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p. 16).

Ao professor cabe, segundo o Parecer, a reeducação étnico-racial. Mediar, buscar e desconstruir equívocos. Neste sentido, a formação e capacitação continuada do docente é fator determinante para atuação e desenvolvimento de ações e atividades, ao estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, criar projetos e programas, e abranger os diversos componentes curriculares (BRASIL, 2004).

O Parecer destaca encaminhamentos e princípios em relação a questão racial e educacional, apresenta um conjunto de indicações de conteúdos que devem ser abrangidos pelo currículo nos diferentes campos do conhecimento. Indica ações a serem adotadas com articulação das três esferas do poder público para a implementação da Lei; dentre elas destaca-se o investimento na formação dos professores, a articulação dos sistemas de ensino, a divulgação das experiências realizadas nas escolas, a produção de materiais didáticos que tratem da questão étnica e racial. Orienta também que os Conselhos Estaduais de Educação baseados no Parecer se adequem à realidade do sistema de ensino. Do exposto:

Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes o pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 08).

O Parecer Nº 3/2004 atende às demandas das lutas da população afro-brasileira pela efetivação da educação não racista, discriminatória e multicultural. Significa o progresso na política de ações afirmativas no Brasil que vem através destes dispositivos cumprir as recomendações da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que versa sobre a combate universal a opressão e a discriminação, na defesa da equidade, da dignidade, o respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais sem qualquer tipo discriminação por nacionalidade, cor, gênero, raça. Balizadas conseguinte pela Declaração e Programação de Ação de Durban, África do

Sul, onde foi realizada a III Conferência Internacional contra o racismo, Xenofobia e outras Intolerâncias Correlatas em 2001, em 2009 a Conferência Mundial de Revisão de Durban em Genebra, Suiça na qual se discutiu a necessidade impulsionar mecanismos e estratégias no combate ao racismo e à discriminação. As declarações foram assumidas como compromisso pelo Brasil, e recomendam a prática das ações afirmativas no campo da educação. (BRASIL, 2004).

Conforme as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais:

Diante da publicação da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes (BRASIL, 2006, p. 21-22).

O Parecer ressalta o valor da história e da cultura afro-brasileira e africana e o compromisso com a educação para relações étnico-raciais. Reitera a relação entre a nova legislação com a exigência de políticas afirmativas para a educação

Nas questões introdutórias o Parecer nos diz que:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos (BRASIL, 2004, p. 02).

Logo, a educação para as relações étnico-raciais contribui para formação da pessoa, e desperta a consciência crítica e racial numa perspectiva que abrange a cidadania. E que contempla todo sistema educacional e seus respectivos participantes que vão das instituições aos professores (as), dos (das) alunos (as) ao plano político pedagógico da escola e assim sucessivamente.

3.2 A Resolução nº1/2004

A renovação educacional no Brasil veio com a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fato que permitiu por consecução a criação

dos Parâmetros Curriculares Nacionais adaptados às peculiaridades locais. Em referência às políticas educacionais voltadas à temática raciais, foram estabelecidas através da Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação que institui a partir da resolução as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (BRASIL, 2004).

A Resolução detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei Nº 10.639/2003. Designa no artigo 1º e incisos, que as instituições de ensino devem manter a atenção e observação das Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para as relações étnico-raciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Da mesma maneira, deve buscar uma atuação plena para planejamento e desenvolvimento de programas de formação inicial, que contemple a graduação e pós-graduações e cursos sobre a temática. (BRASIL, 2004).

Eis o que diz o Artigo 1º da citada Resolução:

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e em especial por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL, 2004, p. 02).

O segundo artigo da Resolução trata exatamente do planejar, executar e avaliar a atuação do sistema educacional. Apresenta os caminhos para o desenvolvimento da educação para relações étnico-raciais. O planejamento é base, pois neste, é criado e garantido o plano de trabalho detalhado que será posto em prática, ou seja, em execução. Eis o artigo na íntegra:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2004, p. 02).

O artigo segundo possui três incisos nos quais se destaca a difusão e produção dos conhecimentos, ações e valores que orientem a formação e constituição da cidadania para respeito à pluralidade étnico-racial na perspectiva da legitimação dos direitos e a valorização da identidade. E a articulação dos entes federativos com a adoção de um regime de colaboração e autonomia para desenvolvimento das Diretrizes. Em tempo, temos:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas. (BRASIL, 2004, p. 2-3).

O terceiro artigo e seus respectivos incisos designam a sistematização dos componentes curriculares competentes as disciplinas Educação Artística, Literatura e História do Brasil, porém a transversalidade no ensino nos permite a construção de plano pedagógico de ensino que contemple outras disciplinas. (BRASIL, 2004).

Lança também a relevância das pesquisas e o resgate dos conhecimentos afro-brasileiros e indígenas com o fortalecimento e a ampliação de referências epistemológicas voltados a educação. A importância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena não se restringe a determinada população, pelo contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem conforme a Resolução educar-se enquanto cidadãos atuantes em buscar de uma sociedade pluriétnica e multicultural, sendo capazes de estabelecer um estado democrático (BRASIL, 2004).

Assim diz o citado Artigo:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentiváron e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas,

professores e aluno, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no *caput* deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei nº 10.639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira (BRASIL, 2004, p. 03).

O artigo quarto estabelece que os sistemas educacionais e instituições de ensino poderão manter um diálogo com os movimentos, instituições culturais e de pesquisa (NEAB's) Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, (NEABI's) Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas entre outros agentes que desenvolvem seus trabalhos pautados nas relações étnicos-raciais. (BRASIL, 2004).

Vejamos, o que diz o artigo 4º:

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino (BRASIL, 2004, p. 03).

Logo, o diálogo entre entidades, escolas e sistemas educacionais deve ser contínuo, criando parcerias, visando ações político-educacionais, na proposição de trocas e na produção de conhecimentos que valorizem as diferenças entre os sujeitos e suas culturas. Tais relações, tem como ponto de partida, o fato que a educação deve ser alicerçada na diversidade e no combate às desigualdades.

Importante destacar a luta dos movimentos sociais ao criar um conjunto de estratégias por meio das quais os segmentos populacionais considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que estas sejam tratadas de forma justa e igualitária, exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano Nesse sentido, é na escola onde as diferentes presenças se encontram e é nas discussões sobre currículo onde estão os debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos alunos e alunas.. (BRASIL, 2004, p. 14).

Consideramos que esta comunicação é imprescindível na medida em que colabora para que sejam tomadas decisões que estabeleçam novas posturas e conhecimentos. Reiteramos que esses movimentos historicamente lutaram e lutam pela educação igualitária e contribuem para construção de leis, pareceres e resoluções no campo social e educacional do Brasil. Neste sentido, o Parecer Nº 03/2004 descreve

que estas contribuições: “Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola”. (BRASIL, 2004 p. 05).

O quinto artigo explicita que o sistema educacional tem por responsabilidade garantir aos alunos e alunas afrodescendentes o direito a educação de qualidade com estrutura técnica, corpo docentes qualificados, capazes de desenvolver conteúdos e mediar possíveis atos discriminatórios em sala de aula. Este artigo expõe a preocupação com o acesso e permanência no âmbito escolar, que é crucial para o sucesso escolar dos (as) alunos (as) negros (as) e não negros (as). Vejamos o seu conteúdo completo:

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004, p. 03).

O artigo sexto discorre sobre a atribuição das instituições de ensino especificamente aos seus colegiados que:

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e caminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis conforme prevê a art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2004, p. 03).

Os órgãos colegiados das instituições têm dentre outras a atribuições, a responsabilidade de averiguar e detectar casos de preconceito, discriminação e racismo com a aplicação de medidas socioeducativas que realcem a valorização e o respeito à pluralidade étnico-racial e para tanto é necessário a revisão dos regimentos escolares.

O Artigo 7º versa que: “Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 3/2004” (BRASIL, 2004, p. 03).

O artigo acima menciona a orientação e a supervisão do desenvolvimento de materiais didáticos e paradidáticos que estejam ajustados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e

Cultura Afro-brasileira e Africana e reforçando as peculiaridades regionais voltadas para temática.

O livro didático reproduziu maciçamente os estereótipos, racismo e discriminação. Miranda & Luca (2004, p. 127-128) diz:

Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. Nos vários editais e nos Guias publicados, tais critérios têm sido exaustivamente repetidos: existência de erros de informação, conceituais ou de desatualizações graves; veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia.

Para tanto a revisão e investimento nos livros didáticos e materiais didático-pedagógicos é imprescindível na disseminação de ideias e valores que contemplem a diversidade, a valorização e respeito à história e cultura afrodescendente. Deve-se na mesma medida, proporcionar a contraposição de imagens estereotipadas, a proposição de experiências positivas, visando o melhor encaminhamento didático do docente de todas as áreas do conhecimento, de modo especial, nas Artes visuais, área que se preocupa de modo especial com a mudança da visão.

Silva, discute anos antes da promulgação da Lei Nº 10.639/2003 a inclusão africana e Afro brasileira nos livros didáticos, diz:

Livros didáticos de Educação Artística, adotados por 30% de professores da rede pública e consultados por 70% destes, são totalmente omissos no que se refere a produção cultural e artística do negro (...) o sistema educacional, tem imposto padrões homogeneizantes, desvalorizando e negligenciando a heterogeneidade e a diversidade de nossa cultura, omitindo a presença participante dos descendentes de negros escravizados. A bibliografia disponível para o ensino da Arte é omissa no que se refere a arte africana e incompleta quanto a afro-brasileira. (SILVA, 1997, p. 44).

Os livros de Arte invisibilizaram a produção da arte africana e afrodescendente, e essa omissão tem fundamentalmente bases no processo negação impulsionados pelo racismo institucional e desvalorização da produção do artista negro. É importante frisar que tivemos avanços, porém, muito temos a caminhar para a produção e oferta de livros que contemplem de forma efetiva a diversidade artística considerando tanto Arte africana, afrodescendente quanto a indígena.

Reiteramos assim, que o livro didático é uma das ferramentas aliadas no processo educativo e no fortalecimento de conceitos positivos, por isso é pontual a supervisão e elaboração atenta de livros didáticos e igualmente de materiais didáticos.

O artigo oitavo dá ênfase à importância da promoção do Parecer nº 03/2004 e da própria Resolução nº 01/2004 nas ações realizadas pela rede de ensino seja ela pública ou particular, com a avaliação e exposição das dificuldades e sucessos alcançados. Acreditamos que esses diagnósticos sobre a abrangência e a qualidade da implementação são de extrema relevância para que todos os mecanismos jurídicos e legislativos voltados para as relações étnico-raciais possam ser aprimorados com políticas públicas de enfrentamento da desigualdade racial na educação brasileira. Vejamos o que diz o Artigo 8º:

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 3/2004 e desta Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no *caput* deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências que forem requeridas. (BRASIL, 2004, p. 04).

Compreendemos que tanto o Parecer quanto à Resolução são orientações fundamentais que balizam a Lei, determina responsabilidades, conteúdos, ações, supervisão, pesquisas enfim, deste modo percebemos que a articulação de forças, trabalho e comprometimento são possíveis para real implementação desses dispositivos.

3.3 A Lei Nº 10.639/2003

Para adentramos no campo das políticas educacionais para diversidade étnico-racial no Brasil mais especificamente a Lei Nº 10.639/2003 temos que falar sobre ações afirmativas. Eis:

O conceito de ação afirmativa originou-se na Índia imediatamente após a Primeira Guerra Mundial, ou seja, bem antes da própria independência deste país. Em 1919, Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956), jurista, economista e historiador, membro da casta “intocável” Mahar propôs, pela primeira vez na história, e em pleno período colonial britânico, a “representação diferenciada” dos segmentos populacionais designados e considerados como inferiores (UNESCO, 2005, p. 308).

Segundo Nunes (2011), as primeiras iniciativas de ações afirmativas começam na Índia com a reparação de direitos diante da milenar separação social

daquele país em castas sociais, na qual algumas classes eram renegadas pela sociedade. Dessa forma, as ações afirmativas surgem com intuito de buscar a equiparação e igualdade de direitos a todos.

No mundo ocidental, as ações afirmativas tomam mais visibilidades nos Estados Unidos da América (EUA) com o Ato dos Direitos Civis de 1964. Conforme Nunes (2011, p. 34): “A aprovação da Lei dos Direitos Civis de 1964 se deu principalmente pela mobilização de organizações negras contra o racismo que existia nas relações sociais”.

Conforme a Unesco (2005, p. 312):

Os Estados Unidos se converteram no primeiro país do “Primeiro Mundo” a incorporar à sua legislação e prática social, mecanismos surgidos do contexto geral de descolonização do mundo afro-asiático, no intuito de emancipar um segmento subalternizado. Em consequência da luta pelos direitos civis, desencadeada nos anos 50, pela comunidade afro-norte-americana, o Estado Federal incorporou o conceito de políticas públicas de Ações Afirmativas nos anos 60.

Mas o que realmente são as ações afirmativas? Gomes (2003, p. 26) diz: “definem-se como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”.

Ainda Gomes (2003) conceitua ações afirmativas:

Conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2003, p. 27).

Acrescentamos que as políticas de ações afirmativas foram intensificadas na década de 90 (Século XX) à luz da nova fase do capitalismo mundial por meio da política neoliberal. Em referência a isso Nunes (2004, p. 89) diz:

É preciso acrescentar que, com o advento da política neoliberal, o mundo empobreceu sensivelmente; países que eram pobres ficaram mais pobres e até países ricos tiveram uma queda de crescimento econômico, comprometendo assim as classes baixa e média. Como consequência disso, organismos internacionais como já mencionamos anteriormente – UNESCO e o Banco Mundial – trataram de engendar políticas que atenuassem e mascarassem o empobrecimento econômico mundial, principalmente nos países subdesenvolvidos. O próprio Banco Mundial por meio de seus empréstimos empurrou muitos países para uma situação de penúria e marginalização sociais, agravadas a partir da implantação de políticas neoliberais (NUNES, 2004, p. 89).

Nunes (2004, p. 89-90) chama atenção sobre isso, vejamos:

Então, no momento atual, assistimos a pacotes políticos criados por esses organismos multilaterais internacionais encaminhados para os países pobres, com o objetivo de atender às novas exigências do mercado globalizado. Nestes pacotes existem programas assistenciais para atender aos grupos minoritários como a mulher, os negros e os indígenas.

A Lei Nº 10.639/2003, os pareceres e as políticas educacionais são ações afirmativas, frutos de conquistas históricas do movimento articulado em favor da valorização da cultura, história afro-brasileira e africana. São medidas do governo de reparação e reconhecimento constituindo-se programas ou conjunto de ações políticas direcionadas a correção de desigualdades raciais, sociais e educacionais dirigidas para proporcionar ações pautadas na eliminação de desvantagens e a marginalização surgidas e sustentadas por uma base social excludente e discriminatória. (BRASIL, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais trazem no seu texto a importância de observar a Lei Nº 10.639/2003 enquanto políticas de reparações de reconhecimento ressalta a valorização de ações afirmativas.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (BRASIL, 2004, p. 12).

Gomes (2009) diz que a legislação veio para buscar a equiparação dos direitos, valorização e respeito às relações étnico-raciais, logo a lei é força vitorial que impulsiona as metas e objetivos para que estes sejam de fato realizados e implementados. Os governos enquanto regulamentadores, sancionadores e efetivadores da Lei, não podem se esquivar da responsabilidade social e política da implementação dessas políticas.

Ainda a autora supracitada diz: “Com avanços e limites a Lei Nº 10.639/2003 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. [...] São políticas de ação afirmativas voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras”. (GOMES, 2009, p. 40).

Diante de tantas lutas e reivindicações pautadas nas políticas ações afirmativas, o Estado brasileiro almeja uma educação mais justa e igualitária, e implementa em 2003 a Lei Nº 10.639/2003, que altera a então Lei das Diretrizes e Bases 9394/96. (Ver Anexo a).

Santana & Alves (2010, p. 2) dizem:

Os sistemas educacionais brasileiros, municipal, estadual e federal, a partir da resistência e ação de diversos sujeitos sociais são chamados a trabalhar, no contexto da educação formal, com a “História e Cultura Afro-Brasileira”. Esta convocação se dá por meio de mecanismos legais, a partir da instituição da Lei 10.639/033, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9394/96) com a inserção dos artigos 26 A, 79 A e 79 B, para incluir no currículo da rede de ensino pública e privada a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

A Lei Nº 10.639/2003 prescreve o seguinte:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental, e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2003, p. 01).

O Parecer Nº 03/2004 descreve que a Lei Nº 10. 639/2003 veio com intuito de combater a discriminação resgatar a história e valores da identidade afro-brasileira e africana, e compreender sua contribuição para construção da amalgama brasileira. Tendo como objetivo colaborar para a edificação de uma sociedade mais consciente que respeite a diversidade. A mudança está exatamente no conhecer, ou seja, conhecer é sem dúvida transformar, e para tanto cabe aos professores (as), escola e agentes fundamentais do processo educacional mudar suas condutas dada visibilidade ao que historicamente nos foi negado, buscar o conhecimento para transformar a realidade e consequentemente multiplicar essas experiências de sucesso na implantação da Lei. (BRASIL, 2004).

Com a Lei sancionada, o Parecer Nº 03/2004 e a Resolução Nº 01/2004 dão sustentação para que o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais possa institucionalizá-la. (BRASIL, 2005).

3.4 O Plano Nacional de implementação da Lei Nº 10.639/2003

A Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em parceria com o Ministério da Educação-MEC elaboraram em 2009 o Plano Nacional de Implementação

das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dessa forma:

O Plano tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10, 639, de 2003 e 11645, de 2008, da Resolução CNE/CP 01, de 2004 e do Parecer CNE/ CP 03, de 2004. O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades. (BRASIL, 2009, p. 16).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é um documento pedagógico que visa orientar e dar base aos sistemas e estabelecimentos educacionais na execução da Lei Nº 10.639/2003. A sistematização da educação brasileira foca primordialmente a garantia da igualdade de acesso e direitos em articulação dos diversos níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2009).

O Plano traz de forma clara e objetiva o reconhecimento da história e da cultura africana e afro-brasileira, e busca requerer a adoção de políticas e estratégias educacionais para superação da desigualdade racial, presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2009).

As exigências através do dispositivo legal que os estabelecimentos de ensino cumpram a Lei, parte do entendimento que todos os entes federativos busquem a aplicação da legislação em seus sistemas educacionais. Neste sentido:

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem como base estruturante os seis Eixos Estratégicos propostos no documento “Contribuições para a Implementação da Lei 10639/03”, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais. (BRASIL, 2009, p. 28).

Implementar a Lei Nº 10.639/2003 depende da articulação de políticas que visam a formação dos profissionais da educação e a continuidade desta; o plano reafirma novamente a importância de supervisionar a elaboração e edição de novos materiais didáticos e livros, previsto no artigo 7º do Parecer 03/2004; a importância a gestão democrática escolar como gerir para implementar; o processo avaliativo; condições institucionais.

Dentro dessa macroestrutura, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais mostra-se bem organizado delega os respectivos encaminhamentos e responsabilidades, constituindo-se, assim, como um documento norteador que enfatiza as ações que devem ser desenvolvidas, inclusive observa a rede privada para a necessidade de obediência a LDB alterada pelas Leis Nº 10.639/2003 e 11. 645/2008.

Já que a pesquisa se passa na instância pública municipal e estadual destacaremos aqui as suas atribuições. As principais ações para o Sistema de Ensino Municipal e estadual no qual o plano orienta que os municípios e estados devam promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, a construção participativa de planos de educação, que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (BRASIL, 2009).

Segundo o Plano Nacional de Implementação da Lei Nº 10.639/2003:

No art 1º da Resolução, é atribuído aos sistemas de ensino a consecução de “condições materiais e financeiras” assim como prover as escolas, professores e alunos de materiais adequados à educação para as relações étnicorraciais. Deve ser dada especial atenção à necessidade de articulação entre a formação de professores e a produção de material didático, ações que se encontram articuladas no planejamento estabelecido pelo Ministério da Educação, no Plano de Ações Articuladas. (BRASIL, 2009, p. 37).

Cabendo tanto ao estado quanto aos municípios apoiar as escolas para implementação das Leis Nº 10.639/2003 e 11.645/2008, com a orientação das equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das Leis; promover formação para os quadros funcionais com a mobilização de entidades sociais e educacionais que tratem dessas temáticas; produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos, tendo em vista o ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais; articulação entre os conselhos de educação e os fóruns para a construção participativa de planos estaduais e municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Desenvolver cultura de auto avaliação das escolas e na gestão dos sistemas; Elaboração de consulta às escolas sobre a implementação das Leis Nº 10.639/03 e 11.645/2008; instituir nas secretarias estaduais e municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações étnico-raciais, dotadas de recursos para o atendimento das recomendações propostas no Plano; e a participação dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial. (BRASIL, 2009).

Assim, é pertinente construir conjuntamente propostas pedagógicas na instituição de ensino. Com a busca de estratégias, através de planejamento, avaliação do desenvolvimento escolar; e colaboração e desenvolvimento de ações que articulem a escola, famílias e a sociedade. (BRASIL, 2009).

Conforme Gomes (2010):

A Pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03 (2010) aponta o importante papel da gestão da escola nesse processo. As instituições de ensino cuja gestão se desenvolve de forma mais democrática e participativa tendem a desenvolver trabalhos mais dinâmicos, coletivos, articulados, enraizados e conceitualmente mais sólidos voltados para a educação das relações étnico-raciais. (GOMES, 2010, p. 11).

O Plano designa que se conheçam e divulguem o conteúdo do Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 e da Lei Nº 11645/08 em toda a esfera escolar. Dessa forma, poderão promover diálogo com os professores e construir bases para enfrentamento às atitudes de racismo e discriminação na escola. Com a articulação com os (as) professores (as) e todos profissionais envolvidos no ambiente da escola atividades e ações para divulgação da temática. E manter comunicação com os (as) gestores (as) escolares e gestões das instâncias governamentais e municipais no combate de situações de abuso em relação as questões raciais na escola (BRASIL, 2009).

A luz do exposto Silva (2012) coloca que:

O sistema de ensino brasileiro, com seu currículo eurocêntrico e seus materiais pedagógicos, a não ser nos espaços da sala de aula, onde o currículo pode ser construído pluricultural, a partir da atuação de determinados professores, pouca vontade política tem de representar a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro. Existe uma rede de informação e formação paralela às instituições oficiais, que vêm expandindo uma representação mais real da realidade étnico-racial do país. Essa representação pode contribuir, em grande parte, para uma percepção e conceito mais reais dos sujeitos representados, uma vez que ela passa a não reproduzir os objetos de estigmatização que, colocados na nossa consciência, produzem um conceito inferiorizado desses sujeitos. (SILVA, 2011, p. 94).

Dialogamos sobre a importância do Parecer Nº 03/2004, enquanto norteador das políticas enfatizadas na lei e como ponto inicial se destina atuação todos envolvidos no processo educacional. E conforme a Resolução detalhamos os direitos e obrigações dos entes federados para à implementação da Lei Nº 10.639/2003. Designando planejamento e desenvolvimento de programas de formação inicial contemplando a graduação e formação continuada que vão abarcam as pós-graduações e cursos sobre a temática. Versamos sobre a Lei Nº 10.639/2003 enquanto política de ação afirmativa

e educação e suas premissas. Abordamos a finalidade do Plano Nacional, como documento pedagógico que visa orientar e dar base aos sistemas e estabelecimentos educacionais na execução da Lei Nº 10.639/2003.

Deste modo, os documentos norteados atribuem papéis e espaços de atuação para efetivação da Lei. Ao direcionar os sistemas educacionais encaminha-os para desenvolvimento de uma educação para relações étnicas raciais comprometida e efetivamente empenhada. Desta forma, essa correlação entre entes federativos, escola, coordenação pedagógica, ressaltamos aqui o papel dos (das) professores (as) em prol de mobilizar ações e experiências, criar propostas com a reformulação curricular e implementação na sala de aula de uma educação multicultural, que reforce representações positivas e conhecimento produzido por afrodescendentes.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa percorremos caminhos de reflexões sobre as articulações entre a Lei Nº 10639/2003, sobre o ensino da arte intercultural, seus alcances e transformações, no intuito de estabelecer a implementação da referida Lei, através de propostas de ensino e aprendizagem baseadas em referências das Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas.

Pesquisamos sobre os aspectos sociais, históricos e políticos que desencadearam a criação da Lei Nº 10.639/2003, gerando debates sobre o processo de exclusão e escamoteamento de direitos do povo afrodescendente na história do Brasil. Vimos ainda, como o processo histórico de lutas dos movimentos sociais e suas reivindicações foram importantes para conquistas e mudanças sociais.

Ao fazermos a revisão da Lei e dos documentos norteadores, compreendemos que as premissas e articulações entre os entes federativos, instituições de ensino e profissionais da educação podem favorecer o processo de transformação educacional. Levando em consideração esses caminhos percorridos, ressaltamos a formação e qualificação docente como preponderante para o desenvolvimento de ações e estudos que estabeleçam conteúdos sobre a temática afrodescendente.

A Lei 10. 639/2003 é um marco, pois, dentre as políticas educacionais, visto que traz obrigatoriedade da implementação dos conteúdos da cultura e história afrobrasileira e africana no currículo. Entretanto, mesmo depois de 15 anos de sua criação, ainda temos muito que avançar, sobretudo do ponto de vista educacional, rumo a um ensino mais justo, tendo em vista que a educação deve ser pautada na valorização das relações étnico-raciais e na mudança efetiva no ensino da Arte. A arte/educação está igualmente mergulhada na discussão sobre o desenvolvimento cultural dos alunos, no sentido de permitir que estes possam conhecer as dimensões históricas, sociais e artísticas brasileiras construindo suas conexões identitárias através do pertencimento e do respeito às diferenças.

Buscamos então os reflexos e reflexões, trouxemos os debates e conceitos sobre Arte afrobrasileira e afrodescendente. Então, a partir dessa problematização, elegemos como conceito demarcador do nosso estudo as Artes Visuais

Afrodescendentes. Momento em que ressaltamos a autoria do artista afrodescendente como produtor e representador das Artes Visuais brasileiras. Fundamentada nessa discussão, apresentamos um breve percurso historiográfico da vida e obra de artistas afrodescendentes modernos e contemporâneos, com visitações, revisitações e sínteses de suas obras e biografias.

Ao longo do trabalho, demonstramos o quanto a imagem do negro foi historicamente negligenciada na História da Arte, sobretudo ressaltada de forma alegórica, caricatural, vista apenas pela visão padronizada do outro, quer na Universidade, quer nos espaços escolares. Num breve percurso histórico, mostramos que muito vem se produzindo no Brasil, do Barroco aos artistas oitocentistas, dos modernos aos contemporâneos. Portanto, não nos faltam referências de artistas afrodescendentes.

Podemos afirmar que as produções dos artistas afrodescendentes evidenciam a representatividade e o protagonismo de suas estéticas e conceitos. De fato, o acesso a essas referências é de suma importância para a arte-educação, uma vez que é por meio da base referencial que podemos efetivamente proporcionar um ensino de arte que ofereça aos discentes, a multiplicidade histórica e artística. É através da referida base que os alunos e alunas alcançam uma significativa aprendizagem por meio da alfabetização visual e cultural.

O ensino das Artes Visuais esbarra, como vimos, na insuficiência teórica e prática, invisíveis nos livros, no ensino, em ações e abordagens. As resistências, abreviações e ausências permanecem, de forma geral, orientadas por um padrão masculino, europeu e canônico de arte, tanto dos temas quanto das referências artísticas, sendo este alicerce baseado em referências obrigatórias nos cursos de licenciatura nas universidades brasileiras. Da decorrência dessas falhas, resulta uma formação de professores de Arte com lacunas e invisibilidades em relação às Artes Visuais Afrodescendentes.

Precisamos, indubitavelmente, buscar firmeza nos fundamentos teórico-práticos e em disciplinas que abordem a temática evidenciando a produção artística afrodescendente, para então caminharmos para uma formação com conhecimentos que instrumentalizem os futuros professores. Vazios conceituais existem mesmo com a força da Lei.

A ausência esbarra exatamente nas invisibilidades que precisam ser

quebradas no cotidiano educacional através do conhecimento e implementação da Lei, da pesquisa, das referências artísticas afrodescendentes, buscando no currículo diversificado a criação e aplicação de propostas de ensino-aprendizagem em arte comprometidas com uma educação ampla e multicultural. Vazios conceituais e práticos existem mesmo com força da Lei, entretanto precisam ser extinguidos.

Assim, compreendemos que a Arte, vista como campo de conhecimento, deve estar alicerçada em referências artísticas afrodescendentes, buscando nas múltiplas compreensões das diversas culturas, abordagens que ofereçam aos alunos e alunas fruição, contextualização, leituras e reeleição no desenvolvimento de produções que abordem diversos prismas históricos e artísticos, ou seja, adotem conhecimentos pautados nas diferenças, identidades e na diversidade. Então, a partir das referências artísticas afrodescendentes, criamos as propostas aplicadas em duas realidades educacionais: na escola de ensino fundamental trabalhamos a proposta Erêzando e, no ensino médio (EJA) do Centro de ressocialização de jovens, aplicamos o projeto Oris.

No processo de análise das aplicações tomamos como referência as falas dos alunos e alunas, suas experimentações e experiências no processo de ensino-aprendizagem. Todas elas fundamentadas na abordagem triangular, na criticidade, na reflexão do produzir, na contextualização e na fruição das Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas.

Observamos que é imprescindível oferecer aos nossos educandos conhecimentos que transformem seus olhares através da criticidade, em que possam desconstruir padrões estéticos e artísticos, possibilitando-os criar diálogos sobre identidade e diferenças. Essa nova abordagem significa lançar o olhar sobre si mesmo com ressignificações conceituais, intervenções nos seus espaços, favorecendo o fortalecimento da autoestima, na valorização da multiculturalidade sociocultural e artística da produção do artista afrodescendente.

Nas visões sobre si mesmas, através da autoimagem, as crianças e adolescentes puderam ter experiências de contextualização e produção do exercício criativo da leitura e releitura de obras. Atividades em que a representatividade dos artistas afrodescendentes possibilitou formas de sensibilização, interpretação e ressignificações ao despertar processos identitários, autoestima e entendimento das diferenças étnico-raciais.

Nas provocações e experimentações das propostas Erêzando e Oris com a

produção da autoimagem, em forma de retratos e autorretratos, em exercícios criativos do desenho e da fotografia (*selfies*), os alunos puderam desenvolver novas discursos imagéticos sobre si mesmos, construindo olhares críticos sobre padrões, consciência das diferenças, entendimento das relações étnico-raciais e valorização da representatividade dos artistas negros e dos conceitos impressos em obras, microbiografias e macrobiografias .

Outro ponto percebido refere-se à formação continuada docente. Notamos que, ao se qualificar, o professor dinamiza o processo de ensino e, na mesma medida, amplia seus conhecimentos instrumentalizando melhores propostas referentes às questões étnico-raciais.

Nesse caminho, analisamos também as dificuldades de aplicação das propostas, sendo a maior delas, sem dúvida, a falta de conhecimento sobre a temática ou a ausência de referências de artistas afrodescendentes. Sobretudo, destacamos a pouca atenção dispensada à temática no cotidiano escolar. Podemos afirmar que as propostas foram desafiadoras para as professoras citadas nesse estudo, pois exigiram delas a pesquisa, tanto no que concerne à Arte Contemporânea, quanto às Artes Visuais Afrodescendentes. As questões materiais e estruturais também contribuíram em alguns momentos para desarticulações ao realizarem propostas em Arte. Vimos, porém, que tais aplicações precisaram passar por pequenos ajustes.

Ressaltamos que há grandes lacunas que precisam ser fechadas, espelhos que necessitam ser melhor refletidos. As dificuldades estão presentes também no processo de criar e aplicar propostas, em virtude de fatores relacionados à formação inicial dos professores, falta de capacitação docente, ausência de pesquisas, desconhecimento da Lei nº 10639/2003 e carência de referências artísticas. Todas essas problemáticas reforçam a persistência de ações e atitudes de professores limitados com reverberações diretas na educação básica.

Com todas as limitações desse estudo, podemos concluir, por enquanto, que as aplicações das propostas, de certa forma, conseguiram alcançar resultados exitosos, tanto com os alunos e alunas, quanto com as professoras de Arte. As atividades foram aplicadas em realidades diversas a públicos diferentes. De um lado, conhecemos uma professora com capacitação específica sobre as questões étnico-raciais. No outro extremo, uma docente sem nenhum conhecimento sobre o assunto. Entretanto, ambas se esforçaram para operacionalizar as metodologias e engendraram, na execução das

propostas, novas possibilidades e conhecimentos, alargando como vimos, suas referências metodológicas e artísticas.

Ao analisarmos a aplicação de propostas metodológicas para o ensino das Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas nos espaços educacionais Unidade de Educação ásica Padre João Miguel Mohana e no Centro de Juventude Florescer, pudemos entender que as Artes Visuais Afrodescendentes vinculadas à valorização e visibilidade da produção de artistas afrodescendentes podem funcionar como instrumentos de (re) conhecimento e fortalecimento da identidade dos alunos.

Dessa forma, as experiências metodológicas Erêzando e Oris nos permitiram avaliar que o ensino da Arte pode e deve promover conexões e referências positivas na construção de conhecimentos que formam a identidade dos alunos e alunas. Na concretização dessas práticas, devem ser dado destaque à valorização, ao reconhecimento e à promoção de novos contextos, fazeres e leituras contemporâneas da produção afrodescendente.

Enfatizamos, do mesmo modo, que desenvolver ações na escola que tratem das linguagens artísticas contemporâneas não é uma tarefa fácil, tampouco efetivada de forma ampla na realidade escolar. Por isso, a criação e o ensino-aprendizagem em Arte devem provocar ações que gerem conhecimentos, propiciando aos educandos atividades propulsoras de ações concomitantes de contextualização, apreciação, produção e reflexão em arte. Deve, do mesmo modo, provocar inter-relações com a realidade, a partir das vinculações estabelecidas entre conteúdos e as múltiplas referências artísticas. Isso requer do professor uma mudança de postura com atitude interventiva, dinâmica, ágil e que impulsiona atividades, com a inclusão de diversas referências e a ampliação de leituras e contextos dentro da arte contemporânea, pautadas na pesquisa contínua de referências teórico-metodológicas do ensino de Arte.

Entendemos, aqui, como se deram as experiências em criar e ensinar Arte Visual Contemporânea Afrodescendente em espaços educacionais. Tais atividades escolares simbolizaram a efetivação da Lei 10.639/2003 no ensino da Arte. A representatividade dos artistas afrodescendentes reforça, sem dúvida, laços identitários e visões positivas das diferenças dentro de propostas de inclusão e valorização da arte afrodescendente nos espaços educacionais na educação básica. A educação é cíclica. Significa dizer que, se temos uma formação fragilizada, os espaços educacionais da educação básica, igualmente, estarão repletos de equívocos.

O ensino da Arte não pode se abster de buscar soluções para os óbices. Precisamos discutir e implementar ações do ensino superior à educação básica, buscando, de fato, a inserção das Artes Visuais Afrodescendentes nos conteúdos, com a ampliação das referências e com a desconstrução visões estereotipadas, evidenciando as expressões artísticas, estéticas e conceituais dos artistas afrodescendentes na História da Arte brasileira. O ensino da Arte deve ser propulsor de transformações na educação. Cabe a cada um de nós, professores de Arte, entendermos nosso papel social.

Todas as questões expostas tornam esse trabalho de pesquisa relevante, na medida em que critica a formatação eurocêntrica do ensino de Arte no Brasil e aponta possibilidades didáticas a fim de minimizar prejuízos históricos na vida do homem e da mulher negra em nosso país. Ressaltamos ainda que à Arte cabe a responsabilidade de ajudar na construção paulatina de uma identidade negra positivada.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, **formação e prática docente**. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 10. ed. Campinas-SP: Papirus, 2010.
- ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.
- ARAÚJO, Octávio. **Octávio Araújo: 20 anos depois**. São Paulo, SP: MASP, 1972. [36], il. p&b, color.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Saraiva, 2004.
- _____. **Lei N° 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Brasília, 2003.
- _____. **Parecer nº 003, de 10 de março de 2004**. Brasília, 2004.
- _____. **Resolução Nº 1, de 17 de Junho de 2004**. Brasília, 2004.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- _____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.
- _____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC- SECAD/SEPIR /INEP, 2004.
- _____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: SEPPIR, 2004. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/.arquivos/leiafrica.pdf>>. Acesso em: 11 junho. 2017.
- _____. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação / SECAD Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.
- _____. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero** / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo [et al.]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Secretaria especial de Políticas de Promoção da Igualdade racial. Subsecretaria de políticas de Ações afirmativas. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília DF: 2004.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília DF: 2017

_____. **Lei nº 8.069/1990, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança do Adolescente.

_____. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.**

_____. **SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: Comentários à Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012.** São Paulo: Saraiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.) **Arte-educação: leitura no subsolo.** 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (org.). **Ensino da Arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 8^o ed. 2013

BARBOSA, Ana Mae. CUNHA, Fernanda Pereira da. (org.). Abordagem triangular no ensino e culturas visuais **Abordagem triangular no ensino e culturas visuais.** Editora Cortez. São Paulo. 2010.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 7^o edição, 2012.

BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica.** 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

COUTINHO, Rejane Galvão (org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo. Editora Unesp, 2009.

BASBAUM, Ricardo. **Além da pureza visual.** Porto Alegre. Editora Zouk. 2007

BENKE, Carksson. **Street art: técnicas e materiais para arte urbana: grafite, pôsteres, adbusting, estêncil, jardinagem de guerrilha, mosaicos, adesivos, instalações, serigrafia, perler beads.** Tradução: Denis Fracolossi. 1º edição. São Paulo. Gustavo Gili. 2015.

BEM, Banco do Estado do Maranhão. **Arte do Maranhão - Art of Maranhão - 1940 1990.** Ano: 1994. São Luís, Maranhão.

BUORO, A. B. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte.** São Paulo: Educ/FAPESP/Cortez, 2002.

BROWN A, DOWLING P. **Fazer pesquisa / leitura de pesquisa: um modo de interrogatório para o ensino.** Londres: Routledge Falmer, 2001.

CHALMERS, Graeme F. **Arte, educación y diversidad cultural.** Título original: Celebrating Pluralism. Art, Education, and Cultural Diversity Publicado en inglés, en 1996, por The J. Paul Getty Trust, Los Angeles, EE.UU. Tradução de Isidro Arias. 2003. Espanha.

CANDAU, V. M. (coord.). **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera Maria, MOREIRA, Antonio Flavio. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CANTON, Kátia. **Novíssima arte brasileira: um guia de tendências.** São Paulo: Iluminuras, 2001.

CANTON, Kátia. **Espelho de artista – Autorretrato.** Coleção Mundo de artista. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2004.

CANTON, Kátia. **Narrativas enviesadas.** Coleção Temas da arte Contemporânea. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CANTON, Kátia. **Corpo, identidade e erotismo.** Coleção Temas da arte Contemporânea. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CARVALHO, Liliane Alfonso Pereira de. **Arte Popular Brasileira: A Influência do Material No Processo Criativo.** Revista da Graduação da Escola de Belas Artes – UFRJ. 81. Ano 1 | n. 1 | novembro 2016.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade,** Editora Paz e Terra, São Paulo- SP, 2000.

CATTANI, Icleia Borsa. **Arte Contemporânea: o lugar da pesquisa.** In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (orgs.). O meio como ponto zero: metodologia de pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CAVALCANTI, Carlos; AYALA, Walmir, org. **Dicionário brasileiro de artistas plásticos. Apresentação** de Maria Alice Barroso. Brasília: MEC/INL, 1987.

- CONDURU, Roberto. **Arte Afro-Brasileira**, Coleção Didática, Belo Horizonte, 2007.
- COUTINHO e Christian. ORLOSKI, Erick **Mestre Didi: arte ritual** / Instituto Arte na Escola. Coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. – São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006.
- CORREA, Ayrton Dutra. **Cartografias Contemporâneas da Arte educação**. ISBN: 9788573911022 Editora: UFSM. 2008.
- COSTA, Alberto Miguel Agra Azevedo. **Arte, multiculturalismo e questões de gênero nos manuais escolares de Educação Visual e Tecnológica**. Revista Evidência, Portugal Araxá, v. 7, n. 7, p. 99-114, 2011.
- COSTA, Fabiola Chirimbelli Búrrigo. **Espaço estetico do colegio de aplicação UFSC: possibilidades de mediação cultural na escola**. In BARBOSA, Ana Mae, COUTINHO, Rejane Galvão (org.). **Arte/Educação como mdeiação cultural e social**. São Paulo. Editora Unesp, 2009.
- CUNHA JR., Henrique. **Por um projeto de ensino de história dos afrodescendentes**. Fortaleza: Mimeografo. Faculdade de Educação – UFC. 2005.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. **Africanidades e educação: pensando sobre a inclusão universitária dos afrodescendentes**. In: AQUINO, Mirian Albuquerque; GARCIA, Joana Coeli Ribeiro (Orgs.). **Responsabilidade ético-social das universidades públicas e a educação da população negra**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2011. p. 61-70.
- DANIEL, Vera A. H, STUHR, Patricia L. **Questões de diversidade na educação e cultural visual, comunidade, justiça social e pós colonialismo**. Tradução de Vitória Amaral. In BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- DA SILVA, Maria José Lopes. **As Artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica**. In: **Superando o Racismo na escola**. MUNANGA, Kabengele (Org.) Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.
- D'Agostino, Adriana. **A criança e o autorretrato: Uma análise da relação da criança de seis anos com o autorretrato**. Dissertação. (Mestrado Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte) – Universidade de São Paulo, 2014.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- EFLAND, Arthur D. **Cultura Sociedade, Arte e Educação num mundo Pós-Moderno**, in: BARBOSA, Ana Mae (org.). **O Pós-Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FABRIS, Annateresa. **Identidades Virtuais: uma leitura do retrato fotográfico**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

FERRAZ, Maria Heloísa C. Toledo; FUSARI, Maria F. Rezende. **Metodologia do ensino de arte – fundamentos e proposições.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa C. Toledo; FUSARI, Maria F. Rezende. **Metodologia do ensino de arte – fundamentos e proposições.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Fonseca, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** 2002. Fortaleza: UEC. [Apostila.]

FROTA, Lélia Coelho. “**Eros e erosão na pintura de Maria Auxiliadora**”. In: Mitopoética de 9 artistas brasileiros. São Paulo, Editora Fontana Limitada, 1975, pp. 99-112.

GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras, 1997.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das Políticas Públicas em educação.** 2009.

_____. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** 1. ed. -- Brasília: MEC ; Unesco, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós – modernidade/** tradução Tomaz. Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2014.

HERINGER, Rosana (Orgs). **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Bol, ActionAid, 2009.

HIRATA, Elsa. **O ensino da tecelagem manual com mulheres presidiárias.** In: CORREA, Ayrton Dutra. **Cartografias Contemporâneas da Arte educação.** ISBN: 9788573911022 Editora: UFSM. 2008.

LAURENTINO, Dóris Nóbrega de Andrade. **O professor pesquisador e a sua prática docente.** Um estudo de revisão bibliográfica. In LIMA, Maria N. Mota de. **Escola Plural: A diversidade está na sala.** Formação de Professores em História e

Cultura Afro-brasileira e Africana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFFRO, 2006 (Série fazer valer os direitos).

LIPPARD, Lucy R. **Mixed blessings: new art in a multicultural America**. New York: Pantheon Books, 2000. In WANNER, Maria Celeste de Almeida. **Paisagens sínrgicas: uma reflexão sobre as artes visuais contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 302 p. ISBN 978-85-232-0672-7.

LIS, Elza Aparecida Buenos. **O Ensino de Arte e a FormAÇÃO de Docentes – Ensinar a Ensinar**. Porto Alegre, 2007.

LONTRA, Marcus. **Arte contemporânea: o ensino da essência**. In Sesi. **Arte contemporânea em ações interdisciplinares na escola**. Departamento nacional. Project, 2006.

LOPONTE, L. **Género, Artes Visuais e Educação: outros modos de ver**. Ensinarte, n. 4/5, p, 7- 21, Primavera/Outono. 2004.

LUCY R. LIPPARD E JOHN CHANDLER. **A desmaterialização da arte**. Arte & ensaios | revista do ppgav/eba/ufrj | n. 25 | maio 2013.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de Arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 7º edição, 2012.

MARANHÃO. **Regimento Interno Núcleo De Atendimento**. Inicial Nai. 2017.

MARANHÃO. **Regimento Interno do Centro da Juventude Florescer (CJF)**. Atendimento Inicial, Provisória e Internação. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**/ Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 3. ed. – São Paulo: ATLAS, 1996.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias (Org.). **Didática do Ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Túlio de Oliveira. **O menor infrator aspectos teóricos e práticos**. In: Adolescentes: Entre e passado e futuro. Porto Alegre. Arte e ofícios. 2º edição. 1999

MARINS, Luiz L. **Òrìs à Dídá Ayé: Òbátálá e a criação do mundo ioruba**. África, São Paulo. V. 31-32, P. 105-134, 2011/2012.

MAZZUCHELLI, Kiki. **Paulo Nazareth**, Arte Contemporânea Ltda. Editora: COBOGO. Ano: 2012. ISBN: 9788560965236

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MÜLLER. Tânia Mara Pedroso. COELHO Wilma de Nazaré Baía. **A Lei Nº. 10.639/03 e a Formação de Professores: Trajetória e Perspectivas** Revista da ABPN • v. 5, n. 11 jul. – out. 2014 • p. 29-54.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2^a edição revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs). **A formação do professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; FREITAG, Vanessa. **Arte contemporânea na escola: algumas reflexões**. In: CORREA, Ayrton Dutra. **Cartografias Contemporâneas da Arte educação**. ISBN: 9788573911022 Editora: UFSM. 2008. Pág. 15-33.

OLIVEIRA, Sônia Terezinha Duarte de. **A cultura no Ensino Fundamental: Analise da aplicação da Lei Nº 10639/2003 no contexto das escolas municipais de Porto Alegre**. Orientação de Ana Maria Dalla Zen- Porto Alegre, 2012- Monografia Graduação- UFRGS, 2012.

OLIVEIRA, Mónica. **A Arte contemporânea para uma pedagogia crítica**. Editora Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV. Porto-Portugal. 2015.

PAULINO, Rosana. **Imagens de sombras**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, Departamento de Artes Plásticas, São Paulo, 2011.

PARSONS, Michael. **Curriculum, arte e cognição integrados**. In BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

PASSOS, Juliana Cunha. **Arte como discurso ou a discursividade nas Linguagens artísticas**. Revista Cena em Movimento - Edição nº 2. 2011.

PENTEADO, Heloisa Dupas e Garrido, Elsa (orgs.). **A pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010.

PIETRO Maria Bardi. **Maria Auxiliadora da Silva**. S.l. (Itália), Ed. Giuliolabaffi, 1977.

PILLAR, Analice Dutra. **Leitura e releitura**. In: PILLAR, A. D. (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 07-18, 2011.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino da arte: o contemporâneo de vinte anos.** In: BARBOSA, Ana Mae. CUNHA, Fernanda Pereira da. (org.). *Abordagem triangular no ensino e culturas visuais*. **Abordagem triangular no ensino e culturas visuais**. Editora Cortez. São Paulo. 2010.

REY, Sandra. **Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em artes visuais.** Porto Arte, Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais-UFRGS, n.13, v.7, 1996.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas, S.P: Mercado das Letras, 2003.

RICHTER, Ivone Mendes. **A formação do professor de Artes Visuais em uma perspectiva internacional: implicações para o ensino de arte no Brasil.** In: MÉRCIA, Janaina; RIBEIRO, Marília; SILVA, Fernando Pedro da (Org.). **Jorge dos Anjos – depoimento.** Belo Horizonte: C/Arte, 2002. (Coleção Circuito Atelier).

RIBEIRO, Marília Andrés. **A diversidade na poética de Jorge dos Anjos.** UFMG, Belo Horizonte, v. 22, n. 1 e 2, p. 16-23, jan./dez. 2015.

RIZZI, Maria Christina de Souza. **Caminhos metodológicos.** In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2012, 7º edição.

ROCHA, Solange. SILVA, José Antonio Novaes da. **À Luz Da Lei 10.639/03, Avanços e Desafios: Movimentos Sociais Negros, Legislação Educacional e Experiências Pedagógicas.** Revista da ABPN • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 55-82.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica/ ilustrações de Marcial Ávila.** Belo Horizonte: Mazza Edições. 2011.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam. Leitura de arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

STAHL, Johannes. **Street Art.** Portugal. H.F.Ullmann. 2009.

SALUM, Marta Heloísa Leuba. **“Imaginários negros”: Negritude e Africanidade na Arte Plástica Brasileira”.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.) *História do negro no Brasil: o negro na sociedade brasileira, Vol. 1* – Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.

SANTANA, Patrícia. **Professores Negros:** Percurso de formação e transformação. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro.** In **BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela**

Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. (Org.). **Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula: saberes para professores, fazeres para alunos.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

SANTOS, Monica Lóss dos. **A compreensão crítica da arte em mídias digitais.** In: CORREA, Ayrton Dutra. **Cartografias Contemporâneas da Arte educação.** ISBN: 9788573911022 Editora: UFSM. 2008.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?.** Salvador: Edufba, 2011.

SILVA, Renato Araújo da. (1973). **Arte Afro-Brasileira: altos e baixos de um conceito.** São Paulo: Ferreavox, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

_____. **Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos.** Revista do Professor. Porto Alegre, 19 (73):p. 26-30, jan./mar. 2003.

_____. **Projeto Nacional de Educação na Perspectiva dos Negros Brasileiros.** In Unesco; Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação (org). Conferências do Fórum Brasil de Educação. Brasilia: Unesco 2004 p.385-395

SILVA, Dilma de Melo; CALAÇA, Maria Cecília Félix. **Arte Africana e Afro-brasileira.** São Paulo: Terceira Margem. 2º ed. 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos.** Revista do Professor. Porto Alegre, 19 (73): p. 26-30, jan./mar. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOARES, Luiz EDUARDO; BILL, Mv; ATHAYDE, Celso: **Cabeça de Porco.** 1. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

TOURINHO, Irene. **Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana.** In BARBOSA, Ana Mae, COUTINHO, Rejane Galvão (org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo. Editora Unesp, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, Janaina Barros Silva; VIANA, Wagner Leite. Olhar e ser visto: produção autora negra no espelho da arte brasileira. In: SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. (Org.). **Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula: saberes para professores, fazeres para alunos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. – Brasília: Ministério de Educação: Sales Augusto dos Santos (Organizador), UNESCO, 2005.

_____ **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas** / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

WILSON TIBÉRIO (1916–2005): **Primeiras Notas Biográficas Sobre ‘O Negro Mago do Pincel’ 1**. Revista Geledês. 2005.

WILDER, Gabriela Suzana. **Inclusão social e cultural: Arte contemporânea e educação em museus**. Editora UNESP- São Paulo, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, Tomaz Tadeu (Org.), **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**, Petrópolis: Vozes, 2014.

ZAMBONI, Silvio. **A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ZAMPERETTI. Maristani Polidori. **O Portfólio na Docência em Artes Visuais: Imagens para pensar a pesquisa-ensino**. ISSN 2316-6479 | DE JESUS, S. (Org). Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memórias, afetos. Goiânia, GO: UFG/ Núcleo Editorial FAV, 2015.

CATÁLOGOS

AGUILAR, Nelson (Org.). **Arte Afro-brasileira**. (Catálogo da exposição). São Paulo: Mostra do Redescobrimento: Associação Brasil+500 anos Artes Visuais, 2000.

_____. **Arte Contemporânea**. (Catálogo da exposição). São Paulo: Mostra do Redescobrimento: Associação Brasil+500 anos Artes Visuais, 2000.

ARAÚJO, Emanoel. **A Mão Afro-brasileira: significado de sua contribuição artística e histórica** (catálogo da exposição). 1.ed. São Paulo: Tenenge, 1988.

_____. **A Mão Afro-brasileira: Significado da Contribuição Artística e Histórica** (catálogo de exposição). 2.ed. revista e ampliada – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Museu Afro Brasil, 2010. 2v.

_____. (Org.). **Para nunca mais esquecer: negras memórias, memórias de negros** (catálogo da exposição). Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, 2002.

_____. (Org.). **Textos de Negros e sobre Negros**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado

_____. (Org.). **Negros Pintores** (catálogo de exposição). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Museu Afro Brasil, 2008.

MORESCHI, Bruno Seravali. **A história da arte**. Minc. Itaú cultural. Folheto impresso. 2017.

MUNANGA, Kabengele. “**Arte Afro-Brasileira: o que é, afinal?** ” In: AGUILAR, N. (Org.) Arte Afro-Brasileira: Mostra do Redescobrimento. São Paulo: Fundação Bienal, 2000. p.98-9

SALUM, Marta Heloísa Leuba. **Cem anos de arte afro-brasileira**. In: AGUIAR, Nelson (Org.) Mostra do Redescobrimento: Arte Afro-brasileira. São Paulo: Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, 2000.

UTUAR, Solange. **Rubem Valentim: geometria sagrada** / Instituto Arte na Escola. Coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. – São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001

MONOGRAFIAS, DISSERTAÇÕES E TESES

NASCIMENTO, Débora Maria do. **Saberes docentes na organização do ensino-aprendizagem: uma construção reflexiva com professoras do ensino fundamental**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2011.

NUNES, Antônio de Assis Cruz. **A universidade e as políticas de ação afirmativa ao ensino superior: situando a questão do negro na Universidade Federal do Maranhão**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2004.

_____. **O Sistema de cotas para negros na Universidade Federal Do Maranhão: uma política de ação afirmativa para a população afromaranhense**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Marília: Unesp, 2011.

RODRIGUÉ. Maria das Graças Santana Rodrigué. **Ori, na tradição dos orixás. Um estudo nos rituais do ILÉ ÀSÉ ÒPÓ AFONJÁ**. Tese 2009. Pontifícia Universidade Católica São Paulo. PUC-SP. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/2111/1/Maria%20das%20Gracas%20de%20Santana%20Rodrigue.pdf> acessado em 20 fev. 2018.

SANTANA, Roseli G .pdf **A imagem do negro nas artes visuais no Brasil: virada de paradigma, desafios e conquistas no ensino de história e cultura afro-brasileira.** Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA–Proeja. 2017. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/menu-ensino/80-menu-ensino-cursos/1030-producoes-2016-especializacao-em-eduacao-profissional-integrada-a-educacao-basica-na-modalidade-eja-proeja-2> Acessado em 13 nov. 2017.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. **A escravidão africana na arte contemporânea brasileira: um olhar sobre quatro artistas.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, 2004

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. **A construção da identidade afrodescendente por meio das artes visuais contemporâneas: estudos de produções e de poéticas** /Renata Aparecida Felinto dos Santos. - São Paulo, 2016.

SOUZA, Marcelo de Salete. **A Configuração da Curadoria de Arte Afro-brasileira de Emanoel Araujo.** Dissertação Interunidades em Estética e História da Arte, MAC-USP, 2009.

PAULINO, Rosana. **Imagens de sombras.** Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, Departamento de Artes Plásticas, São Paulo, 2011.

VIANA, Janaina Barros Silva. **Uma Possível arte afro-brasileira: corporeidade e ancestralidade em quatro poéticas.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, 2008.

SITES

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul. /dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526> acessado em: 21/04/2018.

AMARAL, Carla Giane Fonseca do. **A Arte Africana e sua relevância para a conscientização multicultural.** Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel. Pelotas 32: 161–180, janeiro/abril 2009. Qualis A2. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1685> acessado em: 09/05/2017

AJZENBERG, Elza Maria. MUNANGA, Kabengele. **Arte Moderna e o impulso criador da Arte Africana.** Revista Pesquisa em Debate, edição 9, v. 5, n. 2, Jul/dez 2008 ISSN 1808-978X. Disponível em: http://www.pesquisaemdebate.net/docs/pesquisaEmDebate_9/artigo_4.pdf acessado em: 09/05/2017

ASSIS, Simone Gonçalves de. FEIJÓ, Maria Cristina. **O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias.** Universidade do Contestado Fundação Oswaldo Cruz. Estudos de Psicologia 2004, 9(1), 157-166. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22391.pdf> acessado em 20 mar.2018

BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA.** Resolução n.º 119, de 11 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/resolucao_119_conanda_sina_se.pdf. Acesso em: 28 de jan de 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras.** In: Estudos Avançados. v. 3, n. 7, 1989, p. 170-182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

BISPO, Alexandre Araújo. **Mãos de ouro: A tecelagem da memória em Sônia Gomes.** Agosto/ 2015. Disponivel em: <http://omenelick2ato.com/artes-plasticas/sonia-gomes-tecelagem-da-memoria/> Acesso em: 05\07\2017.

BISPO Alexandre Araújo, LOPES, Fabiana. **Presenças: A Performance negra como corpo político.** 6 Harper's Bazaar Art | Abril 2015. 106- <http://www.pipaprize.com/wp-content/uploads/2012/06/Harpers-Bazaar-Art-4-2015-digital.pdf> Acesso em: 25\07\2017

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008 (Estratégias de ensino 8). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000300016 acessado em 20\07\2017.

CATTANI, Icleia Borsa. **Cruzamentos e tensões: mestiçagens na arte contemporânea no Brasil e no Canadá.** Inter faces Brasil / Canadá, Rio Grande, nº 6, 2006.

Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/index>. Acessado em 28 de janeiro de 2018.

CRENSHAW, Kimberl. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Revista Estudos Feministas. Ano 10, 174 1º semestre. 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf> pdf. Acessado em 20 de janeiro de 2018.

CHIODETTO, Eder. **Curadoria em fotografia** [livro eletrônico] : da pesquisa à exposição / Eder Chiodetto. São Paulo: Prata Design, 2013. 10.8 Mb; PDF http://ederchiodetto.com.br/livro/livro_eder_AF2_digital.pdf

CONDURU, Roberto L. T. **Negrume multicor: Arte, África e Brasil para além de raça e etnia.** Revista Acervo, Rio de Janeiro, v. 22, no 2, p. 29-44, jul/dez 2009. Arquivo Nacional. B3 no Qualis CAPES.

Disponível em <http://revistaacervo.an.gov.br/seer/index.php/info/article/view/48>. Acessado em: 06/05/2017

CONDURU, Roberto L. T. **Ogum historiador? Emanoel Araújo e a historiografia da arte afrodescendente no Brasil.** In Roberto L. T.; SIQUEIRA, Vera B. (Orgs.) Anais do XXIX Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte. A2 no Qualis CAPES. p. 159- 166. Rio de Janeiro: Comitê Brasileiro de História da Arte, CBHA, 2009. Disponível em: http://www.cbha.art.br/coloquios/2009/anais/pdfs/anais_coloquio_2009.pdf acessado em: 01/05/2017.

D'AMBRÓSIO, Oscar. **Maria Auxiliadora da Silva:** um cometa nas artes. 2009 Portal Geledês. <https://www.geledes.org.br/maria-auxiliadora-da-silva/#gs.ghv2Kqw> Acesso em: 05\07\2017

DIAS, João Ferreira. **Ori O! A ideia de Pessoa, a Problemática do Destino e o Ritual do Borí entre os Yorùbás e um olhar ao Candomblé. Dossiê: Religiões Afro-brasileiras.** Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 70-87, jan. /mar. 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/3734>. Acessado em 12 jan. 2018.

DOSSIN, Francielly Rocha. **Apontamentos acerca da presença do artista afro-descendente na história da arte brasileira.** Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/francielly-celia.pdf acessado em: 01/05/2016.

DOSSIN, Francielly Rocha. **Wilson Tibério (1916–2005): Primeiras Notas Biográficas Sobre ‘O Negro Mago Do Pincel** / PPGG – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2015/comites/chtca/francielly_rocha_dossin.pdf Acesso em: 05\07\2017.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Revista Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012 ISSN 1645-1384. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acessado em 13 jan de 2018.

_____. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** 2010. Anais Anped 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf> Acessado em 23 jun de 2017.

HEINICH, Nathalie. **As práticas da arte contemporânea: uma abordagem pragmática a um novo paradigma artístico.** Revista sociologia&antropologia | Rio de Janeiro, v.04.02:373–390, outubro,2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sant/v4n2/2238-3875-sant-04-02-0373.pdf>. Acessado em 20 de janeiro de 2018.

KONESKI, Anita. **A estranha fala da arte contemporânea.** Revista PALÍNDROMO 1. Disponível em: http://www.ufjf.br/posmoda/files/2008/07/Texto-01_A-Estranha-fala.pdf. Acesso: 05 jan. 2018

LEITE, Carlos Roberto Saraiva da Costa. **Wilson Tibério: a negritude de um gênio das artes plásticas** 2015. Patrimônio Cultural. Portal Geledés <https://www.geledes.org.br/wilson-tiberio-a-negritude-de-um-genio-das-artes-plasticas/#gs.sKGn4pg> Acesso em: 16 de 16\07\2017

LEME, Tiago José Risi Leme. **Encontro de elementos católicos e africanos na escultura de Agnaldo Manoel dos Santos.** XI Simpósio Internacional de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo - SIICUSP, setembro 2003. http://www.arteafricana.usp.br/codigos/reflexoes/002/agnaldo_manoel_dos_santos.html Acesso em: 16\07\2017

LOPONTE, L. **Sexualidades, Artes Visuais e Poder: Pedagogias Visuais do Feminino.** Revista Estudos Feministas, v. 10, n. 2, p 283-300 jul./dez. 2002 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n2/14958.pdf>. Acessado em 20 de janeiro de 2018.

OLIVEIRA, Marco. **A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 331-336, jan./mar. 2013. Editora UFPR. Periódicos Qualis como A1. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n47/18.pdf acessado em: 01/05/2017

UNES, Eliene. **Raimundo Nina Rodrigues, Clarival do Prado Valladares e Mariano Carneiro da Cunha: três historiadores da arte afro-brasileira.** In: Cadernos do Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia. Salvador, EDUFBA, ano 4, n. 4, 2007, p. 120. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/cppgav/article/viewFile/3973/2915>. Acesso em: 20/04/2017

MARTINS, Cosme. Biografia. 2017 - **Cosme Martins** - Artista Plástico. <http://www.cosmemartins.com.br/biografia/> Acesso em: 16\07\2017.

MATTOS, Nelma Cristina Silva Barbosa de. **Arte afro-brasileira: contornos dinâmicos de um conceito.** Revista do Centro de Artes da UDESC-Revista da pesquisa. ISSN: 1808-3129. B4 no Qualis CAPES. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/11/artigos/VISUAIS_arte_afrobrasileira.pdf Acesso em: 25\07\2017.

MENEZES, Marina Pereira de. **A arte contemporânea como fundamento para a prática do ensino de artes.** ANPAP. 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais–24 a 28 de setembro de 2007–Florianópolis. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/102.pdf> acessado em 01/08/2017

MIRANDA, Sonia Regina, LUCA, Tania Regina de. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD.** ISSN 1806-9347 Rev. Bras. Hist. vol.24 no.48 São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006 acessado em 20 de nov 2017.

MORESCHI, Bruno Seravali. **A história da _rte. Minc. Itaú cultural. 2016.** Disponível em: <https://historiada-rte.org>. Acessado em 20 de janeiro de 2018.

MUSEU AFRO BRASIL. **Índice Biográfico e Cultural de Artistas.** São Paulo/SP-Brasil. <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico> 05\07\2017

PILLAR, Analice Dutra. **Visualidade contemporânea e educação: interação de linguagens e leitura. Contrapontos.** Itajaí, v.13, n.3, p.178-185, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos>. Acesso em 11 de jan 2018.

RODRIGUES, Juliana. Botelho, Denise. **Produção artística de mulheres negras na formação da arte contemporânea brasileira, e as produções das artistas plásticas Rosana Paulino e Yêdamaria.** 2011. Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. 2011. Salvador-BA. Disponível em: <https://nugsexdiadorim.files.wordpress.com/2011/12/produc3a7c3a3o-artc3adstica-de-mulheres-negras-na-formac3a7c3a3o-da-arte-contemporc3a2nea-brasileira-e-as-produc3a7c3b5es-das-artistas-plc3a1sticas-rosana-paulino-e-yc3aadamaria.pdf> acessado em 20 set de 2017.

ROLIM, Natalia. **A pele e as suas diferentes cores.** Angelica Dass. Agosto 3. 2012. Disponível em: <https://hoxtonsp.wordpress.com/tag/moda/page/3/> Acesso em: 25\07\2017

DASS, Angélica. **Projeto Humanae.** Disponível em: <http://www.angelicadass.com/humanae-work-in-progress/> Acesso em: 25\07\2017

DASS, Angelica. **Projeto Vecinas.** Disponível em: <http://www.angelicadass.com/vecinas/> Acesso em: 25\07\2017

ROSA, Maria Cristina. **Os Professores de Arte e a Inclusão: O Caso da Lei 10639/2003.** CEART/UDESC. 29º Reunião Anped. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2610-Int.pdf> Acesso em: 25\07\2017

SANTOS, Juliana. **Artes Visuais e a Cultura Negra: A fotografia como ferramenta para a construção de novos olhares.** 2015. Disponível em: <http://ireticulturanegra.blogspot.com.br/p/artes-visuais-e-cultura-negra.html> acessado em 13 dez de 2017.

SANTOS, Francisco Coelho dos. **As faces da selfie: Revelações da fotografia social.** Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte – MG.. RBCS Vol. 31 nº 92 outubros/2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbc soc/v31n92/0102-6909-rbc soc-3192022016.pdf> Acessado em 03 de março de 2018.

SANTANA, José Valdir Jesus de; ALVES, Joeslei Santos. **Tensões e desafios para a implantação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga - BA.** Revista África e Africanidades. Rio de Janeiro. Ano 2, n. 8, fev. 2010. Disponível: <http://www.africaeafricanidades.com/documentos/Tensoes_desafios_Itapetinga.pdf>. Acesso em: 20/11/2014

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. **A representação do negro nas artes plásticas brasileiras: diálogos e identidades.** Curso Práticas Pedagógicas da Lei 10.639/03: Rediscutindo as relações étnicorraciais em sala de aula. Aula: Artistas Visuais Negros: Biografias e Visualidades em sala de aula – 08/06/2013.

Disponível em:

http://www2.unifesp.br/proex/novo/santoamaro/docs/cultura_afro_brasileira/representacao_negro_nas_artes_plasticas_brasileiras_e_bibliografia_basica.pdf. Acessado em: 20/03/2017.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa.** In: Cadernos de Pesquisa, vol. 36, nº 128, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, ago. 2006, p.451-472.

Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/405> acessado em: 13/08/2017

SILVA, Dilma de Melo. **Identidade afro-brasileira: abordagem do ensino da arte.** Comunicação & Educação, São Paulo, [10]: 44 a 49, set./dez. 1997..

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i10p44-49> acessado em: 13/05/2017

SILVA, Raimundo N. R. da. **Arte Afro-brasileira: Uma questão em aberto.** Disponível em <<http://geraaufms.blogspot.com.br/2012/10/arte-afro-brasileira-uma-questao-em.html>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **“Chegou a hora de darmos à luz a nós mesmas” – Situando-nos enquanto mulheres e negras.** Cad.Cedes, vol. 19 n. 45, Campinas.1998.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000200002&lng=en&nrm=iso&tlang=pt acessado em 20 janeiro de 2018.

VALLADARES, Clarival do Prado. Agnaldo Manoel dos Santos: **Origem e Revelação de um Escultor Primitivo.** Publicação da Série Estudos, nº 2 do CEAO - UFBA, 1963. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/viewFile/20819/13420>. Acessado em: 13/08/2017.

VENTURA, Tereza. **Hip-hop e graffiti: uma abordagem comparativa entre o Rio de Janeiro e São Paulo.** In: Revista Análise Social, nº 192, Lisboa. Setembro de 2009. Disponível em:

<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1253274392W9rKL7nq4Qb73EF1.pdf> acessado em 20 mar 2018

WANNER, Maria Celeste de Almeida. **Paisagens sínicas: uma reflexão sobre as artes visuais contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 302 p. ISBN 978-85-232-0672-7. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/296z5/pdf/wanner-9788523208837-06.pdf> acessado em 03 de fevereiro de 2018.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial,**

Xenofobia e Intolerância Correlata (DECLARAÇÃO DE DURBAN). Disponível em: <http://www.aliadas.org.br/site/arquivos/Declaracao_Durban.pdf> Acesso em: 07 de dezembro. 2014.

ZUBARAN, Maria Angélica, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Interlocuções Sobre Estudos Afro-Brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro.** Revista Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 130-140, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/zubaran-silva.pdf>. Acessado em: 13/05/2016.

VÍDEO

Lápis cor. Canal futura. Larissa Santos. 2014.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dp-LxZ3Ck7c>. Acessado em novembro de 2017. 13:38 mim.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário (UEB Padre João Miguel Mohana)

Caro aluno (a): O presente questionário destina-se a coleta de dados para o Trabalho de Conclusão do Mestrado Profissional em Artes/Prof-Artes da Universidade Federal de Maranhão, pesquisa sobre as Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas. O sigilo das informações aqui contidas será assegurado. Desde já agradeço a sua valiosa colaboração.

Andréa Luísa Frazão Silva

Nome: _____

- 1) Você já tinha participado de alguma atividade sobre Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas em sala de aula
Sim () Não ()
- 2) Você considera importante que a disciplina Arte sejam trabalhados os conteúdos sobre Artes Visuais Afrodescendentes?
Sim () Não ()
- 3) O que você achou dos trabalhos de Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas e à produção das artistas negras Angélica Dass e Renata Felinto?

- 4) Fale sobre sua experiência com o trabalho de retratos e autorretratos (Selfs) baseado no trabalho das artistas visuais afrodescendente Angélica Dass?

- 5) Fale sobre a experiência do projeto Erêzando das Selfies (autorretratos), para você e destaque a importância de trabalhar temas: Identidade e diversidade étnica no ensino da Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas através dos retratos e autorretratos?

- 6) Como foi para você intervir (recolorir) os selfies, ocupar os espaços da sala de aula com seus retratos e autorretratos? Como isso interfere na sua autoestima?

APÊNDICE B

Questionário os discentes (Centro de Juventude Florescer)

Caro aluno (a): O presente questionário destina-se a coleta de dados para o Trabalho de Conclusão do Mestrado Profissional em Artes/Prof- Artes da Universidade Federal de Maranhão, pesquisa sobre as Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas através aplicação da proposta metodológica _____ na Instituição_____.

Todos os seus dados são confidenciais, seus dados serão utilizados para fins de pesquisa. Por isso não há necessidade de colocar o seu nome. O sigilo das informações aqui contidas será assegurado. Desde já agradeço a sua valiosa colaboração.

Andréa Luísa Frazão Silva

Tag (Nome): _____

Idade: _____

1. Você já tinha realizado atividades de Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas em sala de aula

Sim () Não ()

2. Você considera importante que a disciplina Arte sejam trabalhados os conteúdos sobre Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas?

Sim () Não ()

3. O que você sabe a Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas e produção artística dos artistas negras e negros?

4. Fale sobre a experiência do projeto Oris para você e destaque a importância de trabalhar temas: Identidade afrodescendente, gênero, autoestima no ensino da Arte contemporânea afrodescendente através dos retratos e autorretratos? Qual a importância que lhe conferem para a sua identidade?

5. Fale sobre sua experiência com o trabalho de retratos e autorretratos (Selfs) baseado no trabalho da artista visual afrodescendente Criola?

6. Comente sobre a importância de ocupar e intervir nos espaços com seus retratos e autorretratos e como isso interfere na sua autoestima?

APÊNDICE C

Questionário aplicado às Professoras

Caro professor (a): O presente questionário destina-se a coleta de dados para o Trabalho de Conclusão do Mestrado Profissional em Artes/Prof-Artes da Universidade Federal de Maranhão, pesquisa sobre as Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas através da aplicação da proposta metodológica _____ na Instituição_____.

Desde já agradeço a sua valiosa colaboração.

Todos os seus dados são confidenciais, seus dados serão utilizados para fins de pesquisa. Por isso não há necessidade de colocar o seu nome. O sigilo das informações aqui contidas será assegurado. Desde já agradeço a sua valiosa colaboração.

Andréa Luísa Frazão Silva

Tag (Nome): _____ Idade: _____

Formação acadêmica: _____

1. Há quantos anos você leciona? Há quanto tempo leciona o Ensino de Arte?

2. Na sua opinião enquanto arte-educador (a), como ensino de Artes Visuais contribui para aplicabilidade da Lei 10639/03 com os conteúdos de arte afrodescendente? Você encontra alguma dificuldade ou facilidade ao lecionar esse tema?

3. Você pesquisa ou já pesquisou a historiografia das Artes visuais contemporânea afrodescendente? Se já, como aplica esses conteúdos ressaltando a produção de artistas afrodescendentes em sala de aula?

4. De que forma você cria e ensina Artes visuais desenvolvendo e demonstrando propostas metodológicas para o ensino das Artes Visuais contemporânea afrodescendente?

5. Fale sobre sua experiência com o trabalho de retratos e autorretratos, e uso das tecnologias baseado no trabalho da artista visual afrodescendente Criola?

6. Você já havia lecionado sobre a Street art e suas técnicas Estêncil e pôsteres (Lambes) na Arte contemporânea? Como você avalia o processo de ensino-aprendizagem das discentes através das técnicas de confecção e impressão do estêncil e pôsteres (lambe).

7. Fale sobre a experiência em desenvolver o projeto Oris em sala de aula e destaque a importância de trabalhar temas: Identidade afrodescendente, gênero, autoestima no ensino da Arte contemporânea afrodescendente através dos retratos e autorretratos?

APÊNDICE D

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “As Artes Visuais Afrodescendentes Contemporâneas: o ensino-aprendizagem da arte e a Lei Nº 10.639/2003 nos espaços educacionais”. Neste estudo pretendemos desenvolver propostas de ensino-aprendizagem em Artes visuais contemporânea propomos caminhos metodológicos que evidenciem o contexto histórico, produção, fruição e reflexão da Arte Visuais Afrodescendente contemporânea. Em busca diálogos em sala de aula sobre identidade, diferença e diversidade através da arte afrodescendente contemporânea.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é contribuir para que a educação, os professores (as) e os alunos (as) tornem-se mais críticos e conscientes, em buscar a afirmação da identidade afro-brasileira e despertar o pensamento político educacional para relações étnico-raciais em prol da valorização histórica do artista afrodescendente para efetivação e implantação da Lei Nº 10639/2003 a partir metodologias contemporâneas para ensino da arte.

Para este estudo adotaremos o (s) seguinte (s) procedimento (s): Aplicação de questionário, para composição dos dados da pesquisa em virtude da aplicação da proposta metodológica intitulada _____ realizada na instituição _____.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas

informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Luís, ____ de _____ de 201____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Endereço: Av. dos Portugueses, 1966 Bacanga- Centro de Ciências Humanas (CCH) Bloco 06, CEP 65080-805 São Luís – MA/ Fone: 0000000000/, E-mail: sec.ppgartes@ufma.br. Pesquisadora responsável: Andréa Luísa Frazão Silva. E-mail: andreafrasi@hotmail.com.

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS

O menor de idade pelo qual o (a) senhor (a) é responsável está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “As Artes Visuais Afrodescendentes contemporâneas: o ensino-aprendizagem da arte e a Lei Nº 10.639/2003 nos espaços educacionais”.

Os objetivos deste estudo consistem em aplicar propostas metodológicas sobre Artes visuais contemporânea propondo caminhos que evidenciem o contexto histórico, produção, fruição e reflexão da Arte Afrodescendente contemporânea. Em busca diálogos em sala de aula o racismo, preconceito, discriminação e identidade étnica dos através da arte afrodescendente contemporânea. Caso você autorize, seu filho irá: participar da aplicação de questionário, para composição dos dados da pesquisa em virtude da aplicação da proposta metodológica _____ na instituição _____.

A participação dele (a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele (a), porém se ele (a) (especificar riscos, ex: sentir desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse) poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

O (A) senhor (a) e o menor de idade pelo qual é responsável não receberão remuneração pela participação. A participação dele (a) poderá contribuir para (benefícios da pesquisa). As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, o (a) senhor (a) está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

A pesquisadora Andréa Luísa Frazão Silva, telefone: (98)00000000, andreafrasi@hotmail.com informa que o projeto foi aprovado pelo colegiado do Mestrado Profissional em Artes-UFMA Endereço: Av. dos Portugueses, 1966 Bacanga- Centro de Ciências Humanas (CCH) Bloco 06, CEP 65080-805 São Luís – MA/ Fone: (98) 00000000, E-mail: sec.ppgartes@ufma.br. Se necessário, pode-se entrar em contato com coordenação o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas do programa.

CONSENTIMENTO

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor de idade pelo qual sou responsável, _____, sendo que:

aceito que ele(a) participe não aceito que ele(a) participe

São Luís, de de 201_____

Assinatura

ANEXOS**ANEXO A**
LEI N^a 10.639**Presidência da República Civil**
Casa
Subchefia para Assuntos Jurídicos**LEI N^º 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ

INÁCIO

LULA

DA

SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003