

**Universidade Estadual Paulista
“Julio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes**

JULIANA OLIVEIRA GONÇALVES DOS SANTOS

LEI 10.639/2003: Revendo Paradigmas na Arte/Educação

São Paulo

2017

JULIANA OLIVEIRA GONÇALVES DOS SANTOS

LEI 10.639/2003: Revendo Paradigmas na Arte/Educação

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em artes, do Instituto de artes da Universidade Estadual Paulista-UNESP, como requisito para obtenção do título de Mestre em Arte/Educação,
Área de concentração: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli

**São Paulo
2017**

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de artes da UNESP

S237r

Santos, Juliana Oliveira Gonçalves dos, 1987-

LEI 10.639/2003: Revendo Paradigmas na arte/educação/ Juliana Oliveira Gonçalves dos Santos. - São Paulo, 2017.
227 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita Luciana Berti Bredariolli.

Dissertação (Mestrado em artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de artes.

1. arte e educação. 2. artes visuais. 3. educação - Legislação. 4. Relações raciais. I. Bredariolli, Rita Luciana Berti. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de artes. III. Título.

CDD 707

JULIANA OLIVEIRA GONÇALVES DOS SANTOS

**LEI 10.639/2003:
Reverendo Paradigmas na Arte/Educação**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Arte/Educação no Curso de Pós-Graduação em artes, do Instituto de artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP, com a Área de concentração em Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rita Luciana Berti Bredariolli - UNESP – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Rejane Galvão -UNESP

Prof. Dr. Salomão Jovino da Silva - Centro Universitário Fundação Santo André

**São Paulo
2017**

a Titio Vicente,
aos primos irmãos Tiago Gonçalves Lopes e Inácio Peppe e a
amiga e companheira de luta Paula Mikami de Souza.

In memoriam

Dedico este trabalho aos meus pais, avós
e todos os ancestrais que me possibilitaram a (re)existência.

AGRADECIMENTOS



*Vovó me disse pra pisar devagarinho,
Vovó me disse pra pisar devagarinho,
Que a jornada é muito grande,
É muito grande e tem mironga no caminho.
E laiê, lalaiê e Laiê...¹*

Laroyê!
Quem sabe mais,
É Gira-Mundo.

Salve São Benedito!

Salve Maria!

Salve o Rosário dos homens pretos!

Não cheguei até aqui sozinha: agradeço, agradeço e agradeço! Aprendi e venho aprendendo muitas coisas na vida que só foram possíveis no caminhar dessa pesquisa.

Primeiramente, a Rita Bredariolli que aceitou o desafio de orientar esta pesquisa com tantos desafios que esta temática ainda incipiente implica em nosso campo de pesquisa. Às companheiras de programa de mestrado Cintia Masil, Diana Tubenchlak e Priscila Leonel. Ao GIPHMAE, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História, Memória, Mediação, Arte e Educação do Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes - UNESP pelas

¹ Ponto de Jongo Mestre Togo do Jongo do Tamandaré - Guaratinguetá

trocas. Aos professores integrantes da banca de defesa Prof.^o Dr.^o Salloma Jovino Salomão pela generosidade e leitura crítica ao trabalho, à Prof.^a Dr.^a Rejane Coutinho pelo acompanhamento de minha trajetória desde a graduação. Na qualificação a presença da Prof.^a Dr.^a Regina Funari uma referência teórica importante nesta pesquisa. Ao grupo de estudos Terreiro de Investigações Cênicas do Instituto de Artes da UNESP e professora Marianna Monteiro.

À Capes pelo apoio financeiro sem o qual este trabalho não seria possível. Ao Programa de Pós-Graduação em Artes pelo financiamento de minha participação em congresso de arte e educação na América Latina em Cuba e nas mesas da programação da exposição Weiterleben na Academia de Belas Artes de Viena, na Áustria, ambos no ano de 2016. A todos os funcionários terceirizados, segurança e limpeza e aos servidores técnicos e administrativos do Instituto de Artes da UNESP, que são base do funcionamento do Instituto de Artes, Afonsina, Moacir, Paulo, Silvio, Edmilson, Silvana F. da Cruz, Veridiana e Daniel Alcântara. Em especial aos funcionários da sessão de pós-graduação Ângela Lunardi, Fábio e Gedalva pelo apoio, atenção e carinho. Aos funcionários da biblioteca Mariana, Clarissa, Ruth e Paulo. Marli Batista pela amizade e cuidado desde a seção de graduação que agora se estendeu à querida Rosana. À Vera Cozani, e a consideração como filha que ainda mantém por mim nestes nove anos de acolhida, apoio, confiança, carinho, ajuda, escuta e ensinamentos técnicos nos ateliês e na vida, sempre com palavras de incentivo e reflexão.

À Comissão de Direitos Humanos do Instituto de Artes da UNESP Deise de Brito, Fabiana Mie, Janaína Nunes, Thaís Magalhães, e a mais nova integrante Inessa Silva por acreditarem na possibilidade de mudança e enfrentamento às violências institucionais internas, por meio do incessante exercício de diálogo e partilha de momentos, que apesar das dificuldades e desafios, se estruturaram como um espaço de apoio, articulação, resistência.

À professora Sônia do Colégio Padre Moye que sempre acreditou em meus desenhos. Aos amigos de turma do colégio Beatriz Marianni, Joyce, Adriana, Noelle Alves, Guilherme Oliveira, nós dois bolsistas e negros neste colégio particular de freiras e Paulo Domingos pelos Saraus Literários, admiração, troca de desenhos e a primeira experiência com direção de arte.

Aos amigos de longa jornada Patrícia Bertolino amiga-irmã pelos ensinamentos de fé. Marcos Lino grande amigo, companheiro e testemunha dessa trajetória desde a divisão da comida no Bandeirão da USP e sua importante contribuição com a leitura crítica deste trabalho.

Ao Cursinho Popular Psico-Usp, onde encontrei *malungos*² nessa *caminhadura* do vestibular e a presença de Mafuane Odara por me introduzir a espaços afirmativos de negritude ainda no cursinho. Aos amigos do telemarketing.

Noemia Escaravelli grande amiga e companheira de teatro e da vida. Jorge Constantino artista e cenógrafo por acreditar em meu potencial com a costura junto ao Estúdio Tetra e pelo forte incentivo em meu ingresso na UNESP campus de Bauru. Nesta cidade à professora Maria Luiza pela acolhida no Pólo arte na Escola, companheiras Renata Alonge e Tainá Mateo. À república Bravata e seus doze residentes, em especial Conrado Marques, Marina Tavares, Otávio Henrique, Elisa Carreno pela acolhida e Budaga Deroby Nhambiquara por me fazer perceber o meu racismo e minhas limitações. Gui Casagrande (Tim), Heloísa (Mis), Marília Roweder pela morada e carinho em nosso lar de amor e alegria.

As amigas que vieram comigo de Bauru, em especial e em memória, à Paula Mikami de Souza, também à Bianca Zechinato. À grande amiga e parceira de todo esse processo Jucélia Bernardo da Silva, malunga nessa *caminhadura*. Aos amigos do Instituto de artes da UNESP, com carinho à turma BLAV 2008 mesmo com todos os desafios aprendi muito com esta classe. À Bárbara Richter, Bruna Amaro, Daniel Lie, Daniele Desierrê, Márcio Desideri, Tássia Novaes.

À/os companheira/os negra/os do Instituto de artes, a simples presença de vocês ano após ano, me encheu de esperanças: Renata Felinto, Tresor Muteba, Jônatas Silva, Letícia Oliveira, Marina Affarez, Maurício Pazz, Mayara Wui e Raimundo Damasceno.

Aos amigos (as) Evelize Bernardo, Janaína Nunes, Mafuane Oliveira, Marcio Farias, Rafael Domingos, Rafael Galante, Thaís Magalhães pela leitura crítica deste trabalho.

Ao Museu Afro Brasil pela oportunidade de aprendizagem com a equipe multidisciplinar de educadores, Renata Santos, Mirella Santos, Amanda Santos, Bruna Amaro, Olívia Paradas, Luciara Ribeiro, Rafael Domingos, Thaís Avelar, Yasmin, Jefferson, Ruan e Luis. Ao projeto Singular Plural com a Ong Tranformar e aprendizagem com Cláudio Rubino. Ao Marcio Farias pela confiança e oportunidade de aprendizado junto aos projetos do Núcleo de Educação com os CAP'S, a Fundação Casa e projetos de medida socioeducativa. Às brincadeiras do Congo e às cantorias com Daniel Wassawulua. À Dona Marilda e Isabel pelo zelo na biblioteca Carolina Maria de Jesus.

Ao NEPAFRO - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Americanos, pelo sonho de juntos criar espaços de estudos coletivos em leitura crítica a sociedade capitalista e os

² Camarada, companheiro, parceiro.

demarcadores raciais, são três anos de existência e resistência em meio as inúmeras dificuldades pelas (os) companheiras (os) e amigas (os) Márcio Farias, Mirella Maria, Rafael Domingos, Renata Santos, Glaucia Helena, Maurício Pazz e a segunda geração e “nepafriana” com Gabriela, Thaís, Allan, Renato, Lana, Nayara e Anne. Aprendi e aprendo muito com vocês, este trabalho é fruto de nosso fortalecimento.

Ao Quilombo Mulheres Negras, e idealizadora amiga Mirella Santos Maria e as companheiras Camila, Liliane, Lunalva, Jucélia, Júlia e Luciara.

Às leituras compartilhadas de Frantz Fanon com Deise de Brito e Kanzelu (Franciane de Paula) no breve e intenso grupo de leitura conjunta GEINX.

Ao aprendizado com os coletivos, Manifesto Crespo na possibilidade de materializar e criar juntas. Ao Projeto Salomé idealizado por Priscila Fonseca por ouvir e poder somar com tantas histórias.

Ao aprendizado com doze mulheres negras em vinte e quatro encontros intensos e fortalecedores junto ao Xitique: Ana Paula Xongani, Denna Souza, Isabella Santos, Josiane Rodrigues, Mafuane Oliveira, Mirella Maria, Nina Vieira, Priscila Fonseca, Renata Martins, Renata Santos e Semayat Oliveira.

A toda Irmandade Nossa Senhora do Rosário de Justinópolis, em especial à família de Rafaela e Dirceu pela acolhida e reconexão com o sagrado e minha ancestralidade mineira, somente possível pela mediação dos amigos Mafuane Oliveira e Rafael Galante.

À professora Cristina Wissenbach do departamento de História da Universidade de São Paulo pela acolhida em sua turma em História da África e as viagens didáticas fundamentais para minha vivência junto algumas comunidades quilombolas. Na mesma universidade ao aprendizado juntos aos professores Nicolau Sevcenko (em memória), Zilda Iokoi, Dilma de Melo e Silva, Lysi Salum e Denise Dias.

Às danças furiosas e transformadoras da vida com Luciane Ramos. Ao aprendizado que tive com os grupos Abaçáí, Baque Bolado, Brincante e Afoxé Ilê Omô Dadá.

À Alysson Bruno pelo Afoxé Ilê Omo Dadá, lugar onde abro caminhos e renovo minhas energias e as companheiras de Charanga, Omoxolá, Andressa, Kássia e Juliana.

Aos amigos que se aproximaram nesta jornada acadêmica com palavras de motivação e incentivo, “*coaching*” e escuta sensível: Danielle Almeida, Dimas Reis, Gabriel Carvalho, Helbert, Igor Damião (Flor de Laranjeira), Ju Bernardo, Letícia Venâncio, Marcelo Vitale, Priscila Fonseca, Thais Avelar. Thiago de Paula pela nossa primeira exposição internacional Weiterleben parcerias e conquistas.

Ao professor Mesquita na iniciação a capoeira. Ao Grupo de Capoeira Angola Paraguassú e aos aprendizados de capoeira com mestre Jaime de Mar Grande, aos professores Castor e Sobral por passarem na e pela capoeira sabedoria e alegria com altivez e firmeza e a todos companheiros angoleiros.

Aos arte/educadores e formadores companheiros de trabalho do Núcleo de Educação Étnicorracial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo NEER-SME-SP.

Com maior destaque às famílias de minha mãe e de meu pai! Vó Dita pelos seus 80 anos e Vó Dinah pelos seus 93, juntas comigo nesses trinta anos de privilégio de ser neta e ser amada. A SEJMA Sociedade Espírita José Menezes Alencar pelos cursos de pintura de pano de prato e pela vibração e proteção dos mentores espirituais. Ao amor de meus tios e tias Jorge, Beto (in memória), Alvino, Marta, Regina e Alcimar. Às crianças da família pela paciência comigo por não poder brincar Leonardo (Lelelê), Ian, Luiz Felipe, Alícia, Enzo e Pietro.

Alvimar, meu pai, pelo mar e o mar-amor na minha vida e ensinamentos sobre a liberdade. Especialmente à Eliana minha mãe pela manha que me dá, pela matemática, seus esquadros e compassos, pelas colchas de retalhos, pela sua engenharia na construção do nosso banheiro, reboco, contra piso e assentamento de azulejo de nossa morada, templo de afeto e sustentação de tudo o que conquistamos juntas.

(...) quanto a mim considero-me parte da matéria investigada.

*Abdias do Nascimento*³

³ NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p.41.

RESUMO

Este trabalho investiga como os temas arte e cultura afro-brasileira e africana, sancionados pela lei 10.639/2003, se apresentam na arte/educação em artes visuais em seu campo teórico e prático. Investigamos a partir desta Lei Federal a intersecção entre educação, arte e cultura nos processos de reivindicação por direitos pela e na educação antirracista. Partimos de teóricos do campo da arte/educação que problematizam a estrutura hegemônica do ensino de artes no Brasil através do recorte étnicorracial considerando a trajetória de movimentos sociais negros na disputa por direitos na e pela educação e arte. A análise de alguns estudos teóricos após a promulgação da lei 10.639/2003 nos permitiu observar como esta alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) vem apontando questionamentos de forma a forjar rupturas de paradigmas na estrutura da arte/educação brasileira. O relato de nossa experiência em arte/educação junto a programas de implementação da lei 10.639/2003 destinado à formação de professores e gestores da rede de educação municipal de São Paulo, nos serve como elemento-base de reflexão acerca dos desafios que a inserção destes conteúdos e abordagens suscita na práxis educativa.

Palavras-chaves: Arte/Educação, Lei 10.639/2003, Educação Étnicorracial, Artes Visuais.

RESUMEN

Este trabajo pretende investigar cómo los temas arte y cultura afro-brasileña y africana sancionados por la ley 10.639 / 2003 se presentan en el arte / Educación en arte visual en su campo teórico y práctico. Investigamos a partir de esta Ley Federal la intersección entre Educación, arte y cultura en los procesos de reivindicación por derechos por y en la educación antirracista. Partimos de teóricos del campo del arte / Educación que problematizan la estructura hegemónica de la Enseñanza de artes en Brasil, por el recorte étnico, considerando la trayectoria de movimientos sociales negros en la disputa por derechos en y por la Educación y el arte. El análisis de algunos estudios teóricos después de la promulgación de la ley 10.639 / 2003 nos permitió observar cómo esta alteración de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), viene apuntando cuestionamientos para forjar rupturas de paradigmas en la estructura del arte / Educación brasileña. El relato de nuestra experiencia en arte / educación junto a programas de implementación de la ley 10.639 / 2003 destinado a la formación de profesores y gestores de la red de educación municipal de São Paulo, nos sirve como elemento base de reflexión acerca de los desafíos que la inserción de estos contenidos y los enfoques suscita en la praxis educativa.

Palabras claves: arte / Educación, Ley 10.639 / 2003, Educación Étnico-racial, artes visuales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - A Redenção de Cam,1895. Modesto Brocos	39
Imagem 2 - Fotografia de grupo tirado em frente a sede da Delegação da Frente Negra Brasileira (FNB)	43
Imagem 3 - Ironides Rodrigues ministra aula de alfabetização para jovens e adultos inscritos no Teatro Experimental do Negro	47
Imagem 4 - Grumixamas e Jaboticabas s/d. Estevão Silva	69
Imagem 5 - A Dama de Branco, 1906. Arthur Timótheo da Costa	69
Imagem 6 - Fachada Museu Afro Brasil	109
Imagem 7 - Obra sem Título. Thiago Gualberto	110
Imagem 8 - Mapa tráfico negreiro acervo Museu Afro Brasil	110
Imagem 9 - Instalação Navio negreiro Museu Afro Brasil	111
Imagem 10 - Instalação Navio negreiro Museu Afro Brasil	112
Imagem 11 - Instalação Navio negreiro Museu Afro Brasil	112

LISTA DE SIGLAS

- AIBA - Academia Imperial de Belas Artes
- ANPAP - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CEA - Centro de Estudos Africanos
- CEI - Centro de Educação Infantil
- CONFAEB - Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CP ou CEB - Colegiado
- DRE - Diretoria Regional de Educação
- EBA - Escola de Belas Artes
- ECA-USP - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
- EFISAL-CRAL (EHESP-Paris) - *Equipe Fonctions Imaginaires et Sociales des Arts et des Littératures - Centre de Recherches sur les Arts et le Langage (École des Hautes Études en Sciences Sociales)*
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ENREFAEBSul - Encontro Regional da Federação de Arte-Educadores do Brasil Sul
- FAAC - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da UNESP - Bauru
- FAAP - Faculdade de Artes da Fundação Armando Alvares Penteado
- FAEB - Federação de Arte-Educadores do Brasil
- FAP - Faculdade de Artes do Paraná
- FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação
- FE-USP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- FFLCH-USP - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- FIB - Faculdades Integradas de Bennet
- FNB - Frente Negra Brasileira
- GEINX - Grupo de Estudos Independentes de Franz Fanon
- GPIHMAE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História, Memória, Mediação, Arte e Educação do Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes- UNESP
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IEB-USP - Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPEAFRO - Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros
IPUSP - Cursinho Pré-Vestibular Psico
JEIF - Jornada Especial Integral de Formação
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LIFE-UDESC - Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores da
Universidade Estadual de Santa Catarina
MAB - Museu Afro Brasil
MAC-USP - Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
MAE-USP - Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo
MNU - Movimento Negro Unificado
NEER-SME-SP - Núcleo de Educação Étnico-Racial da Secretaria Municipal de
educação de São Paulo
NEPAFRO - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-americanos
NUPEART - Núcleo Pedagógico de Educação e Arte da Universidade Estadual de
Santa Catarina
ONGs - Organizações não governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA - Projeto Especial de Ação
PGEHA - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte
PPGARq - Programa de Pós-Graduação em Arqueologia
PPGARTES - Programa de Pós-Graduação em Artes
PPP - Projeto Político Pedagógico
PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEJMA - Sociedade Espírita José Menezes Alencar
SEPPIR - Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial
SMED - Secretaria Municipal de Educação de Araucária-Paraná
SME-SP - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SMPIR - Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial
TEN - Teatro Experimental do Negro

UCAM - Universidade Cândido Mendes
UDESC - Universidade Estadual de Santa Catarina
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFF- Universidade Federal Fluminense
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFMS - Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul
UnB - Universidade de Brasília
UNEB - Universidade Estadual da Bahia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira
UNISO - Universidade de Sorocaba
URCA - Universidade Regional do Cariri no Ceará
USC - Universidade de Caxias do Sul no Rio Grande do Sul
USP - Universidade de São Paulo
UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 CAPÍTULO 1-REVENDO PARADIGMAS: LEI 10.639/2003 E ARTE/EDUCAÇÃO	31
1.1 O NEGRO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	32
2 CAPÍTULO 2 - VISUALIDADES INVISIBILIZADAS: ARTE/ EDUCAÇÃO E A ARTE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	60
2.1 ARTE/EDUCAÇÃO E ARTE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA CONTEXTO PÓS LEI DE 10.639/2003	90
3 CAPÍTULO 3 - PELA ARTE/EDUCAÇÃO E NA ARTE/EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE DE DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES	102
3.1 NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	103
3.2 DA CONTRATAÇÃO À REALIDADE DO TRABALHO	115
3.3 PREPARAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO NEER/SME	140
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
5 BIBLIOGRAFIA	159
5.1 DOCUMENTOS.....	165
5.2 REFERÊNCIAS DE <i>SITES</i>	167
6 ANEXOS	171
6.1 LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.....	171
6.2 TABELA ANÁLISE DISCIPLINAS FUNARI (2000).....	173
6.3 EMENTAS DISCIPLINAS	175

INTRODUÇÃO





Nea onnim no sua, ohu.⁴


“Quem não sabe, pode saber aprendendo” é o significado do símbolo que abre este trabalho. *Nea onnim no sua, ohu* é um símbolo Adinkra⁵ desenvolvido pelo povo Acã das regiões entre Gana, Costa do Marfim e Togo, e demais países da África Ocidental. Os Adinkras correspondem a um sistema de escrita pictográfica com a finalidade de transmitir valores fundamentais, éticos e morais, baseados em provérbios. Os símbolos são criados a partir da observação dos elementos da natureza, como o Aya⁶, representando a folha da samambaia, e o Funtinfunefu-denkyemfunefu⁷, inspirado no lagarto. Alguns Adinkras possuem inspiração em objetos produzidos pelo ser humano como, por exemplo, o pente de cabelo conhecido como Duafe⁸. Estes símbolos estão presentes nas estampas das vestimentas, fachadas das casas, nas ferragens dos portões e também nos adornos e joalherias reais, neste caso com maior representatividade entre o povo Asante de Gana.

⁴ (NASCIMENTO E GÁ, 2009).

⁵ De acordo com o Instituto de Pesquisa e Estudos afro-brasileiros (IPEAFRO), instituição que publicou um dos poucos livros sobre o assunto no país, os Adinkras correspondem a um conjunto de símbolos que representam provérbios. O Adinkra “é um entre vários sistemas de escrita africanos, fato que contraria a noção de que o conhecimento africano se resume apenas à oralidade”. São originários dos povos Acã, atualmente correspondem aos Asante de Gana. Disponível em: <<http://ipeafro.org.br>> Acessado em: 26/09/2017.

⁶  Aya significa o provérbio *Mensuro wo* em português “Não tenho medo de você. Sou independente de você”. A folha da Samambaia é a referência deste símbolo é uma planta resistente que pode crescer em lugares difíceis. De acordo com Willis que publicou O Dicionário Adinkra “Uma pessoa que usa este símbolo sugere que ele tem sofrido muitas adversidades e supere muita dificuldade”. Disponível em: <<http://www.orijecture.com/community/adinkra-symbols-lifestyle-today/?lang=pt>> Acessado em 27/09/2016).

⁷  Funtinfunefu-denkyemfunefu é um Adinkra que representa crocodilos siameses que precisam, se alimentar pelo mesmo estômago, simboliza a unidade, a união independente das diferenças e a democracia. Disponível em: <<http://consuladogeraldeangolasp.net/det.asp?cod=87&caminho=mulher>> Acessado em: 26/09/2017).

⁸  O Duafe é um símbolo que corresponde ao pente de madeira caracterizado pela busca pelo asseio e pela beleza física. Traduz qualidades mais subjetivas atribuída pelo povo Acã à condição feminina, com sentimentos de amor e carinho. Outra interpretação seria indivíduo asseado, que busca o melhor de si e uma boa higiene. Esse pente era utilizado pelas mulheres Akans no pentear e trançar de seus cabelos. Disponível em: <<http://www.orijecture.com/community/adinkra-symbols-lifestyle-today/?lang=pt>> Acessado em 27/09/2016).

A escolha⁹ do adinkra *Nea Onnim No Sua, Ohu* se deu pelo encantamento de seu desenho em linhas perpendiculares, simples e simétricas. Seu significado é o mais apropriado para representar uma possível síntese visual do aprendizado contínuo que se estabeleceu na construção deste trabalho. Retomar os Adinkras de alguma maneira nos possibilitou não só a ampliação dos saberes, linguagens e visualidades discursivas sobre o continente africano como também a reflexão crítica sobre as heranças africanas. Desta forma, olhamos para outras elaborações destas heranças e como elas comunicam no contexto diaspórico, já tão distinto do que se elaborou no continente africano, por meio da diversidade cultural e linguística das diferentes regiões.. No desafio de identificar também o que nos distingue neste processo de construção de saberes, que considerem as tecnologias, artes e histórias africanas e afro-brasileiras e a desconstrução de conhecimentos hegemônicos, pautados em valores eurocêntricos, construiu-se, neste trabalho, um exercício de busca contínua por saberes descolonizadores e descolonizados¹⁰.

O que aprendemos e ensinamos sobre a presença negra na construção da arte brasileira se manifesta como um diálogo urgente, ainda mais no século XXI, em que a perpetuação do racismo anti-negro vem ocupando significativa centralidade nas agendas globais¹¹. É nesse sentido que a reflexão acerca da arte e cultura afro-brasileiras e a inserção de artistas negros¹² na cena de arte Contemporânea vem nos mostrando outras possibilidades de leitura sobre nossa história.

De forma ilustrativa recorro a um acontecimento marcante na reflexão crítica sobre o racismo institucional que assola a maior parte das instituições de artes do país. A baixa representatividade negra em galerias e museus, entre outras instituições, vem sendo

⁹ A aproximação mais efetiva com os símbolos Adinkras foi em trabalhos junto ao coletivo Manifesto Crespo desenvolvendo a oficina Estampando Saberes. Este coletivo idealizado e composto por Denna Souza psicóloga e arte/educadora, Jully Gabriel jornalista, produtora e educadora, Lucia Udemezue cientista social, produtora e educadora e Nina Vieira diretora de arte e educadora atua com objetivo de fortalecer a memória e a autoestima de mulheres negras por meio de oficinas que aproximem arte e cultura afro-brasileira e africana. Sobre as atividades do manifesto Crespo consultar em: <<http://www.manifestocrespo.org/>> Acessado em 26/09/2017.

¹⁰ *Descolonizado*, aqui, se refere a um conjunto de conhecimentos, visões de mundo e experiências que se posicionam criticamente à hegemonia.

¹¹ Como por exemplo, a Década do afrodescendente (2015-2025), instituída pelas Organizações das Nações Unidas ONU.

¹² Utilizo o termo negro a partir da definição do IBGE, a qual define o termo negro pra abranger pessoas que se auto declaram Pretas ou Pardas. Vale considerar que essa discussão exige mais profundidade e que estes termos não são suficientes para compreender a dinâmica das relações raciais brasileira, contudo não é o foco deste trabalho desenvolver todas estas categorias. Estudos como de Munanga (2009) e Guimarães (2012) podem contribuir significativamente para a compreensão ampla e aprofundada sobre a questão. Ao longo da história racial do país este termo foi, e ainda vem sendo associado à valores depreciativos carregados de conotações pejorativas culminando em discriminação racial. No entanto, ele vem sendo ressignificado pelos movimentos sociais negros ao longo do século XX como afirmação identitária e política diante do racismo arraigado na estrutura da sociedade brasileira.

questionada por coletivos de artistas por meio de ações performáticas. O texto abaixo traz a descrição de uma reportagem sobre uma ação que propunha questionar a falta de representatividade negra nos eventos de arte:

[...] chegam um a um, até de repente se tornarem mais numerosos que o público habitual em grande parte branco das vernissages [...]. São artistas, ativistas e escritores todos negros que formam elenco dessas ações batizadas de ‘Presença negra’, lembrando a tática de guerrilha dos ‘rolezinhos’ que tomaram a cidade ano passado¹³.

Esta citação corresponde a um trecho de reportagem publicada na coluna Ilustrada do jornal “Folha de São Paulo”, crítica intitulada “Em ‘Rolezinho’ da arte, Ativistas negros Vão em Grupo a Vernissages” publicada no dia 03 de fevereiro de 2015, descrevendo as intervenções realizadas pelo projeto “Presença negra”¹⁴. Este projeto de performance coletiva consistiu em intervir nas vernissages aumentando a presença de pessoas negras nos espaços hegemônicos de arte de São Paulo. As ações tiveram maior destaque no ano de 2015 e já se configuraram como um marco na movimentação de artistas negros contemporâneos¹⁵. Nesse sentido, os críticos de arte Bispo e Lopes (2015) apontam para as performances de artistas negros em contextos de “invasão” e ou “ocupação”, do que eles vêm situando como “espaços simbolicamente interditados”.

O objetivo da Presença Negra, segundo seus proponentes, era o de difundir os convites de aberturas de exposições para artistas e público negro em geral com o intuito de “enegrecer” vernissages de renomadas galerias de arte, evidenciando, assim, uma discussão sobre política de acesso e a predominância do segmento populacional branco existente nestes espaços, tanto como artistas quanto como convidados. Era uma forma de evidenciar as conflitivas raciais demarcadas pela estrutura racista da sociedade brasileira que também reverberam no campo da arte. Vale ressaltar que estas ações coletivas também se configuravam como mediação e formação de público, evidenciando de alguma forma questionamentos sobre as relações étnico-raciais a partir da problematização do porque corpos negros incomodam quando são presença massiva em determinados espaços.

¹³ MARTÍ, Silas. Em ‘Rolezinho’ da arte, Ativistas negros Vão em Grupo a Vernissages. **Folha de S. Paulo**. São Paulo: 03 fevereiro de 2015. Seção Ilustrada. Disponível no *site*: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/02/1584260-em-rolezinhos-da-arte-ativistas-negros-vaio-em-grupo-a-vernissages.shtml>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

¹⁴ Projeto idealizado pelo artista Peter de Brito em realização com parceria do artista Moisés Patrício.

¹⁵ Como nos aponta BISPO, Alexandre Araújo e LOPES, Fabiana. “PRESENÇAS: A performance negra como corpo político: O Corpo negro Invade Espaços Simbolicamente Interditados”. In: **Harper’s Bazaar Art**. São Paulo: abril de 2015, p.106-112. Disponível em: <<http://www.pipaprize.com/wp-content/uploads/2012/06/Harpers-Bazaar-Art-4-2015-digital.pdf>>. Acessado em: 10 mar. 2017.

As intervenções eram feitas a partir da divulgação de datas de aberturas de exposições, festivais, feiras de artes, entre outros espaços de arte que possibilitassem o encontro. O grupo no *Facebook*, que era utilizado como importante meio de comunicação e troca de informações, mantia sempre uma agenda atualizada. As ações foram ganhando destaque pelo aumento de pessoas negras circulando nos referidos eventos.

As ações da *Presença negra* causaram estranhamento a ponto de serem referenciadas como “rolezinhos” no trecho da coluna “Ilustrada” do jornal Folha de São Paulo, já citado. A discussão sobre a baixa representatividade negra no sistema de arte tem se tornado mais recorrente. Cada vez mais artistas¹⁶ negros e afrodescendentes e uma nova cena de jovens curadores¹⁷ focados nas produções de artistas negros, vêm propondo abordagens e olhares alternativos, repensando até a própria definição de “arte afro-brasileira”. Como afirma Gomes (2012): “[...] as artes têm reconhecido a centralidade das tensas relações étnico-raciais que acompanham a nossa formação social e cultural”¹⁸. É nesse íterim que identificamos o histórico deste segmento populacional na relação com a arte e a cultura, como plataformas de reivindicação de direitos políticos e identitários.

De certa forma, essas novas visualidades produzidas pela ação de indivíduos e coletivos (em sua maioria, negros e afrodescendentes), atuam na intersecção entre arte e ativismo¹⁹. Esta relação questiona não só o campo do simbólico, mas provoca reflexões acerca da realidade ainda desigual na qual a população negra está submetida. As reivindicações por direitos também no campo da representatividade política e estética provocam deslocamentos de olhares cristalizados e estereotipados, por meio de outras elaborações de imaginários a partir do protagonismo negro. Vale ressaltar que a naturalização dos processos de desumanização da população negra se deu, e ainda se dá, por meio da construção e repetição de um imaginário negativo e depreciativo dos corpos e visualidades negras.

¹⁶ Rosana Paulino, Michele Matiuzzi, Thiago Gualberto, Renata Felinto, Paulo Nazareth, Priscila Rezende, Jaime Lauriano, Sidney Amaral, Patrícia Bertolino e Ju Bernardo entre outros.

¹⁷ Fabiana Lopes, curadora independente, doutoranda em Estudos de Performance pela New York University com pesquisa centrada na produção artística contemporânea da América Latina. Nos últimos anos, a Fabiana Lopes tem focado suas pesquisas na produção de artistas negros no Brasil. O curador Thiago de Paula, atualmente pesquisador no projeto de jovens curadores do MASP-SP, é mestrando no Programa de Pós Graduação em história da arte na linha de pesquisa sobre história da arte Não-europeia da Unicamp. Atualmente está como co-curador da Bienal de artes de Berlim que será realizada em 2018.

¹⁸ GOMES, Nilma Lino. “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. In: *Currículo sem Fronteiras*. v.12, n.1, jan/abr. 2012, p.100. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acessado em: 02 fev. 2016.

¹⁹ Os movimentos dos saraus periféricos: “Sarau Das Prê”, “Cooperifã” e o “Sarau do Binho”. Coletivos como: “Quilombo Mulheres negras”, “Manifesto Crespo” e “Nós Mulheres da Periferia”. Para acompanhar mais sobre a produção artística negra contemporânea acesse o site da revista *Omenelick 2ªAto* que se propõe a difundir obras sobre esta temática (<www.omenelick2ato.com.br>).

A ação interventora da *Presença negra* devolve aos espaços de arte hegemônicos a sua própria ignorância diante da realidade racializada na qual que se encontram; a predominância de artistas brancos reitera o abismo que estes espaços habitam em relação a autoanálise quanto a presença de público e artistas negros em seus acervos. A *Presença negra* tensiona o conceito de “público habitual”, mencionado na reportagem, pautado na branquitude, no ser branco como normativo, padrão, hegemônico. Que público é esperado nas galerias? Predomina, em alguma medida, “um lugar-comum” acerca dos imaginários socialmente construídos para representação de corpos negros nas mídias e nas artes. Este contexto nos serve para situarmos nosso ponto de partida. A mudança deste quadro passa pela reflexão acerca de como as relações étnico-raciais atravessam os campos de formação nas artes.

Esta pesquisa é resultado de estudos teóricos e empíricos coletados em minhas vivências como artista/arte/educadora, trabalhando diretamente na intersecção com arte/educação, culturas afro-brasileiras e africanas e educação antirracista. Inestigou-se como os temas presentes na lei 10.639/2003 se apresentam na arte/educação em seu campo teórico e prático, de forma a pensar um ensino comprometido com a descolonização e elaboração de outras narrativas sobre a arte brasileira.

A retomada de teóricos que traçaram considerações sobre artes e culturas afro-brasileiras e africanas na arte/educação foi fundamental, e somaram-se às reflexões advindas da própria experiência de realização da pesquisa. Participei da equipe de arte/educadores no programa de formação de professores da Rede Municipal de São Paulo pelo NEER-SME-SP²⁰, parte da Secretaria Municipal de educação de São Paulo (SME-SP), no ano de 2016.

Desde a graduação em licenciatura e bacharelado em artes visuais no Instituto de artes da UNESP, venho refletindo e apontando encaminhamentos acerca da baixa representatividade das artes afro-brasileira e africanas na história e crítica de arte e na arte/educação no Brasil. Deparei-me com currículos, aulas, exposições, livros, entre tantos outros estímulos visuais que não anunciavam referências sobre o legado africano e afro-brasileiro nas artes visuais brasileiras.

Frequentei inúmeros cursos práticos e teóricos que, mesmo quando dedicados à arte brasileira e/ou latino-americana, não consideravam a contribuição das elaborações artísticas e concepções estéticas de matrizes indígenas e africanas, tal como o protagonismo de artistas

²⁰ Este programa faz parte do Programa de Metas e se refere à Meta 58. Esta meta com objetivo viabilizar a implementação das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 foi desenvolvida na gestão do prefeito Fernando Haddad. Promovida pela Secretaria Municipal de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR).

negros e indígenas. Pelo contrário, havia ali uma predominância de artistas homens, brancos com referenciais artísticos e estéticos europeus e estadunidenses, partindo sempre de perspectivas ocidentais e em quase tudo hegemônicas, sem espaço representativo para outras culturas materiais e elaborações artísticas.

Onde estão as referências africanas na arte brasileira? Quem são e onde estão os artistas visuais negros brasileiros? Essa ausência explica o motivo de eu ter passado a infância e a adolescência desenhando personagens de lápis “cor de pele” rosada, homens e mulheres brancos. Ainda me lembro das aulas de artes, das diferentes releituras de Picasso, Ticiano, Andy Warhol, entre tantos outros artistas, em sua maioria homens brancos e europeus. Quando os artistas estudados eram brasileiros, a abordagem era, em grande parte, de artistas modernistas como Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Di Cavalcanti e Cândido Portinari. Que “A negra” era aquela da Tarsila? Qual era o samba de Di Cavalcanti? Quem era “O Mestiço” de Portinari? Não me identificava com nenhuma daquelas representações.

A única lembrança significativa de contato com arte afro-brasileira e indígena foi no ano 2000 em visita à exposição itinerante chamada “Mostra do Redescobrimento Brasil + 500 anos” distribuída nos três pavilhões: Oca, Bienal e Pinacoteca, instalados no Parque do Ibirapuera. Nessa exposição tive contato com várias pinturas que representavam pessoas negras, mas não tinha referência sobre os artistas e também era escassa para mim a representação de pessoas negras na arte. O módulo dedicado à África e à arte plumária indígena também me despertaram interesse e me recordo dos trabalhos que realizei para a disciplina a partir destas duas áreas da exposição. A visita a esta exposição me despertou o desejo de conhecer mais aspectos da arte brasileira, para além do que me fora ensinado na escola.

Pude reconhecer que a arte é uma maneira de construir conhecimento, contar histórias, reconstruir memórias, reforçar identidades, reelaborar saberes e tecnologias, leituras de mundo e que também pode significar um lugar de poder. A escola, o museu, a televisão, os filmes podem dar a ver e ocultar. Isso vai além do “dar visibilidade”, se trata do que e como se revela, quais maneiras de representação, quais discursos e narrativas estão sendo fomentadas. Foi a possibilidade de ver outras narrativas, outros olhares, outros lugares de representatividade do negro na arte e de conhecer um pouco do legado africano que proporcionou esta experiência que reverbera ainda hoje, como nesta pesquisa.

Ao longo da graduação, iniciada em 2008, não foi diferente. No conjunto das disciplinas, a única ementa que mencionava arte e cultura afro-brasileira foi “cultura Popular”. Nas demais aulas não haviam referências de arte brasileira associada à arte e cultura

afro-brasileira ou africana, nem sequer a citação direta ou presença, mesmo sem citação, de artistas negros. Questionamentos sobre a predominância de determinados grupos sociais em detrimento de outros, pelo recorte de raça e gênero, associado ao estudo de arte não fizeram parte dos currículos e das aulas. Esses debates foram vivenciados em paralelo, na cantina, no movimento estudantil, na semana dos calouros, na participação de grupos e coletivos autônomos e independentes, isto é, em espaços extracurriculares e de formação política.

As disciplinas que se dedicaram às discussões sobre arte/educação constituíram o espaço para a reflexão crítica sobre a estrutura hegemônica de ensino de artes no Brasil. Paralelamente a estas disciplinas, estagiando como arte/educadora em diversas exposições de diferentes temas e contextos, observei a importância de espaços e encontros que propiciassem uma formação mais ampla, para além dos cânones de arte estabelecidos. Foi neste ínterim que conheci a lei 10.639/2003 e os desafios para a sua implementação

A área da arte/educação, ao lidar com o ensino de arte, está diretamente ligada aos processos de formação de professores, artistas, arte/educadores, curadores, entre tantos outros profissionais do campo das artes. Seja na educação formal ou não formal, enfatizo a necessidade de repensar os currículos, rever os conceitos, abordagens e referenciais estéticos em direção ao processo de descolonização de saberes (GOMES, 2012).

As exposições, as escolhas dos artistas, o conceito curatorial, são mediadores que podem propor reflexões críticas em relação aos cânones hegemônicos. Os profissionais formados em diversas áreas da arte, conscientes ou não, muitas vezes acabam por reproduzir o processo de exclusão e invisibilidade da produção artística afro-brasileira, africana e/ou de autoria negra. Esses processos de silenciamento já vêm sendo estudados de maneira substancial nos demais campos das ciências humanas²¹. Entretanto, no campo da arte e no caso específico da linguagem “artes visuais” o debate, ainda que em franco crescimento, ainda é muito tímido. Em grande parte por desconhecimento da vasta produção artística e cultural, que tem emergido com mais força pelos coletivos periféricos e editais afirmativos nas mídias sociais alternativas e independentes na última década.

Acredito que o impacto dessas reflexões para o ensino de arte seja um passo importante a ser dado a caminho da descolonização do conhecimento, como vem enfatizando, entre outros autores, Gomes (2012). Por meio do ensino de artes há a possibilidade de ampliação de conceitos e práticas com abordagens mais equânimes e coerentes com a conformação da sociedade que vivemos. Artistas, arte/educadores, professores, curadores,

²¹ história, Sociologia, Antropologia e Geografia.

pesquisadores, cumprem, em suas devidas proporções, um papel educativo e formativo. Suas escolhas e abordagens dizem muito a respeito dos valores estéticos apreendidos na formação inicial e no constante processo de formação. A partir dessas reflexões, busquei referências de arte e cultura afro-brasileira nas vivências das manifestações populares, estimulada pelas aulas de “cultura Popular” com o professor Ikeda, que enfatizava a riqueza da visualidade e dos valores estéticos das manifestações populares em grande parte afro-brasileiras. Essa vivência se iniciou com a aproximação da dança nos grupos para-folclóricos “Balé Folclórico de São Paulo Abaçai”, e posteriormente na “Cia de artes Baque Bolado”. Ambos os grupos me despertaram o interesse na pesquisa das festividades, religiosidades, danças e musicalidades negras. Assim, o Balé Folclórico de São Paulo e a Cia de artes Baque Bolado, contribuíram para a ampliação do meu repertório inicial sobre as manifestações negras do sudeste. No entanto, partir de então, como artista/pesquisadora negra em processo de formação, busquei acessar diretamente as comunidades tradicionais afro-brasileiras; irmandades negras, quilombos, afoxés, terreiros - neste percurso foram fundamentais todas as minhas vivências e aprendizados junto ao Quilombo da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de Justinópolis (Ribeirão das Neves - MG) e o Afoxé Ilê Omo Dadá do Parque Peruche (São Paulo – SP).

Durante a graduação também cursei disciplinas de história, arte e cultura africana e afro-brasileira na Universidade de São Paulo, que de algum modo possui uma maior abertura quanto ao tema, ainda que muito precise ser conquistado nesse sentido. Essas disciplinas, e as discussões delas decorrentes, foram fundamentais para a estruturação inicial do repertório teórico que balizou esta pesquisa²². Além disso, a participação como arte/educadora no Museu Afro Brasil (MAB)²³ proporcionou o aprofundamento teórico e prático sobre história, arte e cultura brasileira com o recorte afro-brasileiro. No Núcleo de educação do Museu Afro Brasil tive acesso à uma formação interdisciplinar com educadores, com pesquisas relacionadas à

²² Na FFLCH-USP cursei disciplinas com a professora Maria Cristina Cortez Wissenbach intituladas: “história da África e dos afrodescendentes no Brasil” e “história da África Pré-colonial”. No Museu de Arquitetura e Etnologia da USP (MAE-USP) com a professora Marta Heloisa L. Salum cursei a disciplina “Estudos de arte africana”. Tive a oportunidade de cursar também no Centro de Estudos africanos (CEA), coordenado pelo professor Kabengele Munanga, o curso “Introdução dos Estudos do negro no Brasil” de extensão dedicado à lei 10.639/2003 para formação de professores.

²³ De acordo com o *site* é uma instituição pública, que se constitui como Organização Social de cultura da Secretaria da cultura do Estado de São Paulo com administração da Associação Museu Afro Brasil. Localiza-se no Pavilhão Padre Manoel da Nóbrega, Parque do Ibirapuera. O museu conta com cerca de 11 mil m² e com acervo com mais de 6 mil obras feitas por autores brasileiros e estrangeiros, produzidos entre o século XVIII e os dias de hoje. O acervo abarca diversos aspectos dos universos culturais africanos e afro-brasileiros, abordando temas como a religião, o trabalho, a arte, a escravidão, entre outros temas ao registrar a trajetória histórica e as influências africanas na construção da sociedade brasileira. O MAB foi fundado pelo artista Emanuel Alves de Araújo (Santo Amaro da Purificação, Bahia, 1940) atual curador e diretor do museu.

arte, história e cultura afro-brasileira e africana, por meio das discussões com historiadores, psicólogos, antropólogos, artistas visuais, atores, entre outros. Trabalhar com esta equipe tão diversa quanto aos campos disciplinares contribuiu para a interdisciplinaridade das atividades de mediação, tecendo leituras outras. Ampliei meu repertório sobre arte brasileira, a partir das referências de artistas negros e suas contribuições.

O MAB se projeta como um museu dedicado à arte brasileira, com o foco nas narrativas afro-brasileira e africanas historicamente marginalizadas. A complexidade do acervo fomenta a integração de diversas áreas de pesquisa. As ações do Núcleo de Educação do Museu afro Brasil dialogam com a lei 10.639/2003 como marco legal de atuação, bem como reflexões sobre o acesso a conteúdos sobre educação para relações étnico-raciais. Foi na vivência com os visitantes, escolas e professores, realizando visitas mediadas, oficinas e encontros de formação que as questões deste trabalho emergiram.

A alteração da LDB promulgada na lei 10.639 em 2003, tornou obrigatória a inserção do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos de todos os níveis de ensino. No ano de 2008 as comunidades indígenas, por meio dos movimentos sociais e políticos, conseguiram alterar a LDB para a obrigatoriedade da inclusão da história, arte e culturas indígenas nos currículos. O documento de lei especifica às disciplinas de artes como uma das principais a adotarem a implementação. Cabe nesta pesquisa considerações para analisar se as demandas suscitadas pela lei 10.639/2003 pressupõem rupturas de paradigmas no ensino de arte. Ela traz luz à discussão sobre ensino de arte e cultura afro-brasileira e africana, evidenciando a problemática da estrutura hegemônica ainda vigente na arte/educação.

A omissão da arte afro-brasileira e africana nos currículos de ensino de arte, vem sendo problematizada na arte/educação, principalmente após a implementação da lei 10.639/2003. Esse discurso está na estrutura hegemônica de nossa sociedade, que traz ainda como resquício da colonização a manutenção dos paradigmas europeus em detrimento das matrizes indígenas e africanas. A maior parte da crítica à perspectiva hegemônica ocidental com fortes tendências eurocêntricas e estadunidenses aparece na arte/educação conceituada pelo interculturalismo e multiculturalismo crítico²⁴.

²⁴ BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora/arte, 1998.

A Lei 10.639/2003, ao estar atrelada ao ensino de arte e cultura, revela o histórico²⁵ de reivindicação da população negra à equidade na valorização de suas práticas artísticas e culturais. Reconhecendo também no campo da arte/educação o direito desta população no Brasil às artes e o reconhecimento de seus artistas, considerando as estéticas negras da diáspora africana pela perspectiva de seus próprios sentidos e diversidade. Tal mobilização (ainda) se dá em resposta aos processos historicamente estruturais no Brasil de invisibilização, silenciamento ou folclorização do legado africano e afro-brasileiro no campo da arte e da cultura no nosso país.

O capítulo 1 foi dedicado à compreensão do documento de lei em relação à arte e à educação. Neste capítulo foi proposto também identificar como e em que medida a educação atrelada à arte e cultura foram plataformas de ação por direitos pelos movimentos sociais negros, abarcando o contexto histórico de reivindicações da população negra pelo direito ao acesso à educação antirracista.

Denúncias sobre discriminação racial nas escolas e nos livros didáticos já estavam sendo feitas pela imprensa negra desde o início do século XX; a Frente Negra Brasileira (FNB, 1931)²⁶ já realizava cursos de alfabetização juntamente à formação artística, música, teatro, pintura que faziam parte do Departamento de artes e Ofícios.

Sob forte influência da FNB, o Teatro Experimental do negro (TEN) em 1940 trazia arte e educação como pilar de reivindicação pelos direitos da população negra (GONÇALVES & SILVA, 2000). O direito à expressão artística e cultural afro-brasileira, a valorização do legado africano na arte e cultura brasileira, a evidência do protagonismo negro também nas artes plásticas, são ressaltados pela figura de Abdias do Nascimento²⁷. Retomamos estes dois movimentos sociais por se tratar de duas entidades que anunciavam a necessidade de mudança na educação e na arte brasileira. As ações da FNB e do TEN, em alguma medida renunciaram parte do que viria ser as pautas do Movimento negro Unificado (MNU) em 1978. A educação sempre foi uma das exigências principais dentro deste movimento, culminando então na promulgação da lei 10.639/2003.

²⁵ Teatro Experimental do negro (TEN) foi fundado em 1944, no Rio de Janeiro, por Abdias do Nascimento (1914-2011), com o apoio de um grupo de amigos e intelectuais negros. O objetivo era valorizar a herança cultural, a identidade e a dignidade do afro-brasileiro articulando educação, cultura e a arte.

²⁶ Frente Negra Brasileira (FNB) (1931-1938) foi um movimento social que realizava cursos de alfabetização com foco na população negra. Suas atividades eram no já extinto edifício Santa Helena na Sé, região central da cidade de São Paulo. Foi fundada em 16 de setembro de 1931 e durou até 1937, quando se tornou partido político em 1936. Foi uma das mais importantes entidades negras na primeira metade do século XX.

²⁷ Abdias do Nascimento (1914-2011) foi uma das maiores personalidades negras brasileiras na política e na arte. Intelectual, poeta, ator, escritor, dramaturgo, pintor, professor universitário. Teve grande atuação política, além de ser ativista em luta pelos direitos das populações negras.

No capítulo 2 é apresentada a retomada de teóricos da arte/educação que traçaram apontamentos referentes ao ensino de arte e cultura afro-brasileira e africana na arte/educação e ao debate racial contemporâneo. O capítulo, dividido em dois momentos, destaca as produções antes da lei 10.639/2003 e depois de sua promulgação. Desta forma, buscamos compreender como estes temas vigentes nesta legislação se apresentam ou não no campo da arte/educação. Buscamos compreender de que forma e sob quais pressupostos teóricos essas temáticas vêm sendo abordadas pelos teóricos da arte/educação e quais possibilidades de interação com perspectivas contemporâneas de educação que possam contribuir para a área a partir da demanda suscitada pela lei 10.639/2003.

O capítulo 3 foi dedicado às reflexões advindas de duas experiências como arte/educadora junto ao programa de formação de professores no NEER-SME-SP. Primeiramente como educadora vinculada ao Museu afro Brasil realizando visitas e formação com os professores vinculados ao NEER-SME-SP, no projeto em parceria com as duas instituições. E em um momento posterior como arte/educadora vinculada ao NEER-SME-SP realizando formação de professores e gestores desta mesma rede municipal de educação. A escolha deste programa se deu pela proposta política pedagógica e pela possibilidade de estar mais próxima de um projeto de implementação da lei 10.639/2003 com o foco nas linguagens artísticas e na ação dos arte/educadores.

Considero que sejam cada vez mais necessárias reflexões acerca do lugar que a área de artes, e no caso de nossa linguagem específica, as artes visuais, vem sendo colocada a partir da Lei 10.639/2003. Dialogamos com Rosane Borges (2016) em sua reflexão ao afirmar que “[...] a nossa época está sendo marcada por embates na ordem do imaginário, por guerra de imagens e signos, por sede de representação e visibilidade”²⁸. Esta guerra de imagens a qual Borges (2016) se refere, corresponde a análise sobre o papel da imagem para a luta dos movimentos sociais negros na atual conjuntura política e social e o processo de empoderamento estético. A autora analisa como as pautas de direito à estética e representatividade negra estão propondo novas narrativas visuais em resposta ao histórico de representações estereotipadas acerca da imagem, das elaborações artísticas e manifestações culturais negras.

Os lugares de fala e o direito ao protagonismo negro encontram no campo das imagens a busca por visualidades diversas e coerentes com as histórias e memórias antes

²⁸ BORGES, Rosane. “Política, imaginário e representação: uma nova agenda para o século XXI?” *Blog da Boitempo*. São Paulo: 16 fev. 2016. Coluna de estreia de Rosane Borges no *Blog da Boitempo*. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/02/16/politica-imaginario-e-representacao-uma-nova-agenda-para-o-seculo-xxi/>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

invisibilizadas. A coletivização das vozes e a busca pela representatividade em alguma medida me incitam daqui por diante a prosseguir neste texto em consonância com este desejo de dar ouvido às vozes e visualidades que nos representem enquanto população negra e afrodescendente.

É nesse sentido que escolho por prosseguir nesta pesquisa daqui em diante narrando na primeira pessoa do plural. Por compreender que nessa lida como arte/educadora, mulher e negra ainda há muito que se ouvir e dizer, juntas, para nos fazer entender. Essa escolha não vem com o intuito de fazer de minhas experiências a totalidade da análise, e sim por compreender que estes processos, os quais vivenciei, foram construídos coletivamente.

CAPÍTULO 1

REVENDO PARADIGMAS: A LEI 10.639/2003 E A ARTE/EDUCAÇÃO

O início do século XXI foi marcado por uma série de conquistas no que tange às políticas públicas focadas nas questões étnico-raciais no Brasil. É neste século que medidas legislativas de combate à violência aos grupos sociais indígenas e negros ganharam maior alcance no debate nacional. Neste capítulo, retomaremos a atuação dos movimentos sociais negros, agentes e pesquisadores dedicados a produzir o reconhecimento do Brasil como um país em que a naturalização do racismo se apresenta como *modus operandi*, atenuado por complexas nuances, das relações interpessoais às medidas institucionais.

Nesse sentido, o início dos anos 2000 colhe os frutos do processo de desvelamento do forte imaginário do mito da democracia racial²⁹, endossada por várias áreas do conhecimento. A promulgação da lei 10.639 no ano de 2003, acrescida pelas conquistas de política públicas, é um marco na história da educação do país.

A educação vem centralizando grande parte das políticas focadas em diminuir as desigualdades raciais, pelo direito ao acesso e representatividade e a exigência de uma educação equânime. Assim como o debate sobre o acesso ao ensino de conteúdos e abordagens condizentes com a realidade étnico-racial brasileira, que até então não eram reconhecidas pelo Estado e a desconstrução da reprodução de valores representativos depreciativos da população negra pelas narrativas escolares.

A partir da década de 1970 se deu, por meio da consolidação dos movimentos sociais negros militantes e do aumento de pesquisadores negros nas universidades, a sistematização de ações dentro dos órgãos do Estado, desencadeadora de pressões para implementação de políticas reparatórias.

A lei 10.639 resulta destas políticas educacionais, instituindo a obrigatoriedade do ensino de história, arte, literatura e cultura afro-brasileira e africana, com a alteração na LDB. Com isso julgamos necessário retomar alguns momentos considerados marcantes na trajetória de articulação de movimentos e intelectuais negros, que ao longo do século XX já vinham

²⁹ “Democracia racial” é o modo como ficou conhecida certa interpretação a respeito das relações sociais de fundo étnico-racial no Brasil, tendo como base, sobretudo, a obra do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre. Sua principal obra, *Casa Grande & Senzala*, publicada em 1933, legou ao pensamento social brasileiro uma interpretação das relações raciais no Brasil como “relações harmoniosas”. Na interpretação do autor, a miscigenação e o encontro entre as três matrizes culturais da formação social brasileira, ocorreram a partir do apaziguamento de tensões, formando uma sociedade de fundo patriarcal e multicultural, com uma boa convivência entre sujeitos com condições étnico-raciais diversas. Essa noção foi duramente combatida a partir dos anos 1960 pelos intelectuais da chama *Escola Paulista de Sociologia*, que possuía como dois de seus principais expoentes os sociólogos Roger Bastide e Florestan Fernandes.

enfatizando a importância da arte e da cultura como espaços de valorização, reivindicação de direitos de expressão, reelaboração de identidades e memórias por meio da educação.

1.1. O NEGRO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A falta de reconhecimento do legado africano e da valorização das culturas afro-brasileiras no sistema educacional já era motivo de denúncia das imprensas negras³⁰ desde a primeira metade do século XX. Questionamentos sobre a condição da população negra em relação ao acesso à escola desde o pós-abolição, os conteúdos dos currículos, nas abordagens sobre África e os negros no Brasil apresentados pela escola emergiram como crítica aos paradigmas herdados pelo histórico da formação colonial brasileira³¹.

Silva & Gonçalves (2000) traçando considerações sobre o histórico de luta do movimento negro ao longo do século XX pela e na educação, apresentam as distintas formas de organizações negras que viam a educação como um dos principais meios de transformação e possibilidade de mudança para a realidade das populações negras brasileiras.

De acordo com estes autores, a herança do passado escravista e as políticas do Estado brasileiro após a abolição da escravidão, no início do século XX, marcam profundamente as experiências da população negra no que diz respeito às experiências de educação.

São marcas indeléveis, advindas das especificidades do processo escravista brasileiro: último país a abolir escravidão, em 1888; o que mais recebeu populações africanas na condição escravizada; o país que teve grande atuação no fluxo comercial do tráfico de pessoas escravizadas e obteve o maior número de entrada de pessoas na condição de escravizadas pelo tráfico ilegal de 1831 a 1850.

A trajetória das populações negras no Brasil foi atravessada pela demarcação de lugares sociais desiguais: ora em função do estatuto de escravizado, que a rigor não era um sujeito detentor de direitos, ora em função das complexas formas de hierarquização racial, empreendidas pelas elites intelectuais e dirigentes³².

³⁰ Apresentamos aqui alguns jornais do que veio ser definido como “imprensa negra”: O primeiro jornal data de 1833, no Rio de Janeiro, “O Homem de Cor” também conhecido como “O Mulato”. Em São Paulo temos o “O Menelick” (1916), “Clarim da Alvorada” (1924) e a “Voz da Raça” de 1933 da FNB.

³¹ A partir de 1978 com a unificação do movimento negro pelo Movimento negro Unificado (MNU), a luta pela educação antirracista se intensificou.

³² A respeito dessa discussão, as obras *O espetáculo das raças*, da antropóloga Lilia Moritz Schwarcz, e *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*, da historiadora Wlamyra Albuquerque, são duas referências para o estudo da construção da hierarquia racial brasileira nas décadas finais da escravidão e nos primeiros anos da República.

A educação, nesse contexto, era vista como um processo de formação necessário para a construção de uma sociedade moderna e “civilizada” e a possibilidade de mobilidade social. Negar o direito à educação, assim, era negar o direito ao negro de se inserir no mundo “moderno” e “civilizado”, tal como as elites intuía. As interdições que impossibilitavam a população negra de acessar a escola era uma das formas de destituir sua humanidade, de não oportunizar o acesso à “erudição” e à pertença de lugares que subvertessem a hierarquia racial e social.

Soma-se a isso o processo de desvalorização de tudo o que representasse ou se aproximasse das matrizes histórico-sociais africanas, e do próprio continente africano, bem como dos que de lá advinham ou descendessem, seus saberes, musicalidades, religiosidade e tecnologias.

Violências institucionalizadas por leis, órgãos governamentais e instituições privadas, que ora deliberaram, ora consentiram atitudes e ações embasadas em teorias discriminatórias, sustentando um abismo de desigualdades, acabam por revelar que a educação foi, simultaneamente, um instrumento de dominação e emancipação para a população negra. É nessa relação ambígua que podemos compreender a importância que este grupo social deu à educação como meio de atuação política e mobilidade social.

Ao longo de todo o século XIX, a legislação imperial incorporou interdições as mais diversas que afetavam, sobretudo, a população negra. Em ao menos dois momentos de maior destaque, a legislação tratou especificamente da presença negra em instituições escolares. O primeiro, em 17 de fevereiro de 1854, quando foi aprovado o decreto de lei número 1.331 que estabelecia que “[...] nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores”³³.

Já em 6 de setembro de 1878, foi aprovado o decreto de lei número 7.031 que estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno. Esses decretos de leis evidenciam aspectos centrais do modo como à sociedade brasileira era organizada do ponto de vista legislativo. Mais do que isso, esses decretos, acrescidos da atuação das elites e das instituições de poder, além das práticas sociais que as encarnam, representam projetos historicamente vitoriosos de pensar o chamado *povo* brasileiro e a própria nação.

Assim, o acesso à educação formal, por parte da população negra, sempre foi objeto de interdições de variadas ordens, seja durante o período escravista, seja após a abolição.

³³ BRASIL, Decreto número 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. **Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte.** Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

Como denunciou o militante Olímpio Moreira da Silva, em artigo publicado em 1934, no jornal “A Voz da Raça” de 1934:

Ainda há grupos escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-os de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-los da escola e entregar-lhes serviços pesados³⁴.

Em contrapartida, o surgimento das chamadas “escolas de homens de cor”, sobretudo na primeira metade do século XX, revelam a necessidade e a demanda que este segmento populacional manifestou, desde muito cedo, em relação à educação. Estas escolas, segundo o historiador Petrônio Domingues (2008), eram criadas por negras e negros através de entidades, agremiações e irmandades religiosas e eram realizadas em clubes, associações e igrejas de comunidades negras. A esse respeito o autor descreve:

As associações negras que floresceram nas primeiras décadas do século XX vislumbravam, na educação, senão a solução, pelos menos um pré-requisito indispensável para a resolução dos problemas da ‘gente de cor’ na sociedade brasileira. Se a Abolição não resolveu muitas das necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais do negro, ela lhe abriu a possibilidade de organizar-se em condições diferentes daquelas da escravidão, com graus significativamente diferentes de liberdade³⁵.

Experiências como essas não foram inéditas: ao longo de todo o período colonial, e com mais fôlego no século XIX, as populações de africanos e seus descendentes protagonizaram, de modo muito criativo, a construção de espaços físicos e sociais, de resistência à exploração a que estiveram submetidos.

Em outras palavras, experiências alternativas e autogestionadas foram levadas a cabo, de modo a possibilitar, no campo religioso, político, econômico e cultural, a preservação de práticas marginalizadas (como a capoeira e lundu) por um lado, e por outro, espaços de qualificação e de luta contra as interdições sócio raciais.

Além da legislação, já citada, a produção de intelectuais advindos ou ligados às elites, também foi fundamental para a consolidação e reprodução das hierarquias raciais fundadas na desigualdade. Estes estudos, inscritos no campo “científico”, acabavam por reforçar as hierarquias raciais, ao mesmo tempo em que representam os momentos iniciais dos estudos a respeito do tema racial. Ilustramos estas perspectivas pelas palavras de Nina Rodrigues³⁶ em seu estudo de 1932 sobre a arte produzida por africanos no Brasil:

³⁴ (Fac-símile do jornal “A Voz da Raça”, 17 fev. 1934)

³⁵ DOMINGUES, Petrônio. “Um ‘templo de luz’: Frente negra brasileira (1931-1937) e a questão da educação”. In: *Revista brasileira de educação/educação*. v. 13, n. 39, set./dez. 2008, p.517.

³⁶ Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906): médico legista, psiquiatra, professor e antropólogo. Disponível em: <www.museuafrobrasil.org.br>. Acesso em: 20 mar. 2017.

E, pois que o homem, no estado selvagem ou bárbaro, representa a infância da espécie como a criança representa a do indivíduo, e natural que o conhecimento das modalidades por que as Belas-artes se revelam nos primeiros muito tenha de auxiliar a demonstração da influencia que, na sua constituição e evolução cultural, exerceu a associação íntima da linguagem falada com a linguagem mimica. E isto, claramente o demonstram as raças inferiores. A importância e o papel do gesto, do acionado, da mimica, na linguagem do negro e tal que, sem o seu auxílio, mal se fariam eles compreender³⁷.

Segundo Salum (2004) “[...] as contribuições de Nina Rodrigues e Arthur Ramos para compreensão da arte produzida pelos africanos são inovadoras para a época, mas centram-se em preocupações acentuadamente psicanalistas e culturalista”³⁸. Todavia ressaltamos que mesmo o pensamento de racismo científico sendo largamente difundido e corrente, na época haviam contraposições, como é o caso do intelectual negro Manuel Querino³⁹.

Como pesquisador, Querino estudou fontes orais para valorização da contribuição do negro na história do Brasil. Se posicionou criticamente diante dos intelectuais defensores do racismo científico. Em *O Colono Preto como Fator de Civilização brasileira*, Querino apresenta resposta aos estudos de Nina Rodrigues no Sexto Congresso brasileiro de Geografia⁴⁰.

Desafiando as condições adversas na qual vivia, por ser uma exceção em meio à elite intelectual branca e adepta do racismo científico, Querino foi além de seu tempo. Destacamos também suas contribuições para a história da arte nacional, sendo considerado como um dos primeiros historiadores de arte baiana, como assim afirma Nunes (2007) em seu estudo:

Manuel Querino foi um historiador da arte da maior grandeza no cenário baiano e brasileiro. Pioneiro nestes estudos na Bahia utilizou-se da longa tradição metodológica denominada biográfica com a finalidade de valorizar os artistas, dando-lhes a importância devida. Duas forças atuaram na sua formação estética: o academicismo e este forte sentido de dignificar as artes e principalmente os artistas, não somente os pertencentes às denominadas artes maiores, mas, sobretudo aqueles que hoje classificamos como trabalhadores manuais, artesãos e operários especializados ou na acepção de Querino: os artistas mecânicos⁴¹.

³⁷ RODRIGUES, Raimundo Nina. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932, p.129. Disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br/obras/os-africanos-no-brasil/pagina/1/texto>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

³⁸ SALUM, Marta Heloisa Leuba. “Imaginários negros negritude e africanidade na arte plástica brasileira”. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *história do negro no Brasil: o negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição*. vol.1. Brasília: Fundação cultural Palmares, 2004, p.337.

³⁹ Manuel Raimundo Querino (28 de julho de 1851, Santo Amaro Bahia) – Salvador, 14 de fevereiro de 1923). Intelectual negro líder abolicionista, e pioneiro dos estudos da cultura africana na Bahia. Informações disponíveis em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Manuel_Querino>. Acesso em: 18 mai. 2017.

⁴⁰ Esta informação consta na bibliografia de Manuel Querino, disponível no site do MAB: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/manuel-querino>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

⁴¹ NUNES, Eliane. “Manuel Raymundo Querino: o primeiro historiador da arte baiana”. In: *Revista Ohun*, ano 3, n. 3, set. 2007, p.259. Disponível em: <http://www.revistaohun.ufba.br/pdf/eliane_nunes.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2017.

Além de sua contribuição no campo da arte, Querino traçou análises desafiadoras para o período, visto que defendia a tese dos negros como civilizadores do país, o que para uma sociedade com políticas de embranquecimento era uma afronta. Defendia que a história Nacional deveria considerar suas raízes africanas e a presença e influência dos africanos, as quais segundo Querino estariam sendo menosprezadas.

De acordo com Burns (1974) os estudos de Manuel Querino tinham dois objetivos:

Por um lado, Querino queria mostrar a seus irmãos de cor a contribuição fundamental que deram ao Brasil; e por outro ele desejava lembrar aos brasileiros de origem européia da dívida que tinham, e têm, com a África e com os afro-brasileiros⁴².

Os apontamentos de Querino prenunciam as pautas reivindicadas pela FNB e as demais agremiações e associações negras ao longo do século XX. Não nos surpreende o fato de suas contribuições teóricas não terem o mesmo grau de alcance do que as produções dos intelectuais partidários do racismo científico, uma vez que a circulação de ideias em determinados períodos históricos geralmente correspondem ao grau de hegemonia ou adesão ideológica que possuem.

Contudo, inúmeros estudos dos “homens da ciência”, como se refere Schwarcz (1993), em finais do século XIX continuavam na busca pela solução do problema do Brasil, o negro. O supracitado Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) e seus contemporâneos, Euclides da Cunha (1866-1909), Arthur Ramos (1903-1949), entre tantos outros, foram fundamentais para a difusão do estudo de raça no Brasil embasados nas teorias do racismo científico.

De acordo com Schwarcz (1993), isso era evidente pela larga difusão das teorias do evolucionismo de Darwin, e suas releituras antropológicas e filosóficas por Spencer e Comte, entre outros, na imprensa da época, juntamente com a perspectiva de evolução genética. No conjunto dessas teorias, a miscigenação era assunto central e não por outra razão houve a proeminência de uma palavra que surge a partir desse momento como uma tentativa de reverter o processo “degenerativo das raças”: a eugenia⁴³.

De acordo com a autora:

Esse saber sobre as raças implicou, por sua vez, um ‘ideal político’, um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a possível eliminação das raças inferiores, que se converteu em uma espécie de prática avançada do darwinismo social - a eugenia -

⁴² (BURNS, 1974 p. 82 apud GLEDHILL e LEAL, 2014 s/p). Disponível em: < <http://www.dicionario.belasartes.ufba.br/wp/verbete/manuel-querino-manoel-raymundo-querino/>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

⁴³ De acordo com o dicionário HOUAISS eugenia é um conjunto de teoria que busca produzir uma seleção nas coletividades humanas, baseadas em leis genéticas, eugenismo. Disponível em: < <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#1>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

cuja meta era intervir na reprodução das populações. O termo eugenia - *eu*: boa; *genus*: geração - foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton⁴⁴.

Tais teorias, segundo Schwarcz (1993), foram largamente difundidas entre intelectuais brasileiros. Um dos marcos desde o processo foi a implantação do Departamento Eugênico brasileiro, em 1931. Este departamento foi propulsor de mudanças em diversas áreas da sociedade e interviu diretamente no campo da saúde e da educação.

Entre o final do século XIX e início do XX a população brasileira era composta majoritariamente por mestiços, negros africanos e afrodescendentes. Nesse sentido, a abertura maciça aos imigrantes europeus, apresentava-se como saída para mudar o quadro social e racial da população brasileira. Entretanto, não era só a dimensão de uma possível “melhoria” biológica que estava em jogo neste projeto.

O antropólogo Kabengele Munanga (1999) aponta que o discurso da miscigenação neste contexto se configura como etnocídio, o qual perpassa por uma avaliação negativa das diferenças, ocultado por um ideal de homogeneidade. Nesse sentido, o autor reitera que este ideal seria realizado pela miscigenação biológica e cultural com consequências destrutivas da identidade racial e étnica das populações negras.

O projeto de embranquecimento populacional refletiu o pensamento social brasileiro daquele período, que se proliferou não só pelos textos científicos e congressos como também pela imprensa e pela arte: literatura, música e pinturas⁴⁵. O que nos interessa, neste caso, é compreender como estas teorias influenciaram também o campo das artes.

No pós-abolição tudo remetesse ao passado escravista e às populações negras, seus modos, saberes, estéticas, tecnologias, arquitetura, culinária, música, danças entre tantas outras áreas do conhecimento, não poderia ser associado a ideia de *modernidade*. Com o avanço industrialização, criam-se novas demandas de produção “especializadas” em técnicas arquitetônicas e artísticas cada vez mais europeizadas.

Nesse “novo” projeto de sociedade, moderna e industrializada, pautada nas ideologias eugênicas, o negro remontava ao passado mais arcaico e sombrio, que teria que ser mantido à distância principalmente das áreas de produção acadêmica e intelectual. A mão de obra da população negra não serviria mais para atender aos desejos e gostos das classes dirigentes do início do século XX. A ideia de miscigenação como degeneração das raças ou como projeto de embranquecimento da população, ganhou força no Brasil de tal modo que se viu refletida e discutida nos vários romances naturalistas do período, como aponta Schwarcz (1993):

⁴⁴ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p.78.

⁴⁵ (SCHWARCZ, 1993).

Também os romances naturalistas da época fariam larga utilização e divulgação dos modelos científicos deterministas (...). Com efeito, a mão do cientificismo entra no país por meio da literatura e não da ciência mais diretamente. As personagens serão condicionadas pelas máximas deterministas, os enredos terão seu conteúdo determinado pelos princípios de Darwin e Spencer, ou pelas conclusões pessimistas das teorias científicas raciais na época: Lenita, a heroína de *A carne*, será descrita como ‘um Hebert Spencer de saias’ (Ribeiro, 1888:67); o naturalista Hartt é citado em *O Ateneu* (Pompéia, 1888-1976); e a obra *A esfinge* terminou com um discurso que nada acrescenta ao romance central, já que é, antes um tratado sobre a ‘concorrência e a luta pela correção de uma imperfeição natural’ da nação (Peixoto, 1911:473). Com efeito, modelos e teorias ganharam larga divulgação por meio dos heróis enredos dessa literatura, que pareciam guardar mais respeito às máximas científicas evolutivas do que é imaginação o autor⁴⁶.

Na arte, e pela arte, constroem-se imaginários, alegorias, estereótipos, sínteses, imagens fixas de um “Eu” enunciador de interesses pessoais e políticos e é por essa via que compreendemos como essas narrativas foram reproduzidas, endossadas por valores estéticos e estilísticos. Assim como na música e na literatura, os discursos “pseudocientíficos” de caráter eugênico - desencadeados na mestiçagem como ideal de “raça brasileira” também foram representados na pintura.

Na tela *A Redenção de Cam* (1895) de Modestos Brocos, estão presentes os discursos fundamentais deste projeto de mestiçagem como ideal político, o embranquecimento em longo prazo da população brasileira. A obra apresenta os impasses da questão da mestiçagem numa nação que se pretendia, no futuro, branca, num momento de auge do pensamento racalista na esfera pública.

A pintura foi utilizada por João Batista de Lacerda em 1911, diretor do Museu Nacional, junto à comunicação que apresentou ao I Congresso Universal das Raças, em Londres. Segundo Lotierzo (2013) a obra reforçava a tese de Lacerda, numa perspectiva evolucionista, afirma a entrada de imigrantes europeus como a forma de concretizar esse ideal de sociedade, em que levaria três gerações ou um século para que o país se tornasse totalmente branco. Desta forma, Lotierzo (2013), considera:

⁴⁶ (SCHWARCZ, 1993, p.42).

A Redenção de Cam suscita reflexões sobre a consolidação de um marco de pensamento que embasa e exprime a constituição da branquitude ou das distintas formas de percepção e auto percepção que se assentam na prerrogativa de que ser branco constitui um privilégio que habilita outros privilégios no Brasil⁴⁷.

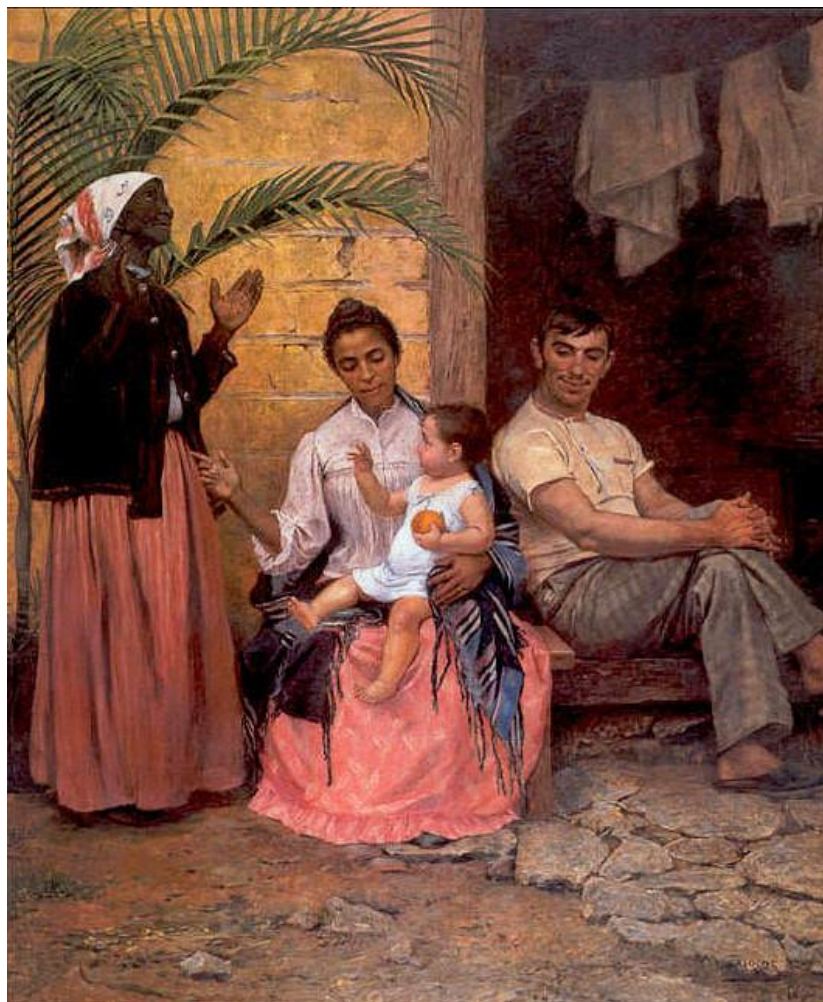


Imagem 1- BROCOS, Modesto. **A Redenção de Cam**. 1895. Óleo sobre tela, 199 cm x 166 cm. Museu Nacional de Belas artes Rio de Janeiro. Fonte da imagem: Enciclopédia Itaú.

⁴⁷ LOTIERZO, Tatiana H. P. e SCHWARCZ, Lilia K. M. “Raça, gênero e projeto branqueador: ‘A redenção de Cam’, de Modesto Brocos”. In: *REVISTA ARTELOGIE*, nº 5, set. 2013, p.26. Disponível em: <<http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article254>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

Renata Bittencourt (2005) também traça leitura crítica sobre esta obra, apontando que ela traduzia bem a perspectiva das elites sobre o negro e a consequente perspectiva da academia sobre sua imagem:

A pintura de Brocos, além do objetivo claro de ilustrar as teses de branqueamento correntes na época, que prometiam para o futuro do país uma população de pele cada vez mais clara e, conseqüentemente, passível de civilizarem-se deixando para traz o estigma imposto pelas ‘raças inferiores’⁴⁸.

A autora aponta ainda que a obra se refere à capacidade do negro de integrar-se na sociedade dominante, evidenciando o processo de invisibilidade e o reforço de estereótipos e imaginário de lugares sociais estanques. Bittencourt (2005) em seu estudo sobre representação de mulheres negras nas pinturas do século XIX traz elementos de reflexão para o entendimento do período de consolidação do imaginário e de políticas de representação de modos de visibilidade e de invisibilidade negra no campo da arte:

O século XIX abre poucas possibilidades para este ‘dar-se a ver’ dos indivíduos negros, relegando à invisibilidade tudo que se desviasse do estrito escopo de representação dos padrões hegemônicos. O poder de produção das imagens, até o advento da fotografia está concentrado em número reduzido de indivíduos. E estes tinham pautas restritas ao definir a escolha de seus assuntos. Às mulheres negras cabia ilustrar a surpreendente variedade de tipos femininos de origem africana dentro de suas especificidades de trabalho, sensualidade e sexualidade⁴⁹.

Ao relacionar arte, gênero e raça para ler as iconografias deste período, Bittencourt nos apresenta um caminho urgente de leitura crítica sobre a arte brasileira a partir da revisão da perspectiva masculina, branca e ocidental. As duas abordagens críticas, Bittencourt (2005) e Lotierzo (2013), trazem esta pintura polêmica, nos dias de hoje, e emblemática, para a época, como um marco do pensamento eugenista e racista estruturais de nossa sociedade. Ambas as autoras, no campo da história da arte e na antropologia, apontam que na e pela arte esses discursos foram reproduzidos e muitas vezes enunciados. Vale reiterar que o movimento de modernização, no início do século XX, pressupunha mudar o curso da história nacional, e tanto a arte quanto a educação foram lugares de potente vazão a esses ideais de progresso atrelado a resolução de problemas sociais, no qual a raça era um dos principais tópicos.

A eugenia teve influência em diversas práticas sociais, de acordo com Schneider e Meglhioratti (2012), e a educação foi um forte campo de atuação do movimento eugenista brasileiro. Em consulta às publicações do “Boletim de Eugenia” de 1929, as autoras identificam o destaque dado à educação nesse periódico que circulava com grande difusão na

⁴⁸ BITTENCOURT, Renata. *Modos de negra e modos de branca: o retrato “Baiana” e a imagem da mulher negra na arte do século XIX*. Dissertação de Mestrado-UNICAMP, Campinas, 2005, p.89.

⁴⁹ (BITTENCOURT, 2005, p. 168).

época. As autoras enfatizam que “[...] muitos autores que lideraram os movimentos em prol da educação, eram autores do Boletim de Eugenia e, portanto defensores do movimento, como por exemplo, Anísio Teixeira, Roquette Pinto e Fernando de Azevedo”⁵⁰.

Na mesma direção seguem os estudos de D’ávila (2006) que traça análise acerca das teorias raciais nas reformas educacionais da década de 1930. Assim como Schneider e Meglhioratti (2012), o autor identifica essas perspectivas na implementação do Departamento de educação (1931) no sistema escolar Público do Rio de Janeiro, então capital do país, sob gestão de Anísio Teixeira.

D’Ávila afirma que Teixeira ao introduzir modelos educacionais estadunidenses não se atentou a realidade racializada brasileira. Entretanto, o autor considera as contribuições de Teixeira e seus contemporâneos para a educação brasileira:

Educadores como Azevedo, Lourenço Filho, Alves e Teixeira eram - e por meio de suas obras continuam a ser- intelectuais amplamente respeitados, sobretudo pelo alcance de sua visão. Eles foram os líderes educacionais responsáveis, por impulsionar a organização e a expansão das instituições educacionais públicas do Brasil. Mas, ao interpretarem a sociedade norte-americana e buscarem modelar as instituições brasileiras em suas equivalentes norte-americanas, por que deixaram de examinar mais explicitamente as dinâmicas raciais das duas sociedades? Pelo menos um aluno sul-africano em Colúmbia fez isso: declarou que as iniciativas Teachers College eram ‘muito facilmente combinados uma vontade de manter o negro’ em seu devido lugar⁵¹.

Schneider e Meglhioratti (2012) já responderam a pergunta de D’Ávila (2006). De acordo com as autoras, Anísio Teixeira escrevia para o “Boletim de Eugenia”, portanto estava imbricado no epicentro da produção das teorias raciais da época. Prosseguem ainda apontando que:

A relação da eugenia com a educação foi tão representativa na época que chegou a ser aludida na Constituição de 1934, como por exemplo, no Artigo 138, que determinava que ‘à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das respectivas leis caberia’: a) Estimular a educação eugênica; f) Adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis (BRASIL, 1934)⁵².

⁵⁰ SCHNEIDER, Eduarda Maria e MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida. “A influência do movimento eugênico na constituição do sistema organizado de educação pública do Brasil na década de 1930”. In: *Anais do IX ANPED SUL 2012*. Caxias do Sul (RS): USC, 2012, p.06-07. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/04_37_34_963-6431-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017.

⁵¹ D’ÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*. Trad. Claudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 195-196.

⁵² (SCHNEIDER e MEGLHIORATTI, 2012, p.9).

Identificamos que este pensamento pessimista de um país que precisa ser salvo, curado, consertado pela “problemática dos grupos sociais” que precisam ser disciplinados mental e socialmente, está presente no “Manifesto dos pioneiros da educação Nova” (1932). Em seu texto podemos observar como a perspectiva racial foi associada a uma perspectiva evolucionista:

Ora, num povo ainda em formação como o nosso, sem lastro de tradições e de cultura, e constituído de grupos sociais, móveis e dispersos, sem coesão e sem vida coletiva, a ‘indisciplina social e mental’, que caracteriza a nossa época, tinha de agravar-se sob a pressão dessas condições particulares. A nossa evolução processada sobre uma base étnica heterogênea, constituída de três raças que se distribuem em proporções desiguais, recebeu um impulso maior, nos estados do Sul, pela invasão lenta, progressivamente penetrante e inevitável de quase todas as raças. Mas, posta à parte a velha doutrina antropológica que fazia da raça o principal fator de civilização, esse alargamento quantitativo dos círculos sociais pelas correntes imigratórias havia de trazer forçosamente, como trouxe, a mudança progressiva das formas sociais⁵³.

Observamos a preocupação com a formação do povo brasileiro que tem seu progresso atrelado às correntes migratórias, que neste período correspondia à imigração europeia. Grupos sociais “sem coesão”, “sem cultura”, possuidores de uma “indisciplina mental e social”.

Fernando de Azevedo⁵⁴ foi quem ficou responsável por redigir o “Manifesto dos pioneiros da educação Nova” (1932). Apesar do redator, a obra não foi de sua exclusiva autoria, e sim resultante da mobilização de diversos intelectuais⁵⁵ descontentes com o sistema educacional vigente no país. Retomamos que Azevedo também era partícipe do “Boletim de Eugênia” (1929) como já apontado pelas autoras Schneider e Meglioratti (2012). O “Manifesto dos Pioneiros da educação Nova” de 1932, representa um momento marcante na história da educação do país, e em seu documento evidencia o fato da educação ser entendida como prioridade do Estado. Além das reivindicações por um ensino obrigatório, gratuito e laico.

Ele define diretrizes de uma nova política educacional de ensino, um documento crucial para entender o processo de modernização de nossa educação. Inconformados com a organização educacional vigente, a renovação educacional questionava os problemas nacionais causados pela falta de planos educacionais sistemáticos. Era, portanto, preciso um sistema educacional à altura das necessidades da industrialização associada às demandas

⁵³ AZEVEDO, Fernando de. *Manifestos dos pioneiros da educação Nova (1932) e dos educadores 1959* [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p.16. Grifo nosso.

⁵⁴ Fernando de Azevedo (1894-1974) foi professor, ensaísta, crítico e sociólogo. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fernando_de_Azevedo>. Acesso em: 18 de mai. 2017.

⁵⁵ Teve assinatura de 26 intelectuais, entre eles Cecília Meirelles, Roquete Pinto e Afrânio Peixoto.

econômicas, tendo a determinação dos fins da educação em seu aspecto filosófico e social, direcionado a aplicação técnica e científica. Para isso era educar a mente do povo “sem coesão”, “sem cultura” de “base étnica heterogênea”, as três raças distribuídas de forma desigual.

A necessidade de “correntes imigratórias” forçosamente trouxe mudança “progressiva das formas sociais”. Endossadas pelas perspectivas e interesses liberais, as propostas do manifesto traziam em si a inserção de paradigmas morais, comportamentais do Ocidente europeu como única possibilidade de progresso. Frente a estes processos, de cunho modernizador, porém conservador, como a população negra reagiu?



Imagem 2 - Grupo tirado em frente a sede da Delegação da Frente negra brasileira (FNB). Por Wessel entre 1931-1937. Foto da Coleção Arthur Ramos retirada do acervo da Biblioteca Nacional Digital. Disponível em: <<https://acervo.bndigital.bn.br>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

Retomemos as Escolas de Homens de Cor. O processo de desigualdade foi reforçado no sistema educacional pela estrutura racializada, como já esboçado anteriormente. Posto isso, a população negra deu respostas diversas a esses processos educacionais:

Diante da inclusão marginal (da população negra) e das práticas de discriminação racial e tratamento diferenciado em relação à população branca, a cidadania plena continuava sendo um sonho. Para transformá-lo em realidade, um grupo das ‘pessoas de cor’ logo percebeu que era necessário unir-se e lutar coletivamente, por meio de reivindicações e projetos, pela conquista de respeito, reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política, emprego, educação, terra. Dessas

bandeiras de luta, uma das prioritárias foi a da defesa da educação. Afinal, o analfabetismo era um dos principais problemas que assolavam a ‘raça negra’⁵⁶.

Um dos principais movimentos de escolas para “homens de cor” surgido neste contexto foi a FNB⁵⁷, fundada em 16 de setembro de 1931, em São Paulo e considerada a maior e mais importante entidade negra do pós-abolição, incluindo a educação como sua pauta principal. Liderada por militantes como José Correia Leite, a organização tinha departamentos específicos, sendo o de *Instrução e cultura* também chamado de *Departamento de cultura ou Intelectual* o mais importante e responsável pela área educacional. Nele se organizavam cursos de alfabetização para jovens e adultos e ensino primário, expandindo-se para estados como Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Maranhão. Em menos de uma década mobilizou em torno de cem mil pessoas em diversos estados da União⁵⁸. A experiência histórica da FNB constitui um momento intenso de resistência da população negra ante sua exclusão (ou inclusão marginal) no sistema de ensino das primeiras décadas do período republicano (DOMINGUES, 2008).

Estas escolas são resultantes da luta da “população de cor”⁵⁹ na década de 1930 contra a negação dissimulada de direitos civis, que via a educação como ferramenta imprescindível para a mudança social, integração e ascensão social do indivíduo na sociedade. Pela educação fomentavam a possibilidade de eliminar o preconceito e a garantia de condições para o exercício da cidadania plena. A instrução também seria o principal meio pelo qual o negro adquiriria cultura, que naquela época era entendida como sinônimo de civilidade (DOMINGUES, 2008, pág. 523).

A FNB também ensinava artes e Ofícios. De acordo com o estatuto da organização, dentre as atividades haviam aulas de instrumentos, ministradas pelo Departamento de Música; as aulas de arte, pintura, marcenaria, pedreiro, costura, ornamentação e cabeleireiro, ministradas no Departamento de artes e Ofícios; o Departamento Dramático oferecia cursos de teatro. O jornal “A Voz da Raça” era parte do importante Departamento de Imprensa. Contavam também com o Departamento Jurídico-Social, que deveria defender o direito dos seus associados e dos negros em geral (LAIANE, 2002, p. 13). Com toda essa movimentação

⁵⁶ DOMINGUES, Petrônio. “Um ‘templo de luz’: Frente negra brasileira (1931-1937) e a questão da educação”. In: *Revista brasileira de educação/educação*. v. 13, n. 39, set./dez. 2008, p.518.

⁵⁷ De acordo com Abdias do Nascimento, a FNB foi uma vanguarda com o objetivo de preparar o negro para assumir uma posição política e econômica na representação do povo brasileiro ao Congresso Nacional. Ela teve como um dos principais dirigentes Arlindo Veiga dos Santos (1902-1978) ligado ao Movimento Patrianovista e José Benedito Correia Leite (1900-1989) mais próximo do pensamento socialista. Disponível em: <http://www.abdias.com.br/movimento_negro/frente.htm>. Acesso em: 25 jan. 2017.

⁵⁸ (NASCIMENTO 1980 apud MOURA, 1983) Nascimento, Abdias do. O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

⁵⁹ Termo utilizado na época para se referir às pessoas negras.

e articulação política e social a associação mantinha um papel crítico em relação ao sistema educacional da época. Eles explicitavam a preocupação com a população negra denunciando escolas que discriminavam alunos negros, e questionavam a representação pejorativa da história do negro nos livros e como isso impactava negativamente na formação do aluno negro:

Em diversos momentos, as lideranças fretenegrinas reprovaram a maneira enviesada e/ou preconceituosa com que os autores de livros enfocavam a história do negro e de sua participação na formação do Brasil. Alertavam para as repercussões negativas que tal modelo de história poderia ‘exercer no aluno negro, ao transmitirem uma imagem de fracasso, uma imagem que contribuía para diminuí-lo e não para elevá-lo, como deveria ser a função da escola’⁶⁰.

Com grande representatividade no cenário nacional, em 1936 a FNB torna-se um partido político, contudo em 1937, com Getúlio Vargas e a ditadura do Estado Novo, um decreto aboliu todos os partidos políticos. Em 1938 a Frente negra encerrou suas atividades⁶¹.

A FNB, seguindo o legado de Manuel Querino, já vinha denunciando o preconceito que as “pessoas de cor” sofriam nas escolas, reivindicando o ensino sobre África e exaltando personalidades negras como Zumbi dos Palmares. Além disso, criticava os lugares pejorativos destinados aos negros nos livros didáticos e promovia o Festival de artes da “Gente negra”, bem como realizava educação para jovens e adultos, entre tantas outras atividades. A Frente foi a resposta de homens e mulheres negras a um sistema que tentou de todas as formas destituí-los de humanidade por meio da invisibilização de suas capacidades intelectuais e artísticas. Muitas destas práticas foram denunciadas no jornal “A Voz da Raça” periódico da própria entidade.

Mesmo com seu encerramento em 1937, a FNB deixou um legado para os futuros movimentos sociais de articulação política e cultural e foi o prenúncio do que viriam ser as pautas centrais da luta dos movimentos sociais negros até o século XXI. Suas ações reverberaram e se desdobraram em outros movimentos e conquistas representativas da população negra. Por esta entidade passaram pessoas que fomentaram mudanças concretas no âmbito político, artístico e cultural.

É o caso de Abdias do Nascimento⁶² que relata ter tido na FNB a sua primeira experiência de luta em prol dos direitos da população negra. Em 1944, Abdias funda no Rio

⁶⁰ (PINTO, 1993, p.252 apud DOMINGUES, 2008, p.528).

⁶¹ Segundo Domingues (2008) em menos de cinquenta anos do pós-abolição a FNB alçavam enfrentamento direto à estrutura da sociedade brasileira, tinham consciência histórica, visibilidade política e representatividade a nível nacional. Eram uma ameaça a qualquer estado antidemocrático.

⁶² Abdias do Nascimento (1914-2011), nascido em Franca interior paulista, foi artista, ator fundador do TEN, intelectual, político e ativista. Informações disponíveis em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/>>

de Janeiro o Teatro Experimental do negro (TEM) que visou reabilitar e valorizar a herança cultural, identidade e dignidade humana do afrodescendente. Desta forma o TEN:

Promove a inclusão do ator, diretor e autor negros num teatro brasileiro onde é norma brochar o ator branco de preto quando haja um protagonista negro. Revela o potencial cênico dos heróis negros e da epopéia afro-brasileira, até então excluídos da dramaturgia nacional. Realiza concursos de beleza e atua nas artes plásticas com o propósito de incluir a mulher negra e a arte negra no conceito estético brasileiro. A qualidade artística de suas realizações atrai a colaboração de intelectuais e artistas destacados, brancos e negros⁶³.

Abdias junto a Solano Trindade⁶⁴ constituiu o Comitê Democrático afro-brasileiro, que se estabeleceu como o braço político do TEN. A aliança entre educação e cultura teve maior expressão no TEN, segundo Gonçalves & Silva (2000):

Entendem seus idealizadores que a escolarização, pura e simples, não bastaria para criar aquilo que Guerreiro Ramos chamou de ‘estímulos mentais apropriados à vida civil’. Segundo ele, os negros desenvolveram um profundo sentimento de inferioridade, cujas raízes estão na cultura brasileira. Para libertá-los desse sentimento não basta simplesmente escolarizá-los; seria preciso produzir uma radical revisão dos mapas culturais, que as elites e, por conseqüência, os currículos escolares, elaboraram sobre o povo brasileiro. Aliás, este foi o tema do I Congresso do negro brasileiro⁶⁵.

De acordo com Abdias do Nascimento, o TEN uniu a atuação política ao processo de afirmação da cultura de origem africana e representou um avanço na luta contra o racismo no século XX⁶⁶. Nas artes plásticas colecionam obras de arte e incentivam artistas afrodescendentes a desenvolverem suas produções artísticas e a exporem os seus trabalhos. Propicia e engaja-se num rico diálogo com críticos e criadores das artes visuais da época.

Em 1955, realiza o Concurso de artes plásticas sobre o tema do Cristo negro. O acervo acumulado ao longo de 18 anos é apresentado ao público uma única vez em 1968, em

pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/12/10/abdias-nascimento>. Acesso em: 18 mai. 2017.

⁶³ Trecho retirado do *site* do Instituto de Pesquisas e Estudos afrobrasileiro afro-brasileiros (IPEAFRO). Disponível em: <http://www.abdias.com.br/teatro_experimental/teatro_experimental.htm>. Acesso em: 17 mai. 2017.

⁶⁴ Solano Trindade (1908-1974) foi poeta, folclorista, pintor, ator, teatrólogo e cineasta. Informações disponíveis em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Solano_Trindade>. Acesso em: 18 de mai. 2017.

⁶⁵ (GONÇALVES & SILVA, 2000, p.149) GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. “Movimento negro e educação”. In: *Revista brasileira de educação/educação*. Rio de Janeiro: n° 15, set/out/nov/dez 2000, p.149. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

⁶⁶ De acordo, com o Abdias do Nascimento o TEN, ministrou também cursos de alfabetização e cultura geral juntamente à organização de eventos como a Convenção Política do negro brasileiro (1945) e o 1º Congresso do negro brasileiro (1950). Com ampla atuação advogaram pelos direitos trabalhistas para a empregada doméstica e políticas públicas afirmativas para a população afrodescendente, proposta que Abdias do Nascimento apresentou à Assembleia Nacional Constituinte de 1946. Excerto retirado do *site* do Abdias do Nascimento. Disponível em: <http://www.abdias.com.br/teatro_experimental/teatro_experimental.htm>. Acessado em: 25 jan. 2017.

exposição realizada no Museu da Imagem e do Som na Praça XV. Apesar dos esforços de sua direção, o Museu de arte negra nunca conseguiu uma sede própria, ficando as peças sob a guarda pessoal do seu fundador, Abdias Nascimento. Este era o período em que o projeto de nação moderna estava por ser implantado e para tanto a educação era o campo de batalha mais acirrado, era o lugar de disputa ideológica sobre o futuro da nação, uma disputa de classes, com interesses econômicos, políticos e sociais bem distintos.

Em pouco tempo o TEN edificou um legado de luta pela arte. Nesse sentido Gonçalves & Silva (2000) apontam que:

Naquele momento, o TEN pensou em duas estratégias que poderiam apontar a solução para o estado patológico nacional. A primeira foi a de tratar a experiência dramática no teatro como uma espécie de psicoterapia de grupo, na qual os recalques, as neuroses, os sentimentos mórbidos, seriam representados cenicamente. Por meio dessas experiências, os negros poderiam se libertar psicologicamente e os brancos poderiam se livrar de suas atitudes racistas. Já a segunda estratégia previa a formação de autores capazes de remapearem e criticarem em profundidade as raízes eurocêntricas da cultura brasileira⁶⁷.

Destacamos o cuidado do TEN em sua perspectiva ampla da questão ao se ater também às questões do sofrimento psíquico implicado pela estrutura violenta do racismo. Reiteramos que mesmo com a negligência do Estado em relação à população negra, o acesso à educação e à aprendizagem de arte já estava sendo pautada por estes movimentos sociais, por meio do combate ao analfabetismo que a população negra estava submetida.



Imagem 3 – Ironides Rodrigues ministra aula de alfabetização para jovens e adultos inscritos no Teatro Experimental do negro. Rio de Janeiro, 1945. Foto: José

⁶⁷ (GONÇALVES, 1997, p.441 apud GONÇALVES & SILVA, 2000, p.149).

Ambos viam o acesso à educação como única possibilidade de ascensão social e o exercício da cidadania plena se dava por meio de um projeto-político de sociedade que considerasse o negro como base estruturante e valorizada da sociedade brasileira.

As ações da FNB e do TEN paralelos às outras organizações negras deste período podem ser consideradas embriões do que consideramos os Movimentos Sociais negros da contemporaneidade no Brasil. Quando nos referimos aos Movimentos negros, estamos considerando também a diversidade de formas de organização social e de atuação política da população negra que culminaram em conquistas coletivas. Como apresenta Gonçalves & Silva:

As organizações desempenham vários papéis no interior da população negra. São pólos de agregação que podem funcionar como clubes recreativos e associações culturais (grupos que preservam valores afro-brasileiros), ou como entidades de cunho político, ou, mais recentemente, como formas de mobilização de jovens em torno de movimentos artísticos com forte conteúdo étnico (hip-hop, blocos afros, funk e outros). Em muitos casos elas se configuram como instâncias educativas, na medida em que os sujeitos que participam delas as transformam em espaços de educação política⁶⁸.

A luta da FNB (1931-1938) deixou o legado da educação como principal motor de mudança social. Retomar a este movimento, assim como o legado do TEN (1944), se faz necessário nesta pesquisa pela ligação entre a educação, arte e cultura. São movimentos com diferentes contextos, sem esquecer-se do papel da arte como formação cultural e intelectual: “[...] a escola é o recinto sagrado onde vamos em comunhão buscar as ciências, artes, música etc”⁶⁹.

Na educação, na cultura e na arte, se abrem caminhos possíveis para se pensar realidades sociais mais equânimes. Podemos refletir sobre o lugar que o debate étnico-racial e as conflitivas nele existentes foram se manifestando nos campos da arte, cultura e educação, junto à reivindicação de direito à identidade, história e memória.

A partir da década 1970, a educação continua sendo pauta central de reivindicação por direitos durante o processo de abertura política e redemocratização da sociedade, que o Movimento negro⁷⁰ indaga o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre o

⁶⁸ (GONÇALVES & SILVA, 2000, p.139).

⁶⁹ De acordo com Domingues (2009) epígrafe do artigo “Instrução”. Escrito por uma liderança afropaulista, foi publicado no jornal da imprensa negra “O Clarim”, São Paulo, 3 fev. 1924, p.02. DOMINGUES, Petrônio. “O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil”. In: *Cadernos de Pesquisa*. v. 39, n. 138, set./dez. 2009, p.963.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742009000300014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 mai. 2017.

⁷⁰ Compartilhamos com Gomes (2011) quanto à definição do Movimento negro é entendido como um sujeito político, com uma trajetória histórica, integrante do contexto atual da organização dos movimentos sociais e participante da articulação transnacional com outros movimentos e Organizações Não Governamentais (ONGs)

seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país. Desta forma Gomes (2011) pontua:

No entanto, no final da década de 1970, com as pressões pelo término da ditadura militar e uma reorganização dos movimentos sociais, o movimento negro também se destacou. Em 1978, se organiza o Movimento negro Unificado (MNU), uma entidade em nível nacional que marcou a história do movimento negro contemporâneo e é considerada como um dos principais protagonistas na luta antirracista brasileira⁷¹.

É a partir do processo de unificação que o MNU consegue ganhar alcance dentro do cenário político e legislativo. Vale destacar a importância das contribuições dos estudos de Petronilha Gonçalves no resgate histórico sobre a trajetória dos movimentos negros na educação. A autora aponta mudanças significativas em vários governos estaduais no decorrer da década de 1980 em direção às mudanças nos currículos:

Neste período, secretarias de educação e secretarias de cultura passaram a contar com assessores que, entre outras coisas, buscavam interferir nos currículos escolares, nos livros didáticos e assim por diante. Foram os casos das Secretarias do Estado da educação de São Paulo e da Bahia, e da Secretaria de cultura do Município do Rio de Janeiro. Nas administrações subsequentes, essas assessorias foram criadas em outros estados da Federação, como Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Distrito Federal e outros. Como praticamente em todos os casos supracitados, os assessores eram recrutados na própria comunidade negra, não surpreende que muitos vinham da militância em movimentos, em partidos ou sindicatos, e que, de certa tinham algum vínculo com a academia. Esta dupla inserção gerou um tipo de comunicação entre essas instâncias, que nos permite inferir aspectos pontuais da questão. Por exemplo, aumenta-se o interesse pelo estudo das relações inter-raciais na escola. Entretanto, este interesse não correspondeu a um aumento de estudos na área. Os poucos que começam a pesquisar o tema são na maioria os próprios negros⁷².

Somam-se a este período referenciado pela autora o aumento significativo da presença de estudantes negros nas universidades e o aumento de pesquisas direcionadas às demandas deste segmento populacional. As décadas seguintes foram marcadas por ações decisivas para a implantação e políticas antirracistas na educação brasileira (GONÇALVES & SILVA, 2000).

Outro fator que Gonçalves & Silva (2000) consideram importantes nesse processo de articulação e mobilização por mudanças na realidade escolar racista, vivenciada pela população negra, são as experiências de educação comunitária em espaços não escolarizados

na luta pela construção de uma sociedade democrática. (GOMES, 2011, p. 133). GOMES, Nilma Lino. “O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes”. In: *Política & Sociedade*. v.10, nº18, abr. 2011, p.133. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/19037/17537>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

⁷¹ (GOMES, 2011, p.141).

⁷² (GONÇALVES, 1999 apud GONÇALVES & SILVA, 2000, p.151).

em várias regiões do país. Terreiros de Candomblé, irmandades negras, escolas de samba, Blocos afros, Afoxés, Ong's, experiências educativas que propiciaram espaços de valorização e reivindicação de direitos por meio da aprendizagem e resgate de saberes sobre história e cultura afro-brasileira. É o caso exemplificado pelos autores ao pontuarem que:

[...] As experiências de educação comunitária em Salvador extrapolavam os limites da pura escolarização experiências educativas na Bahia, ligadas aos blocos afros e aos afoxés, que haviam tido grande influência na preparação da comunidade negra para lutar nos seus direitos e combater o racismo⁷³.

Desta forma, podemos compreender como é importante para este segmento populacional as articulações entre educação, arte e cultura, visto que, ao longo da história de omissão de suas questões no sistema educacional e instituições culturais, foram criando seus próprios espaços de formação política, educacional e cultural. Assim como na FNB (1931) e com o TEN (1940), neste final de século XX espaços educativos em artes propõem também exercícios de identidade, cidadania e reivindicações de direitos, reinventando e ressignificando estratégias de lutas frente às políticas de desigualdade e invisibilização.

No campo político, a forte presença do MNU na Constituinte de 1988⁷⁴ e na elaboração da LDB (lei n. 9.394/96), a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, ano de 1995, a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul⁷⁵. No caso desta conferência Gomes (2011) destaca:

Reforçada pelas pesquisas oficiais realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (Henriques, 2001), as quais subsidiaram o debate realizado na 3ª Conferência de Durban, a denúncia da educação como um setor que contribui para a construção de um quadro de desigualdades raciais visualizada pelas primeiras associações negras e suas lutas em prol da educação dos negros no século XIX e demandada publicamente pelo Movimento negro no século XX ganha agora contornos políticos nacionais e internacionais no século XXI. Passa finalmente a

⁷³ (SILVA, 1988 apud GONÇALVES & SILVA, 2000, p.152).

⁷⁴ De acordo com SILVA (2007): “[...] desde 1988, leis municipais e estaduais, determinaram o ensino de história e cultura afro brasileira e africana. É o caso, por exemplo, dos municípios de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, de Florianópolis, Aracaju, Belém, São Paulo”. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”. In: *educaçãoeducação*. Porto Alegre (RS): ano XXX, nº3, set./dez. 2007, p.499-500. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092>. Acesso em: 17 mai. 2017.

⁷⁵ Conforme Gomes (2011) é considerada um marco pela construção de um consenso entre as entidades do Movimento negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil. Segundo a autora, o foco são a educação básica, superior e ainda o mercado de trabalho.

fazer parte da agenda política e do compromisso do Estado brasileiro com todos os avanços e as contradições possíveis⁷⁶.

É a partir deste contexto de projeções internacionais da realidade da população negra juntamente à pressão do MNU que as políticas de ações afirmativas vão ser implementadas nesse início de século XXI. No ano de 2003 acontece a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), junto ao Governo Federal. É com todo este terreno preparado que temos sancionada a lei nº 10.639, em janeiro de 2003, alterando a lei nº 9.394/96 - LDB:

Lei 10.639/2003 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'história e cultura afro-brasileira'⁷⁷.

A LDB do país, até a promulgação da lei 10.639/2003, reiterava o racismo institucional vigente na estrutura do sistema educacional. Este por sua vez, ao omitir a história e cultura afro-brasileira e africana, atuava em conformidade à reprodução das violências simbólicas com mais da metade da população do país, que segundo o Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010) corresponde a aproximadamente 50,7%.

No ano seguinte temos a criação da Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004 pelo Ministério da educação. No mesmo ano, o Parecer do Conselho Nacional de educação/Colegiado (CNE/CP) 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva como relatora são aprovados pelo CNE. Ambos regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Políticas de Formação de professores, gestores, e coordenação pedagógica, promoção de pesquisas e materiais didáticos são algumas das atribuições fundamentais para que a implementação da lei 10.639/2003 seja efetivada. Propostas de ações para viabilizar a reestruturação do sistema educacional nacional atrelado às perspectivas da diversidade étnico-racial por meio da educação antirracista.

Vale ressaltar que, em questão curricular, a pauta da diversidade já tinha sido proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) há quase uma década. De acordo com

⁷⁶ (GOMES, 2011, p.143).

⁷⁷ Trecho do documento de lei nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. BRASIL. Lei nº 10. 639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afrobrasileira", e dá outras providências.** Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acessado em: 15 fev. 2017.

Gonçalves & Silva (2000), mesmo os PCNs, em 1995 e 1996, terem adicionado as questões da diversidade pelo tema transversal, eles foram adotados numa perspectiva universalista em que a questão racial sucumbia em meio à amplitude do discurso da pluralidade cultural. Nesse sentido, vale ressaltar a observação crítica de Tomaz Tadeu da Silva (2009) em sua análise sobre o lugar do debate racial nas teorias curriculares:

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas - está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre a raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo?⁷⁸

Em consonância aos apontamentos críticos de Silva (2009) e Barbosa (2003), na arte/educação, afirma-se que “[...] os PCNs brasileiros dirigidos por um educador espanhol, des-historicizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação Nacional”⁷⁹. Com isso compreendemos que os PCN’s não atendiam às questões estruturantes do currículo. Somente com a pressão dos movimentos sociais na e pela educação que as questões sobre diversidade étnico-racial passam a ser abordadas como demanda estrutural do ensino, propondo outras abordagens.

A lei 10.639/2003⁸⁰ altera a LDB de no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passa a partir de então a vigorar acrescida dos artigos: 26-A, 79-A e 79-B, os quais correspondem respectivamente a:

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.

⁷⁸ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: Diferença e identidade o currículo multiculturalista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.102.

⁷⁹ BARBOSA, Ana Mae. “arte educaçãoeducação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.”. In: *Revista Digital Art&*. nº0, out. 2003, p.09. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

⁸⁰ Segue anexo documento na íntegra.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação Artística e de Literatura e história brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência negra’⁸¹.

Conforme explicitado acima, os artigos deliberam a obrigatoriedade, a inclusão de estudos e a inserção de conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana. Vale reiterar que estas mudanças tem o alcance a nível nacional por se tratar de alteração nas Diretrizes e Bases da educação lei n. 9394/96.

A inclusão de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana fica concentrada em caráter de especialidade nas áreas de artes, história e Literatura; no texto de lei consta o termo educação Artística ao invés de artes. No entanto, consideramos importante atualizar o termo para artes, pois, de acordo com a Federação de arte-Educadores do Brasil (FAEB), o título de educação Artística é considerada como “atividade educativa” e não como disciplina, o que confere “[...] perda da qualidade dos saberes específicos das diversas formas de arte, dando lugar a uma aprendizagem reprodutiva”⁸².

Conforme o Parecer CNE/CEB Nº: 22/2005 de 2005 solicitado pela entidade, a necessidade de retificação do termo “educação Artística” por “artes”, tem como pressuposto a formação específica em uma das linguagens como artes visuais, Dança, Música e Teatro. Com isso, compreendemos que no que se refere à inclusão de conteúdos sobre arte, história e cultura africana e afro-brasileira nas artes corresponde à sua inserção em todas as linguagens artísticas. No primeiro parágrafo temos a ênfase na inclusão no conteúdo programático de estudos que apontem os negros como agência e como sujeitos protagonistas na história:

[...] 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 Brasil⁸³.

Desse modo, partindo de nossa área específica de artes visuais, atribuímos aí o estudo que apontam os negros com agência e como sujeitos protagonistas também na história da arte e da cultura brasileira, o protagonismo de artistas plásticos e visuais negros, os estudos de arte e

⁸¹ Segue anexo documento na íntegra.

⁸² BRASIL. Parecer CNE/CEB nº: 22/2005, de 04 de outubro de 2005. **Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “educação educação Artística” pela designação: “arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: artes visuais, Dança, Música e Teatro”**. Brasília. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2017.

⁸³ (BRASIL, 2003).

cultura africana e afro-brasileira integradas ao estudo de arte e cultura nacional. Consideramos também as manifestações culturais afro-brasileiras em seu caráter de resistência, em relação aos processos hegemônicos. Soma-se a isso o resgate das contribuições e do legado africano na constituição da arte e cultura brasileira. Em continuidade aos processos de se fazer entender a complexidade desta Lei Federal em 2004, temos o a aprovação do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004 pelo CNE. Estes documentos são fundamentais para a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O Parecer CNE/CP 03/2004 é enfático quanto às demandas que este marco legal institui:

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. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001⁸⁴.

Outro ponto a ser enfatizado é que no artigo 26-A consta a obrigatoriedade da lei somente para o ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Entretanto, é somente na regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005), que outros dois níveis ensino, educação Infantil e Ensino Superior, são incluídos.

Desta forma, temos a educação como um campo de atuação para implementação de políticas de reparação e de reconhecimento, como afirma Gomes (2011), vinculadas à garantia do direito à educação que incluem o direito à diferença. O direito à diferença pressupõe o processo de reconhecimento, primeiramente do processo histórico, das contribuições do legado africano para a formação do país e dos negros e afrodescendentes, da estrutura do racismo, da dívida da sociedade brasileira para com a população negra e afrodescendente, da urgência de implementação de políticas públicas de ações afirmativas. Quanto a esse processo o Parecer especifica que o reconhecimento:

[...] implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios,

⁸⁴ BRASIL. Parecer Conselho Nacional de educaçãoeducação 03/2004, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educaçãoeducação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e cultura afrobrasileiraafro-brasileira e africana**, Brasília. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017.

lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros⁸⁵.

Pressupõe-se um processo de reconhecimento de nós mesmos que pode provocar resistência e desconforto de várias ordens, pois problematiza os privilégios de ser branco na sociedade brasileira, numa sociedade que o ser é o paradigma. Sendo os que não o são, destituídos destes atributos de privilégio. Em alguma medida, a educação das relações étnico-raciais objetiva a compreensão do quão imbricados neste compromisso para com a luta antirracistas todos estamos, independente de nossas pertencas étnico-raciais. Isto se dá por fazermos parte de uma sociedade, em que o racismo se manifesta como estruturante das relações e interações sociais em complexas nuances. Como nos aponta Cida Bento em seus estudos da psicologia sobre branquitude “[...] o negro e o branco, herdeiros beneficiários ou herdeiros expropriados de um mesmo processo histórico, participes de um mesmo cotidiano onde os direitos de uns são violados permanentemente pelo outro”⁸⁶. Trata-se, sobretudo de reconhecer que não é uma questão do negro e sim de toda a sociedade brasileira, um processo de romper com a estrutura vigente também no campo da elaboração do saber.

É nesse sentido que se encontra o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana - lei 10.639/2003 de 2009. Este documento desenvolvido pela SEPPPIR, tem como finalidade a institucionalização da implementação da educação das Relações Étnico-raciais.

O Plano objetiva sistematizar as orientações, a partir das “[...] competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades”⁸⁷. Uns de seus objetivos principais são:

- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;

⁸⁵ (BRASIL, 2004).

⁸⁶ BENTO, Maria. A. S. & CARONE, Iray (Orgs). “Branqueamento e Branquitude no Brasil”. In: *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.25-58. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/166191773/Branqueamento-e-Branquitude-No-Brasil>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

⁸⁷ (BRASIL, 2004, p. 16)

- Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08;

- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade⁸⁸.

Estes objetivos sugerem ações, no âmbito da formação de professores, do sistema de ensino, produção de pesquisa e materiais didáticos e paradidáticos. O documento traça prescrições sobre todos os programas que podem ser impactados por esta alteração na LDB. E é nesse interim que situamos o ensino superior. Assim como, na resolução CNE/CP 01/2004 em seu Artigo 1º dispõe que as Diretrizes e o tema deste Plano devem ser:

Observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e, em especial, aquelas que mantêm programas de formação inicial e continuada de professores.

No § 1º deste artigo, estabelece que:

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a educação das Relações Etnicorraciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP. 3/2004.

Este mesmo parecer delibera como umas das ações principais atribuições à formação para gestores e profissionais com as seguintes responsabilidades:

- a. Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior;
- b. Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes;
- c. Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre história e cultura afro-brasileira e africana e os conteúdos propostos na Lei 10.639/03;
- d. Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para

⁸⁸ BRASIL. Plano Nacional, 10 de março de 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. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicorraciais.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017. E neste documento a citação está na p.23-24.

educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e com a temática da Lei 11645/08.

- e. Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana.

A luta pela educação antirracista pressupõe esses documentos como pilares para a consolidação de práticas educacionais mais coerentes com a realidade étnico-racial brasileira. Consideramos que esse plano aponta diretrizes para a atuação rumo a uma práxis educativa e a um sistema educacional mais equânime.

Identificamos como resposta aos processos abordados anteriormente, um histórico de violação de direitos à população negra no sistema educacional brasileiro. Para mudança dessa realidade compreendemos ser necessário um processo de ruptura com a estrutura racista, que a escola vem mantendo na reprodução dos cânones euro-estadunidense, ocidental, cristão, masculino como os únicos válidos. Como nos explica Gomes (2012):

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação [10.639/2003] abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências⁸⁹.

Gomes (2012) reitera que “[...] para mudar o registro e o paradigma de conhecimento com os quais trabalhamos na educação” será preciso, *a priori*, reconhecer a ignorância cultural e epistêmica sobre as relações étnico-raciais (GOMES, 2012, p. 100). A autora considera que a introdução mais sistemática da discussão sobre a questão racial e a história da África e dos negros no Brasil na educação atue na construção de rupturas na forma monorracial e monocultural que vem sendo a educação brasileira.

A ruptura epistêmica pressupõe romper com a perspectiva excludente e dominante de uma forma de construção e conhecimento hegemônica branca e Ocidental, problematizando assim o racismo epistêmico. Conforme Grosfoguel (2007), o racismo epistêmico se dá pela afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia, “[...] epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de

⁸⁹ GOMES, Nilma Lino. “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. In: *Currículo sem Fronteiras*. v.12, n.1, p.105, jan/abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articulos/gomes.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

produção de pensamento crítico nem científico". Pressupõe assim a negação de outras formas de elaboração do saber que não o próprio, uma perspectiva narcisista⁹⁰.

Gomes (2011) nos aponta questionamentos de nossos currículos colonizados e colonizadores e quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento por emancipação desencadeada pelos movimentos sociais que

[...] confrontam práticas e imaginários raciais presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais⁹¹.

Com isso, retomamos Gomes (2011) quanto a necessidade de compreensão da atuação significativa dos movimentos sociais e no caso do Movimento negro na proposição de outras epistemes e políticas-pedagógicas na educação brasileira:

[...] é possível afirmar que este movimento social apresenta historicamente um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta. Esse se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do Outro, mas na luta política de ser reconhecido como um Outro que tem direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional. Esses 'saberes em movimento' indagam a Pedagogia e a teoria educacional acerca da forma como esta se relaciona com os saberes construídos pelos movimentos sociais. Os espaços políticos dos movimentos sociais são, portanto, produtores de uma epistemologia tão legítima quanto a que é considerada hegemônica pela educação e pela teoria social⁹².

Todos estes processos que estão provocando outras relações no âmbito do sistema educacional que, até então, não tinham respaldo legal para desencadear movimentos de ruptura com a normatividade de reprodução de desigualdades e violências, causam desestabilização e conseqüentemente conflitos. Consideramos que a lei 10.639/2003 é apenas um instrumento, que para a efetivação das mudanças seja necessária à compreensão de sua importância para toda a sociedade brasileira. Não se trata de uma política pública para um grupo específico, como nos aponta Gomes (2012) é uma política universal por estar vigente na LDB. No entanto, reconhecemos que a legislação não garante por si só as mudanças necessárias, ela é um marco legal que tem sua extrema relevância por ser uma conquista de

⁹⁰ O autor faz parte do grupo "Modernidade/Colonialidade", formado por intelectuais dos Sul Global de diferentes procedências. Este grupo que elabora críticas à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos (GROSFUGUEL, 2007, p.35 apud OLIVEIRA & CANDAU, 2010).

⁹¹ GOMES, Nilma Lino. "O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes". In: *Política & Sociedade*. v.10, nº18, abr. 2011, p.116. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/19037/17537>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

⁹² (GOMES, 2011, p. 137).

diretos pela e na educação brasileira, evidenciados desde os estudos de Manuel Querino do final do século XIX, nas reverberações da FNB e do TEN até o século XXI.

Desta forma, são ações afirmativas na educação para a consolidação do sistema educacional, práticas pedagógicas democráticas e comprometidas com políticas mais equânimes, “[...] as quais são (e devem!) ser desenvolvidas juntamente com as políticas públicas de caráter universal”⁹³.

Dez anos depois da implementação da lei 10.639/2003, Petronilha Gonçalves, como Conselheira da Câmara de educação Superior do CNE, evidencia que o processo de ensinar e aprender relações étnico-raciais se dá através da consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e as discriminações⁹⁴.

Retomar os processos e os sujeitos históricos é importante neste trabalho pela necessidade de dar a ver parte de nossa história que por longos anos foi silenciada. É nesse sentido que as reivindicações de direito ao reconhecimento do legado africano e afro-brasileiro nas artes e na arte/educação podem propor mudanças sobre arte/educação brasileira. Aprender sobre o legado africano em nossa sociedade, é nos depararmos com diversas formas de ruptura de saberes hegemônicos, entre eles as artes.

⁹³ GOMES, Nilma Lino. “Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas”. In: *Revista brasileira de Política e Administração da educação* (RBPAAE). v.27, nº1, jan./abr. 2011, p. 120. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

⁹⁴ (SILVA, 2007, p. 490).

CAPÍTULO 2

VISUALIDADES INVISIBILIZADAS: ARTE/EDUCAÇÃO E A ARTE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Tu és dos de Cam, maldito, réprobo, anatematizado! Falas em Abstrações, em Formas, em Espiritualidade, em Requentes, em Sonhos! Como se tu fosses das raças de ouro e da aurora, se viesses dos arianos, depurado por todas as civilizações, célula por célula, tecido por tecido, cristalizado o teu ser num verdadeiro cadinho de idéias, de sentimentos - direito, perfeito, das perfeições oficiais dos meios convencionalmente ilustres! Como se viesses do Oriente, rei! Em galeras, dentre opulências, ou tivesses a aventura magna de ficar perdido em Tebas, desoladamente cismando através de ruínas; ou a irada, peregrina e fidalga fantasia dos Medievos, ou a lenda colorida e bizarra por haveres adormecido e sonhado, sob o ritmo claro dos Astros, junto às priscas margens venerandas do Mar Vermelho!

Artista! Pode lá isso ser se tu és d'África, tórrida e bárbara, devorada insaciavelmente pelo deserto, tumultuada de matas bravias, arrastada sangrando no lodo das Civilizações despóticas, torvamente amamentada com o leite amargo e venenoso da Angústia!

Emparedado⁹⁵
Cruz e Souza

As artes têm reconhecido a centralidade das tensas relações étnico-raciais que acompanham a nossa formação social e cultural⁹⁶.

Nilma Lino Gomes

As alterações sugeridas pela lei 10.639/2003 na disciplina de artes visuais, no que tange à revisão de currículos, conteúdos e abordagens, como apresentado no parágrafo segundo do documento da lei 10.639/2003, implicam alterar e incluir conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira. Nesse sentido, pode-se afirmar que a área de artes e conseqüentemente arte/educação passaram, a partir de então, a ter a obrigatoriedade de desenvolver um ensino que integre as manifestações artísticas, culturais e expressões estéticas afro-brasileiras e africanas. Este marco legal vem fomentando, desde então, a sistematização de abordagens conceituais e metodológicas sobre o ensino de arte e culturas afro-brasileira e

⁹⁵ Trecho do poema “Emparedado”, composição que encerra o livro *Evocações* de 1898 do poeta negro Cruz e Souza (24 de nov. 1861, Nossa Senhora do Desterro, atual Florianópolis, Santa Catarina 19 de mar. 1898, Sítio, Minas Gerais). Trata-se de poema sobre o drama do artista negro diante dos dilemas raciais da sociedade brasileira e as dificuldades de ascensão social e a valorização da arte produzida por artistas negros e mestiços. Um relato autobiográfico. De acordo com Abelardo Montenegro (1998, p. 197): “A arte incomparável do verso não tem, em Cruz, por base a filosofia. Não há a admirável fusão da razão e da emoção. A poesia do bardo negro brotava da própria situação dramática em que este vivia. Cruz utilizava-a, antropocentricamente, na proclamação das contingências amargas do seu cotidiano. O seu verso, assim, não era só música como exigia Faguet, nem só ideia como queria Flaubert, mas a ‘negação da iniquidade’, compreendendo-se esta no sentido de injustiça contra o poeta negro” (Souza, 2008, p. 51). Cruz e Souza. In: *Obras*. São Paulo: Edições cultura, 1943.

⁹⁶ (GOMES, 2012, p. 100).

africana. Soma-se a isso, a problematização da predominância de valores estéticos, artísticos e produções plásticas-visuais europeus e estadunidenses. Isso nos impele a observar e analisar como a arte afro-brasileira e as produções contemporâneas de artistas negros e afrodescendentes⁹⁷ foram e estão sendo, ou não, considerados na, e pela, arte/educação neste início de século XXI.

A arte e arte/educação brasileiras têm um histórico excludente e elitista por atender a valores e concepções estéticas apenas de uma parte da população, sobretudo, as perspectivas eurocêntrica e estadunidense (BARBOSA, 1998). Discutir estudos de arte/educação para expor as interpretações dominantes concernentes à arte e cultura afro-brasileira e africana nos instrumentaliza a traçar reflexões acerca das consequências desta medida legislativa no campo teórico/prático.

De acordo com os levantamentos bibliográficos realizados pudemos verificar que as críticas à estrutura hegemônica na arte e na arte/educação, somadas aos debates sobre a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira vêm sendo abordadas a partir de concepções do multiculturalismo. O multiculturalismo de acordo com Vera Candau (2002)⁹⁸ é uma corrente de pensamento imbricada nas lutas sociais entre os anos 1960 e 1970 e aos poucos vai se interligando às propostas pedagógicas, nas teorias curriculares. Posteriormente acaba se ramificando em diferentes tendências.

Candau (2008; 2009) descreve três perspectivas que considera fundamentais e que estão na base das diversas propostas do multiculturalismo: o assimilacionista, o diferencialista ou monoculturalismo plural e o interativo, também denominado interculturalidade (CANDAU, 2008, p. 49).

A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo, em que a desigualdade se evidencia nos grupos sociais

⁹⁷ O termo “negro” segundo o IBGE se configura como definição de pessoas que se auto declaram pretas ou pardas rementem assim à identificação fenotípica. Já o termo afrodescendente remete a uma abordagem além do fenótipo, abarcando assim as reminiscências africanas em vários aspectos culturais, genéticos, ancestrais entre outros. Contudo, vale ressaltar que no Brasil a discriminação racial é associada diretamente aos traços fenotípicos, ou seja, características físicas, por exemplo, textura do cabelo, tom de pele, traços do nariz e lábios.

⁹⁸ Vera M. Candau. Atualmente é professora emérita do Departamento de educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Assessora experiências e projetos sócio-educativos no país e no âmbito internacional, particularmente em países latino-americanos. Tem ampla experiência de ensino desde a escola básica aos cursos de licenciatura, mestrado e doutorado. É coordenadora do grupo de Pesquisas sobre Cotidiano, educação e cultura(s), através do qual tem desenvolvido sistematicamente pesquisas sobre as relações entre educação e cultura(s). Suas principais áreas de atuação são: educação multi/intercultural, cotidiano escolar, didática, educação em direitos humanos e formação de educadores/as. Texto retirado do Currículo Lattes da autora. Informações disponíveis em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4781808Y7>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

desfavorecidos⁹⁹, com dificuldades de “[...] acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que têm outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e com altos níveis de escolarização” como contraponto (CANDAU, 2008, p. 50).

Candau (2008) questiona essa perspectiva por identificar que a integração se dá pela incorporação à cultura hegemônica. O que, por sua vez, não pressupõe mudanças estruturais nas relações de poder. Há um processo de assimilação de “[...] grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica”. Concretiza-se uma política de universalização da escolarização que, embora torne o ambiente escolar mais heterogêneo, não questiona o caráter monocultural dos conteúdos, do currículo, prevalecendo valores de grupos sociais privilegiados (CANDAU, 2008, p. 50). Projeto que visava construir uma cultura comum, contudo “[...] deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente”¹⁰⁰.

Candau (2008) define melhor esta abordagem a partir da consideração de McLaren, o qual afirma que “[...] um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se, e despir-se de sua própria cultura”¹⁰¹. Na abordagem do multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural¹⁰², a afirmação desta abordagem pressupõe que “[...] quando se enfatiza a assimilação, se termina por negar a diferença ou por silenciá-la”¹⁰³. Ela propõe “[...] o reconhecimento da diferença de forma a garantir a expressão das diferentes identidades culturais afirmando que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base”¹⁰⁴.

No entanto, a problemática apresentada pela autora é que:

Algumas das posições nessa linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. A ênfase se dá no acesso a direitos sociais e econômicos e a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros apartheids socioculturais. (CANDAU, 2008, p. 50)

⁹⁹ A autora enumera: indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares e/ou com baixos níveis de escolarização. CANDAU, Vera M. “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença”. In: *Revista brasileira de educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

¹⁰⁰ (CANDAU, 2008, p. 50).

¹⁰¹ (MCLAREN, 1997, p.115 apud CANDAU, 2008, p.50).

¹⁰² Conforme Candau (2008) este conceito está colocado segundo Amartya Sen (2006).

¹⁰³ (CANDAU, 2008, p. 50).

¹⁰⁴ (CANDAU, 2008, p. 50).

A autora reitera ainda que essas duas posições são as mais presentes nas sociedades em que vivemos, coexistindo entre conflitos. Elas são evidenciadas nas polêmicas sobre a temática multicultural. No entanto, ao retomar alguns teóricos da arte/educação identificamos que a vertente do Multiculturalismo Crítico é a que se apresenta com mais recorrência.

Peter McLaren define, a partir de estudos da pedagogia crítica e da crítica pós-moderna, o multiculturalismo crítico como sendo uma “[...] perspectiva que compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e enfatiza, não apenas o jogo textual, mas, a tarefa de transformar as relações sociais”¹⁰⁵.

O reconhecimento das contradições nas relações de poder seria a característica dessa vertente crítica. Abordagem que tem bastante reverberação no campo da arte/educação. A pesquisadora inglesa Rachel Mason¹⁰⁶ (1999) traz diferentes concepções, tendências e abordagens de multiculturalismo desenvolvido por novos multiculturalistas nesta área.

Segundo Mason (1999, p.09) o cânone ocidental de arte ainda é dominante na maioria dos sistemas formais de arte/educação, como por exemplo, os modelos de instrução do desenho, na ênfase à criatividade, nos livros didáticos, nos sistemas de avaliação.

A autora apresenta as críticas dos “novos” multiculturalistas quanto a predominância do cânone ocidental nos currículos nacionais, pontuando os nós que esses teóricos identificam na manutenção de perspectivas eurocêntricas, racistas, imperialistas e a pensar as condições de globalização e transnacionalismos que vem alterando as concepções de cultura, identidade e nação, o que, por sua vez, acarreta novas categorias estéticas e o reconhecimento de tendências diversas em todo o mundo pela multiplicidade de abordagens.

Mason reitera que “[...] as concepções liberais ocidentais multiculturais estão sendo modificadas, adaptadas e regionalizadas através de sistemas mundiais alternativos de pensamento” (1999, p.09). Como forma de resistência a estas perspectivas liberais a autora identifica que:

A ‘africanização’ do currículo é também o tema predominantemente ‘multicultural’ de educadores com raízes africanas, que moram e trabalham na Europa e na América do Norte. A ‘africanização’ da arte/educação, onde quer que esteja correndo, propõe uma expansão da variação cultural como um modo de resistência ao pensamento da tradição ocidental liberal, que está associada a uma persistente opressão e dominação das pessoas não ocidentais¹⁰⁷.

¹⁰⁵ MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 2000, p.123.

¹⁰⁶ Segundo RICHTER (2003), Rachel Mason é uma pesquisadora inglesa que dirige o Centro de Pesquisa Internacional e Pós-graduação em arte/educação no Instituto Roehampton na Universidade de Surrey.

¹⁰⁷ MASON, Rachel. “arte-educação Multicultural e Reforma Global”. In: *Pro-Posições*. vol. 10, nº 3 [30], nov. 1999, p.08. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/30-artigos-masonr.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

Concordamos com Mason (1999) em seu apontamento acerca da “[...] ‘africanização’ da arte/educação, propor uma expansão da variação cultural como um modo de resistência ao pensamento da tradição ocidental liberal”, e identificamos que no Brasil há um processo semelhante de opressão e omissão as nossas africanidades como vem sendo apontado pelos estudos da educação étnico-racial de Gonçalves & Silva (2000). No entanto, frisamos, a partir do histórico abordado em capítulo anterior, que as reivindicações pela “africanização” da educação e da arte e cultura brasileira, já estavam sendo feitas pelo segmento negro desde o início do século XX. Como já abordado aqui, os estudos sobre arte e cultura africana de Manuel Querino já nos anunciavam essa preocupação muito antes das perspectivas multiculturais chegarem ao Brasil. Ainda referente ao Brasil a autora faz referências ao posicionamento crítico de Ana Mae Barbosa¹⁰⁸ referente às especificidades da realidade diversa dos países periféricos, em relação às teorias multiculturais da América do Norte e da Europa. A partir do estudo de Barbosa (1998), destacamos as seguintes ponderações:

Os estudos de multiculturalidade, diversidade cultural e até de história cultural produzidas pelo Primeiro Mundo não ajudam muito no Terceiro Mundo porque são respostas a problemas de sua sociedade, o que é absolutamente justificado. O Primeiro Mundo não está dando importância para preconceito social e nos seus estudos sobre multiculturalidade porque esta é uma variável significativa somente no Terceiro Mundo¹⁰⁹.

Como destacado por Barbosa (1998) as respostas que os países hegemônicos apresentam são coerentes com as suas realidades e, nesse sentido, não se trata de transplantar um modelo teórico/prático pedagógico de outro lugar e sim de partir das necessidades concretas da nossa sociedade. Concordamos com tal perspectiva já que a realidade brasileira e latino-americana tem variáveis de outra ordem histórica em que as disputas de poder demarcam outras relações étnico-raciais, elaborações identitárias, configurações sociais, estrutura política e econômica herdadas do projeto colonial.

Nas considerações de Mason (1999) e Barbosa (1998) o debate étnico-racial parece estar indissociável de qualquer ensino que se proponha multicultural. Barbosa identifica algumas dificuldades sobre o entendimento do multiculturalismo crítico no Brasil como, por exemplo, o preconceito com que foi recebido, sobretudo, pela presença do debate racial. A autora denomina tal preconceito como multiculturalidade aditiva ao apontar que:

[...] Multiculturalidade não é apenas fazer cocar no dia dos Índios, nem tão pouco fazer ovos de Páscoa ucranianos, ou dobraduras japonesas, ou qualquer outra

¹⁰⁸ Ana Mae Barbosa é professora titular aposentada da USP e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Frequentou o Centro de Estudos culturais na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783696U0>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

¹⁰⁹ (BARBOSA, 1998, p.87).

atividade clichê de outra cultura. O que precisamos é manter uma atmosfera investigadora, na sala de aula, acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo social (BARBOSA, 1998, p.93).

O caráter multicultural pressupõe um ensino de arte que interrogue os discursos hegemônicos presentes na sociedade brasileira e suas conflitivas raciais, de gênero e de classe social. Destaco o trabalho de Barbosa (1998) por traçar análise sistemática das condições para uma arte/educação com princípios multiculturais que apresentam a questão racial de forma paritária aos demais temas.

Em seu capítulo dedicado à Ecologia dos Saberes elabora questões balizadoras para a consolidação de uma arte/educação pautada nas perspectivas multiculturais críticas. Traz para o foco da discussão considerações de diferentes grupos sociais historicamente marginalizados pela sociedade como um todo, mas também invisibilizados na arte e na arte/educação.

A consideração de como diferentes grupos culturais encontram lugar para a arte em suas vidas e o entendimento do próprio conceito de arte, e suas possíveis diferenciações de acordo com cada grupo cultural, são pontos cruciais para o ensino de arte multicultural. Nesse sentido, estabelece a partir de alguns critérios que considera necessários para uma práxis-reflexiva multicultural e crítica. Destaca-se, sobretudo, a compreensão do papel da arte na elaboração de identidade por meio de símbolos, a sensibilização quanto às considerações da “[...] deficiência física e diferença de raças, nacionalidade, naturalidade, classe social, religião”¹¹⁰, libertação de atitudes discriminatórias com pessoas de diferentes origens étnicas e culturais e a responsabilidade social juntamente à capacidade de lidar de forma positiva com a diversidade racial, cultural e de gênero, necessárias aos arte-Educadores¹¹¹ e professores (BARBOSA, 1998).

Barbosa (1998) propõe uma ordem de ações que considera necessárias para a efetivação da educação Multiculturalista Crítica em arte:

1. Promover o entendimento de cruzamentos culturais, através da identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da arte, dentro e entre grupos culturais;
2. Reconhecer e Celebrar diversidade racial e cultural em arte em nossa sociedade enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo.
3. Incluir em todos os aspectos do ensino da arte (produção, apreciação e contextualização) problematizações acerca do etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceito, discriminação e racismo.

¹¹⁰ (BARBOSA, 1998, p. 94).

¹¹¹ Consideramos o termo arte/educadores diferenciado de professores, pois compreendemos esses como educadores da educação formal e àqueles como educadores de instituições não formal e informal em Museus e outras instituições culturais em que haja ação educativa.

4. Enfatizar o estudo de grupos particulares ou minorias o ponto de vista do poder como mulheres, índios e negros;
5. Possibilitar a confrontação de problemas tais como racismo, sexismo, excepcionalidade física ou mental participação democrática paridade de poder.
6. Examinar a dinâmica das diferentes culturas;
7. Desenvolver consciência acerca dos mecanismos de manutenção da cultura dentro de grupos sociais;
8. Incluir um estudo acerca da transmissão de valores;
9. Questionar a cultura dominante latente e manifesta e todo tipo de opressão;
10. Destacar a relevância da informação para a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas (BARBOSA, 1998, p.93).

As enumerações da autora são muito próximas das pautas para implementação da educação antirracista desenvolvidas no contexto pós implementação da lei 10.639/2003¹¹². Numa perspectiva prescritiva, Barbosa (1998) sugere reflexões sobre ética, política e estética. Promover, reconhecer, incluir, possibilitar, examinar, enfatizar, desenvolver, questionar e destacar ações que promovam uma práxis educativa rumo à equidade pressupõe também a análise dos discursos étnico-raciais naturalizados, traçar caminhos que questionem os lugares sociais estanques problematizando as relações de poder que reverberam também no campo da arte.

Cabe refletir quais eram as condições para que estas propostas de Barbosa (1998) fossem desenvolvidas, visto que a consideração do recorte racial no campo da educação e da arte só ganhou maior alcance após a implementação de políticas públicas afirmativas no início do século XXI.

Qual o papel da arte/educação diante da estrutura de opressão e violência material e simbólica que acomete a população negra? Como discursos e práticas discriminatórias são produzidos e reproduzidos também nesta área? Barbosa (1998) reitera que para desmistificação dos preconceitos é necessário discutir primeiramente: as funções da arte, papel do artista e entender o papel de quem decide além de, em se tratando de um país com histórico complexo em relação às diferenças, nos ater à imbricada interação entre os demarcadores de identidade étnico-racial e as concepções do que seja arte em diferentes culturas¹¹³.

Esses apontamentos evidenciam as necessidades de práticas e atitudes no ensino de artes que partam de narrativas contra hegemônicas em direção à equidade, considerando o direito às diferenças.

¹¹² O próprio caráter de especialidade conferido à área de artes pelo parágrafo segundo do documento da lei 10.639/2003 já enfatiza a responsabilidade que este campo de conhecimento adquire para implementação da educação antirracista.

¹¹³ (BARBOSA, 1998, p. 94).

Quando se fala em diferentes culturas no Brasil, consideramos necessário enfatizar que as práticas culturais associadas ao segmento negro nem sempre são/foram vistas de maneira diferenciada. Elas são/foram muitas vezes apropriadas e ressignificadas de tal maneira, que não aprendemos a reconhecê-las nos sujeitos que as produziram e isso se deu muitas vezes pelo discurso da mestiçagem. Como aponta Kabengele Munanga a “[...] mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria, entre outras consequências, a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio”¹¹⁴.

Vale retomar que grande parte dos símbolos da “cultura nacional” remetem diretamente às culturas e manifestações artísticas afro-brasileiras, a exemplo do samba. Tomamos como exemplo a afirmação de Ikeda em sua reflexão crítica sobre a apropriação e expropriação da musicalidade negra na cultura brasileira de que “[...] a inclusão sonora não tem equivalência na inserção social de segmento da sociedade brasileira”¹¹⁵.

Reiteramos que nesses casos não se trata apenas de culturas diferentes. Consideramos que as reflexões a respeito das diferenças culturais precisam ser feitas somadas ao reconhecimento das diferentes visões de mundo e suas intersecções. Quando falamos nas artes de culturas negras e ou afro-brasileiras, nos referimos a uma disputa de narrativa, por meio de uma demarcação identitária dentro da própria cultura brasileira em meio às tensões e negociações.

Gostaríamos de ressaltar que Manuel Querino¹¹⁶, antropólogo negro, foi um intelectual do final do século XIX que reconheceu e divulgou a contribuição das culturas africanas à cultura brasileira. Ele pesquisou as manifestações populares na cultura afro-brasileira, produziu inúmeros livros sobre a temática, com destaque para a história da Bahia, artes e costumes. Mais tarde Clarival do Prado Valladares nas décadas de 1960/1970 também se dedica à estética de origem africana no Brasil. Segundo Salum (2004) a amplitude das pesquisas de Valladares, vai do estudo da “[...] cultura material religiosa até as artes plásticas; desde as artes consideradas populares até as consideradas eruditas”¹¹⁷.

Ao diagnóstico de Marta H. L. Salum (2004), em seus estudos sobre arte afro-brasileira e africana junto ao Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da Universidade de São Paulo (USP), soma-se os apontamentos de Barbosa (1998). Salum (2004) enfatiza que

¹¹⁴ (MUNANGA, 1999, p. 110).

¹¹⁵ A respeito da apropriação das manifestações musicais negras ver IKEDA, 2011, p. 20.

¹¹⁶ Nasceu em Santo Amaro da Purificação, em 28 de julho de 1851, um dos maiores intelectuais baianos é considerado pelo professor Jeferson Bacelar (UFBA) como um dos fundadores da Antropologia brasileira. Faleceu em Salvador, no dia 14 de fevereiro de 1923. Disponível em: < www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/manuel-querino>. Acesso em: 17 mai. 2017.

¹¹⁷ (SALUM, 2004, p. 337).

“[...] os artistas negros não eram historiados e a arte de origem negra ou africana era desconsiderada pela história”¹¹⁸.

Estamos falando também sobre o direito à memória e reconhecimento na história da arte de artistas representativos desconsiderados nos programas escolares. Salum (2004) nos impele a rever os discursos da história da arte brasileira. São narrativas e visualidades invisibilizadas pelo racismo institucional também manifesto na arte brasileira. Quando Barbosa (1998) sugere “[...] incluir em todos os aspectos do ensino da arte (produção, apreciação e contextualização) problematizações acerca do etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceito, discriminação e racismo”¹¹⁹, compreendemos que as experiências de artistas negros e suas contribuições para a arte brasileira podem ser ponto de partida para a reelaboração de uma arte/educação mais próxima da equidade entre as diferentes matrizes culturais.

Desta forma, compreendemos que para abordar as experiências de artistas negros e afrodescendentes, seja necessário compreender a complexidade e diversidade de lugares que eles ocuparam e ainda ocupam ao longo da história da arte. Existem variantes, artistas negros com produções consideradas como “arte popular” e “acadêmica”.

Quando pensamos na pintura brasileira e nos deparamos com as naturezas-mortas de Estêvão Silva¹²⁰, ou os retratos e paisagens de Arthur Timótheo da Costa¹²¹, não estamos falando de pinturas que retratem uma cultura diferente, mas de pinturas constituídas pelos cânones da pintura acadêmica em confluência às demandas das elites brancas entre os séculos XIX e XX.

Todavia, são dois artistas entre tantos outros¹²² premiados e relativamente reconhecidos em sua época, mas que, relegados ao anonimato, não tiveram o devido espaço na história da pintura brasileira¹²³. Se referindo à Estêvão Silva, Gonzaga Duque, discorre:

¹¹⁸ (idem).

¹¹⁹ (BARBOSA, 1998, p. 93).

¹²⁰ Estêvão Roberto da Silva (Rio de Janeiro cerca de 1844 - idem 1891). Pintor e professor. É o primeiro pintor negro formado pela Academia Imperial de Belas artes (AIBA) a obter destaque. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22999/estevao-silva>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

¹²¹ João Timótheo da Costa (Rio de Janeiro 1879 - idem 1932). Pintor, decorador, gravador. Em 1894, inicia seu aprendizado artístico na Casa da Moeda do Rio de Janeiro, onde conhece o diretor Enes de Souza, que se torna seu protetor. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa23602/joao-timotheo-da-costa>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

¹²² Os pintores negros: João Timótheo da Costa (Rio de Janeiro 1879 - idem 1932), Raphael Frederico (Rio de Janeiro, 1865 - Idem, 1934) pintor e professor, Antônio Firmino Monteiro (Rio de Janeiro 1855 - Niterói 1888), professor de perspectiva e teoria de sombra no Liceu de artes e Ofícios em 1888, (Laranjeiras, 17 de setembro de 1853 - Paris, 1º de março de 1890). Para saber mais ver em: ARAÚJO, Emanuel (Org.). *A mão afrobrasileira: significado da contribuição artística e histórica*. vols. 1 e 2. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Museu afro Brasil, 2010, p.188-244.

Quem, como ele, vem de uma, rude raça oprimida, e vem sofrendo, e vem lutando, não tem a nebulosidade grisata, dificultosa, meândrica, enovelada, dos finos: vê sempre sanguíneo, vê desesperadamente Amarelo¹²⁴.



Imagem 4 - Grumixamas e Jaboticabas s/d. Estevão Silva.



Imagem 5 - A Dama de Branco, 1906. Arthur Timótheo da Costa.

Todavia, são dois artistas entre tantos outros¹²⁵ premiados e relativamente reconhecidos em sua época, mas que, relegados ao anonimato, não tiveram o devido espaço na história da pintura brasileira¹²⁶. Se referindo à Estêvão Silva, Gonzaga Duque, discorre:

Quem, como ele, vem de uma, rude raça oprimida, e vem sofrendo, e vem lutando, não tem a nebulosidade grisata, dificultosa, meândrica, enovelada, dos finos: vê sempre sanguíneo, vê desesperadamente Amarelo¹²⁷.

Não se trata de diferenças culturais e sim de desvalorização de suas produções pelas suas pertencas étnico-raciais como nos relata Leite (2010):

Os cinco pintores restantes não somente não deixam entrever através de suas obras, qualquer traço, ainda que remota, de suas raízes africanas, de sua ancestralidade, como até mesmo parecem repudiá-la ou ao menos cuidadosamente disfarçá-las, ao

¹²³ Para saber mais ver: LEITE, Jose Roberto Teixeira. *Pintores negros do oitocentos*. São Paulo: MWM Motores Diesel: Industria Freios KNORR, 1988.

¹²⁴ (DUQUE apud LEITE, 2010).

¹²⁵ Os pintores negros: João Timótheo da Costa (Rio de Janeiro 1879 - idem 1932), Raphael Frederico (Rio de Janeiro, 1865 - Idem, 1934) pintor e professor, Antônio Firmino Monteiro (Rio de Janeiro 1855 - Niterói 1888), professor de perspectiva e teoria de sombra no Liceu de artes e Ofícios em 1888, (Laranjeiras, 17 de setembro de 1853 - Paris, 1º de março de 1890). Para saber mais ver em: ARAÚJO, Emanuel (Org.). *A mão afrobrasileira: significado da contribuição artística e histórica*. vols. 1 e 2. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Museu afro Brasil, 2010, p.188-244.

¹²⁶ Para saber mais ver: LEITE, Jose Roberto Teixeira. *Pintores negros do oitocentos*. São Paulo: MWM Motores Diesel: Industria Freios KNORR, 1988.

¹²⁷ (DUQUE apud LEITE, 2010).

adotarem, como meio expressivo, a pintura como técnica, a boa cozinha pictórica, predominantemente francesa, que então se ensinava mecanicamente nas academias. E, é, como estilo, o mesmo repertório temático, a mesmíssima linguagem expressiva que então eram articulados em Paris, Roma, Bruxelas, Madrid, Nova York e nos demais grandes centros artísticos. Podia um acaso ter agido de modo diverso? Como admiti-lo, membros que eram (e nas camadas mais humildes) de uma sociedade, como a brasileira, da transição entre os últimos tempos do Império e os primeiros da República, atrelada a preconceitos de todo tipo, em capaz de reconhecer e referendar senão valores tradicionais e consagrados no mundo chamado civilizado, quer dizer: ocidental e branco? Como pensar em sã consciência que pudessem ter sobrevivido por pouco tempo que fosse, se não fingindo ser brancos, e pintando como brancos pinturas brancas para brancos clientes¹²⁸.

Leite (2010) apresenta os dilemas de artistas negros num período em que as políticas de embranquecimento e as teorias do racismo científico estavam no auge, como já abordado em capítulo anterior. Quanto ao “[...] fingir ser brancos, pintar como brancos, para brancos clientes”¹²⁹, o autor revela a normativa de representatividade e ocupação desses espaços majoritariamente brancos. Ao dizer que os artistas precisavam pintar como brancos, no entanto, as considerações de Barbosa (1998) nos demonstra que ainda estamos ligados a este processo excludente e racista, herança da colonização. Desta forma, Barbosa (1998) recorre a Franz Fanon¹³⁰:

A consciência de ser colonizado dos brasileiros é titubeante, confusa e mal explicitada. Precisáramos de um decodificador cultural como Franz Fanon para nos analisar, pois só alguém como ele, psicanalista, antropólogo e anticolonialista, daria conta de nossa conturbada personalidade colonizada¹³¹.

Para complementar a reflexão da autora sobre a consciência do ser colonizado, trazemos as próprias palavras de Fanon (2008) acerca dessa relação do branco como ser universal e hegemônico:

Todo povo colonizado - isto é, todo o povo no seio do qual nasceu o complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua origem cultural - toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será¹³².

Este apontamento de Fanon (2008) nos ajuda a compreender a complexidade de sociedades forjadas pela experiência da colonização. Uma arte/educação que reproduz valores estéticos e culturais de acordo com os paradigmas branco, ocidental e euro-estadunidense,

¹²⁸ (LEITE, 2010 apud ARAÚJO, 2010, p.225).

¹²⁹ (Idem).

¹³⁰ Frantz Fanon nascido em Fort-de-France, Martinica, 20 de julho de 1925, morreu em Bethesda, Maryland, 6 de dezembro de 1961. Psiquiatra, filósofo e ensaísta marxista francês da Martinica, de ascendência francesa e africana. Lutou pela independência da Argélia, produzindo importantes estudos sobre descolonização e psicopatologia da colonização.

¹³¹ (BARBOSA, 1998, p. 30).

¹³² FANON, Frantz. *Pele negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008, p.34.

opera pela assimilação de valores culturais hegemônicos. Daí o entendimento da rejeição, interiorização e invisibilização de tudo que não advém da metrópole.

Nessa mesma perspectiva crítica Barbosa (1998) aponta para a importância da compreensão do racismo e as problemáticas que podem ser desenvolvidas na prática de ensino de artes:

Ao substituirmos raça por etnicidade, um princípio de organização sócio-econômica e de coesão, inadvertidamente negamos a história do racismo. Isso significa que a responsabilidade dos brancos pelo coração e a pressão dos negros e índios é só avisada pela demissão da história. Continuaremos a mostrar a nossos alunos o monumento às bandeiras de Brecheret, como magnífica obra de arte, sem analisar o fato de que ela comemora o episódio colonialista de nossa história, no qual a matança e a escravização dos nativos, dos índios, atingiram proporções dizimadoras¹³³.

Em convergência aos apontamentos de Barbosa (1998) as pesquisas de Regina Funari¹³⁴ (2000) também se atêm à análise do ensino de arte no Brasil por uma perspectiva multicultural crítica. Em sua tese “Valorização da cultura negro-africana no ensino de arte: Análise de currículo das Faculdades de arte no Brasil em busca das raízes culturais africanas”, publicada em 2000, a autora analisa os currículos de algumas faculdades¹³⁵ de artes plásticas brasileiras de três estados, com foco na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

A tese alerta, quanto ao sistema educacional brasileiro, para a necessidade de modificação da grade curricular do ensino superior de artes, a fim de possibilitar melhores condições de formação para os professores sobre cultura brasileira pela valorização das raízes africanas. Os estudos de Funari (2000) constataram nos currículos analisados:

[...] uma grande omissão em relação às raízes africanas e indígenas de cultura brasileira. Além disso, pouca história da arte brasileira, Folclore e Estudos de cultura brasileira. Pudemos, ainda, constatar em nossa pesquisa a prioridade estética à arte erudita em detrimento das manifestações da cultura popular. Os estudos de história da arte Geral não consideram o continente africano, dando uma visão eurocêntrica e etnocêntrica da arte e cultura. Além disso, valores mais recentes norte-americanos estão se incorporando à sociedade brasileira e na educação. (FUNARI, 2000, p. 102).

¹³³ (BARBOSA, 1998, p. 95).

¹³⁴ Regina Maria Lintz Funari doutora em ciências da comunicação pela ECA-USP em 2000.

¹³⁵ A autora analisou currículos das seguintes faculdades: Faculdade de artes da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) (particular), Faculdade Montessori (particular), UNESP (estadual), Universidade Anhembi Morumbi (particular), Faculdade Mozart e um (particular), Faculdade de artes Alcântara Machado (particular), Faculdade Santa Marcelina (particular). Em Salvador Universidade Federal da Bahia (UBFA) e Universidade Estadual da Bahia (UNEB). No Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (federal), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (Estadual), Faculdades Integradas de Bennet (FIB) (particular) e Universidade Cândido Mendes (UCAM) (particular). Entre 2015 e 2016, conferi o currículo de três destas universidades no Instituto de artes da UNESP, Escola de Belas artes (EBA) da UFBA e ECA-USP, em todas elas não há em sua grade curricular disciplinas referentes às culturas afrobrasileira/afro-brasileiras e africanas, na UNESP se mantém a disciplina de “cultura Popular”.

Os currículos reforçam o processo de homogeneização do saber, de identidades e memórias. Há também na análise de Funari (2000) uma perspectiva excludente. Como aponta Silva (1999):

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade¹³⁶.

Nesse sentido a invisibilização das produções artísticas e culturais afro-brasileira e africana nos currículos de artes atuam conforme os valores hegemônicos. Como identificou Funari (2000) em sua constatação de que as faculdades de artes estavam ao encontro de “[...] interesses de uma elite branca que pretende preservar o *status quo* da estrutura social do país, desprestigiando, tornando exótica e folclorizando a cultura dos afrodescendentes”¹³⁷. A folclorização racista da cultura afro-brasileira e africana no ensino de artes também foi abordada posteriormente à Funari (2000) por Jair Santana¹³⁸ em sua tese publicada em 2010.

Santana (2010) propõe a modificação dos currículos como combate ao monoculturalismo. Segundo Funari (2000), essa perspectiva desvaloriza as culturas africanas e afro-brasileiras. Em sua tese, a autora diagnostica a presença de ideologia de embranquecimento e do preconceito racial, nos livros didáticos de artes, evidenciados pelo processo de invisibilização dos afrodescendentes e na omissão da história de luta de resistência e sua importância na cultura brasileira.

Vale frisar que Funari (2000), três anos antes da promulgação da lei 10.639/2003 já evidenciava as lacunas dos currículos de artes. Desta forma, reconhecemos que a autora abre um campo de análise importante de ser atualizado por pesquisas mais aprofundadas. Este tema não é o recorte de nossa pesquisa, no entanto consideramos significativo apontar como contexto deste estudo.

Partimos de nossa experiência direta no Instituto de Artes da UNESP, em paralelo à experiências de formação na USP. Optamos por atualizar alguns apontamentos de Funari (2000), acerca de seu levantamento sobre a presença de conteúdos nas ementas das disciplinas sobre arte africana, afro-brasileira, cultura popular e cultura brasileira. O critério de busca foi o mesmo que Funari (2000) disciplinas que apresentassem em sua ementa conteúdos referentes à temática da pesquisa. A autora se propõe a verificar se a estrutura do currículo das

¹³⁶ (SILVA, 2009, p.150).

¹³⁷ (FUNARI, 2000, p. 102). FUNARI, Regina M. Lintz. *Valorização da cultura negro-africana no ensino de arte: Análise de currículo das faculdades de arte no Brasil em busca das raízes culturais africanas*. v.1 e 2 São Paulo: ECA-USP, 2001, p.102.

¹³⁸ Abordaremos o trabalho do autor posteriormente.

faculdades de artes analisadas reflete o discurso hegemônico, verificando a existência da valorização da cultura negra africana no ensino de arte na graduação e na pós-graduação.

No Instituto de Artes da UNESP Funari (2000) analisa o curso de Artes plásticas, o que hoje corresponde às Artes visuais. A autora constata a ausência de conteúdos de arte e cultura afro-brasileira e arte africana nas disciplinas “Folclore brasileiro”, “história da cultura brasileira” e “arte brasileira”.

Atualmente, os cursos de Bacharelado e Licenciatura em artes visuais apresentam outra estrutura curricular. Começamos pela extinção dos cursos “Folclore brasileiro”, “arte brasileira” e “história da cultura brasileira”. Há na atual proposta curricular o de “cultura popular” ainda é oferecido pela grade comum as duas habilitações por dois semestres. Segundo o programa deste curso temos:

cultura Popular - Compreender a cultura sob a perspectiva antropológica; Conhecer as principais manifestações de danças, folguedos e rituais profanos e religiosos da cultura popular brasileira de tradição oral (folclórica); Conhecer as manifestações plásticas mais recorrentes da cultura popular tradicional no Brasil; Aplicar os conhecimentos sobre a cultura popular brasileira no trabalho educacional pré-escolar e no ensino fundamental¹³⁹.

Tivemos a oportunidade de cursar esta disciplina “cultura popular” na graduação, no entanto, observamos que sua ementa apresenta outra abordagem devido ao fato de ter mudado de professor. Seu resumo também não evidencia os grupos sociais que serão abordados, mas apresenta uma abordagem significativa pelo exercício de aproximar as manifestações culturais contra hegemônicas do universo das artes visuais. Em alguma medida, ainda utiliza termos pejorativos ao relacionar tradição oral com o termo folclore, termo cujo significado se relaciona a algo fantasioso, inverídico¹⁴⁰. Pelo menos no programa não fica evidente se há a problematização deste termo ou não.

No que tange à arte brasileira encontramos os cursos “história da arte brasileira I” e “história da arte brasileira II” que tem como objetivo:

História da arte brasileira I- Estudar a arte indígena e os períodos, colonial e início do imperial. Focalizar as grandes correntes estilísticas dos séculos XVII e XVIII, como o barroco, a trajetória da arte brasileira até a época do Brasil Independente, destacando o início do século XIX. Discutir e caracterizar os movimentos artísticos e destacar as propriedades da expressão estética brasileira até o segundo Império.

História da arte brasileira II - O curso objetiva o estudo da arte dos períodos imperial e republicano. Do final do século XIX serão focadas as correntes estilísticas do academicismo e ecletismo. No século XX será estudado o início do modernismo, a figuração e o abstracionismo a partir da criação da Bienal de São Paulo. Ainda

¹³⁹ Programa disciplina cultura Popular do curso de Bacharelado e Licenciatura em artes visuais Instituto de artes da UNESP. Para consulta-lo na íntegra veja anexo.

¹⁴⁰ Significado consultado no Dicionário Houaiss. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/v3-0/html/index.htm#2>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

objetiva a discussão sistematizada do estudo descritivo e bibliográfico da história da arte brasileira, apoiando-se na produção artística e da crítica de arte do século XX até o início do XXI.

Nestes dois programas não está evidente referência direta a consideração do segmento da população negra na abordagem dos conteúdos. Propõe-se a abordar os períodos desde a colônia, sem, no entanto, conceber as contribuições africanas e indígenas.

Os cursos de “história da arte I”, “II”, “III”, “IV”, “V”¹⁴¹ não foram abordados por Funari (2000), porém consideramos importante análise desses programas, a fim de observar as propostas de conteúdos:

História da arte I- Conhecer as características gerais das manifestações plásticas dos diversos períodos históricos, relacionando-os com os padrões culturais mais amplos de cada época. O aluno deverá, igualmente, entender os movimentos artísticos locais no interior de uma perspectiva abrangente da história da arte, preocupando-se em estabelecer diálogos e comparações de expressões artísticas numa linha temporal.

História da arte II- Apresentação e análise das expressões pictóricas, escultóricas e arquitetônicas do período bizantino, a partir do século VI, até o trecento, o início do Renascimento toscano. O curso abrange as expressões artísticas medievais - como as Iluminuras, a arte Românica, o Gótico – e os primeiros momentos do Renascimento italiano.

História da arte III - Análise dos estilos pictóricos, escultóricos e arquitetônicos do período bizantino, a partir do século VI, ao barroco do século XVII, procurando compará-los e surpreender as suas características gerais.

História da arte IV- Estudo das principais manifestações artísticas dos séculos XIX desde o romantismo até o simbolismo, passando pelo realismo, impressionismo, art nouveau e fotografia.

História da arte V - Reflexão sobre a arte moderna a partir dos manifestos dos movimentos de vanguarda do século XX: os ismos das primeiras décadas, o abstracionismo e concretismo, a figuração no surrealismo, pop-art, hiperrealismo, pós-modernidade e novas mídias.

A partir dos resumos destas disciplinas podemos afirmar que eles ainda reiteram a estrutura de uma proposta de história da arte “geral”. Na disciplina história da arte I, a perspectiva eurocêntrica não está explícita no resumo do programa e sim na descrição do conteúdo da ementa. Observamos a predominância com arte Grega e Romana e a presença do Egito apenas como influência na Grécia antiga. Identificamos em seu título a reprodução da perspectiva etnocêntrica eurocêntrica do ensino de artes. Não apresentam também abordagem sobre arte africana ou afro-brasileira em nenhuma delas.

No que tange ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) a autora ressalta inexistência de cursos que abordem a história da arte no Brasil, arte africana e afro-brasileira e cultura brasileira. Retomamos a este programa, do qual fazemos parte, e observamos algumas

¹⁴¹ Programas anexos vide pág. 172.

ementas em relação às nossas experiências. De 2015 a 2017, período no qual estamos nos dedicando a este estudo, não encontramos em nenhuma linha de pesquisa com concentração em artes visuais, cursos com programas dedicados ao tema arte e cultura afro-brasileira e africana e/ou lei 10.639/2003.

Confirmamos os apontamentos de Funari (2000) a respeito do Instituto de Artes da UNESP, pois mesmo com alterações na grade curricular o curso permanece com programas que reiteram perspectivas hegemônicas. No entanto, em nossa vivência desde a graduação em 2014 neste Instituto observamos que as demandas por estas pesquisas tendem a aumentar¹⁴². Compreendemos que as pesquisas estão sendo realizadas mesmo sem a garantia de acesso a estes conteúdos pela grade curricular. Mesmo após quatorze anos de promulgação da lei 10.639/2003 identificamos ainda dificuldades para a mudança da estrutura curricular de forma a inserir estes conteúdos e abordagens. Vale ressaltar os impactos da política econômica do país que vem ocasionando um processo de precarização das universidades públicas, pelos cortes orçamentários e a falta de contratação de docentes.

Consultamos também as ementas¹⁴³ de cursos de artes plásticas e artes visuais destas duas universidades analisadas pela autora há quase duas décadas. O curso de artes plásticas da Escola de Comunicação da USP, os cursos Bacharelado e Licenciatura em artes visuais do Instituto de Artes da UNESP. No caso do Instituto de Artes da UNESP as ementas não estavam disponíveis no *site*, tivemos que solicitar documentação diretamente na seção de graduação.

Em análise aos programas dos cursos de pós-graduação e graduação do Departamento de Artes Plásticas da ECA-USP, Funari (2000) identificou a falta de cursos dedicados à

¹⁴² Nas artes Cênicas temos grupo de estudos Grupo Terreiro de Investigações Cênicas: Teatro, Brincadeiras, Rituais e Vadiagens criado pela Professora Marianna Francisca Martins Monteiro (Departamento de artes Cênicas) e o professor Alberto Tsuyoshi Ikeda (Departamento de Música) que traz com foco pesquisas sobre as manifestações cênicas da cultura popular brasileira visando estabelecer e compreender suas relações com as expressões artística contemporâneas. Neste grupo há pesquisas diretamente relacionadas a arte e cultura brasileira e afrobrasileira/afro-brasileira. O ano de 2015 realizou o I Colóquio afro-contemporâneo de artes Cênicas trazendo palestrantes de outras nacionalidades para discutir as corporeidades negras na arte brasileira.

¹⁴³ Consultamos também as ementas dos cursos de Licenciatura em Desenho e plástica e artes plásticas na EBA da UFBA. Tanto no curso de artes plásticas quanto no de Licenciatura em Desenho e plástica na EBA da UFBA, observamos pouca mudança no cenário diagnosticado por FUNARI (2000) a reprodução de um currículo hegemônico com a reprodução de valores estéticos e culturais europeus. Somente no curso de Licenciatura em Desenho e plástica identificamos o foco em arte brasileira e africana na ementa da disciplina de graduação “história da arte brasileira”. Esta disciplina foi a única que encontramos na lista de oferecimentos pelo *site* do Departamento com evidência da presença da arte africana em seu conteúdo que se propõe à realizar a “Análise crítica e interpretativa da obra de arte brasileira e das circunstâncias que motivaram o processo de transferência e projeção dos movimentos artísticos europeus e sua adaptação no Brasil; estudo das artes indígena e africana e suas contribuições”. Ementa disponível em: <<https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ExibirEmentaPublico.do?cdDisciplina=EBA010&nuPerInicial=20041>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

história da arte africana, afro-brasileira e indígenas. Tampouco encontrou a presença de conteúdos acerca do multiculturalismo e das questões de classe, raça e gênero¹⁴⁴.

Funari (2000)¹⁴⁵ observa:

Nas disciplinas Estéticas, história da arte I e II e Evolução das artes visuais I, II, III e IV e Fundamentos de Comunicação e Expressão Humana, pelo resumo dos programas de curso, fica clara a prioridade por uma visão eurocêntrica do estudo da história da arte geral¹⁴⁶.

Em nossa consulta a estes mesmos cursos, com exceção à disciplina “Fundamentos de Comunicação e Expressão Humana” não reconhecida pelo sistema *on-line*¹⁴⁷, nós identificamos uma realidade semelhante ao que foi diagnosticado há dezessete anos. Observamos assim como a autora que, as disciplinas “Evolução das artes visuais I”, “II”, “III” e “IV”¹⁴⁸ continuam na reprodução de valores hegemônicos, eurocêntrico e etnocêntrico. De acordo com os resumos dos programas das referidas disciplinas temos:

Em Evolução das artes I - A era moderna como ‘estado de exceção’: preâmbulo histórico e fatores constitutivos, visão crítica geral da ideologia ‘ilustrada’; a ‘invenção da liberdade’, premissas gerais e proposições correlatas no campo da arte: II. Tensões e superação do campo neoclássico: a Revolução Francesa e seus desdobramentos artísticos e culturais; a trajetória de J.-L. David (1748-1825); elementos do campo romântico: III. Novas contradições da pintura depois da Revolução.

Em Evolução das artes II - Impressionismo como ponto de chegada das questões naturalistas e realistas. Impressionismo como ponto de partida para as questões pós-impressionistas. A absorção de certos esquemas realistas pela produção conservadora. Escultura: de Rude a Rodin, de Rodin a Degas e Medardo Rosso. Fotografia: em busca de autonomia. ‘Arts and Crafts’ e o ‘Art Nouveau’. Os museus e os salões numa sociedade de massas¹⁴⁹.

Em Evolução das artes III - A arte Moderna: da conquista da Realidade à Autonomia. As vanguardas: gênese e modelos linguísticos. A cor construtora: Fauvismo, Expressionismo. As linguagens analíticas: Cubismo, Construtivismo e Suprematismo, Neoplasticismo, As Pesquisas de Bauhaus. A dessublimação da arte: Futurismo, Dadaísmo. As poéticas do maravilhoso: Metafísica, Surrealismo. As linguagens neo-históricas nos anos 20s e 30s¹⁵⁰.

Evolução das artes IV - As neovanguardas. A revisão do estatuto moderno: Informal, Action Painting. A superação da pintura: espacialismo, pesquisas matéricas. Linguagens neoconcretas: concretismo/neoconcretismo, op art e arte cinética, minimal art. Linguagens icônicas: neodadaísmo e Pop art, Nouveau réalisme, hiper-realismo. Do artístico ao estético: assemblage, environment, happening, instalação; arte conceitual; arte povera e land art; body art e performance; vídeo-arte e cinema de artista; intermídias e multimídias; novas hidridações arte/tecnologia. A arte nos anos 80: neo-expressionismo, transvanguarda, vertentes pós-modernas¹⁵¹.

¹⁴⁴ (FUNARI, 2000, p. 74).

¹⁴⁵ Para consultar as tabelas de análise da autora consulte os anexos.

¹⁴⁶ (FUNARI, 2000, p. 74).

¹⁴⁷ Júpiter Web é o sistema de busca e consulta de todos os programas de disciplinas oferecidas pela Universidade de São Paulo.

¹⁴⁸ Programa na íntegra anexado.

¹⁴⁹ (idem)

¹⁵⁰ (idem)

¹⁵¹ (idem)

Na mesma perspectiva seguem as disciplinas “história da arte I” e “II”. Funari (2000) problematiza o programa desses cursos também pela ausência de “[...] artistas afrodescendentes ou preocupação biográfica a respeito das raízes africanas nas artes plásticas no Brasil”¹⁵². Em nossa consulta identificamos o mesmo que a autora, de acordo com os resumos:

História da arte I - Conceitos e métodos da historiografia da arte. Historicidade, atualidade e problematidade como questões da arte. O processo de pesquisa. Fundamentos históricos e filosóficos da arte helênica e da noção de ‘arte clássica’. Fundamentos da estética e da arte helenística. A arte romana. Cristianismo e visualidade.

História da arte II - Estudo dos caracteres do renascimento do maneirismo, barroco e rococó através de exemplos de arquitetura, escultura e pintura na Itália e na Europa (século XV-XVIII)¹⁵³.

Quanto à disciplina “Estética” não a encontramos no sistema de busca a ementa com esta nomenclatura. Identificamos três disciplinas com títulos diferentes oferecidas pelo Departamento de Comunicação e Artes: “Estética e história da arte I”, “Estética e história da arte II” e “Arte, Estética e Ação Educativa” também não apresentam em seus respectivos programas abordagem sobre arte e cultura brasileira, afro-brasileira, africana.

As disciplinas “História da arte no Brasil I” e “II”, representam uma mudança no curso, com dois semestres dedicado à arte brasileira. Funari (2000) problematizou a falta de disciplinas com foco na arte e cultura brasileira, e o fato de serem em grande parte ministrada em apenas um semestre. No limite, a presença das duas disciplinas representa um aumento dessa temática na grade curricular no Departamento de Artes Plásticas da ECA. Nelas identificamos as seguintes propostas:

Na história da arte no Brasil I, século XIX, deverá ter como propósito básico analisar a principal questão de história da arte no Brasil: os sucessivos momentos de estruturação de um Sistema de arte (mediado pelo modelo acadêmico europeu, sobretudo francês), num Estado periférico que vivenciou todo o século XIX sob o signo da precariedade. Concomitantemente, deverão ser estudados com detalhamento aqueles artistas que conseguiram levar adiante uma obra com significação para a história da arte no Brasil durante o período enfocado. A formação didático-pedagógica do professor de artes visuais está contemplada nos conteúdos e práticas desta disciplina¹⁵⁴.

História da arte no Brasil II: A disciplina terá como objetivo geral introduzir o estudante no debate sobre a produção artística dos séculos XX e XXI e sua recepção crítica no meio artístico brasileiro, desde as manifestações que antecedem a eclosão do Modernismo até a contemporaneidade. Como objetivo específico será enfatizada

¹⁵² (FUNARI, 2000, p. 74).

¹⁵³ Disponível no anexo ver pág. 195.

¹⁵⁴ (idem).

a questão nacional/internacional e sua possível superação na arte do Brasil, tendo a produção artística e o debate crítico do período como base¹⁵⁵.

Nos programas de ambos os cursos fica evidente que a abordagem da história da arte no Brasil não abarca as contribuições africanas na arte brasileira, nem conceitos sobre arte afro-brasileira. A bibliografia do curso também não apresenta alguma sugestão de leitura direcionada às artes e culturas afro-brasileira e africana.

Encontramos a adição de disciplinas, porém pela mesma perspectiva hegemônica com valores estéticos e culturais ocidentais, eurocêntricos. Vale ressaltar que estes programas também não consideram às artes indígenas como parte da história da arte brasileira, tampouco às suas influências e contribuições.

É somente na ementa da disciplina “História do Ensino da Arte no Brasil II” que encontramos tópico dedicado a influência africana na arte brasileira. Apresenta com o objetivo de “[...] compreender as diversas concepções de ensino e aprendizagem da arte no Brasil no período pós-moderno”, de acordo com o texto do programa temos:

As diversas concepções de ensino e aprendizagem da arte no Brasil no período pós-moderno, estabelecendo relações com os movimentos artísticos, com os programas educacionais e a legislação, analisando e avaliando a propriedade de suas diferentes fundamentações. Apresenta ao aluno a oportunidade da leitura crítica de textos em língua portuguesa nos gêneros: documentos históricos (originais e fac-símiles), livros teóricos, ensaios, artigos, reportagens, *sites*, blogs entre outros, além da oportunidade de criação de artigos acadêmicos¹⁵⁶.

Este programa é um dos únicos que apresentam a consideração da presença da arte africana na cultura brasileira. Podemos observar também a presença de temas como inclusão, perspectivas multiculturalistas e manifestações socioculturais indígenas, direitos humanos e o recorte de classe ao considerar a arte/educação no terceiro setor:

A educação Artística: a polivalência e o tecnicismo no ensino e aprendizagem da arte: LDB/71. Arte-educação: movimento de reflexão e resistência: LDB/96. Edmund Feldman e a arte-educação humanista. A influência de Paulo Freire para a educação estética e o Projeto de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de educação de São Paulo. A Proposta Triangular para o Ensino da arte de e o Pensamento Complexo. A contribuição de Elliot Eisner para o ensino e aprendizagem da arte. Aproximações entre a arte Narrativa e a construção teórico-poética do ensino-aprendizagem da arte. Mudando perspectivas: arte Infantil e cultura da Infância. Perspectivas multiculturalistas do ensino da arte na contemporaneidade. Manifestações socioculturais indígenas. Presença da arte africana na cultura brasileira. Arte-educação e Inclusão. Arte-educação e meio-ambiente: histórico e desafios. Concepções e práticas arte-educativas fundadas nos Direitos Humanos. O ensino da arte em museus e instituições culturais. Arte-educação no Terceiro Setor¹⁵⁷.

¹⁵⁵ (idem)

¹⁵⁶ Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0285&verdis=5>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

¹⁵⁷ Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0285&verdis=5>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

Esta disciplina foi ativada em 2015 depois da pesquisa de Funari (2000), num contexto após a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Reconhecemos que a perspectiva adotada pelo programa, em alguma medida, atende às demandas das alterações da LDB, juntamente às perspectivas contra hegemônicas, em confluência com os debates suscitados pelos processos de democratização do ensino e o ensino de arte.

No entanto, compreendemos que somente uma disciplina num único semestre na graduação para atender a todos esses temas que acabam sendo abordados pela pauta da inclusão é insuficiente. Com isso, constatamos o aumento significativo de disciplinas voltadas para arte e cultura brasileira, em relação ao que a autora identificou há dezessete anos, porém elas continuam reproduzindo programas e conteúdos eurocêntricos e etnocêntricos como já observados pela autora. Dentre os onze programas da graduação em artes plásticas nos cursos de Bacharelado e Licenciatura consultados, apenas um apresenta a presença da arte africana na cultura brasileira em um dos tópicos do conteúdo.

Na pós-graduação da ECA-USP, Funari (2000) realizou um curso de arte africana e afro-brasileira, ministrado pela professora Dilma de Melo e Souza. Segundo a autora esta disciplina durou por um ano e meio. Consultamos o oferecimento de disciplinas dos últimos dois anos do Programa de Pós-Graduação em artes visuais da Escola de Comunicação e Artes, o *site* não disponibiliza as ementas, nos detemos a identifica-las pela nomenclatura, o que pudemos constatar que nenhuma delas continha em sua nomeação qualquer referência à arte e cultura africana e/ou afro-brasileira.

No primeiro semestre de 2016 realizamos o curso de história da arte africana sob organização também da professora Dilma de Melo e Souza oferecida pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte (PGEHA). A disciplina foi ministrada pelas professoras Marta H. Leuba Salum (Lisy) do Programa de Pós-Graduação em Arqueologia (PPGARq), Dilma de Melo e Souza e Denise Dias Barros do PGEHA. Neste curso tivemos a oportunidade de ampliar referencial estético e teórico acerca da presença da cultura material e da arte africana e artistas contemporâneos africanos em exposições e acervos da cidade com visitas ao acervo do Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE-USP), MAB e Acervo África.

Gostaríamos de observar que somente este curso em um semestre é insatisfatório, visto que, até o momento desta pesquisa não identificamos outras alternativas dentro do programa, resultando assim na mesma condição apontada por Funari (2000) em disciplina semelhante a esta cursada por nós. Outro fator que vai ao encontro da situação identificada

pela autora, é a falta de continuidade da disciplina no programa. Verificamos que o oferecimento de cursos do referido programa e “história da arte africana” já não estão presentes no quadro de disciplinas deste ano de 2017.

Entretanto, este curso desencadeou um importante espaço para reflexão sobre a própria dificuldade de acesso, produção e difusão destes conteúdos na USP. Atualmente, somente o PPGArq disponibiliza curso de arte africana regularmente na Graduação e na Pós-Graduação. Juntamente a isso o MAE-USP¹⁵⁸ disponibiliza pesquisas e materiais de apoio sobre arte e cultura africana em seu *site*¹⁵⁹.

Um desdobramento significativo desta disciplina foi a realização do I Encontro ArtÁfricas em Estética e História da Arte¹⁶⁰ com foco em estudos sobre arte africana e afro-brasileira. O evento fez parte do Programa de Pós-graduação em Estética e História da Arte, Programa de Pós-Graduação Interunidades em parceria com a Casa das Áfricas¹⁶¹ e teve como objetivo a interlocução e difusão de pesquisas acerca das temáticas africanas e suas configurações na diáspora nas Américas.

Vale pontuar a existência de outros programas de pós-graduação com linhas de pesquisas centradas na arte e cultura africana. Um deles é o curso “Questões de Arte Não-Europeia” junto ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em área de concentração de história da arte. Segundo o texto de apresentação da proposta do curso, o objetivo é ampliar a formação dos alunos de pós-graduação em história da arte em relação ao estudo de arte não europeia, composto por estudos específicos como: arte pré-colombiana, arte africana, arte japonesa e teoria da arte¹⁶².

Devido às demandas específicas de nosso tema e a dinâmica da pesquisa, não tivemos a oportunidade de cursar as disciplinas oferecidas pelo programa. No entanto, o consideramos significativo pelo foco de abordagem enfatizado em seu programa. Concordamos quanto à necessidade da revisão como a história da arte brasileira foi construída. Nesse sentido, parecemos que o diálogo com os temas e abordagens propostas pelo programa possam ser frutíferos

¹⁵⁸ A professora responsável pelos cursos de “arte africana” é Marta H. Leuba Salum. Informações disponíveis sobre a docente em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4789452P2>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

¹⁵⁹ Disponível em: <<http://www.arteafricana.usp.br/>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

¹⁶⁰ O encontro ocorreu no auditório do Museu de arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) entre os dias 4, 5 e 6 de maio de 2016, sob organização e promoção: PGEHA e Casa das Áfricas Amanar com Coordenação geral de Denise Dias Barros, Dilma Melo e Souza, Erica Malunguinho (Erikson Justino).

¹⁶¹ De acordo com a página do *Facebook* da entidade, a Casa das Áfricas tem como objetivo fomentar pesquisas e atividades culturais relacionadas ao continente africano, contribuindo assim para o processo de produção e difusão de conhecimentos sobre as sociedades africanas no diálogo entre instituições e pesquisadores com estudos centrados em África.

¹⁶² Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/ifch/pos/historia/0/296/linhas-pesquisa>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

no auxílio de mudanças de perspectivas na arte/educação afim de, possibilitar refletirmos sobre outras abordagens do ensino da arte que repense os discursos hegemônicos (branco-ocidental-euro-estadunidense), de forma a considerar outras narrativas, visualidades e contribuições na arte brasileira:

Período Colonial - arte indígena - Situação sócio cultural da população indígena. Influência na arte brasileira. Período Colonial - Arquitetura, Pintura, Escultura, artes Decorativas e Azulejaria. Aspectos históricos, sociais e culturais do Brasil Colônia em relação às manifestações artísticas; origens e formação da arte brasileira; influências partidos e técnicas adotados na arquitetura civil e religiosa; Bahia, Pernambuco, Minas Gerais e São Paulo; principais artistas nacionais; Escola Baiana de Pintura; Azulejaria e artes Decorativas. arte na fase de Nassau - Aspectos históricos do Brasil em relação às potências da Europa; os pintores holandeses que vieram para o Brasil e suas manifestações artísticas. Missão Artística Francesa - A vinda da Família Real Portuguesa e suas consequências políticas, sociais e culturais; a Academia de Belas artes e a introdução do Neo-Clássico no Brasil. O Academismo - O Neoclassicismo no Brasil, os pintores do século XIX, o legado da Academia de Belas artes. Século XX - A Semana da arte Moderna. Os antecedentes artísticos; os aspectos sociais e culturais do início do século; a burguesia industrial; realizadores da semana de 22; os participantes do movimento e as consequências; o Antropofanismo, o verde - amarelo; outros grupos e artistas. Os movimentos de vanguarda - As influências sociais e culturais nos movimentos brasileiros; a Bienal de São Paulo; os Salões; as influências da vanguarda européia; a diversificação das opiniões e tendências; principais correntes; O Cinema brasileiro. arte Moderna na Bahia - Antecedentes; o início do movimento; os precursores e as principais influências; as manifestações da gravura; a realização das Bienais Nacionais; principais artistas. arte Popular - Características: técnicas e influências; as principais manifestações. arte negra. Características e influências; principais manifestações¹⁶³.

No entanto, consideramos que a “arte negra” e a “arte indígena”, assim como grafado na ementa, percorrem toda a cronologia da história da arte brasileira, sendo uma problemática encará-las como pontos isolados na história. As populações negras assim como indígenas são partes fundantes da sociedade brasileira e continuam produzindo e reelaborando suas narrativas por meio da arte, da visualidade da cultura material e visual na contemporaneidade.

Ainda na ECA, encontramos uma disciplina fora do departamento de artes plásticas intitulada “cultura africana e afro- brasileira”. Ativada em 2007, apresenta em sua ementa o objetivo de “[...] oferecer aos discentes subsídios sobre a temática africana e afro-brasileira, conforme Lei Federal 10.639/03, focalizando as linguagens artísticas”¹⁶⁴. De acordo com o programa resumido, ela aborda o processo de formação cultural brasileiro com ênfase na matriz africana e seus desdobramentos na atualidade. Os conteúdos apresentados são:

Formação cultural brasileira: matriz africana. Valores civilizatórios africanos presentes na cultura brasileira. Racismo, etnocentrismo e identidade. Preconceito, racismo, discriminação e segregação. O olhar colonizador nas expressões artísticas. Presença estética neoclássica da Missão Francesa no século XIX. Os artistas negros do século XIX. O projeto de identidade para a nação brasileira: o modernismo. A

¹⁶³ (idem)

¹⁶⁴ Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CCA0311&verdis=1>> Acesso em: 07 abr.2017.

produção artística na primeira metade do século XX: a mão afro. A produção artística na segunda metade do século XX: a mão afro. O Museu Afro Brasil¹⁶⁵.

No momento que realizamos esta pesquisa não conseguimos cursar esta disciplina, pois ela não foi oferecida pelo Departamento. Contudo, mesmo não sendo do Departamento de Artes Plásticas, identificamos sua relevância em ser a única a trazer um programa dedicado exclusivamente aos conteúdos da lei 10.639/2003 dentro da ECA. Em avanço ao que Funari (2000) relatou em sua pesquisa. No entanto, é ministrada em apenas um semestre e também identificamos a falta de regularidade no oferecimento da disciplina, o que compromete o acesso.

Os demais cursos encontrados relacionados às temáticas desta pesquisa estão sendo oferecidas por outras áreas e faculdades. Compreendemos desta forma, que somente na ECA não há, até onde conseguimos pesquisar, condições efetivas de uma formação em artes visuais que contemple os conteúdos de arte e cultura afro-brasileira, africana e lei 10.639/2003.

Há, no caso, a necessidade de buscar em outros¹⁶⁶ programas de graduação e pós-graduação, que se aproximem com as temáticas em diálogo direto e indireto com a arte e a cultura¹⁶⁷ afro-brasileira e africana. A Faculdade de Educação da USP (FE-USP) e o MAE-USP apresentam cursos relacionados à essas temáticas. O curso “Estudo de arte africana” se dá de forma regular em um semestre e é oferecido pelo programa do MAE-USP:

Análise do desenvolvimento dos estudos sobre arte africana, dando subsídios para a identificação e compreensão de algumas de suas principais formas e estilos tradicionais, assim como para a reflexão sobre sua continuidade fora do continente africano¹⁶⁸.

O conteúdo proposto no programa apresenta:

Aspectos técnicos e estilísticos de alguns dos principais centros históricos de arte africana 1.Da cerâmica de Nok aos bronzes do reino de Benin 2.A escultura em madeira na África central 3.Aspectos comuns da arte da Costa do Marfim, do Mali e do Burkinafasso ·Dimensões simbólicas da estética africana 4.Oralidade e filosofia africana 5.cultura material e ecologia ·Abordagens teóricas da arte africana 6.Dos ‘gabinetes de curiosidade’ aos ‘museus de ciência’ e ‘do homem’ 7.Os conceitos de

¹⁶⁵ Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CCA0311&verdis=1>> Acesso em: 07 abr.2017.

¹⁶⁶ Optamos por manter somente cursos que mantêm relação direta com as artes. Entretanto, os Departamentos de história, Antropologia e Sociologia da FFLCH-USP, mantêm linhas de pesquisas que são base para temática. Vale ressaltar no Departamento de história as disciplinas de” história da África”, “história da África e dos afrodescendentes no Brasil: Conteúdos e Ferramentas Didáticas para a Formação de Professores do Ensino Médio e Fundamental”, esta última amparada na interpretação da lei 10.639/2003. No Departamento de Antropologia da mesma faculdade, temos a linha de pesquisa “Antropologia das Populações afro-brasileiras e africanas”, que também oferece cursos que estão relacionados com cultura e religiosidade afro-brasileira e africana.

¹⁶⁷ O Instituto de Estudos brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB-USP) oferece semestralmente disciplinas optativas nas áreas de artes, Literatura, Música, história, história Econômica, Geografia, Economia, Antropologia e Sociologia, por meio de pesquisas multidisciplinares sobre a realidade e a cultura brasileiras.

¹⁶⁸ Programa anexo.

‘arte primitiva’ e a ‘arte popular’ 8.A noção de ‘arte da diáspora’ ·As coleções africanas e afro-brasileiras no Brasil 9.Idéias de Nina Rodrigues a Marianno Carneiro da Cunha 10.Aspectos africanos em formas visuais brasileiras e a universalidade da arte africana.

Este curso é o único na USP dedicado à arte africana. Cursamos esta disciplina em 2014 na graduação, com a Professora Marta H. Leuba Salum e podemos afirmar que conteúdos do programa foram desenvolvidos em toda a disciplina. No entanto, enfatizamos mais uma vez a problemática de ser oferecido em apenas um semestre. É um curso denso e o tema requer o exercício crítico sobre os valores estéticos e culturais eurocentrados e ocidentalizados e a abertura para outras perspectivas artísticas e culturais.

Outro ponto a ser observado em nossa experiência nesse curso foi o exercício de interdisciplinaridade. Nesta experiência compreendemos que estudar arte africana exige contextualização histórica, social e antropológica principalmente pela falta de referenciais familiarizados com a diversidade artística produzida no continente africano. Pouco ainda nos é ensinado nas escolas¹⁶⁹ sobre o legado africano na arte brasileira de um modo geral.

Temos assim, nesse curso do MAE-USP um caráter de estudo interdisciplinar em que Antropologia, História, Arqueologia e Artes, aliado ao domínio de línguas estrangeiras para acessar as leituras. Vale ressaltar que parte significativa das publicações sobre arte africana ainda não foram traduzidas e nem publicadas no Brasil. Mais um dado importante a ser problematizado. Não haveria interesse nas editoras brasileiras em traduzir e publicar tais livros? Não haveria público interessado no Brasil para esta temática? Para quem é o estudo de arte africana? Estas são algumas das questões que nos acompanham, das quais temos menos respostas do que outras indagações. Funari (2000) também enfatiza a importância do MAE-USP para a formação e valorização da arte e cultura africana.

De forma a atualizar a pesquisa de Funari (2000) estendemos a pesquisa para disciplinas que abordassem a lei 10.639/2003, desta forma chegamos à FE-USP. Nela temos duas disciplinas com nomenclaturas e ementas semelhantes e ministradas pelos mesmos professores: “cultura e educação afro-brasileira e indígena” e “cultura & educação IV: afro-ameríndia”. Observamos que a primeira foi ativada neste ano de 2017, portanto optamos pela

¹⁶⁹ Sobre isso veremos mais adiante nos apontamentos dos trabalhos de SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. “Relações entre o ensino de arte e a lei 10.639/2003: diretrizes inclusivas”. In: *VI Seminário de Pesquisa em educação ANPED Sul*, 2006. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2006/?ink=eixos&acao=buscar_trabalhos>. Acesso em: 29 jun. 2016; SILVA, M. C. da R. F. da. “Os professores de arte e a inclusão: o caso da lei 10.639/2003”. In: 29º ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2610--Int.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2016 e SANTANA, Jair. *A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista*. Curitiba: UFPR, 2010. 251 f. Tese (Doutorado em educação) – Setor de educação, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <www.ppge.ufpr.br/teses%20d2010/d2010_Jair%20Santana.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2015.

ementa mais recente. Vale reiterar que esta disciplina, conforme a ementa está dedicada exclusivamente à abordagem das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, na educação. De acordo com o programa o objetivo da disciplina é:

[...] apresentar e discutir, de maneira introdutória, aspectos de história e cultura afro-brasileira e indígena na forma de subsídios para a atuação futura dos pedagogos e pedagogas na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, numa perspectiva de interculturalidade, combate ao racismo e reconhecimento de outras possibilidades de educação para além do modelo escolar ocidental. Tal exercício de leitura étnico-racial plural se pauta no percurso formativo de educadores em cultura e educação compreendendo melhor a diáspora africana e suas matrizes na herança atlântica e na costa pacífica, a tensão entre a estrutura patriarcal do colonialismo ibérico e o matriarismo das sociedades afro-ameríndias, o hibridismo intercultural e suas expressões sócio-culturais e antropológicas, as ancestralidades afro-ameríndias nas artes e no campo cultural, a resistência quilombola e a diferença entre educação indígena e escola para indígenas; e os limites e possibilidades das experiências de ações afirmativas no Brasil e o princípio constitucional de Sumac Kawsay na Bolívia e Equador¹⁷⁰.

A disciplina foi a única identificada na FE-USP com abordagem focada na valorização das matrizes indígenas e africanas. Pudemos assistir a uma aula do professor Marcos Ferreira responsável pelo curso e em conversa com ele nos foi informado que a arte e cultura estão na base do desenvolvimento das atividades, partindo das manifestações culturais e artísticas para repensar as práticas pedagógicas. Consideramos que a perspectiva afro-ameríndia adotada pelo programa é um avanço significativo para a educação antirracista, pois pressupõe olhar para as interações entre dois grupos sociais ainda marginalizados no âmbito acadêmico, nos conecta com experiências de toda a América Latina, Ameríndia e afro-diaspórica.

Neste programa identificamos a proximidade com as perspectivas de educação intercultural crítica, a qual vem propondo diálogos pelas experiências do sul global a partir das pautas dos movimentos sociais da educação como conquista de direitos humanos. Esta linha intercultural será abordada posteriormente com as observações de Walsh (2009) e Richter (2003) partindo de teóricos fora do circuito hegemônico euro-estadunidense.

Enfatizamos também o curso “História da África e dos afrodescendentes no Brasil: Conteúdos e Ferramentas Didáticas para a Formação de Professores do Ensino Médio e

¹⁷⁰ Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDA0699&verdis=1>> Acesso em: 07 abr. 2017.

Fundamental”¹⁷¹ realizado pelo Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP). Esse é também um dos poucos a ter uma disciplina focada nos conteúdos pautados pela lei 10.639/2003. O consideramos um curso importante pela contextualização e diálogo com a educação e cultura, propondo ferramentas metodológicas para o ensino de história de abordagem da historiografia da África e dos afrodescendentes.

Neste curso, a professora Cristina Wissembach com quem tivemos oportunidade de conviver por alguns semestres realiza durante as aulas visitas aos quilombos, concebendo assim importância da história oral viva nas memórias reconstruídas pelas comunidades jogueiras do Rio de Janeiro e irmandades do rosário dos homens pretos de Minas Gerais. Seria possível compreender a nossa história sem considerar a população negra, sem ouvir os próprios sujeitos históricos dessa experiência? A partir deste curso nos deparamos com questionamentos sobre a importância de se considerar outras fontes e discursos.

Vale frisar que os apontamentos sobre os programas não dão condições de leituras aprofundadas sobre a realidade prática dos cursos, não descartamos também a possibilidade de haver cursos que abordem as temáticas, sem, no entanto, explicitar no texto do programa. Acreditamos assim que se abre aí um campo importante a ser aprofundado, o que não cabe nessa pesquisa. O que nos vale desse processo de análise é abrir questionamentos acerca do papel da formação e dos currículos na manutenção de uma educação que reitera o *status quo*.

Os cursos de artes visuais e artes plásticas de ambas as universidades continuam em grande parte na mesma estrutura diagnosticada por Funari (2000). Ambos não aparentam dar condições efetivas de acesso à formação dos conteúdos relacionados à lei 10.639/2003 num contexto em que estes conteúdos se tornaram obrigatórios. Somente uma disciplina no Departamento de Artes Plástica da ECA-USP e nenhum no Departamento de Artes Plásticas da UNESP. Reiteramos que na USP o acesso a estes conteúdos se dá por meio de cursos ministrados por outros departamentos e faculdades. Já o Instituto de Artes da UNESP não oferece alternativa em sua grade, porém há possibilidade de cursar um número mínimo de disciplinas na condição de aluno especial em situação de intercâmbio na USP¹⁷².

¹⁷¹ Ministrado pela professora Dra. Maria Cristina Cortez Wissembach. Informações sobre a docente podem ser obtidas em: <<http://historia.fflch.usp.br/docentes/cristinawissembach>>. Acesso em: 17 de mai. 2017.

¹⁷² Não há dúvidas de que os artistas, arte/educadores e professores de artes plásticas e visuais que se formem nessas duas universidades, terão que se deslocar para outros cursos de outras faculdades, o que pressupõe maior disponibilidade de tempo e condições de arcar com mais despesas, o que acaba se tornando mais dificultoso. passamos por esta experiência na Graduação (2008-2014) e na Pós-graduação (2015-2017) do Instituto de artes da UNESP.

Desta forma cabe questionar quais são as condições de estudos sobre arte e cultura afro-brasileira e africana, nestas duas faculdades apresentadas? Como se dá por parte deste campo do conhecimento o reconhecimento da importância da inserção destes conteúdos e abordagens na área de artes, artes plásticas e visuais, que só veio a ser reforçado pela promulgação da lei 10.639/2003?

A contribuição do trabalho de Funari (2000) se dá também pela constatação do caráter racista vigente nos currículos das faculdades de artes. Notamos que as que pudemos nos aproximar reiteram este lugar, de predominância dos códigos estéticos e artísticos da arte erudita euro norte-americanos, de descaso com a produção cultural e artística brasileira e da desvalorização das manifestações afro-brasileiras e populares.

O estudo de Funari (2000) nos permitiu partir de análises comparativas para compreender possíveis avanços e/ou retrocessos no que a autora buscou como valorização da arte e da cultura afro-brasileira e negro-africana no ensino de artes. Como já pontuado não identificamos alterações suficientes a ponto de considerarmos mudanças significativas nessas grades curriculares, o que constatamos ainda assim é a reprodução da invisibilidade deste segmento populacional e de suas contribuições para arte nacional. Desta maneira, identificamos que o racismo institucional opera como normativa na estrutura curricular de ambos os departamentos.

No início do século, Funari (2000) já alertava ao sistema educacional brasileiro a necessidade de modificar a grade curricular do ensino superior de artes, de forma a garantir formação docente a respeito das raízes africanas na cultura brasileira e a valorização da própria cultura brasileira.

A busca pela valorização de perspectivas contra hegemônicas na arte/educação também está presente no estudo Ivone Richter¹⁷³ (2003) em sua pesquisa sobre Interculturalidade Estética do Cotidiano no ensino de artes visuais. A autora parte da estética feminina do cotidiano de famílias de alunas (os) de uma escola municipal de ensino básico da cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul.

Richter (2003) sugere reflexões sobre gênero e etnia na arte/educação propondo experiências em que o fazer artístico considere esses demarcadores de identidade. A autora apresenta como a perspectiva do multiculturalismo crítico é recorrente na arte/educação

¹⁷³ Ivone Mendes Richter. Informações sobre esta pesquisadora, disponíveis em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4793788J4>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

brasileira, porém ela propõe a interculturalidade. Não obstante, a autora¹⁷⁴ aponta que, na arte/educação, estes termos muitas vezes são utilizados como sinônimos. Identificamos que Richter também se utiliza de ambos os termos ao longo de seu trabalho.

Segundo Candau (2008) o interculturalismo deriva de uma das vertentes multiculturais, denominada “multiculturalismo interativo”. De acordo com a autora o conceito de interculturalidade vem sendo abordado de forma contundente no campo da educação por Catherine Walsh¹⁷⁵ (2005), que em seu estudo define:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade¹⁷⁶ [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25 apud CANDAU, 2008, p. 52).

Já na arte/educação temos a definição de Barbosa (1998), com intento de elucidar possíveis equívocos acerca dos termos relacionados à diversidade, diferenciações de conceitos:

Para definir a diversidade cultural, nós temos que navegar novamente através de uma complexa rede de termos. Alguns falam sobre multiculturalismo, outros sobre pluriculturalidade, e temos ainda o termo mais apropriado - interculturalidade. Enquanto os termos ‘multicultural’ e ‘pluricultural’ significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo ‘intercultural’ significa a interação entre as diferentes culturas. Isto deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações¹⁷⁷.

Richter (2003) converge com esta definição de Barbosa (1998), pois apresenta a interculturalidade como a mais apropriada para um ensino e aprendizagem de arte que se proponha a “[...] estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos sociais” (Richter, 2003, p. 19).

¹⁷⁴ RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino de artes visuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p.19.

¹⁷⁵ Coordenadora do programa de doutorado em Estudos culturais Latino-Americanos da Universidad Andina Simon Bolivar (sede Equador). Informação disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=r9YbBAAABQBAJ&pg=PA24&lpg=PA24&dq=Coordenadora+do+programa+de+doutorado+em+Estudos+culturais+Latino-Americanos+da+Universidad+Andina+Simon+Bolivar+\(sede+Equador\).&source=bl&ots=IYEwNgUadc&sig=yDaHLSJbngoc0TgdogXTTeAehg&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwj9mM_Q-PfTAhXEEpAKHT11BZ8Q6AEILTAB#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=r9YbBAAABQBAJ&pg=PA24&lpg=PA24&dq=Coordenadora+do+programa+de+doutorado+em+Estudos+culturais+Latino-Americanos+da+Universidad+Andina+Simon+Bolivar+(sede+Equador).&source=bl&ots=IYEwNgUadc&sig=yDaHLSJbngoc0TgdogXTTeAehg&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwj9mM_Q-PfTAhXEEpAKHT11BZ8Q6AEILTAB#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 17 mai. 2017.

¹⁷⁶ Conceito cunhado por Anibal Quijano, definido: “[...] A invisibilidade sociológica dos não-europeus, ‘índios’, ‘negros’ e seus ‘mestiços’, ou seja, da esmagadora maioria da população da América e sobretudo da América Latina, com relação à produção de subjetividade, de memória histórica, de imaginário, de conhecimento ‘racional’. Logo, de identidade”. QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo. *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005. p. 24.

¹⁷⁷ (BARBOSA, 1998, p. 14).

Desta forma, a autora afirma que a pluralidade não pode se limitar ao estudo da riqueza de nossa diversidade cultural, senão estiver em conjunto com a abordagem crítica das conflitivas da desigualdade social e da discriminação. Pontua também as conflitivas suscitadas pelas reflexões críticas acerca do *status quo* assumindo que ao:

[...] discutir questões de gênero raça etnia na escola, estaremos levantando conflitos, fazendo emergir situações conflitantes que estão acobertadas pela alienação ou pelo medo. Não temer o conflito de uma forma de combatê-los. No entanto, precisamos reconhecer o nosso pouco ou nenhum preparo para enfrentar as situações de risco nas quais possivelmente estaremos nos colocando. Por essa razão, urge que mais estudos serão feitos no Brasil e que a preparação das (os) nossas (os) professoras (es) enfoque as questões multiculturais e levante possibilidades de trabalhar com essas questões¹⁷⁸.

Concordamos com Richter (2003) quanto à necessidade de reconhecimento dos conflitos, contudo não sabemos se se dará pelo enfoque multiculturalista. A abordagem das questões raciais na arte/educação evidenciam as dificuldades dos professores e de todos os envolvidos nesse processo. Evidenciando a necessidade de mais pesquisas e formação de professores pelas perspectivas multiculturais. Concordamos com a autora, entretanto consideramos também a necessidade de enfoque nas questões interculturais, a fim de compreender as duas vertentes e suas contribuições para arte/educação.

Vale ressaltar, que os professores correspondem a uma parte do sistema educacional e não podem recair somente a eles toda a responsabilidade implicada nesse processo de democratização da educação. Reiteramos que são demandas estruturais que envolvem todo o sistema educacional e os profissionais, gestores, coordenadores juntamente às alterações curriculares e políticas educacionais direcionadas à promoção de uma educação e arte/educação equânime.

Da mesma forma Richter (2003) problematiza a falta da ênfase na crítica social no ensino de arte, o qual sempre esteve mais respaldado na psicologia e na história da arte. Nesse sentido, ela traz luz para as contribuições dos estudos de antropologia e sociologia para o desenvolvimento de um ensino intercultural.

Todavia, ela considera que esta perspectiva de educação atue para além da mudança dos conteúdos “[...] se trata de pensar na forma de abordar esses conteúdos e o próprio estilo de ensinar”¹⁷⁹. Richter traz avanços significativos também por trazer ênfase ao debate de gênero. Nesse sentido, vale ressaltar que a representatividade de mulheres na arte e os “afazeres” a ela designados como “naturais” são frutos de uma sociedade que ainda reproduz valores machistas e sexistas.

¹⁷⁸ (RICHTER, 2003, p. 196).

¹⁷⁹ (RICHTER, 2003, p. 205).

Tais valores têm fortes reverberações no campo da arte, com isso a problematização da desvalorização das produções artísticas feita por mulheres e/ou que dialoguem com o que foi construído atribuído como estéticas do fazer “feminino” são fundamentais para repensar os discursos hegemônicos hierarquizantes no ensino de arte. Em virtude dessa abordagem de Richter (2003) incluímos as considerações da historiadora da arte Ana Paula Simioni¹⁸⁰ sobre a necessidade de se problematizar a invisibilidade, na qual as mulheres foram submetidas na história da arte:

A história da arte, cujo caminho, inegavelmente fecundo e controverso de perceber-se como um saber tão autônomo quanto seus próprios objetos, a não atentar para tal dimensão, corre o risco de enclausurar-se em uma redoma, bela e competente, porém, isolada das práticas, muitas vezes questionáveis, que a ajudaram a consolidar-se enquanto tal. As ‘intervenções feministas’ na história da arte (Pollock, 1994 b; Broude, 1982), ao provocarem deslocamentos de objetos e focos, bem como ao cobrarem uma postura crítica com relação às balizas que sustentam a própria construção e institucionalização da disciplina, constituem aqueles ruídos incômodos e necessários para novos reencontros com o passado, os quais assinalam práticas menos excludentes para o futuro¹⁸¹.

Com isso reiteramos que o estudo de Richter (2003) ao dar foco ao bordado, crochê, cestaria, às ervas medicinais, à colcha de retalhos, à tecelagem e à dobradura, juntamente à consideração das identidades e pertencas étnicas das alunas e mães participantes da pesquisa da autora, traz em si exemplos possíveis de uma práxis em arte/educação em consonância com as reivindicações de grupos sociais historicamente marginalizados também no ensino de arte. Como podemos identificar no relato da autora em seu trabalho com as famílias:

A diversidade cultural dessas famílias, oriundas de diferentes origens étnicas, embora perpassadas também, por influências globalizantes da mídia e do consumo, ficou comprovada. Valores coletivos, característicos de origens étnicas diferenciadas, apareceram aliados a concepções de mundo. O que as construções individuais se aliam as coletivas, no sentido de formar uma individualidade própria. O estudo de cada uma das mulheres parceiras desse trabalho permitiu constatar muitas similaridades em seu pensamento, sua estética e sua visão de mundo, e também muitas diferenças estas e correntes, especialmente, de sua condição social e das influências étnicas e seus antepassados. A importância dada à transmissão dos principais conceitos coletivos adotados pela família, entre eles os conceitos estéticos, passados principalmente de mães para filhos e filhas, ficou também bastante clara nessa investigação¹⁸².

¹⁸⁰ Ana Paula Cavalcanti Simioni é docente do IEB-USP, é responsável pelo grupo de pesquisa sobre "arte e poder no Brasil". É pesquisadora associada do *Equipe Fonctions Imaginaires et Sociales des Arts et des Littératures - Centre de Recherches sur les Arts et le Langage (École des Hautes Études en Sciences Sociales)* (EFISAL-CRAL EHESS- Paris) e colaboradora do programa de Pós-graduação Interunidades "Estética e história da arte" (MAC-USP). Suas pesquisas tem ênfase em Sociologia da arte e da cultura, atuando principalmente nos seguintes temas: arte e gênero; Mecenato e Coleccionismo no Brasil, Academismo e Modernismo brasileiros. Realizou também a curadoria da Exposição "Mulheres Artistas: as pioneiras (1880-1930)", na Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostrar?codpub=67A0C093D5B6>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

¹⁸¹ SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. “As mulheres artistas e os silêncios da história: a história da arte e suas exclusões”. In: *Estudos feministas*. jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://www.labrys.net.br/labrys11/ecrivaines/anapaula.htm>>. Acesso em: 17 de mai. 2017.

¹⁸² (Richter, 2003, p. 198).

A experiência partilhada pela autora revela que os conceitos estéticos são múltiplos e precisam ser considerados pela arte/educação. Como reiterado pela autora abordar diversidade étnica e cultural tem que estar aliado à compreensão da desigualdade presente no ensino de arte. Com isso, compreendemos que as reflexões críticas sobre o ensino de arte na perspectiva de raça, etnia e gênero, juntamente a outros demarcadores de identidade de sujeitos historicamente marginalizados tem sido respaldadas, por estas teóricas, pelas perspectivas pedagógicas multiculturais críticas e interculturais.

2.1. ARTE/EDUCAÇÃO E ARTE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: CONTEXTO PÓS LEI 10.639/2003

A falta de interesse por parte de profissionais, gestores e administradores, do campo da arte e da educação brasileira, em aceitar uma proposta multicultural que considere os demarcadores de identidade étnico-racial é revelador da vigência de um *status quo* intimamente atrelado à mentalidade de que no Brasil temos uma democracia racial (Barbosa, 1998). Na prática este discurso está vinculado à manutenção de privilégios em detrimento do enfrentamento das desigualdades presentes, sobretudo, nos lugares historicamente marginalizados e condicionados à população negra e afrodescendente.

Consideramos significativas as seguintes proposições, no sentido de trazer à luz mudanças necessárias no campo da arte/educação: alteração dos currículos nas faculdades de artes para inserção de conteúdos de arte e cultura afro-brasileira e africana, garantia de formação de professores, produção de livros didáticos – discutida por Funari (2001) –, reflexão acerca da necessidade de consideração da questão racial para a efetivação de ações afirmativas, importância do entendimento da categoria “raça” como indissociável do processo de reconhecimento do racismo como nóculo estruturante da sociedade brasileira – pontuado por Barbosa (1998) –, juntamente às reflexões sobre diversidade atreladas à crítica das discriminações raciais e desigualdades pontuadas na interculturalidade de Richter (2003).

São debates que vêm encontrando maiores possibilidades de inserção após a sanção da lei 10.639/2003. No momento em que as autoras reivindicaram o debate étnico-racial na arte/educação não havia respaldo legal na LDB, pois o projeto de lei ainda estava em tramitação. Vale frisar que mesmo quatorze anos após sua a sanção ainda encontramos

dificuldades para acessar publicações de arte/educação relacionadas ao tema. A sanção da lei 10.639/2003, não garantiu mudanças imediatas, embora seja um instrumento legal¹⁸³.

A arte/educação começa a ter que lidar com as mudanças estruturais e curriculares a partir desta demanda impulsionada pela promulgação da lei 10.639/2003. É a partir deste contexto que podemos observar um aumento significativo de pesquisa em relação às produções da década anterior à sanção da lei.

Selecionamos estudos que investigam como a temática da lei 10.639/2003, seus pressupostos teóricos e orientações pedagógicas têm sido desenvolvidos em pesquisas de arte/educação com recorte na linguagem de artes visuais. Relevante, também, a tese defendida por Jair Santana (2010)¹⁸⁴, no campo da linguagem musical, pois, contribui para enriquecer o debate étnico-racial na arte/educação.

As fontes desta pesquisa englobam artigos¹⁸⁵, monografias, dissertações, teses e revistas.

Jair Santana em sua tese defendida na Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2010 intitulada “A Lei 10.639/03 e o Ensino de Artes nas Séries Iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista”, analisa a implementação da obrigatoriedade legal do ensino da cultura afro-brasileira e africana na escola, no ensino de arte, em escolas públicas de um município do Estado do Paraná.

Santana (2010) nos apresenta a partir da metodologia de história de vida uma meta-narrativa da sua trajetória escolar, enquanto homem negro e as dificuldades encontradas pelo racismo interpessoal e institucional em seu processo de formação. O autor pontua ainda a falta de referências de cultura afro-brasileira e africana e de representações positivas acerca dos negros e afrodescendentes em todo o seu processo de escolarização.

¹⁸³ Daí a importância de documentos que orientem as ações dos profissionais da educação e das instituições escolares presentes nos documentos supra citados como o Parecer CNE/CP n. 03/2004 de Petronilha Gonçalves e Silva e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de 2009.

¹⁸⁴ Doutor pela UFPR (2010). Mestre em educação pela Universidade de Sorocaba - UNISO (2005). Pós Graduado em educação Fundamental na arte pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP (1991). Graduado em arte/educação pela Faculdade de educação Musical do Paraná (1988). Atualmente é professor tutor à distância da UFPR (2015) e professor da Secretaria Municipal de educação de Araucária-Paraná (SMED) e coordenador da educação Étnico-Racial na SMED. Tem experiência na área de educação, com ênfase em cultura, escola e ensino, educação em Direitos Humanos e demais temas como justiça social, música, arte, relações étnico-raciais, cultura juvenil, adolescentes em liberdade assistida, educação à distância e preconceito nos saberes escolares. Informações disponíveis em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4730188A3>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

¹⁸⁵ Eventos científicos como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação (ANPED), CONFAEB e ANPAP.

O autor identificou, a partir do diálogo com professores, as condições da implementação da lei 10.639/2003 e do desenvolvimento de pedagogia antirracista na disciplina de artes.

Ele defende a tese de que a implementação desta lei nas escolas estudadas está caracterizada pela "folclorização racista", pois reafirmam o preconceito em detrimento de seu combate, atuando portanto, na contramão das políticas de ação afirmativas. Santana define a "folclorização racista" como:

[...] Um fenômeno multideterminado, cujas causas aqui captadas são: o Mito da Democracia Racial; a Naturalização do Privilégio; o não discernimento entre diversidade e desigualdade; o preconceito do próprio sujeito professor; o fato de a disciplina de artes não constituir campo epistemológico definido; a não compreensão do que sejam Políticas Afirmativas; a não contextualização da Lei como uma política afirmativa; o não-lugar de responsabilidade para a implementação da Lei nas próprias escolas; a total ignorância de consciência e de atitude em relação ao negro e sua cultura, bem como a naturalização pejorativa com ou sem intenção de fazê-lo das características culturais e de aparência nos espaços escolares¹⁸⁶.

Concordamos com o autor quanto à problemática do processo de folclorização. Convém retomar para melhor elucidação, como o próprio autor tece considerações críticas acerca do termo folclore, que, referindo-se às culturas "populares", acaba por atrelar em sua definição, elementos depreciativos como, por exemplo, "algo fantasioso, inverídico"¹⁸⁷; algo que tenha "aspecto ou característica pitoresca ou antiquada".

Desta forma, podemos interpretar que "folclorizar" ou tratar como folclore valores, práticas sociais e culturais deste segmento populacional, corrobora para fortalecer o histórico de desvalorização e até negação das manifestações artísticas e culturais afro-brasileiras e africanas sem considerá-las em sua devida totalidade, veracidade e significância para a sociedade brasileira.

Tal processo remete à diminuição de valores, significados e sentidos destas práticas de forma a reiterar estereótipos e imagens cristalizadas acerca do legado africano em nossa arte e cultura. O autor elenca uma série de problemáticas, entre elas: a falta de projeto político pedagógico (PPP) para a implementação da lei 10.639/2003; a inexistência de avaliação e sistematização de trabalhos já desenvolvidos na escola; a falta de acúmulo de conhecimento produzido sobre a temática.

Santana (2010) identificou, ainda, que muitas falas dos professores reiteram imagens distorcidas e (ou) mascaradas: "[...] as distintas formas de distorção para tratar de africanos e

¹⁸⁶ (SANTANA, 2010, p. 233).

¹⁸⁷ Definição consultada no dicionário HOUAISS. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#2>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

de afro-brasileiros, evidenciadas pelas professoras da presente pesquisa mostram, mais do que disfarçam que esta tarefa não é nada simples para as professoras de artes¹⁸⁸.

Estas imagens distorcidas e/ou mascaradas evidenciam o despreparo dos professores de artes para lidar com estas questões e, também, trabalhar de maneira crítica e positiva sobre os debates das diferenças em que as categorias raça e etnicidade e outros demarcadores de identidade sejam consideradas na arte/educação.

Essa dificuldade dos professores evidenciada por Santana (2010) nos leva a questionar o papel da educação nesse processo complexo de desconstrução de valores estereotipados e cristalizados acerca do imaginário depreciativo historicamente construído sobre os negros. Conforme salientado por Munanga (2005):

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p. 17).

Daí o papel fundamental da educação antirracista que para a sua efetivação carece de ações para o estudo das relações étnico-raciais na formação de todos os profissionais do campo da educação, principalmente, professores, gestores, na perspectiva, não apenas da democratização do acesso à educação, mas do enriquecimento dos conteúdos curriculares.

O trabalho de Santana (2010) salienta que a consideração dos conteúdos de arte e cultura afro-brasileira e africana, dissociada dos contextos históricos, políticos e sociais somados à incompreensão das relações de poder imbricadas nas relações raciais, acabam por implicar em ações avessas às proposições da lei 10.639/2003 e das diretrizes curriculares para educação étnico-racial.

A falta de responsabilidade social que Santana (2010) critica, implica também num exercício de autoanálise, história de vida e historicidade, processos esses de percepção que só podem ser propostos por experiências educacionais sensíveis e comprometidas com uma práxis política e pedagógica, que, por sua vez, assumam o compromisso ético e político com todos os grupos humanos presentes numa sociedade.

O autor se coloca em primeira pessoa para trazer à tona reflexões de sua história de vida em diálogo com os impactos que esta legislação vem provocando de forma a impulsionar outras experiências educacionais de combate ao racismo institucional. Apresenta-nos sua

¹⁸⁸ (SANTANA, 2010, p.226).

história de vida, narra sua trajetória como artista e professor negro, oriundo de uma realidade embrenhada de dificuldades desde sua infância como menino criado em orfanatos e abrigos, exposto a situações de racismo por toda sua vida. Relata seu interesse pela arte e seu percurso de formação como homem negro, professor e Doutor em artes numa universidade pública. Ao partilhar sua experiência de vida Santana (2010) nos provoca sobre a importância da representatividade negra no corpo docente, tanto universitário como no nível da educação básica. Vale ressaltar, que em 2014 foi promulgada a lei 12.990 com o fim de:

Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União¹⁸⁹.

Esta medida recente vem provocando mudanças lentamente. Em reportagem recente sobre a Universidade de Brasília (UnB), uma das pioneiras a implementar este sistema de cotas, apenas 2% dos docentes são negros¹⁹⁰. Isso traz à tona a legitimidade que envolve as políticas de ações afirmativas no campo educacional.

Experiências como a de Santana (2010) ainda representam a exceção dentro de um percurso acadêmico e artístico brasileiro. Sua experiência concreta, enquanto homem negro, artista, professor e pesquisador revela uma fala que remete a 50% da população, mas que, no entanto, é minoritária no campo acadêmico.

Conectam-se com outras experiências de pessoas negras que se aperceberam estranhas e estranhadas em meio ao processo de ensino e aprendizagem em artes que ainda se apresenta omissa à grande parte das referências estéticas, artes, memórias e histórias. A narrativa de sua trajetória não nos deixa esquecer que vida e pesquisa não estão dissociadas.

Santana (2010) parte de uma experiência micro, para traçar análises substanciais sobre a complexidade que envolve a prática docente em artes neste contexto de alteração de currículos e da educação para relações étnico-raciais na arte/educação. Consideramos que independente da pertença étnica-racial, assim como o autor, o combate às violências raciais compete a todos. Todavia, raros são os que se encontram despertos e disponíveis para experiências que provoquem autocrítica e percepção das condições de privilégio instauradas

¹⁸⁹ LEI Nº 12.990, DE 9 DE JUNHO DE 2014. **Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.** Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm>. Acesso em: 17 mai. 2017.

¹⁹⁰ Segundo a reportagem de HOLANDA (2016) para o *site* G1, a Unb conta com 65 professores autodeclarados negros entre os 3.670 declarados brancos. In: HOLANDA, Marianna. “Pioneira em cotas raciais, UnB tem menos de 2% de professores negros”. Reportagem 13 jan. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/01/pioneira-em-cotas-raciais-unb-tem-menos-de-2-de-professores-negros.html>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

pela branquitude¹⁹¹. Daí a necessidade de problematizar a reprodução da estrutura hegemônica.

Após as análises, o autor aponta que a realidade escolar de seu estudo revelou duas situações em relação à implementação da lei 10.639/2003 por parte dos professores de artes: a não implementação efetiva e a implementação “de natureza reprodutora do *status quo* mesmo sem intenção e sem análise crítica”. Anuncia, ainda, ter uma perspectiva dialética da Escola, concebendo-a tanto como espaço de reprodução das desigualdades como espaço de emancipação e construção de uma sociedade justa¹⁹².

Na mesma região de Santana, no sul do país, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva¹⁹³ na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) desenvolve pesquisa sobre a implementação da lei 10.639/2003 no ensino de artes há mais de dez anos. Silva (2006; 2007; 2010; 2012) desenvolve análises acerca das condições de formação de professores de artes para a implementação da lei 10.639/2003 a partir da perspectiva multicultural-crítica. Silva (2006) afirma que com a promulgação da lei 10.639/2003 impulsiona a elaboração de ações que efetivem a implementação na formação de professores de educação Artística, Literatura e história, no sentido de introduzir na escola os conceitos inclusivos.

A autora, assim como Barbosa (1998) e Funari (2001), parte da perspectiva do multiculturalismo crítico. Desta forma Silva (2006) ressalta que:

O ensino de arte engajado na ampliação da compreensão da diferença na produção artística da humanidade pode utilizar-se dos fundamentos críticos do multiculturalismo, buscando a construção de um outro discurso sobre a arte, bem como, outro papel para o africano e para o afro-descendente na história da arte¹⁹⁴.

Em seu estudo de 2006, Silva desenvolve análise direta com professores de artes de algumas escolas municipais de Florianópolis. A autora identifica que parte das dificuldades dos professores em trabalhar com os artistas afrodescendentes se dá pela falta de materiais

¹⁹¹ Segundo Bento (2002) são traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento.

¹⁹² (SANTANA, 2010, p. 221)

¹⁹³ Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva professora titular do Centro de artes da UDESC. Atua como professora do Mestrado e Doutorado em artes visuais da UDESC. Linha de investigação “Ensino de arte”. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino de artes, educação inclusiva e a distância. É Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE da UDESC. É autora do livro *A Formação de Professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Desenvolve programa de Extensão junto ao Núcleo Pedagógico de educação e arte da Universidade Estadual de Santa Catarina (NUPEART) oferece assessoria para professores da rede pública de ensino. Coordenou o Programa de Pós-graduação em artes visuais - UDESC de 2011 a 2014. Informações disponíveis em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4794793U4>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

¹⁹⁴ (SILVA, 2006, p.5).

numa perspectiva inclusiva e pelo fato de grande parte dos artistas não pertencerem ao contexto da arte institucionalizada.

Concordamos com Silva (2006) quanto à dificuldade de acesso a materiais, produção de livros acerca da temática arte afro-brasileira ainda não corresponde às demandas que vem sendo suscitadas.

Compartilhamos a seguir algumas publicações mais recentes, que tem objetivo levantar possibilidades de abordagem de conteúdos referentes à arte e cultura afro-brasileira e africana.

O livro organizado por Renata Felinto¹⁹⁵ intitulado *Culturas africanas E afro-brasileiras Em Sala De Aula: Saberes Para Os Professores Fazeres Para Os Alunos: Religiosidade, Musicalidade, Identidade E Artes Visuais* de 2012, apresenta artigos sobre linguagens artísticas variadas com sugestões e propostas metodológicas para sala de aula. É um livro que visa a instrumentalização dos professores para pensar propostas pedagógicas em consonância com a educação étnico-racial e ampliação de conceitos e valores estéticos.

Quanto à arte africana, Juliana Bevilacqua e Renato Araújo Silva a partir do trabalho elaborado no Núcleo de Pesquisa do MAB desenvolveram o livro: *África em artes*¹⁹⁶ publicado em 2015 pelo próprio museu. O livro tem como objetivo apresentar as peças de arte africana do acervo do museu propondo leituras de imagens e contextualizando as obras dentro da cultura material de diversos grupos étnico africanos.

A revista OMENELICK 2º ATO¹⁹⁷ tem sido uma fonte importante de difusão da produção artística e cultural negra contemporânea, reportagens, entrevistas, ensaios críticos sobre a produção artística de artistas negros pouco considerados pela imprensa, museus e galerias devido ao sistema hegemônico de arte. É uma publicação que auxilia na atualização da produção artística de artistas negros contemporâneos, conceitos, debates, espaços de arte e exposições.

¹⁹⁵ Renata A. Felinto dos Santos é doutora em artes visuais pelo Instituto de artes da UNESP (2016). Atualmente é professora adjunta do setor de teoria da arte no Curso de Licenciatura em artes visuais, Centro de artes, Universidade Regional do Cariri (URCA) no Ceará. Esta é coordenadora do mesmo curso desde sua posse em março de 2016. Informações disponíveis em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatcatextual/visualizacv.do?do?id=K4731785Z0>>. Acesso em: 17 de mai. 2017.

¹⁹⁶ BEVILACQUA, Juliana Ribeiro Silva; SILVA, Renato de Araújo da. *África em artes*. São Paulo: Museu afro Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/docs/default-source/publica%C3%A7%C3%B5es/africa_em_artes.pdf> Acesso em: 26 mai. 2016.

¹⁹⁷ De acordo com o *site*, a revista OMENELICK 2º ATO surgiu em 2007 e se configura por um projeto editorial independente de valorização e reflexão acerca da produção artística da diáspora africana, bem como das manifestações culturais populares e urbanas do ocidente negro, com especial destaque para o Brasil. Ela tem tiragem trimestral, a publicação é distribuída gratuitamente em eventos culturais, *shows*, espetáculos, galerias de arte, lojas, bibliotecas e zonas de conflito da cidade de São Paulo. Disponível em: <<http://omenelick2ato.com/>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

Outra fonte de acesso às publicações mais recentes e atualizadas, são os catálogos das exposições temporárias do MAB. O museu mantém constante publicação de catálogos das exposições, de arte africana Contemporânea e de artistas negros brasileiros alguns até por preços mais acessíveis. Também, as publicações de exposições focadas em arte africana Contemporânea¹⁹⁸ e arte afro-brasileira Contemporânea¹⁹⁹.

Contudo, reiteramos a necessidade de mais pesquisas dedicadas a arte afro-brasileira e africana e suas necessidades de abordagem pedagógica a partir de perspectivas da educação das relações étnico-raciais.

Retomando as pesquisas de Silva (2012) em seu artigo mais recente sobre a temática intitulado “A formação de professores de arte: uma proposta inclusiva”, de 2012, a autora se propõe a traçar diretrizes para a formação de professores numa perspectiva inclusiva a partir da análise de oficinas ministradas durante dois anos desenvolvidas com professores de artes da rede municipal de Florianópolis.

Propõe como conteúdo para sensibilização deste marco legal a Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2005).

Neste artigo Silva (2012) enfatiza a necessidade de sistematização de conteúdos acerca da cultura e da história da África e seus desdobramentos para a cultura afro-brasileira relacionando antropologia, arte, história, educação para o preparo de oficinas para os professores. A autora apresenta sua ação pedagógica que, por sua vez, nos possibilita identificar que os conteúdos de artes estão atrelados às demandas do debate racial. Articulado propostas de práticas artísticas como processo de sensibilização, aproximação, e desencadeamento de reflexões críticas acerca dos estereótipos e do não-lugar da arte e cultura afro-brasileira e africana no ensino de arte.

Analisa criticamente as políticas de formação continuada de professores do município de Santa Catarina, pelo fato delas serem ministradas durante o horário de serviço acarretando em situações de precarização do trabalho dos professores. A autora identifica a tendência da formação continuada se reduzir à formação “em serviço” que esgotam as possibilidades de tempos de maturação e elaboração dos encontros. Ao invés de formações contínuas, que garantam a qualidade e tempo necessários para uma formação de qualidade, a autora constata que grande parte são breves e pontuais formações em curtos períodos dentro da grade horária

¹⁹⁸ Uma das exposições recentes mais expressivas do MAB foi a “Africa africans” (maio-agosto de 2015) contou com artistas de diversos países do continente africano entre eles El Anatsui e Yinka Shonibare.

¹⁹⁹ Exposição “A Nova Mão afro-brasileira”, se propôs a trazer artistas negros contemporâneos como Sônia Gomes e Ayron Heráclito.

densa do professor. Em síntese, reproduz-se uma prática de sobrecarga ao professor que não possibilita qualidade para formações.

Silva (2006, 2010, 2012) afirma que com a lei 10.639/2003 surge a necessidade de propor ações que implementem propostas de formação de professores de educação Artística, no sentido de introduzir na escola os conceitos inclusivos. Consideramos que a inclusão corresponde a uma parte do processo, divergimos da autora por compreendermos que esta alteração da LDB precise ser percebida a partir da perspectiva de direitos.

Catherine Walsh (2007)²⁰⁰ se posiciona contrária à perspectiva meramente inclusiva, de acordo com Oliveira e Candau (2010) ela propõe a interculturalidade numa perspectiva crítica como:

[...] uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida²⁰¹.

A população negra não está fora ou excluída da sociedade e sim, à ela há um processo de restrição a determinados lugares sociais estanques, é nessa dimensão que consideramos que não se trata de inclusão e sim de direito de ser e existir na grade curricular, nos museus, nas escolas, no corpo docente, nas galerias de artes entre tantos outros lugares. Como nos apresenta Ikeda (2011) em seus estudos sobre musicalidade afro-brasileira:

[...] Uma constante e histórica incorporação de manifestações coreográficas-musicais negra na música popular, algumas transformadas em referências máximas de nossa Musicalidade, como é o caso do Samba, faz pressupor processos políticos participativos e de inclusão social étnico-racial no Brasil. No entanto, não é isso que acontece. Conforme tantas vezes revelado por estudiosos do tema, a inclusão sonora não tem equivalência na inserção social de segmento da sociedade brasileira. A verdade é que, em todos os gêneros exemplificados, temos o mesmo histórico: um período inicial de forte rejeição, opressão e proibição; passando depois por certa tolerância seguida de aceitação; e, posteriormente, a incorporação e, muitas vezes, a apropriação e até a expropriação de muitas formas, já então resignificadas com produtos artísticos-culturais de grande valor simbólico agregado²⁰².

Consideramos necessário refletir acerca da ambiguidade com que as artes e as manifestações culturais de matrizes africanas são tratadas. Ikeda (2011) observa que as produções artísticas e culturais dos grupos sociais negros foram e são, quando conveniente aos interesses da elite e do Estado, assimiladas como identidade nacional.

²⁰⁰ (WALSH, 2007 apud OLIVEIRA & CANDAU, 2010).

²⁰¹ (WALSH, 2007 apud OLIVEIRA & CANDAU, 2010, p. 08).

²⁰² (IKEDA, 2011, p. 20).

As culturas negras e afro-brasileiras nem sempre são colocadas à parte, e sequer excluídas e sim apropriadas por conter em si valores simbólicos que podem conferir um valor de brasilidade exótica. É nesse sentido, que convergimos com o autor, na compreensão de que a inclusão não tem necessariamente equivalência na inserção social deste segmento populacional em todos os lugares da sociedade brasileira, principalmente no âmbito artístico e cultural.

Os autores aqui referenciados reconhecem alguns pressupostos acerca da necessidade de mudanças na arte/educação: o reconhecimento e problematização de perspectivas hegemônicas na arte/educação; o reconhecimento da reprodução de discursos racistas na arte e no ensino da arte, a necessidade de abordagem do debate racial por meio da aproximação das perspectivas multiculturais críticas e/ou dos interculturais que promova maior interação social; necessidade de ampliação dos referenciais estéticos e artísticos coerentes com a realidade étnico-racial nacional.

Identificamos, que os estudos sobre Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial, propostos por Candau (2008) e Walsh (2009), possam trazer contribuições para arte/educação no que se refere às questões acerca das reflexões sobre rupturas epistêmicas advindas de pressões de movimentos sociais. A especificidade que a lei 10.639/2003 implica por sua gênese ser no histórico de reivindicações nos movimentos sociais negros, dos quais Gomes (2012) nos aponta possuir outras epistemes, outras práticas e perspectivas pedagógicas.

Nesse sentido recorreremos a Oliveira & Candau (2010) em sua leitura, quanto à possibilidade de afirmar que as disputas em torno da lei 10.639/03 no campo educacional apresentam caráter epistemológico e político como um projeto de existência e de vida²⁰³.

Os apontamentos evidenciados nos estudos de Silva (2006, 2012) e Santana (2010) neste contexto após a promulgação da lei 10.639/2003 reiteram a necessidade de práticas e políticas educacionais descolonizadoras. Estes estudos são pioneiros, no que se refere a este novo campo teórico de arte/educação e educação das Relações Étnico-raciais (lei 10.639/2003). Eles nos apontam caminhos metodológicos e conceituais. Gomes (2012) afirma que “[...] as artes têm reconhecido a centralidade das tensas relações étnicorraciais que acompanham a nossa formação social e cultural”²⁰⁴.

Em atualização sobre as pesquisas da temática buscamos por artigos mais recentes publicados nos últimos dois anos em anais de congressos de arte/educação Congresso

²⁰³ (OLIVEIRA & CANDAU, 2010, p. 37).

²⁰⁴ (GOMES, 2012, p.100).

Nacional de Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB)²⁰⁵ e de artes plásticas Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)²⁰⁶, encontramos um número restrito de pesquisas dedicadas à temática. Constatamos a maior incidência de pesquisas no CONFAEB de 2015, em Fortaleza no Ceará, um total de oito artigos identificados pelo título. Em contrapartida na ANPAP do mesmo ano identificamos apenas nossa pesquisa com título dedicado à temática.

Estudos como de Cerutti e Viruez (2015) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Rio Grande do Sul, intitulado *Festa de São Benedito na Comunidade Quilombola Tia Eva: fresta para pensar identidade afro-brasileira* traz apontamentos significativos para a consideração do saber, da memória viva dessas comunidades quilombolas tradicionais. Lugares de afirmação de identidade e por meio das festividades negras. Espaços políticos de resistência e afirmação na festa de São Benedito como forma de manifestação das culturas afro-brasileiras.

Reiteramos a importância de se compreender essas festividades religiosas negras e afro-brasileiras, também em suas potências artísticas. Desta forma compreendemos que elemento de análise como a materialidade e visualidade, contêm os valores estéticos das comunidades significativos para compreensão de que em se tratando das culturas de matrizes africanas temos que ampliar nosso olhar para a integração das linguagens artísticas.

Os Congados mineiros, as Festas de Jongo do Rio de Janeiro e Vale do Paraíba em São Paulo, os Maracatus em Pernambuco, as Escolas de Samba no Sudeste, as festas do Boi no Maranhão, trazem em si uma totalidade de linguagens artísticas integradas, corporeidades, visualidades, musicalidades em torno de saberes ancestrais reelaborados constantemente em negociações com a contemporaneidade.

Já o estudo de Sampaio (2015) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) acerca do protagonismo de artistas negros no processo de criação artística traz a discussão sobre a representação deste grupo étnico nas artes visuais do país. A autora parte de uma proposta pedagógica desenvolvida no contexto de uma especialização voltada para a formação de professores. Sampaio (2015) frisa que “[...] nas artes visuais brasileiras ainda é pouco

²⁰⁵ Nos anais do CONFAEB de 2015 em Fortaleza, Ceará, constatamos a presença de apenas oito artigos sobre o debate étnico-racial, leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

²⁰⁶ Na ANPAP de 2015, em Santa Maria - Rio Grande do Sul, identificamos pelos títulos dos artigos divulgados, que apresentávamos o único artigo do “Simpósio de arte/educação/educação” dedicada à temática.

expressivo o registro de artistas negros”²⁰⁷ que ainda tem pouca visibilidade para a história da arte no Brasil.

A autora aponta as poéticas dos artistas negros contemporâneos, Paulo Nazareth, Jaime Lauriano e Rosana Paulino como um potencial pedagógico em ambientes educacionais para um possível caminho a se abrir em análise do contexto sociocultural e os debates étnico-raciais. Sampaio (2015) propõe também reflexões acerca do artista negro em sua inserção no mercado de arte contemporânea que acaba muitas vezes por atuarem como questionadores do próprio sistema de arte.

Em sua proposta de discussão a autora nos traz elementos significativos acerca da necessidade de atualização da produção artística negra e de como o debate racial está sendo proposto pelos próprios artistas na contemporaneidade. Consideramos assim como a autora, a necessidade de aproximação desses artistas, primeiro pela carência que identificamos, de dar a ver a essas produções que ainda não encontram espaço no circuito hegemônico de arte no Brasil e segundo por considerarmos esta geração de artistas negros com poéticas que enunciam e dão vazão às problemáticas das relações raciais no Brasil.

Contudo, reiteramos que estes estudos começam a ganhar mais corpo e projeção com a criação de fóruns, mesas de debates e discussões sobre as temáticas. Novos desafios vêm sendo propostos para arte/educação principalmente pelo caráter de especialidade que a lei 10.639/2003 atribui à área de artes. Enfatizamos que ela traz a responsabilidade pelo combate ao racismo epistêmico, a consideração dos saberes e epistemes euro-estadunidenses e ocidental como os únicos válidos no ensino de arte e no sistema de arte.

O direito a aprender sobre as contribuições artísticas afro-brasileiras e africanas nas artes visuais brasileira é de todos, por conseguinte a lei 10.639/2003 com suas diretrizes aproximam a arte/educação das perspectivas críticas e antirracistas.

²⁰⁷ SAMPAIO, Cláudia Ingrid C. P. Moreira. “Um novo olhar sobre as artes visuais brasileiras: Discussão étnico racial e construção de uma proposta artístico pedagógica”. In: *Encontro Comemorativo dos 30 anos do NEAB/UFMA / IV Encontro Nacional do CONNEABS / II Jornada Internacional de Ciências Sociais. “Diálogos Diaspóricos: Diversidade e Identidade”*. Fortaleza, 2015, p.14. Disponível em: < http://www.30anosneabufma.com.br/resources/anais/6/1463004184_ARQUIVO_ARTIGOCOMPLETO.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017.

CAPÍTULO 3

PELA ARTE/EDUCAÇÃO E NA ARTE/EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES.

Conforme abordado em capítulos anteriores desde os anos 2000, Petronilha Gonçalves (2013) reitera que mesmo após dez anos da implementação da Lei 10.639/2003 os currículos das escolas, universidades e centros de formações e especializações, do país, ainda apresentam em suas propostas pedagógicas uma estrutura hegemônica de educação eurocentrada. Essa problemática tem sido identificada na prática pedagógica dos educadores e arte/educadores das diversas áreas do conhecimento, que ainda partem de uma estrutura de ensino com perspectivas desconectadas da realidade que compõem as identidades e as diferentes pertencas étnicas e culturais da sociedade brasileira contemporânea.

Neste capítulo a experiência de implementação da Lei 10.639/2003, será relatada no contexto do programa de formação de professores da rede municipal de ensino de São Paulo. A Secretária Municipal de Educação de São Paulo, na gestão do prefeito Fernando Haddad (2012-2016), manteve em sua estrutura de projetos e programas um Núcleo de Educação Étnico Racial (NEER), que visou implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais com uma equipe de formadores e arte/educadores.

Vale ressaltar que em 2005 já estavam sendo ministrados cursos vinculados à Secretaria Municipal de educação de São Paulo com a finalidade de formação e orientação de conteúdos relacionados à temática de educação étnicorracial. De acordo, com o Relatório das Ações da Secretaria Municipal de educação – educação Etnicorracial – Implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08²⁰⁸ realizado pela relatora conselheira Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos, políticas de formação para gestores e profissionais de

208

Parecer CME nº 201/2010 disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjQ2fvK4PLVAhWKF5AKHWejC-4QFgguMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.prefeitura.sp.gov.br%2Fcidade%2Fsecretarias%2Fupload%2Feducacao%2Fcmec%2FPar_CME_201-10.doc&usq=AFQjCNERV3yctHqL1Y1CJbSqvBMljPRkxw Acessado 25/08/2017.

educação já estavam sendo realizada em parceria com Museu afro Brasil e projeto A Cor da cultura²⁰⁹.

No decorrer dessa pesquisa analisamos a formação dos professores²¹⁰ em dois contextos, primeiro como arte/educadora do Museu afro Brasil sendo mediadora das exposições e realizando formações pontuais para professores. Num segundo momento em 2016 no NEER da Secretaria Municipal de educação de São Paulo, atuamos também como arte/educadora, entretanto com ações mais ampliadas diretamente no ambiente escolar. Dentre as ações realizadas pudemos desenvolver formação nas escolas em reuniões pedagógicas, atividades em conjuntos com professores e famílias, palestras em congressos, oficinas de práticas artísticas entre outras.

Consideramos que estes dois momentos trouxeram uma potência reflexiva significativa pela capacidade de mobilização que proporcionaram nesta pesquisa.

As questões suscitadas pela prática em arte/educação junto ao Núcleo de educação do MAB e NEERNEER colaboraram para o aprofundamento e elementos reflexivos sobre práticas educativas atreladas implementação da Lei 10.639/2003 na formação de professores e gestores com perspectivas descolonizadoras.

3.1. ARTE/EDUCAÇÃO NO MUSEU AFRO BRASIL

O ponto de partida deste estudo deu-se junto ao grupo de arte/Educadores do Educativo do Museu Afro Brasil - MAB . Nesta ocasião, nos deparamos com uma proposta de mediação do acervo dedicada aos conteúdos da lei 10.639/2003. O Museu Afro Brasil MAB²¹¹ foi concebido com curadoria de Emanuel Araújo em 2004 em meio ao contexto de implementação de políticas de ações afirmativas, como a Lei de Cotas Raciais em 2002 e as

²⁰⁹ De acordo com o site do programa a “Cor da cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo”. Disponível em: < <http://www.acordacultura.org.br/>> Acessado em 25/08/2017.

²¹⁰ Optamos por utilizar a nomenclatura de Professor para nos referirmos aos educadores da educação formal, no caso deste estudo professores concursados que atuam na rede municipal de São Paulo e Educadores e arte/educadores para situar os profissionais da educação não formal, tanto no Museu afro Brasil, como na equipe de formadores do Núcleo de educaçãoeducação Étnicorracial (NEER). Não pretendemos com isso gerar hierarquias escolhemos essas nomenclaturas para evitar ambiguidades e possíveis equívocos. Consideramos que ambos os profissionais possuem uma relação de complementaridade na formação educacional.

²¹¹ Acervo composto de gravuras, pinturas, desenhos, aquarelas, esculturas, documentos históricos, fotografias, mobiliário, obras têxteis, plumárias, cestarias, cerâmicas, entre outras obras elaboradas desde o século XVI até a atualidade. Vale ressaltar que a origem deste museu mesmo não estando pautada diretamente as reivindicações do Movimento negro está contextualizado dentro de uma processo político afirmativo.

Leis de implementação do ensino de história, arte, literatura afro-brasileira e indígena (10.639/2003 e 11.645/2008). O museu trouxe contribuições significativas à museologia brasileira, por ter uma abordagem inexistente em grande parte das instituições museais do país: a da contribuição da população negra nas artes plásticas e visuais. Assim o MAB propõe dar visibilidade ao protagonismo negro na história nacional a partir do contexto das diásporas africanas, problematizando o racismo institucional também presente nos museus e na arte/educação brasileira. De acordo com as palavras do fundador, curador e diretor Emanuel Araújo:

[...] o Museu Afro Brasil tem, pois, como missão precípua a desconstrução de estereótipos, de imagens deturpadas e de expressões ambíguas sobre personagens e fatos históricos relativos ao negro, que fazem pairar sobre eles obscuras lendas que um imaginário perverso ainda hoje inspira, e que agem silenciosamente sobre nossas cabeças, como uma guilhotina, prestes a entrar em ação a cada vez que se vislumbra alguma conquista que represente mudança ou o reconhecimento da verdadeira contribuição do negro à cultura brasileira²¹².

Dessa forma consideramos que o museu ao trazer em seu acervo destaque para os artistas negros e afrodescendentes, numa perspectiva de valorização da diversidade de tecnologias, saberes das culturas africanas, como uma das matrizes fundantes da sociedade brasileira, desenvolve uma curadoria contra hegemônica.

O Museu Afro Brasil por atuar como espaço formativo representa umas das poucas instituições de artes do país dedicada à história brasileira pela perspectiva afro-brasileira. O direito à memória é uma das lutas mais urgentes da população negra, desta forma este museu se consolidou como um espaço de “elaboração das políticas da memória afrodiaspórica” (SILVA, 2013, p 211) e da história dos negros na história do país, bem como os conteúdos de seu eixo curatorial dedicado à arte, história e cultura afro-brasileira. Vale ressaltá-lo também como um marco significativo também na historiografia da arte brasileira.

Em nossa vivência em educativos das mais variadas instituições o identificamos que e mediação no acervo do MAB atua de maneira singular em proposta educativa. Há nela pressupostos de educação das relações étnicorraciais e antirracista.

A formação dos arte/Educadores do educativo do MAB consistia na revisão crítica de conceitos e perspectivas euro-estadunidenses, brancas e ocidentais. Mesmo atuando com foco nas artes visuais éramos impelidos, pela própria constituição interdisciplinar do acervo, a pesquisas em áreas correlatas. A presença de arte/educadores de diversos campos do conhecimento fomentava a ampliação de abordagens e nas leituras do acervo, relacionando

²¹² ARAÚJO, Emanuel. Texto retirado do *site* da instituição. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/o-museu/um-conceito-em-perspectiva>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

conteúdos e reflexões suscitadas pelas áreas como artes, educação, história, sociologia, antropologia, psicologia, museologia.

Os conteúdos do acervo demandam equipe de educadores especialistas, em sua maioria com pesquisas relacionadas às temáticas afro-brasileiras e africanas se dava principalmente na revisão de termos utilizados na linguagem cotidiana carregados de valores depreciativos em relação à cultura e identidade negra realizando assim um processo inicial de educação étnicorracial.

Embora o espaço tenha uma abordagem inovadora com grande relevância também proporciona desafios. As dificuldades são inúmeras na mediação de um acervo de arte afro-brasileira vinculado a princípios antirracistas, principalmente nas diferentes metodologias de abordagens dos conteúdos para públicos diversos. Cada grupo requeria uma abordagem as visitas tinha que ser pensada de forma a contemplar tanto pessoas que já tinham vivência e abertura para aprofundar seus conhecimentos na temática, como pessoas que desconheciam o assunto e até mesmo apresentavam-se resistentes ao museu.

Desenvolver reflexões sobre a arte e educação, pelo viés da educação para Relações Étnicorraciais, requer encontrar caminhos de abordagem que contextualize e problematize o discurso da história oficial, principalmente analisando as contradições da formação da sociedade brasileira fundada em desigualdades raciais. Com isso o rever a história a partir de um acervo de arte comprometido com a valorização da herança africana em nossa cultura possibilitou experiências educativas pautadas no exercício de desconstrução de estereótipos. Tais exercícios pressupunham evidenciar os lugares de representatividade negra positiva considerando também as contradições inerentes à construção de nossas subjetividades em relação à nossa constituição como sujeitos históricos capazes de reproduzir ou construir outras possibilidades narrativas mais equânimes.

Nesse sentido, a experiência neste acervo esteve permeada pelo encontro e reencontro com as próprias histórias, memórias e identidades, tendo a arte como elemento fundamental de mediação. Junto aos professores identificamos elementos para pensar os desafios da implementação da Lei 10.639/2003. Juntos aos grupos escolares público e particulares já conseguíamos identificar as dificuldades que surgiam diante de algumas obras, por meio de risos incontidos em tom de escárnio, falas carregadas de valores pejorativos e até mesmo demonstração de medo diante de objetos, imagens e obras que remetessem ao contexto de religiões afro-brasileiras como Candomblé e a Umbanda.

Ficava evidente em grande parte das visitas a dificuldade dos professores em lidar com situações de manifestações com teores racistas e preconceituosos por parte dos alunos e

também por parte dos próprios professores. Com isso identificamos o despreparo e a complexidade que envolve a educação que se proponha descolonizadora, num movimento crítico e reflexivo dos valores e perspectivas cristalizadas pela estrutura racista de nosso ensino como já explanado no primeiro capítulo. A falta de espaços de diálogo e formação de uma grande parcela dos professores que acompanhamos.

Foi neste ínterim que tivemos que acompanhamos um projeto de formação de professores em parceria com o Núcleo de Educação Étnicorracial NEER²¹³ resultante da parceria do Museu Afro Brasil com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.²¹⁴

O Encontro com Professores consiste em um Programa de Formação de Professores destinado a professores e gestores das redes pública e particular de ensino. Visa contribuir com o aprofundamento de reflexões teóricas das temáticas do acervo e das exposições temporárias do Museu Afro Brasil. A programação contém atividades práticas que visam auxiliar a prática docente para a implementação da lei 10.639/2003²¹⁵. As funções desenvolvidas neste programa são palestras e mediações de discussões teóricas, oficinas de aprofundamento de diferentes temáticas e linguagens, visitas orientadoras para futuras ações de mediação e materiais de apoio. Atualmente este programa continua, mas sem a parceria direta com o NEER.

No período que atuamos neste programa atendíamos somente professores da rede municipal na parceria MAB e NEER. Naquele contexto o encontro era dividido em: acolhimento, apresentação da proposta, apresentação de conteúdo e abordagem teórica, divisão dos grupos para visita mediada, reflexões no acervo e finalização com debate sobre as atividades do dia. Na ação educativa no acervo propúnhamos contextualização histórica e leituras das obras. Os objetos e imagens do acervo eram muitas vezes utilizados como disparadores de reflexões dos aspectos formais, estéticos, políticos e/ou identitários.

²¹³ Em sua proposta pedagógica o NEER teve como objetivo introduzir conceitos centrais à efetivação de uma política pública de educação para as relações étnico-raciais, com perspectiva de intervenção no Projeto Especial de Ação (PEA) e PPP das unidades escolares da rede municipal de ensino de São Paulo

²¹⁴ O NEERNEER atuou pelos seguintes marcos legais: LDB-Lei 9394/96; lei 10.639/03: alterou a LDB 9394/96, tornando obrigatória a inserção do ensino de história e cultura afrobrasileiraafro-brasileira e africana no currículo; lei 11.645/08: inclui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena no currículo, sendo que a LDB 9394/06 passou a vigorar com a seguinte redação: Diretrizes Curriculares Nacionais para a educaçãoeducação Étnico-racial história e cultura afrobrasileiraafro-brasileira, africana e indígena - Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08. Além da LDB o NEERNEER presta assessoria temática acerca da educaçãoeducação para Imigrantes e educaçãoeducação Escolar para Populações em Situação de Itinerância.

²¹⁵ Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/educacao/programas>> acessado em 26/08/2017.

No período de dois anos que atuamos no MAB o projeto Encontro com Professores²¹⁶ estava direcionado aos docentes e gestores das redes municipais inscritos pelo NEER. As atividades tinham como objetivo contribuir e fomentar reflexões a partir do acervo permanente dedicado a história, memória, arte e cultura afro-brasileira relacionados aos conteúdos da lei 10.639/2003. Os encontros tinham duração de 8 horas, nesse período desenvolvíamos atividades de formação para aproximadamente 80 professores de diversas disciplinas e níveis escolares.

Os professores se inscreviam pela diretorias de ensino vinculadas as suas unidades escolares. A participação não tinha caráter obrigatório, contudo havia um processo de pontuação que resultava em bonificação o que fazia com que uma parte dos professores e participassem motivados por esta negociação. Os encontros ocorriam em um sábado no mês, o que acarretava em disponibilidade do professor para além de sua carga horária semanal. Era evidente em grande parte dos professores o cansaço e o esforço para estarem ali o dia todo para formação. De alguma forma, consideramos que o caráter de precarização se deu pelo fato do professor ter que aumentar sua carga horária, pois as atividades não estavam integradas em seu horários de trabalho. Divididos em quatro grupos de vinte, os professores eram atendidos por quatro educadores. As atividades eram organizadas em dois períodos. Na primeira parte da manhã havia uma palestra introdutória com abordagem teórica do tema do encontro e em alguns casos alguma atividade lúdica como contação de história ou Brincadeiras do Congo²¹⁷ seguida realizávamos as mediações das discussões teóricas. No período da tarde eram desenvolvidas as visitas pelo acervo com foco no tema do encontro e finalização da atividade com a partilha dos debates com o grupo maior.

O percurso da visita tinha duração de 1h30m apesar de ter um fio condutor pelo eixo temático era flexível sofrendo algumas alterações de percurso a partir das questões levantadas pelos professores com reflexões a partir das experiências na escola.

Após a visita tínhamos um segundo momento de partilha sobre os conteúdos abordados no acervo. Durante os encontros recebíamos constantes interpelações por parte dos professores, reivindicando o aumento do número de vagas, solicitação de referências de materiais bibliográficos. Eles também enfatizavam a necessidade de formações continuadas

²¹⁶ O Encontro com Professores acontecia uma vez por mês, aos sábados das 9h às 17h. Atualmente não há mais parceria com o NEER/NEER, visto que a atual gestão municipal encerrou as atividades do núcleo. De acordo com a programação atual o Encontro com Professores é aberto aos educadores em geral e tem com duração de 2 a 3 horas, no período das 10h às 13h, realizados sempre no primeiro sábado de cada mês, mediante agendamento prévio para grupos sendo com mínimo 5 e, no máximo, 20 participantes.

²¹⁷ Essa atividade ocorre ainda hoje em algumas visitas agendadas e tem como mentor o arte/educador congolês Daniel Wassawulua.

no museu, uma parte considerável solicitava que o museu organizasse cursos com mais regularidade.

Identificamos que havia por parte dos professores um desejo e angústia, e em alguns momentos intensa cobrança de que o MAB atendesse as demandas de formação continuada da rede municipal de São Paulo. Entretanto, compreendemos que o museu não atua diretamente com políticas de formação continuada para implementação da Lei 10.639/2003 e sim abre espaços para parcerias de encontros pontuais. Devido a sua programação extensa o MAB atua em um espaço e tempo delimitado de ação, as demandas de visitas das escolares eram e ainda são grandes, somam-se a isso, outras parcerias que realiza com instituições como Fundação Casa e Centros de Apoio Psicossociais CAP'S cotidianamente.

A cada encontro era um grupo de professores diferentes o que não tornava possível uma continuidade das ações de mediação. Os arte/educadores também alteravam conforme as escalas do final de semana e o domínio da temática do encontro. Atividades práticas como oficinas de vivências artísticas também corriam em alguns encontros. O aprofundamento de diferentes temáticas e linguagens e visitas orientadas para futuras ações de mediação com professores em visita com os estudantes.

Os encontros eram relacionados com as divisões do acervo em núcleos. Esta organização temática era mantida a partir das áreas determinadas pelo eixo curatorial presentes na expografia do acervo. Os núcleos eram “artes África Diversidade e Permanência”, “Religiosidades”, “Sagrado e Profano”, “Trabalho e Escravidão” e “história e Memória”.

A organização da visita era por meio de roteiros de visita pontuando a trajetória no acervo. Compreendíamos a necessidade de preparo da atividade, o roteiro nos servia como esquema de abordagens de obras e conteúdos, todavia tínhamos dificuldade com esta proposta de roteiro fechado, pois na ação direta com os grupos surgiam outras questões e interesses que faziam com que o roteiro perdesse o sentido. A autonomia do público era fundamental para a fruição da visita, tentar encontrar espaços e momentos em que os professores se sentiam a vontade para trazer suas leituras e vivências era o maior desafio durante os encontros.

Em alguns momentos sentíamos uma alta demanda por conteúdos de história, arte e religiosidade fazendo com que ficássemos um longo tempo em determinado espaço do acervo. Com isso agíamos de acordo com a demanda do grupo de forma a tentar traçar conexões com o propósito do programa. Seleccionávamos obras com o propósito de fomentar questões e algumas vezes o público não correspondia e em outras situações traziam questões em obras que não estavam previstas no roteiro. Era um exercício constante de negociações, concessões

e conflitos numa relação dialógica entre nós e os professores, repensando as relações raciais em diversas esferas, na arte, na literatura, na política, na educação entre outras áreas de conhecimento. Como exemplo apresentamos abaixo um roteiro semiestruturado realizado em um encontro com a temática do núcleo “Sagrado e Profano” destinado a trazer referências à outras formas de resistência da população negra também na relação afro-indígena de grande parte das manifestações tradicionais brasileiras.

No núcleo Sagrado e Profano abordávamos as diásporas africanas pelas diferentes manifestações religiosas e festivas que compõe outro calendário brasileiro, os reinados mineiros, os maracatus pernambucanos, a velha guarda das escolas de samba paulistanas, os bois maranhenses, as folias de reis entre tantas outras. Ressaltávamos neste núcleo também a necessidade de reconhecimento do próprio museu da forte presença das matrizes africanas também no sudeste do país e no caso do estado de São Paulo. Não havia neste núcleo, por exemplo, referências as manifestações festivas e religiosas de matrizes africanas do sudeste como os Jongos, os Batuques de Umbigada e o Samba de Bumbo de Pirapora tão importante para a história negra paulista e para a história da cidade de São Paulo.

Fazia parte de nossa visita pontuar essa própria contradição do MAB, situado em São Paulo mas com pouca representatividade negra paulistana em seu acervo. O roteiro do Sagrado Profano era composto pela seguinte estrutura narrativa:

- Acolhimento parte externa - referência à localização geográfica e à arquitetura de Oscar Niemeyer. Trazer o MAB a partir de seu histórico de fundação em meio às disputas de territoriais políticas e identitárias;

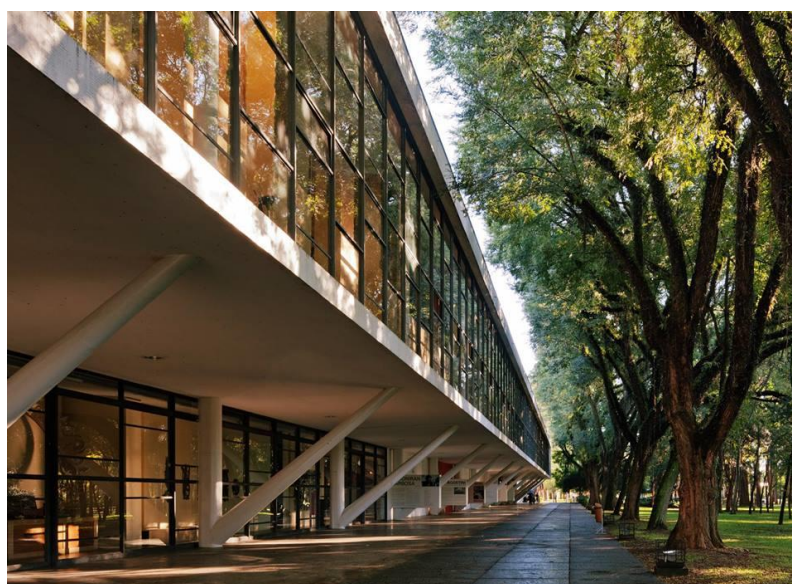


Imagem 6 - Fachada Museu afro Brasil. Foto site da instituição. Maio de 2017. Foto Juliana dos Santos.

- Primeira parada - Obra Sem Título de 2005 do artista Thiago Gualberto (Imagem 6). Instalação composta por coadores de café com impressão em xilogravura de rostos com traços negroides e expressões com valores pejorativos associados às palavras *negro* e *preto*. O artista grava rostos de amigos que se autodeclaram pardos na técnica de xilogravura sobre coador de papel. Essa obra propunha em grande parte dos professores e grupos em geral a percepção da naturalização de nosso imaginário racista a partir da linguagem cotidiana. Expressões como “negro de alma branca” e “a coisa está preta” eram algumas que estavam gravadas no coador de café externo, que abrigava em seu interior a face de pessoas negras.



Imagem 7 – Obra sem Título. Thiago Gualberto, 2005. Museu afro Brasil. Foto: Juliana dos Santos (2017)

- Mapa diáspora africana - origem da população negra no Brasil, relações atlânticas, reelaborações de identidades, ancestralidade e mecanismos de resistência (Imagem 8);



Imagem 8 – Mapa tráfico negreiro acervo Museu afro Brasil. Foto: Juliana dos Santos (2017)

- Instalação Navio negreiro (imagem 9) -Neste espaço o foco era a humanização do processo escravocrata. Utilizamos a interpretação da cantiga de Jongo Mãe África²¹⁸ para sensibilização com vistas a uma leitura humanizada do processo de escravidão. A proposta era um exercício reflexivo sobre a diversidade dos grupos étnicos africanos trazidos no contexto da diáspora africana e a agência de mulheres e homens africanos escravizados como sujeitos históricos ativos em sua trajetória.



Imagem 9 – Instalação Navio negreiro Museu afro Brasil. Foto: Juliana dos Santos (2017)
Foto retirada do site do Museu afro Brasil

- Religião e resistência – Observação das vestimentas dos Orixás, adornos símbolos e elementos. Conversa na sala de Mãe Olga de Alaketu identificação e reconhecimento de possíveis preconceitos e equívocos em relação às práticas religiosas de matrizes africanas. A abordagem dos terreiros de Candomblé e Umbanda e da Irmandades do Rosário dos Homens Pretos como espaços de reelaborações de identidade, coletividade, consolidação de graus de parentesco pela ancestralidade, umas das respostas mais eficazes e fortalecedoras ao histórico de violência para com a população negra;

²¹⁸ - Oh! Mãe África/vem lembrar seu cativo/Olha só o meu Tambu/Chora meu Tambu/Como chora Candongueiro/Chora Candongueiro/ De tanto soluçar, soluçar,soluçar/ Vai molhar o meu terreiro. Cantiga retirada do disco “Mestres Navegantes”, cantada pelo mestre Totonho do Jongo do Tamandaré, localizado no Vale do Paraíba Paulista.



Imagem 10 – Núcleo Religiosidade, vestimenta dos Orixás. Museu afro Brasil. Foto: Juliana dos Santos (2017)

- Núcleo “Sagrado e Profano” (imagem 11) exercício de reconhecimento e identificação de elementos plásticos e visuais, insígnias de poder e cultura material afro-brasileira nas festividades religiosas de diversos lugares do país. Neste espaço temos fotografias de Walter Firmo, cetros, espadas e coroas de Congado, estandartes de Maracatu, tambores das folias de reis traçando relações com o imaginário do catolicismo negro pelas Irmandades do rosário dos Homens Pretos. Problemática da perspectiva reducionista das múltiplas expressões de manifestações populares afro-brasileiras. Reconhecimento da indissociabilidade da festa para expressões de religiosidade como reminiscências africanas em nosso modo de ser e viver o sagrado integrado com a vida terrena.



Imagem 11– Núcleo Sagrado Profano Museu afro Brasil. Foto: Juliana dos Santos (2017)

Este roteiro é apenas um exemplo cada visita tinha uma abordagem e recortes diferentes. O que nos vale aqui é tentar traçar uma dimensão da importância de se estar no acervo diante das obras e das narrativas que o MAB propõe. O espaço do museu atuou nesses encontros como possibilidade de estar focado em debates e reflexões sobre temas e abordagens que os professores afirmavam não terem tido em outros momentos. Outro fator identificado na fala deles foi o fato da temática religiosidade ser um campo de muita dificuldade e até mesmo desconhecimento para eles, principalmente quando se tratava de obras de artistas focadas nestas questões.

O acesso à formação de arte afro-brasileira foi relatado por eles como sendo escasso mesmo aos poucos professores de artes que recebíamos nos encontros.

O contato com os professores de artes nos instigava a refletir acerca da dificuldade de percepção de como as relações raciais também atravessam todo o campo da arte e seu ensino. Identificamos que abordar educação étnicorracial em conteúdos históricos, antropológicos e sociológicos não gerava tanto incômodo como quando apresentados com foco na disciplina de artes. Quando propúnhamos leitura e interpretação de peças de arte africana ou relacionadas às religiosidades afro-brasileiras recebíamos muitas vezes comentários carregados de estereótipos e valores depreciativos com ou sem intenção por parte dos docentes. Tal fato nos revelava a falta de acesso e sensibilização para outras possibilidades de leitura e compreensão dessas obras para além do estranhamento e repulsa.

Alguns professores de artes se apresentavam mais ortodoxos em relação aos cânones de arte que não correspondessem aos valores estéticos a partir do ideal “clássico” europeus. Grande parte das formações recaía na problematização de nossos conceitos de Belo e padrões estéticos naturalizados pela perspectiva colonizadora em detrimento da desvalorização e pré-concepção estereotipada das artes africanas. A referência aos artistas modernos europeus como Picasso, Braque, Paul Klee que tiveram parte significativa de suas produções inspiradas nas estatuetas, máscaras, tecelagens africanas era necessária como exercício de aproximação e compreensão da complexidade da questão.

Vale pontuar que nas visitas semanais com as escolas era baixa a representatividade dos professores de artes em acompanhamento dos estudantes. Havia a predominância de professores de história, Português e polivalentes do primeiro ciclo. Qual seria o motivo da baixa representatividade dos professores de artes acompanhando as visitas de suas escolas no MAB? Será que este museu não representava possibilidades de enriquecimento do conteúdo da disciplina e até mesmo um valor artístico comparado a outros museus? Seria por falta de

uma maior compreensão por parte dos docentes sobre o papel desta disciplina, pelo seu caráter de especialidade conferido pelo documento de lei 10.639/2003?

Atribuímos esta pouca representatividade de professores de artes à alguns fatores: o desconhecimento da existência do MAB; a falta de formação durante a graduação, não conhecimento e até falta de interesse nas artes e culturas afro-brasileiras e africanas, a não compreensão destas como pilares de nossa sociedade; a incompreensão da legitimidade deste espaço como um museu de arte brasileira como os demais museus da cidade, preconceitos e visões estereotipadas.

Com isso, retomamos o diagnóstico de Funari (2000), quanto à falta de valorização da arte e cultura afro-brasileira e africana em grande parte dos currículos das principais faculdades de artes do país. A não consideração sobre o papel da arte/educação na construção de um ensino de arte mais equânime com a realidade étnico-racial do país.

Coletamos algumas questões levantadas pelos professores de arte num encontro com foco nas manifestações artísticas afro-brasileiras: Como apresentar leituras, visualidades e contextos de arte brasileira a partir das referências de artistas negros e afrodescendentes e referenciais estéticos afro-brasileiros? Onde estão os negros e afrodescendentes na arte brasileira, museus, livros, exposições, nas aulas de artes? Como e onde estão as produções artísticas que valorizam a cultura afro-brasileira e africana? Como identificar o legado africano não só na arte? Como os negros estão representados na cultura visual brasileira? Como lidar com obras que remetam as religiões afro-brasileiras em sala de aula? Como o racismo atravessa nossa área de atuação? arte/educação aliada à educação antirracista, para quem e para quê?

Buscávamos respostas em meio ao caminhar incessantemente pelo acervo com os professores, nos afetando e afetando-os. Manifestações de risos, xingamentos, euforia, estranhamento, pertença, concentração, paixão, escárnio, alegria, medo, identificação, encantamento, auto percepção e repulsão em meio as aproximadamente seis mil obras, iconografias e cultura material. Jóias Crioulas, Mestre Didi, Luiz Gama, coadores de café de Thiago Gualberto, vestimentas de Orixás, O Baile de Rosana Paulino, Máscaras Geledés, Carolina Maria de Jesus, Debret, as Irmandades Nossa Senhora da Boa Morte, carcaça de barco – metáfora do navio negreiro. Em deriva pelo espaço com roteiros semiestruturados, propúnhamos leituras pela perspectiva dos saberes, tecnologias, memórias trazendo em toda sua extensão elementos de negras histórias silenciadas e memórias sobreviventes em contraposição à reprodução da história da população negra somente pelo viés da escravidão.

Nas vivências junto ao Encontro com Professores identificamos que a materialidade presente no acervo do MAB nos possibilitava ferramentas de reflexão concretas para pensarmos o lugar da arte/educação e de nós arte/Educadores na formação de professores atuantes na educação formal. Entretanto, fora daquele acervo vinculado as pautas da lei 10.639/2003, como estariam esses espaços dedicados à formação desses professores de artes nas escolas, visto que, como apontado em capítulo anterior, as universidades ainda não oferecem o preparo necessário para a formação na área? Seria esta a única proposta formativa focada na lei 10.639/2003 da SME-SP? Não seria o Encontro com Professores mais uma atividade de formação pontual?

Identificamos a potencialidade da arte/educação no MAB, principalmente pelo fato dele ser um dos poucos espaços de artes dedicados à arte, história e Memória negra e afrodescendente. Contudo, há nisso uma problemática no que se refere ao excesso de expectativas e demandas que os professores sedentos por formação depositavam em nós arte/Educadores na intuição. Em todos os encontros acolhemos reclamações e reivindicação por mais espaços formativos e reflexivos a respeito desta temática tão cara e presente no cotidiano escolar. Encerramos nossa participação no educativo do MAB com objetivo de nos aproximar da realidade escolar no propósito de tentar compreender as demandas dos professores e a possibilidade ou não de se ter uma formação sobre arte e cultura afro-brasileira e educação étnicorracial fora do MAB.

3.2. NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL (NEER) – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SME-SP)

Foi a partir deste contexto no MAB que nos aproximamos do NEERNEER com interesse de tentar vivenciar mais próximo dos professores as experiências de formação sobre a lei 10.639/2003. No ano de 2016 adentramos o NEERNEER na função de arte/Educadores por intermédio do edital de credenciamento para contratação temporária de oito meses, por meio de seleção de arte/Educadores com pesquisas relacionadas às leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e educação étnico-racial²¹⁹.

O NEERNEER consistiu num programa de viabilização de implementação destas leis na formação de professores e gestores da rede municipal de educação executada e monitorada pelas Secretarias Municipais de educação, cultura, Governo e Esporte, Lazer e Recreação,

²¹⁹ Carga horária mensal de 20 horas.

com a supervisão e monitoramento da SEPPIR vigentes na gestão do último prefeito Fernando Haddad (2012-2016).

Este programa desenvolvido pelo NEERNEER fez parte da Meta 58, desenvolvida durante a gestão do prefeito Fernando Haddad:

Em março de 2013, a Prefeitura de São Paulo apresentou à população da cidade o Programa de Metas 2013-2016. Nesse contexto, foi estabelecida a ‘Meta 58 – Viabilizar a implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena’, elaborada, executada e monitorada pelas Secretarias Municipais de educação, cultura, Governo e Esporte, Lazer e Recreação, com a supervisão e monitoramento da Secretaria Municipal de Promoção de Igualdade Racial²²⁰.

Procuramos compreender dentro deste programa o papel designado à arte/educação na implementação da lei 10.639/2003 pela proposta de formação continuada. Vale ressaltar o foco do edital em contratar arte/Educadores como explicitado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo:

[...] Étnico Racial - Edital de credenciamento de arte-educadores para a formação continuada de professores, gestores e equipe técnica em linguagens artísticas junto aos projetos desenvolvidos pelo Núcleo de educação Étnico-racial, visando à educação das relações étnicorraciais²²¹.

Foi por esta especificidade que nos interessamos pelo programa. Na inquietação por tentar entender como eles desenvolviam a relação entre arte/educação e as temáticas da lei 10.639/2003. Na experiência direta com os professores e gestores, a observação e prática educativa no núcleo, intentamos compreender a função de arte/Educador focado nos conteúdos de arte e cultura afro-brasileira e africana como proposta de educação antirracista.

De acordo com o documento da SEPPIR, o NEERNEER surge com a proposta de elaborar, executar e monitorar as ações desenvolvidas no Plano de Ações Estratégicas da Política de educação para as Relações Étnico-Raciais e com isso foi instituído o Grupo de Trabalho Intersecretarial de educação para as Relações Étnico-Raciais²²².

O núcleo atuava pelos seguintes marcos legais: LDB–lei 9394/96; lei 10.639/03: alterou a LDB 9394/96, tornando obrigatória a inserção do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo; lei 11.645/08: inclui a obrigatoriedade do ensino de história

²²⁰ Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/visualizar/PortalSMESP/Nucleo-de-Educacao-etnicoRacial-apresenta-relatorio-sobre-Meta-58>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

²²¹ Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/RenderizadorPDF.aspx?ClipID=828K2BU4DN3CMeA5RV609VDG4Nesse0B>>. Acesso em: 17 de abr. 2017.

²²² SÃO PAULO. Portaria Intersecretarial n° 001/2013, de 05 jun. 2013. Instituiu o Grupo de Trabalho Intersecretarial de educação para as Relações Étnico-Raciais. São Paulo. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35150.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

e cultura indígena no currículo, sendo que a LDB 9394/06 passou a vigorar com a seguinte redação: Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Étnico-racial história e cultura afro-brasileira, africana e indígena - leis federais 10.639/03 e 11.645/08. Além da LDB, o NEERNEER presta assessoria temática acerca da educação para Imigrantes e educação Escolar para Populações em Situação de Itinerância. Vale frisar que este núcleo teve suas atividades encerradas no fim da última gestão municipal em dezembro de 2016.

As unidades escolares eram atendidas mediante solicitação da Diretoria Regional de educação (DRE) de diferentes regiões da cidade. Gestores e coordenadores deveriam encaminhar ao integrante do Grupo de Trabalho Permanente de Educação para as Relações Étnico-Raciais - leis 10.639/03 e 11.645/08 de sua DRE a solicitação de formações para os professores das respectivas unidades escolares.

O agendamento era realizado por *e-mail* e conforme as demandas e especificidades da unidade escolar, a temática e a linguagem artística eram encaminhadas ao arte/educador ou Formador especialista para a formação.

A contratação foi feita via edital publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo em caráter emergencial e temporário com possibilidade de renovação contratual por mais um ano. Entretanto nós entramos no último ano do projeto, iniciamos em abril e finalizamos em dezembro do mesmo ano. Portanto, nosso tempo junto ao núcleo foi de apenas oito meses.

Para a inscrição no edital era necessário enviar currículo com foco em linguagens artísticas com comprovantes de atuação na área de educação étnicorracial. Além desses critérios os candidatos tiveram que enviar uma proposta de oficina relacionada às temáticas de atuação do núcleo direcionadas à valorização das culturas produzidas pelas populações indígenas, negras e imigrantes.

Gostaríamos de ressaltar a variedade de linguagens explicitadas pelo edital: artesanato, cultura Popular, audiovisual, artes plásticas e visuais, Teatro, Dança, Capoeira, Contação de histórias, Literatura, cultura *Hip-Hop* e Música. Nossa contratação se deu para desenvolvermos oficinas e formações na linguagem de artes visuais com as temáticas da lei 10.639/2003.

A função dos arte/educadores era realizar oficinas artísticas e palestras que estivessem de acordo com os conteúdos e marcos conceituais da lei para professores da rede municipal e elaboração de relatório mensal detalhando o andamento das atividades ministradas. A carga-horária de 40 horas mensais era dividida em oito horas de formação interna e reunião. As demais 32 horas eram divididas entre, planejamento pedagógico, elaboração das oficinas e palestras, atuação com os professores nas escolas e redação de relatório.

Além dos arte/educadores a equipe contava com Educadores Formadores responsáveis por ministrar formações teóricas, consultoria e visitas técnicas nas unidades escolares. Estes educadores eram contratados a partir de suas pesquisas e com critério de escolaridade e nível de especialização com Mestrado e Doutorado. Os profissionais deste cargo eram de outras áreas de Humanidades, sobretudo, história, Antropologia, educação, entre outras áreas. A eles cabiam a realização de formações teóricas aprofundadas, desenvolvimento de consultorias e apoio às unidades escolares com conflituosas raciais.

O edital de Formadores e arte/educadores eram diferentes, a começar pela remuneração, já que os Formadores recebiam o dobro dos arte/educadores²²³, por terem formação mais densa e especializada. Como arte/educadores também realizávamos atividades teóricas e em alguns casos consultoria nas unidades escolares.

Vale ressaltar que ambas as categorias eram compostas por especialistas que trabalhavam com formação de professores e gestores a partir da educação antirracista. A diferença era que o foco de nossa atuação como arte/educadores era de propor aos professores práticas artísticas que possibilitassem a ampliação de repertório artístico e cultural. A proposta de atuação dos arte/educadores foram com professores e gestores de todas as modalidades escolares, do Centro de educação Infantil (CEI) à educação de Jovens e Adultos (EJA). Contudo, consideramos necessário contextualizar o processo formativo dos arte/educadores do NEERNEER e em quais condições estávamos nos aproximando dos docentes.

A equipe era formada por 47 arte/educadores especialistas em diferentes linguagens, nas três áreas de atuação do Núcleo. As linguagens artísticas eram música, literatura, *hip-hop*, audiovisual, teatro, capoeira, artes plásticas, cultura popular, artesanato e dança. A formação da equipe nova da qual fizemos parte se deu nas reuniões pedagógicas que duravam de oito a dez horas toda última sexta-feira do mês. Eram nesses encontros que nós juntamente aos Formadores partilhávamos nossos relatos de questões surgidas nas escolas, reflexões sobre os desafios de abordagem conceitual e metodológica junto aos professores e gestores.

Tivemos uma formação com base em leituras sobre educação Étnico-racial, relatos de experiências e seminários de pesquisa elaborados pelos arte/Educadores e Formadores mais antigos das três vertentes do NEERNEER: culturas Imigrantes, lei 10.639/2003 e lei 11.645/2008. Contudo, consideramos que o debate principal foi gerado a partir do texto

²²³ O salário dos arte/Educadores era de 45,00 reais a hora/aula.

“educação e Descolonização dos Currículos” de Nilma Lino Gomes²²⁴ (2012). A abordagem deste texto foi inclusive solicitada por parte das escolas que atendemos. Gomes (2012) em seus estudos sobre educação e a lei 10.639/2003, questiona “[...] a ignorância cultural e epistêmica sobre as relações étnicorraciais”²²⁵ em que vivemos. Ao afirmar isto, a autora defende que a alteração da LDB se configura num processo em direção à descolonização dos currículos.

A autora propõe análise sobre como a questão étnicorracial vem sendo tratada na escola e na teoria educacional. Gomes (2012) enfatiza a necessidade de ruptura com a estrutura de ensino que, não concebe outras formas e fontes de elaboração do saber, relegando o saber produzido pela população negra e afrodescendente ao silenciamento e omissão pelos currículos e práticas educacionais brasileiras. A autora reitera a necessidade de ruptura de paradigmas hegemônicos na educação brasileira, apontando ser um processo:

[...] Que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas, no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial (GOMES, 2012, p.102).

Eram a partir desta referência que nossas propostas de oficinas e cursos teriam que ser desenvolvidas junto aos professores. Fomos apresentados ao diagnóstico da demanda das escolas por formação acerca dos conteúdos da lei 10.639/2003 e de assessoria às situações de conflito e dificuldade de atuação de professores e gestores mediante experiências racistas nas suas respectivas escolas.

Fomos informados de que teríamos experiências de intensos conflitos e tensões na ação com os professores e gestores. De acordo com os coordenadores, teríamos que estar preparados, pois estaríamos lidando com uma forte demanda reprimida, afinal este era o um dos únicos projetos de implementação das leis de 10.639/2003 e 11.645/2008 da SME-SP com foco na assessoria direta às escolas centrada nos professores e gestores. Ainda nesse primeiro momento, nos foi apresentado vários relatos de experiências dos arte/Educadores atuantes já há algum tempo no NEERNEER. O tema sobre a descolonização dos currículos do

²²⁴ Nilma Lino Gomes (Belo Horizonte, 13 de março de 1961), pedagoga, intelectual e ativista negra com inúmeras publicações sobre educação antirracista e descolonização dos currículos. É a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade pública federal, reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afrobrasileira/afro-brasileira (UNILAB), em 2013. Foi nomeada pela presidente Dilma Rousseff para ocupar o novo Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, que uniu as secretarias de Políticas para Mulheres, Igualdade Racial, Direitos Humanos e parte das atribuições da Secretaria-Geral. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Nilma_Lino_Gomes>. Acesso em: 17 mai. 2017.

²²⁵ (GOMES, 2012, p.100).

texto de Gomes (2012) foi eixo condutor de grande parte dos debates. Foi a partir de então que nos deparamos com esta reflexão mais aprofundada acerca dos objetivos do NEERNEER em relação à nossa atuação. Gomes (2012) afirma que a descolonização dos currículos:

[...] implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente²²⁶.

A partir desta definição em associação aos relatos, identificamos que nossa ação como arte/Educadores era um exercício rumo a esse processo de revisão de paradigmas da escola, do professor e do gestor. Contudo, esta revisão pressupunha uma ação interior de abrir fendas em nossas próprias formações como arte/Educadores com nossas pertencas e identidades étnicorraciais distintas, pois, estávamos entre indígenas, negros e brancos.

Vale ressaltar que o caráter heterogêneo da equipe possibilitou a ampliação de leituras por meio da diversidade de olhares, experiências e lugares de fala, principalmente pela presença de pessoas com várias faixas etárias. Os arte/Educadores vinham de diferentes contextos formativos, muitos não acadêmicos com experiências em educação formal e não formal. Mestres de capoeira, atores, artesãos, contadores de história, pesquisadores acadêmicos, músicos, artistas, e mestres de cultura popular.

Na equipe também tínhamos arte/educadores de outras nacionalidades, como boliviana e portuguesa, o que possibilitou reflexões densas acerca da educação étnico-racial no Brasil e em seus países de origem. Por este motivo consideramos que a convivência entre a equipe desencadeava o exercício constante do processo de descolonização sugerido por Gomes (2012). Descolonização de nossos saberes, mentes e posturas nem sempre bem sucedidos, mas em reelaboração contínua.

Aos poucos fomos compreendendo que nossa ação não seria apenas abordar conteúdos sobre arte e cultura afro-brasileira e africana. Desenvolveríamos reflexões estruturais sobre a educação acerca dos currículos escolares no sentido a propor o exercício de olhar crítico aos valores racistas naturalizados em nosso modo de ver, ouvir, falar e pensar sobre espaços de disputas de poderes políticos e identitários. Entretanto, não identificamos, tanto na formação inicial como em todo o processo, espaços e condições para discussões acerca de quais pressupostos conceituais e metodológicos de arte/educação o NEERNEER estava respaldado. Atribuímos esta dificuldade pelas condições adversas que o núcleo estava passando no final da gestão. Com poucos recursos financeiros a contratação de profissionais e o aumento de

²²⁶ (GOMES, 2012, p. 100).

nossa carga horária era restrito. Reflexões acerca das especificidades das diversas linguagens artísticas em relação aos conteúdos eram feitas na ação paralela entre os arte/educadores elas não eram apresentadas como assunto geral durante as reuniões.

Identificamos que para a coordenação do NEER o papel da arte/educação na implementação da lei 10.639/2003 estava focado no desenvolvimento de oficinas e em alguns casos como o nosso em palestras e aulas sobre a educação étnicorracial. Sentimos falta de uma formação reflexiva também sobre a arte/educação, metodologias e perspectivas do ensino das linguagens artísticas atreladas as questões étnicorraciais, assim como o papel dos arte/educadores.

A reunião era o único momento de encontro com toda a equipe, dessa forma, questões urgentes de ordem de apoio, acolhimento junto a estranhamentos e desarranjos, muitas vezes gerados na própria reunião, não davam condições para que avançássemos em nossas reflexões sobre práxis e teoria em arte/educação.

Para melhor compreensão da estrutura de nossas ações, convém apresentarmos as etapas do trabalho. As escolas solicitavam agendamento por *e-mail* através das DRE's. As diretorias, por conseguinte, nos colocavam em contato direto com o coordenador responsável da escola que solicitava a atividade de acordo com as demandas da unidade. Na sequência, a solicitação era encaminhada aos coordenadores do NEERNEER que contatavam os arte/Educadores e Formadores conferindo a disponibilidade de horário e possibilidades de atendimento ao tema demandado pela escola.

Haviam dois tipos de agendamento de formação: Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) com quatro encontros no mês com duração de 1h/aula e Reuniões Pedagógicas com duração total de três a quatro horas. As JEIF's geralmente eram desenvolvidas com apenas um arte/educador. Já as formações na Reunião Pedagógica eram mais frequentes acontecerem com dois arte/educadores.

Os agendamentos eram feitos por *e-mail* e em alguns casos recebíamos ligação dos coordenadores do NEER consultando nossa disponibilidade. De início eram poucos agendamentos, e éramos avisados com antecedência para analisarmos se a nossa proposta formativa dialogava com a solicitação da unidade escolar. As fichas com a solicitação de agendamento já vinham em grande parte com a proposta de abordagem e até com tema específico, cabendo a nós analisá-las mediante nossas propostas e condições para atendimento. Segue abaixo um exemplo de agendamento, o texto foi retirado de um *e-mail* recebido que corresponde à solicitação de uma formação fora da Unidade Escolar, no MAB:

Proposta: Formação com coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental da DRE Ipiranga

Turma 01 Data: 28/10/16 Horário: 09h00 às 13h00

1º momento: 09h00 às 10h30 – Café da manhã e discussão sobre o acervo do Museu afro Brasil como subsídio à implementação da Lei 10.639/03

2º momento: 10h30 às 13h00 – Visita ao Museu afro Brasil

Público: Aproximadamente 30 pessoas (02 grupos de 15 pessoas)

arte-educadoras: Juliana dos Santos e arte/educadora anônima

Turma 02 - Data: 04/11/16 Horário: 09h00 às 13h00

1º momento: 09h00 às 10h30 – Café da manhã e discussão sobre o acervo do Museu afro Brasil como subsídio à implementação da Lei 10.639/03

2º momento: 10h30 às 13h00 – Visita ao Museu afro Brasil

Público: Aproximadamente 30 pessoas (02 grupos de 15 pessoas)

arte-educadoras: Juliana dos Santos e arte/educadora anônima

- O ponto de encontro para as formações será em frente ao Museu afro Brasil (Portão 10)²²⁷

No caso da DRE Ipiranga os Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental já vinham participando de encontros formativos sobre a lei 10.639/2003 junto ao grupo de trabalho da própria diretoria. O agendamento no MAB tinha como objetivo a discussão sobre a lei 10.639/2003 a partir do acervo. Esta atividade era desenvolvida em dupla e dividíamos em dois grupos.

Ao final da atividade nós preenchíamos um relatório presencial com a assinatura do responsável acompanhante da formação vinculado à DRE encarregado pelo agendamento. Cabia a este profissional também enviar uma avaliação com a devolutiva de nossa atividade para os coordenadores do NEERNEER.

Os arte/Educadores eram solicitados conforme perfil relacionado à área de atuação de acordo com a demanda da unidade escolar. Recebíamos um número expressivo de agendamentos com foco em formações na educação Étnico-racial e introdução da lei 10.639/2003. Com o passar dos meses, os agendamentos foram aumentando e alguns arte/educadores e Formadores finalizaram o tempo de contrato, o que acarretou na sobrecarga da equipe. A partir de então os agendamentos eram marcados com pouca antecedência e tínhamos de estar disponíveis para agendamentos de última hora. A falta de recurso para contratação de mais educadores devido a possível finalização da gestão desencadeou um processo de atendimento intenso. Este foi um fator desgastante, uma vez que, muitas vezes sentimos a qualidade de nosso trabalho comprometido. Compreendemos que neste caso nossa ação não se tratava de formação continuada e sim pequenos encontros pontuais e na maior parte dos casos introdutórios. Por limitação de tempo e orçamento para a contratação de profissionais efetivos de atuação contínua nas escolas garantiria melhores condições para uma formação continuada efetiva processual e reflexiva.

²²⁷ E-mail recebido por nós para o agendamento de formação, optamos por não revelar o nome das pessoas envolvidas para não as expor.

Sobres a falta de continuidade das formações alguns professores se diziam cansados da perspectiva “tarefeira”²²⁸ e até mesmo “depositária”²²⁹ com que muitas vezes os programas de formação eram propostos a eles. Atribuíaam esses adjetivos à falta de continuidade dos encontros e aos horários que em alguns casos eram entre os turnos da manhã e tarde e muitos trabalhavam em outras escolas, o que contribuía para que chegassem cansados e atrados. Grande parte dos professores e gestores que conhecemos afirmavam que as temáticas eram muito complexas para o pouco tempo disponível nos encontros. Todavia, apresentávamos nossas reais condições e possibilidades dentro do tempo disponível, visto que os agendamentos na mesma unidade não ultrapassavam de quatro encontros, os quais nem sempre era composto pelos mesmos de professores e gestores. Algumas escolas faziam rodízio para que o maior número de professores pudessem participar, principalmente quando as formações eram em horário de aula.

Consideramos que a instabilidade do programa pelo caráter de edital municipal tenha sido uma grande adversidade. Por este programa eram atendidas todas as treze Diretorias Regionais de educação DRE’s nas cinco regiões da cidade pela dificuldade de orçamento e à possível interrupção no programa com mudança de gestão na prefeitura. A falta de uma ação contínua garantiriam ações mais qualitativas junto aos professores e gestores. Vale ressaltar, o esforço da equipe de coordenação do NEER para que conseguíssemos realizar nosso trabalho com qualidade. Sabíamos que nosso trabalho também era um trabalho assim como a própria existência do NEER tinha o engajamento político e social como premissas, dando continuidade ao histórico de militância pelo direito à educação de qualidade.

Os meses de maior concentração de agendamentos foram em Maio e Novembro, por serem dois meses em que as temáticas estão no calendário escolar. Em maio as escolas solicitavam formações que propusessem reflexões sobre o dia 13 de maio e a abolição da escravidão e em novembro sobre valorização da cultura negra pela data (20) ser em memória a Zumbi dos Palmares.

Realizamos um total de quarenta e oito atividades ao longo desses oito meses, entretanto somente nestes dois meses desenvolvemos dezessete encontros o que corresponde à aproximadamente 35% dos agendamentos. Compreendemos a importância destas datas, no entanto identificamos, em grande parte dos docentes e gestores que encontramos nas escolas, que esses debates carecem de reflexões ao longo do ano letivo. Ao contrário do que esperávamos não iríamos atender somente os professores de artes. Esta realidade fez com que

²²⁸ Termo utilizado pelos professores durante formação que realizamos.

²²⁹ (idem)

nos posicionássemos de outra forma em nossa pesquisa, passamos a considerar então como a arte/educação estava a serviço deste programa com foco na implementação da lei 10.639/2003. Os participantes das formações eram professores de diversas matérias, incluindo professores do CEI, Ensino Fundamental I e II e de EJA. Múltiplas experiências com práticas pedagógicas e realidades escolares distintas.

Além dos professores os gestores e coordenadores também participavam das formações. Consideramos um avanço qualitativo na ação do NEER em direção à compreensão da dimensão estrutural da implementação da lei 10.639/2003 pela integração de formações direcionadas aos gestores e coordenadores das unidades escolares. Em consonância com os objetivos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana:

[...] Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 [...] ²³⁰.

Em várias atividades com os professores e gestores ouvimos relatos sobre as dificuldades de desenvolver os conteúdos de arte e cultura africana e afro-brasileira em suas escolas por falta de apoio e até por boicote do coordenador da unidade escolar. Vale frisar que a participação dos professores era obrigatória, o que configurava muitas vezes em indisposição e até certa apatia pela atividade proposta, manifestando durante a formação estarem ali somente para cumprir com a carga horária.

Em alguns casos, os encontros eram ministrados por dois arte/Educadores de temáticas diferentes para dividir o tempo da atividade. Os agendamentos eram em escolas de diversas regiões da cidade, em algumas situações éramos convocados a realizar duas atividades no mesmo dia em bairros distintos e até regiões diferentes.

Feitas as devidas colocações acerca das condições de agendamento iremos nos deter agora sobre nossa prática, a preparação das atividades, abordagens teóricas e metodológicas. Nossa proposta de oficina inicialmente entregue no formulário de inscrição do edital era intitulada

²³⁰ BRASIL. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileiraafro-brasileira e africana**, 2004. Brasília. p. 27. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 mai. 2017.

“O negro nas artes visuais brasileiras”. A proposta era de quatro encontros com duração de três horas cada. Quando submetemos esta proposta de atividade não tínhamos ciência da estrutura dos encontros. Os objetivos apresentados foram:

- Propiciar a reflexão acerca dos lugares de representação do negro nas artes visuais brasileiras a partir da apresentação de obras e artistas que tragam o negro como foco de suas produções;

- Ampliar as referências estéticas, apresentar artistas negros como Irmãos Timóteo, Estevão Silva, Mestre Didi, Rosana Paulino, Sidney Amaral, Thiago Gualberto entre tantos outros artistas contemporâneos negros, fomentar o debate sobre arte contemporânea e questões de gênero e identidade;

- Incentivar a prática artística, pois ela é importante no processo de auto reconhecimento e de elaborações críticas acerca da sociedade contemporânea, pautada numa cultura visual hegemônica, com valores estéticos predominantemente europeus e ocidentais;

- Fomentar reflexões acerca da configuração da arte afro-brasileira, as conexões com arte africana, artistas e teóricos e o caráter de resistência na arte, na política e na memória.

A proposta de condução da oficina foi a partir da abordagem triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa divididas em três etapas: leitura de imagem, contextualização e produção, sendo destinada uma hora para cada processo. De acordo com a proposta, os três momentos sugeridos eram instrumentos importantes no processo de ensino e aprendizagem de arte e reflexão crítica acerca da construção de discursos visuais. Também pretendíamos apresentar apoio de material teórico e exercícios práticos que envolvessem as temáticas da arte em relação à lei 10.639/2003, juntamente às inquietações surgidas nos encontros.

Esta proposta de atividade estava fortemente vinculada à nossa realidade de formação em parceria com o NEER. As ações no Núcleo de Educação do MAB como já abordado anteriormente, permitia por meio do contato direto com o acervo, fomentar junto com os professores questionamentos e discussões amplas desde as temáticas raciais até aspectos formais e estilísticos.

Nas atividades de formação éramos sozinhos na sala dos professores com o mínimo de recursos materiais. Tínhamos a liberdade de desenvolver nossas metodologias e atividades aliadas com proposta política e pedagógica do NEER respaldada no debate da descolonização dos currículos. Porém, não tardou muito para percebermos que nossa proposta de oficina era inviável para a realidade dos agendamentos que fomos vivenciando.

O retorno ao Museu Afro Brasil MAB neste contexto como parte do educativo do NEER possibilitou-nos a aproximação com as artes visuais tendo o acervo como espaço de

encontro do sensível. Algumas formações foram realizadas no MAB em acompanhamento de outra arte/educadora²³¹. Vale reiterar que já haviam encerrado as parcerias do programa Encontro com Professores com museu no final de 2015 já referenciadas em momento anterior. Realizamos dez encontros de formação ao longo do ano no MAB, todos por solicitação das diretorias. No caso das formações no MAB elas aconteciam no horário da reunião pedagógica, com duração de 4 horas. A atividade fora da unidade escolar contava com mais imprevistos ocasionados pelo deslocamento o que desencadeava alguns desfalques no grupo.

Para nós, estar no MAB neste contexto era um exercício constante de rever nosso lugar de fala. Nesse sentido, foi importante para a compreensão das possíveis contribuições da arte/educação nessa proposta de educação Étnico- Racial na formação com professores e gestores.

Destacamos a baixa representatividade de professores de arte nos encontros. Compreendemos em conversas com os grupos que isso se dava em grande parte pela falta de professores de arte na rede municipal²³². Os dez encontros com professores e gestores agendados pela mesma DRE, foram solicitados pelo mesmo eixo temático: descolonização dos currículos. A coordenadora responsável pelo agendamento escolheu realizar as formações no acervo do MAB por ter constatado que grande parte dos docentes desta diretoria relatou não conhecer o museu. Informou-nos também que os professores e gestores já tinham realizado a leitura do texto “Relações Étnico-Raciais, educação e Descolonização dos Currículos”, de Nilma Lino Gomes e que, portanto, esta era a base teórica comum dos participantes.

Nestes encontros no Museu, a atividade era dividida em acolhimento (apresentação pessoal, apresentação da proposta, triagem das expectativas); abordagem teórica (apresentação da temática, contextualização do MAB); visita ao acervo (apresentação da proposta curatorial, e reflexões sobre o que podemos aprender sobre processos de descolonização neste acervo).

Conforme nos foi informado pela responsável do agendamento havia resistência por parte de grande parte dos docentes e gestores em relação à educação étnico-racial. A solicitação de ação dos arte/Educadores do NEER no acervo do museu, segundo a responsável seria uma maneira de propor uma experiência de sensibilização por meio da arte.

²³¹ Optamos por questão ética a não exposição das pessoas com quem vivenciamos essas experiências.

²³² Ressaltamos que no último edital de 2016 para contratação de professores efetivos da Prefeitura Municipal de São Paulo, a disciplina de artes era uma das que apresentavam um dos maiores número de vagas com mais de 400 vagas disponíveis.

Eles organizavam um *pic-nic* logo no início de todos os encontros para o acolhimento e já neste momento nos conhecíamos. Como os grupos eram sempre com gestores e professores diferentes fomos solicitados a agregar, em todas as visitas a reflexão sobre o contexto da lei 10.639/2003 em diálogo com as reflexões propostas pelo texto de Gomes (2012). Desta forma partíamos da problematização elaborada pela autora “Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade?”²³³.

Identificamos nos professores uma ânsia por espaço de fala. Constatamos então que aqueles encontros tinham que garantir um processo reflexivo acerca de experiências para além da realidade escolar. Muitas das dificuldades e conflitos manifestados no acervo remetiam às suas memórias, histórias e trajetórias em relação à temática.

Optamos por questionar se era possível descolonizar os currículos se não mudássemos nossas práticas na vida. Como descolonizar sem nos descolonizarmos?

Estávamos partindo da premissa de que a necessidade de descolonização pressuporia, antes de tudo, a compreensão dos mecanismos de colonização. Como nos apercebermos com atitudes reprodutoras, conscientes ou não, da estrutura colonizadora de omissão e desvalorização das contribuições da matriz africana em toda base da sociedade brasileira, das produções artísticas às tecnológicas?

Desta forma, tentávamos exercitar o processo de descolonização dos saberes. As visitas ao acervo eram de aproximadamente duas horas e seguiam de acordo com a devolutiva e interesse que o grupo manifestava. Com isso, pensávamos em obras que nos auxiliassem no processo reflexivo, com base na abordagem triangular de Barbosa (2012) de leituras coletivas das obras e imagens e contextualização como possibilidade de auxílio na ação dos participantes. No entanto, não mantínhamos um roteiro de obras, mas, de temas relacionados ao processo de descolonizar-se.

Pela nossa experiência prévia no MAB pudemos mapear obras e espaços que sugerissem questões. O assentamento de Xangô, as vestimentas dos Orixás, fotografias de Pierre Verger. No caso das esculturas de Mestre Didi e Rubem Valentim só causavam estranhamento em algumas pessoas quando contextualizávamos as influências destas religiosidades na produção dos artistas, de certa forma imagens que se referiam à religiosidade do Candomblé e da Umbanda.

Outro ponto em que as pessoas manifestavam certa tensão e resistência era no Núcleo de África, composto por estatuetas e máscaras de diversos grupos étnicos do continente

²³³ (GOMES, 2012, p. 99).

africano. Neste espaço surgiam comparações depreciativas em relação à arte europeia, uma boa oportunidade para discussão acerca das distintas concepções de Belo e funções da arte.

Questões sobre identidade étnico-racial emergiam de forma intensa na interação com as expressões gravadas nos coadores de café na obra de Thiago Gualberto, já referenciada anteriormente. Expressões como “magia negra”, “ovelha negra”, “buraco negro”, “a coisa está preta”, “dia de branco” estão dispostas no filtro de café de papel que envolve outro filtro com a impressão. A obra propunha em grande parte das visitas um exercício crítico de nossa linguagem carregada de valores pejorativos em relação a estes termos.

Nosso recurso metodológico, no caso desses encontros no museu era, portanto, a mediação no acervo e tudo o mais que nos poderia servir de dispositivos reflexivos, uma lembrança, uma fala, um estranhamento, silêncio, uma risada, um gesto, uma cantiga, a contribuição de um orientador de público ou de um educador da instituição, o público a nossa volta, entre tantas outras possibilidades de encontro.

Para tanto, propúnhamos em determinados momentos que as pessoas procurassem no acervo elementos, objetos, imagens que causassem nelas algum tipo de desconforto e estranhamento ou que lhes provocasse alguma memória ou informação pejorativa. Esta proposta era feita com objetivo de propor um exercício de reflexão acerca de nossos paradigmas estéticos, políticos, epistêmicos. Tínhamos o intento de exercitar um processo de desestabilização de possíveis pressupostos racistas, como adverte Walter Mignolo²³⁴ “[...] toda mudança de descolonização política (não-racistas, não heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica”²³⁵.

Ao desobedecer aos cânones que fomos ensinados, arriscamos, que queríamos um processo de “desaprendizagem”. E nesse caminho aprender por meio da arte e com a arte, foi uma forma de abordar questões de extrema exposição, tensão e vulnerabilidade para nós arte/Educadores e professores e gestores participantes.

Os encontros de formação que aconteciam nas unidades escolares tinham outra dinâmica. As atividades tinham de três a quatro horas de duração, a variação era de acordo com o agendamento de JEIF's ou de Reuniões Pedagógicas. Ambos contavam com imprevistos da realidade escolar, o que acarretava em adaptações constantes desde recursos

²³⁴ Duke University e Universidad Andina Simón Bolívar. Integrante do grupo "Modernidade/ Colonialidade", composto por intelectuais de diferentes localidades do eixo sul global. O grupo se propõe faz a crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos.

²³⁵ MIGNOLO, Walter D. *Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política*. Cadernos de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF)-Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, 2008, p.287.

técnicos como problemas no projetor, até a dificuldade de continuidade dos professores nos encontros dentro da própria escola.

Os encontros nas JEIF's eram geralmente quatro, o que correspondia a um mês de atividade. De início encontrávamos a maior parte dos professores cansados, indispostos, menos espontâneos e expressivos pelo cansaço do cotidiano escolar. Era mais difícil acessá-los logo de início. Demorávamos mais tempo para conseguir compreender em que situação estavam em relação às temáticas que teríamos que desenvolver. Em alguns casos os professores só se manifestaram de maneira mais confortável no último encontro de atividade.

Ter as formações divididas nas semanas era importante para o processo de maturação das questões discutidas, todavia nosso tempo de atividade era de apenas uma hora/aula. Um tempo escasso para abordar questões complexas. Em nossa avaliação constatamos que esse formato de atividade não favorecia tempo suficiente de partilha de experiências e trocas entre os professores.

Nossas propostas formativas eram Introdução à Educação Étnico-racial e Arte e cultura afro-brasileira e africana. Como já mencionado no início deste capítulo, nossa proposta inicial de oficina era “A Representação dos negros nas artes plásticas e visuais brasileiras”, entretanto, durante nossas primeiras experiências nas unidades escolares percebemos que as leituras de imagens esbarravam em termos carregados de valores racistas, quando não, a reprodução de imaginários cristalizados e de estereótipos. Identificamos em muitos casos a dificuldade de leituras críticas acerca das imagens com representação de sujeitos negros e afrodescendentes.

Como ilustramos as aulas que propúnhamos abordar a representação do negro na pintura. Nosso intuito era propor leituras críticas sobre a representação da imagem dos negros na arte brasileira. Desta forma, propúnhamos problematizações acerca do excesso de imagens que reduziam corpos negros somente ao contexto de escravidão, principalmente pelos livros didáticos.

Analisávamos algumas representações elaboradas por artistas viajantes como Albert Eckhout²³⁶, Jean Baptiste Debret²³⁷ e Rugendas²³⁸, pintores negros, com objetivo de ampliar o repertório e fomentar reflexão sobre a representação de corpos negros. Apresentávamos os retratos de João Timótheo da Costa²³⁹, Arthur Timótheo²⁴⁰ da Costa e Benedito José Tobias²⁴¹

²³⁶ Albert van der Eckhout (Groningen, Holanda, 1610 - idem, 1666)

²³⁷ Jean-Baptiste Debret (Paris, França 1768 - idem 1848)

²³⁸ Johann Moritz Rugendas (Augsburg, Alemanha 1802 - Weilheim, Alemanha 1858).

²³⁹ João Timótheo da Costa (Rio de Janeiro RJ 1879 - idem 1932).

²⁴⁰ Arthur Timótheo da Costa (Rio de Janeiro RJ 1882 - idem 1922).

para refletir sobre o ser artista negro, os lugares de suas produções na história da arte nacional e como representavam sujeitos negros em suas composições.

Nestes exercícios de leituras de aspectos formais estéticos e contexto histórico e social, identificávamos, a partir dos comentários e colocações em aula uma enorme dificuldade em lidar com termos como negro, ou a utilização sem reflexão crítica do termo mulato, adjetivações pejorativas, descrições que remetiam ao sofrimento até em imagens de contexto que se propunham a representar mulheres e homens negros em seu cotidiano, sem intenção de representação de dor e escravidão.

Observamos que o tempo que tínhamos com os professores era insuficiente para o exercício pretendido. Em muitos casos, éramos interrompidos com perguntas de conteúdos de história e percebíamos um *déficit* que não poderia ser ignorado. Outra demanda recorrente era a revisão de linguagem, termos que mesmo sem intenção podem ser interpretados a partir de valores pejorativos.

Por exemplo, termos como mulato, negro, preto eram constantemente pronunciados em aula provocando debates sobre a origem dessas palavras e suas ressignificações. Identificamos também relutância no pronunciamento do termo racismo, em grande parte este era substituído por preconceito. As dúvidas estavam diretamente relacionadas à educação étnico-racial e os professores alegavam falta de formação inicial nesse sentido.

No caso de professores e coordenadores que nos relatavam desenvolver os conteúdos da lei 10.639/2003 identificávamos, ainda que bem-intencionados, problemáticas conceituais e metodológicas. Um exemplo muito impactante para nós foi uma professora que relatou situações de racismo relacionadas ao cabelo crespo de alunas negras e afrodescendentes. Incomodada com a situação, ela propôs um desfile de valorização da beleza negra inspirado no Bloco afro Ilê Ayê²⁴² que foi realizado no dia da Consciência negra com o objetivo de discutir o racismo e o preconceito na escola. No entanto, a proposta era que todos os alunos participantes utilizassem peruca de cabelo com textura afro, no estilo *Black Power*.

Ver a naturalidade com que a proposta foi apresentada e endossada pelos demais companheiros da sala foi desafiador. Por que usar perucas? Referimo-nos à beleza de pessoas brancas com o adjetivo que demarque sua pertença étnico-racial? Não tivemos dúvida da boa intenção desta professora que contou com o apoio dos colegas e da direção. Contudo, não poderíamos ignorar a questão.

²⁴¹ Benedito José Tobias (1894 -1963/1970?)

²⁴² Ilê Ayê é o mais antigo bloco afro do carnaval da cidade de Salvador na Bahia. Localizado no bairro do Curuzú foi fundado em 1974. Constituiu-se como um grupo de luta e valorização e inclusão da população negra e afrodescendente.

A problemática estava associada à reprodução de estereótipos muito próximos aos do *black face*²⁴³ praticado por alguns grupos de teatro, que ao representar algum personagem negro pintam os rostos com tinta preta ou marrom. A caracterização de um “tipo” negro tem um histórico relacionado ao escárnio. Por mais bem intencionada a ação da professora e bem sucedida entre a comunidade escolar esta caracterização reitera um forma de estereotipar e tratar corpos negros como exóticos²⁴⁴.

Ao propor que alunos negros e brancos sejam paramentados por um tipo de peruca imitativa de cabelo crespo a professora lança mão de seu imaginário de “beleza negra” que pelo relatado, não poderia ser simplesmente o desfile de estudantes negros da forma que melhor lhes conviessem.

Situações como essas fizeram com que repensássemos nossa prática. Compreendemos que mesmo com o propósito de curso focado nas artes visuais, a questão racial prevalecia. Os conteúdos do curso de Introdução à educação Étnico-racial ganhavam nos encontros cada vez mais espaço. Mesmo assim, trazíamos elementos da cultura visual para discussão. Utilizamos filmes dedicados à temática como o “Vista Minha Pele” e “Cores e Botas”, juntamente a vídeos-performances²⁴⁵ e artistas mulheres negras, trechos de propagandas, imagens publicitárias e artísticas. Recursos que nos ajudassem a propor leituras críticas por meio de exercícios de deslocamentos de imaginários cristalizados.

A proposta de oficina arte e cultura afro-brasileira e africana foi um desdobramento da oficina inicial “A representação do negro nas artes plásticas e visuais brasileira”. Observamos que esta proposta era muito específica e que a estrutura dos encontros formativos não permitia trazer temas que exigissem aprofundamento por que não havia tempo.

Desta forma focamos na introdução aos conteúdos de arte afro-brasileira e africana, com objetivo de ampliação de repertório artístico e cultural. A proposta era fomentar reflexões críticas sobre visualidades invisibilizadas considerando as contribuições africanas na

²⁴³ De acordo com site Geledés *Blackface* é o nome dado para a caracterização de personagens do teatro com estereótipos racistas atribuídos aos negros. O termo vem do inglês *black*, “negro” e *face*, “rostos”. Este tipo de representação surgiu no começo do século XIX nos Estados Unidos, em que atores brancos pintavam seus rostos com carvão de cortiça e outras tintas. A maior difusão desta prática se deu no começo do século XX e passou a representar um estilo de “manifestação artística” americana. Com o crescimento do movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, em meados da década de 1960 essas práticas foram problematizadas e denunciadas. No Brasil este tipo de representação tem acontecido de forma recorrente em companhias de teatro, programas de humor, desfiles de moda, *shows* entre tantos outros Disponível em: <http://www.geledes.org.br/significado-de-blackface/#gs._7on5Eg> Acesso em: 20 de mar. 2017.

²⁴⁴ Situação muito semelhante já nos havia sido apresentada quando atuávamos no MAB. Neste caso, a professora nos informou ter feito *blackface* nos alunos com intuito deles terem a experiência de se sentirem negros.

²⁴⁵ Michele Matiuzzi “Merci Beaucoup Blanco!”, Renata Felinto “White Face”, Priscila Rezende “Bombrill”.

arte, design, cultura e tecnologia²⁴⁶ advindas do processo de diáspora africana no Atlântico negro²⁴⁷. Propúnhamos também a ampliação de repertório acerca da arte como possibilidade de proposições de imaginários contra hegemônicos em diálogo com as reflexões sobre descolonização e a produção artística contemporânea de artistas dedicados ao debate antirracista²⁴⁸.

Neste sentido, abordávamos a produção de artistas negros e afrodescendentes contemporâneos que vem propondo práticas performativas de temática étnico-racial. O papel que a performance vem ocupando também como forma de mediação cultural, como recurso de estreitamento da relação entre arte e questões étnico-raciais. Questionando assim o histórico de políticas de representação do imaginário excludente de corpos e artistas negros na cultura brasileira.

As formações em Reuniões Pedagógicas que participamos foram desenvolvidas em único dia, com a mesma carga horária de JEIF. Encontramos diversas realidades escolares. Unidades escolares com coordenadores e professores engajados e dedicados ao exercício de mudança estrutural de toda escola. Nestes casos, percebíamos a reverberação destas ações já no muro externo da escola, em algumas com grafites e pinturas murais na representatividade de crianças negras e indígenas nos murais de atividades e de comunicação interna dos professores (sem ser numa perspectiva “folclorizada”²⁴⁹ ou atrelada a datas específicas). O diálogo com os diretores e coordenadores pedagógicos nesses casos era frutífero e conseguíamos pensar na atividade juntos. Eles realizavam contato prévio conosco por *e-mail* contextualizando a escola e os professores.

Em contraposição, tinham escolas que o responsável pelo agendamento, além de ausente, sequer informava sobre o propósito de nossa presença. Ficávamos na portaria da escola alguns minutos, até que alguém abria a porta e no questionava o que estávamos fazendo ali. Nestes casos, tínhamos de justificar aos professores o porquê de nossa presença na escola, o propósito do NEER e nossa proposta de reflexões acerca da descolonização dos currículos.

Eram constantes as intervenções de alguns professores alegando que naquela escola não havia necessidade de discussão sobre educação étnicorracial por nunca terem presenciado

²⁴⁶ Esta abordagem era embasada na exposição arte, *Design e Tecnologia no Tempo da Escravidão* do MAB, curadoria Emanuel Araújo.

²⁴⁷ Sobre a perspectiva de diáspora a partir do conceito do “Atlântico negro” ver em: GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34, 2001.

²⁴⁸ Érica malunguinho, Jaime Lauriano, Michele Matiuzzi, Moisés Patrício, Paulo Nazareth, Priscila Rezende, Renata Felinto, Renata Sampaio, Rosana Paulino, Sidney Amaral, Thiago Gualberto entre tantos outros artistas negros contemporâneos.

²⁴⁹ (SANTANA, 2010).

em suas salas atitudes de discriminação racial, somente *bullying*, o que segundo alguns professores seria normal pela idade. Logo, não existia racismo na escola e por isso não haveria necessidade de formações a respeito da lei 10.639/2003. Este posicionamento não era unânime entre o corpo de professores. Desta forma iniciavam um processo de reconhecimento das conflitivas raciais da própria escola e do corpo docente. Foram nas escolas com esse perfil que sentíamos que os poucos encontros seriam impossíveis para conseguirmos aprofundar em reflexões teóricas sobre o texto de Gomes (2012).

Os relatos dos professores já traziam em si subsídios suficientes para propor reflexões críticas acerca da estrutura hegemônica vigente. Ouvíamos mais e quase não dava tempo para apresentar o material teórico que havíamos preparado. A demanda dos professores por espaços de fala sobre suas experiências pessoal e profissional acerca do debate racial era saliente, muitos relatavam ter medo de se posicionarem a respeito do racismo por que tinham medo de julgamento e de serem mal entendidos. Outros atribuíam à falta de formação e informação sobre a temática. Todos os professores já tinham conhecimento do conteúdo da lei 10.639/2003, porém, grande parte, não compreendia a real necessidade deste marco legal. No entanto, ao adentrar o universo das unidades escolares nos deparávamos com alguns entraves: escassez de material para produção plástica dos professores, dificuldade de sala com equipamento, entre tantas outras questões que às vezes levava metade do tempo de formação e não era solucionado.

O curso Introdução à Educação Étnicorracial consistia em contextualizar a lei 10.639/2003 em meio a um histórico de lutas por direito na educação, apresentar alguns tópicos da história dos negros e afrodescendentes no Brasil, abordar conceitos básicos como raça, preconceito, racismo e branquitude, suas relações com o sistema educacional brasileiro e as implicações na prática docente. Também retomávamos a proposta sobre descolonização dos currículos e o papel da escola, dos professores e gestores no exercício de educação antirracista.

Quando havia possibilidade propúnhamos uma roda para o grupo conseguir se ver e ouvir. Um primeiro momento era necessário nos situar diante da expectativa e desconfiança com que grande parte dos grupos nos recebia. Vele ressaltar, que éramos um agente externo representantes do NEER, órgão da Secretaria Municipal de Educação, alterando a rotina escolar com uma temática de conflito. Era uma intervenção brusca na realidade escolar, talvez seja esse um dos motivos de termos sido recebidos em vários momentos com uma postura hostil e desconfiada em algumas unidades escolares.

Em uma unidade escolar não conseguimos realizar as atividades conforme o planejado. Fomos solicitados justamente porque os professores se negavam a admitir as conflitivas raciais levantadas pelos alunos. Havia segundo a coordenação uma postura reticente em lidar com as questões raciais, sendo que a diretora estava com uma série de queixas por parte dos alunos, em sua maioria negros e afrodescendentes, de situações de discriminação entre colegas e até professores em sala. Fomos acionados porque a diretora estava tentando organizar leituras e debates nas reuniões pedagógicas e os professores se mostravam relutantes em assumir a problemática e propor ações para mudar a situação. Em nossa presença não foi diferente, os professores se revoltaram dizendo que a atividade era perda de tempo antes mesmo de iniciarmos a atividade. Vale destacar que a escola estava localizada na zona Leste da cidade, região com um número expressivo de população negra e afrodescendente. E de acordo com a diretora 80% dos estudantes desta escola eram negros autodeclarados em senso realizado por ela.

A proposta de todos os encontros era numa estrutura de diálogo, num processo de partilha. A partir das experiências relatadas íamos apresentando imagens, vídeos, trechos de textos organizados previamente, materiais que nos ajudassem a elucidar as questões. Todavia, o grupo não permitia este tipo de organização e tivemos que manter uma aula expositiva negociando espaços de fala e escuta.

A diretora nos solicitou uma base teórica densa e reflexiva sobre o racismo na educação brasileira. Durante os seis encontros, a maioria chegava atrasada e saía mais cedo. Observamos que era um grupo reativo e ansioso para falar, ficamos nos primeiros quatro encontros ouvindo relatos de professores brancos justificando que eles, por serem demasiados brancos, também sofriam racismo, porque no Brasil todo mundo era mestiço e moreno.

Uma professora repetia em todas as aulas a seguinte frase:

- Eu, por exemplo, sou branca, branquíssima e não gosto de ser assim ... sofri racismo da mãe de uma aluna negra! Ela disse que não quer que eu toque na filha dela, me acusou de racista!²⁵⁰ Acho que é por que eu sou branca demais, ela cismou comigo! Eu não fiz nada pra filha dela! Outro dia dei uma bronca na menina por que falava demais em sala todo mundo está de prova ... mas eu sempre converso com ela numa boa, mas um dia eu fiquei nervosa e falei ríspida com ela! Acho que foi isso...

Outra professora interrompeu:

²⁵⁰ Para compreender melhor a estrutura do racismo em relação à experiência de racialização de pessoas brancas ver mais em estudos da psicologia social focada em branquitude em (BENTO, 2002) e (SCHUCMAN, 2012).

- A mãe da menina tem inveja de você por que você tem olhos azuis e por que ela é muito feia! Daí já viu né! Tem muito disso viu...isso vocês não falam! (informação verbal)²⁵¹.

Essas falas provocaram conflitos intermináveis. Ela estava enfurecida, defensiva, parecia até que nós éramos a mãe da “aluna negra”, ou melhor, da estudante. No entanto, foi um relato que reiterou com a perspectiva de que o racismo pode ser invertido. E nos serviu para discutir privilégios e o que entendemos por racismo, discriminação e preconceito. O conflito entre esta professora e a mãe da aluna era um caso sério que deveria ter acompanhamento específico de profissionais competentes para orientação.

Não negamos o sofrimento desta professora, isso ficou evidente pelo acesso de raiva manifestada identificada na alteração de seu tom de voz excessivo. Contudo, identificamos que professora estava se sentindo racializada pela mãe da aluna que se posicionou de forma incisiva quanto a qualquer tipo de possibilidade de atitude discriminatória para com sua filha.

Pudemos perceber na interrupção da outra professora a fala em tom ofensivo e pejorativo em relação à mãe da estudante. A professora presumiu que a atitude da mãe foi infundada, e por fim afirma essa a postura da mãe seja decorrente de inveja dos olhos azuis. Esta professora em sua tentativa de dedução da atitude da mãe da aluna não se apercebeu que atribuiu em sua inferência valores positivos a elementos de brancura. Em nenhum momento nessa discussão elas abordaram com atenção a situação da estudante.

Seria possível inversão do racismo? As relações entre brancos, negros e indígenas no Brasil são assimétricas em diversos aspectos, materiais e simbólicos, para inverter o racismo seria necessário inverter os lugares sociais de poder. E ainda hoje o grupo social branco detém os lugares de poder político, econômico e simbólico, daí a complexidade da questão²⁵². Esta é uma questão que reverberou em todos os encontros desencadeando na problematização do racismo reverso ou inverso. Desta forma retomamos Cardoso e Rascke (2014) ao afirmar que o racismo:

[...] trata-se de uma ideologia cujos pressupostos fundamentam a ideia de superioridade da raça branca sobre outras, constituindo-se como uma rede complexa de atitudes e ações sociais para discriminar negativamente um grupo social [ou indivíduo]²⁵³.

A partir desse relato discutimos sobre como o racismo opera de forma violenta, retomando conteúdos sobre a forte influência de teorias raciais e racismo científico na

²⁵¹ Trecho anotado a partir da fala dos professores, retirado de nosso caderno de anotações das formações, 2016.

²⁵² Nesse sentido os estudos da sociologia MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 e da psicologia e racismo Bento (2002) são fundamentais para maior compreensão da questão.

²⁵³ (CARDOSO E RASCKE, 2014, p. 17)

sociedade e na educação nacional. Questionamos a partir de reflexões sobre como políticas eugênicas se consolidaram pela educação e pela arte e apresentamos a pintura de Modestos Brocos de 1895, “A Redenção de Cam”²⁵⁴.

A diretora nos pediu orientações sobre o caso. Nós a aconselhamos a falar com assessoria do NEER, pois, não tínhamos condições tampouco autorização para deliberar qualquer encaminhamento ou julgamento²⁵⁵. Com esta experiência nos apoiamos nas reflexões de MUNANGA (2005) sobre a potência mobilizadora da educação nesse processo:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados²⁵⁶.

Esses mitos de inferioridade e superioridade apontados pelo autor continuaram se manifestando ao longo de nossos encontros nessa escola. Ouvimos muitas vezes expressões como:

*- O negro escravizou o próprio negro! - A África é um continente que só tem pobreza! - arte negra é carnaval! - O Brasil não é tão negro, como vocês negros gostariam que fosse! - Essa arte africana é muito feia! Isso não é religião, é macumba! - Nossa escola não precisa disso, não precisamos deste curso, ninguém é racista aqui! - Não aguentamos mais falar sobre os negros... e os gordos, os gays, os índios você não fala deles também? (informação verbal)*²⁵⁷.

A diretora estava desesperada com as manifestações dos professores em sala e ao final da atividade nos pedia desculpas em nome dos professores, se manifestando cansada e desamparada com a situação. Ela nos dizia que já tinha desistido do caso, estava aguardando transferência para outra escola.

Entretanto, como havia professores dispostos a brigar pelo direito à formação, não achávamos justo abandonar os encontros. Vale ressaltar que não conseguimos realizar leituras coletivas das imagens selecionadas. Tiveram professores que saíram da sala bruscamente, se recusando a assistir o trecho do filme “Amstad”²⁵⁸, por alegarem que era “pesado” e por já

²⁵⁴ Imagem 1 A Redenção de Cam, primeiro capítulo.

²⁵⁵ Entretanto, frisamos que em casos de discriminação racial deveriam ser acionados dispositivos legais de defesa à vítima, a estudante, e encaminhamento do agressor. Sendo necessário ter acompanhamento e cuidado com ambas as partes envolvidas na situação.

²⁵⁶ (MUNANGA, 2005, p. 17).

²⁵⁷ (idem).

²⁵⁸ “Amistad” com direção e Steven Spielberg é um filme longa-metragem de 152 min. Lançado em 1997. Sua narrativa remonta a fatos ocorridos no processo de tráfico de pessoas negras escravizadas à bordo do navio La Amistad em 1839. Mais informações disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-16168/>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

saberem a história da escravidão. O filme foi sugerido por uma professora de história que alegou ser um material importante para a reflexão do grupo.

Quando apresentamos sobre a diáspora africana, a partir das manifestações culturais e artísticas (festivas e religiosas) afro-brasileiras com trechos do filme “A Pedra da Memória”²⁵⁹, também tivemos manifestações de reprovação pela questão religiosa. Parafraseando trechos cantados de Pai Euclides Talabian protagonista do filme, nessa escola “o tempo foi o meu mestre que me ensinou a curar”.

Identificamos que as atitudes de negação e resistência destes professores refletiam lugar comum da perspectiva hegemônica da sociedade brasileira apontado por Bento (2002):

Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra etc²⁶⁰.

Encontros como estes foram extremamente desgastantes, desanimadores e ao mesmo tempo nos possibilitaram amadurecimento. Grande parte dessas falas era recorrentes nas quase cinquenta escolas que percorremos. Saíamos sem ânimo para retornar na semana seguinte, reelaborando, mastigando o medo e a raiva. Pensando em formas de sensibilização, escuta sensível, falar mais, falar menos, levar menos imagens, propor leituras, chamar mais um educador para nos ajudar. O que fazer? Onde está o erro? Na abordagem, nos conteúdos, imagens, artistas escolhidas, textos? Falamos coisas erradas? Eram questionamentos frequentes também entre nós arte/educadores.

Este exemplo mais trágico nos possibilitou muitos aprendizados e reflexões profundas para esta pesquisa. Este foi nosso último grupo atendido nesta jornada de oito meses imersos nesses processos formativos. Constatamos, depois de uns três meses reverberando, revendo anotações, ouvindo algumas formações que gravávamos com finalidade de revisão de método e conteúdo das formações, que esse grupo tinha feito o exercício mais difícil: viveram intensamente as conflitivas ao extremo.

²⁵⁹ “A pedra da Memória” é um documentário musical com proposta de traçar diálogos estéticos Brasil e Benin . Direção Renata Amaral tem 61 min de duração. Disponível em: <<https://upmeusfilmes.com/3067-pedra-da-memoria-gratis-online-flv.html>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

²⁶⁰ (BENTO, 2002, p.25-58).

Eles instauraram momentos de ruptura do silêncio acerca do debate racial a partir das conflituosas internas da escola. Quando chegamos à escola a diretora nos informou que os professores não falavam sobre a questão, mesmo após apresentar evidências da realidade racista da escola diagnosticada por um questionário, o qual ela mesma produziu e aplicou aos alunos do Ensino Fundamental II. Segundo a diretora o tema era um tabu na sala dos professores, JEIF's e reuniões pedagógicas, principalmente depois do episódio da professora branca com a mãe da referida aluna.

Sobre o silêncio como mantenedor do racismo Gomes (2012) nos adverte:

[...] a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de 'não poder falar' sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do 'outro', interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial²⁶¹.

Desta forma reiteramos que mesmo com todas as angústias vividas nessa experiência identificamos um salto qualitativo em direção à compreensão das próprias conflituosas internas do grupo pela ruptura do silêncio.

Compreendemos que um dos fatores da desestabilização do silêncio sobre a temática étnico-racial foi desencadeado pela nossa presença. Fomos recebidos como negação por meio de ataques verbais e gestuais, pois, para estes grupos representávamos uma ameaça por estarmos a serviço da SME contratados para realizar formações com os professores. Era sempre um exercício árduo de tentar fazê-los entender que nosso papel não era o de fiscalizar, interferir em suas práticas, tampouco julgá-los.

De acordo com o NEER éramos arte/educadores contratados para prestar assessoria temática, por meio de instrumentalização teórica com práticas artísticas. Ao nosso entender, mais do que “formações” nossa intenção era a criação de espaços de diálogo sobre as experiências étnico-raciais dos professores e a arte era o que nos proporcionava recursos

²⁶¹ (GOMES, 2012, p.105).

simbólicos e concretos para propor outras leituras e abordagens na perspectiva da descolonização.

Compreendemos então que o que estávamos considerando fracasso era como nos mostra Gomes (2012), um processo de desvelamento de rituais pedagógicos de discriminação racial. As falas mesmo que carregadas de teor racista e discriminatório possibilitaram ao grupo se perceber enquanto sujeitos imbricados na questão, pois, ninguém está isento.

Não tivemos oportunidade de retornar às escolas, contudo consideramos que a autoanálise mesmo que mínima referente à questão tenha sido exercitada. A revisão dos lugares de fala, principalmente para os professores que se autodeclararam brancos, foi importante num processo de percepção de si como ser que também faz parte de um grupo étnico. Como aponta (BENTO, 2002):

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado²⁶².

A questão racial não é um problema dos negros e dos indígenas, educação étnico-racial se trata de um processo de desnaturalização do ser branco como normativo, paradigma e universal. Nesse sentido, consideramos que os estudos sobre branquitude tem muito a contribuir na arte/educação, no sentido de ajudar a rever os discursos de privilégio reproduzidos em nossas escolhas das imagens, aristas e valores estéticos.

Essas vivências nos permitiram rever, em nossa prática, como o debate racial atravessa a arte/educação. Retomemos o capítulo anterior, onde apresentamos um apontamento de Barbosa (1998) sobre até quando “[...] continuaremos a mostrar a nossos alunos o monumento às bandeiras de Brecheret, como magnífica obra de arte, sem analisar o fato de que ela comemora o episódio colonialista de nossa história?”²⁶³.

Em nossa busca por compreender o papel da arte/educação no NEER, nos deparamos na verdade com a indagação sobre o papel do arte/educador. Como já apontado anteriormente foram poucas as discussões sobre as linguagens artísticas e as especificidades que cada uma pressupunha ao se relacionar com propósito da educação étnicorracial, entretanto essas reflexões ganharam corpo na prática com os professores.

Em nossa experiência com o objetivo de propor atividades de artes visuais: qual era a função das oficinas de artes se não havia tempo hábil nem estrutura para a produção artística nas reuniões pedagógicas, tampouco nas JEIF's?

²⁶² (BENTO, 2002, p. 25-58).

²⁶³ (BARBOSA, 1998, p. 95).

As oficinas só fazem sentido com a garantia de um produto final? Qual o espaço do fazer processual neste processo rotativo de formação continuada? No caso de arte/educadores com foco na educação étnicorracial como alinhar prática e teoria numa perspectiva descolonizadora?

Nas poucas vezes que propusemos oficinas práticas elas não fluíram por falta de tempo e espaço para os professores desenvolverem a atividade com qualidade, falta de recursos materiais para reprodução de imagens, cópias e impressão, tintas, papéis, dentre outros suportes.

Optamos por manter uma proposta de leitura crítica de imagem, uma vez que, era o possível a ser feito num processo reflexivo sem sair de nossa proposta de compreender e identificar as contribuições afro-brasileira e africana nas artes visuais e na cultura brasileira. Nossa atividade não tinha um produto final, um objeto a ser apresentado à coordenação da escola, pois, o “produto final” da atividade era a ampliação de repertórios acerca da arte e da cultura afro-brasileira e africana, apresentação de artistas negros e suas contribuições na arte e cultura nacional. Isso gerava inquietações nos professores que no final da atividade nos perguntavam onde estava a prática, o que mais ensinaríamos a eles, como iriam aplicar o que aprenderam com os alunos. Alguns diziam que não havíamos feito muito naquela formação, apenas conversado.

Como apontado por Gomes (2012) o processo de descolonização exige também mudança de práticas e de representação e foi nesse sentido que procuramos desenvolver nossos encontros como espaço de construção de exercício crítico das imagens e da representatividade negra na e pela arte.

3.3. ARTE/EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS SABERES

Encerramos nossas atividades no NEER abrindo novos caminhos cheios de incertezas e possibilidades. Como compreender a ação de um professor e arte/educador que esteja alinhado conceitualmente com as abordagens étnicorraciais que se proponha descolonizadoras se na hora de confeccionar o cartaz da atividade escolhe imagens estereotipadas, ou se apresenta a história da arte a partir de valores estéticos hegemônicos?

Vale retomar Barbosa (2007) em seu apontamento sobre a capacidade da imagem como lugar de reconhecimento e pertencimento:

[...] Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. [...] A arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente

nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence (BARBOSA, 2007, p. 16).

Como visualizar quem somos, onde estamos e como nos sentimos se as imagens não correspondem às perspectivas positivas acerca da diversidade de identidades e pertencas étnicorraciais? Se na hora de ensinar arte afro-brasileira e/ou africana as apresentam com termos pejorativos remetendo-as como um adendo da parte da arte ocidental e da arte brasileira? Que adjetivos atribuímos a tudo que advêm ao continente africano? Como falar do lápis cor de pele na hora do desenho? Quantas imagens produzidas por artistas negros e afrodescendentes apresentamos em nossas aulas?

A invisibilidade e a reprodução de visualidades estereotipadas acerca da população negra e afrodescendente na arte e na cultura brasileira operam na reprodução da lógica colonizadora com intento de destituir esse segmento populacional de lugares de representatividade positiva. Nos valemos da afirmação de Silva (2008) para elucidar a importância da imagem:

[...] O estudo da imagem tem se constituído como elemento propositor de situações de aprendizagem, principalmente nas abordagens que identificam o objeto artístico como instrumento de percurso histórico da humanidade (SILVA, 2008, p.7).

É nesse sentido afirmado por Silva (2008) que reiteramos o papel de importância das artes visuais no exercício de contribuir para reflexões críticas aprofundadas acerca da imagem no ensino da educação étnicorracial. Com base na afirmação da autora, interpretamos que, se compreendermos o objeto de arte como formas de escrita da história da humanidade e não considerarmos o que foi, e está sendo produzido artisticamente pelos negros e afrodescendentes, assim como os africanos, recairemos no processo de omissão de sua participação na história humanidade. Pois esses sujeitos não serão considerados em sua totalidade, elaborações e reelaborações de suas histórias e memórias e saberes pela arte. Desta forma, negar a presença negra na história da arte nacional e internacional, bem como nos museus e historiografia da arte se apresenta como negação de sua existência.

Consideramos que a contribuição das reflexões da educação étnicorracial para arte/educação, no que se refere às artes visuais, é o olhar sensível e atento para propor análises críticas acerca da representatividade de artistas negros e afrodescendentes na arte brasileira. Assim como a identificação e valorização do legado africano e da consideração de África inserida no contexto de arte contemporânea global.

Pudemos constatar pelas duas experiências como arte/educadora, tanto no Núcleo de educação do MAB a prática de arte/educação como no NEER- SME-SP, que não basta fazer

uma discussão sobre a arte afro-brasileira e africana sem antes fomentar formação crítica em relação às relações raciais alinhada com perspectivas antirracistas e descolonizadoras.

O NEER encerrou suas atividades com a mudança de gestão na prefeitura de São Paulo. Esta situação revela muito sobre como essa política pública educacional está sendo tratada pela atual gestão e pelo poder público federal. Mesmo atendendo uma demanda legislativa programas como estes ainda hoje ficam a mercê da instabilidade das gestões públicas muitas vezes caindo no esquecimento até que um “projeto inovador” ressurgja sem considerar o histórico de projetos já desenvolvido nas redes municipais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos este percurso com horizontes mais abertos do que iniciamos em relação à arte/educação e a lei 10.639/2003. Os estudos analisados nos mostraram que esta alteração na LDB vem configurando uma nova realidade em toda educação brasileira: inserção de conteúdos relacionados à arte, cultura e história afro-brasileira e africana associada à educação das relações Étnico-raciais. A partir das buscas que realizamos identificamos que na arte/educação, no que tange as reflexões sobre o ensino de artes, as demandas da lei 10.639/2003 implicam abordagens e perspectivas contra hegemônicas acerca das práticas pedagógicas e das bases teóricas.

No primeiro momento deste trabalho procuramos responder algumas questões como: Por que a área de artes é referenciada com caráter de especialidade no documento da lei? Quais são as demandas que a lei 10.639/2003 trouxe para área de arte/educação e, no caso das artes visuais, que contribuições ela tem a fazer?

Em busca das repostas a estas questões, consideramos necessário retomar os processos históricos que culminaram na sanção dessa legislação que causa impacto também no ensino de artes. Com este fim, procuramos compreender os fatores que levaram a sanção de uma lei que institui a obrigatoriedade do ensino de história, cultura e Literatura afro-brasileira e africana em todos os níveis escolares.

Identificamos a partir do campo teórico de educação e relações étnico-raciais (GOMES, 2011; 2012) e (GONÇALVES & SILVA, 2000), que ela resulta do histórico de mobilização dos movimentos sociais negros e de denúncia da estrutura discriminatória e racista dos currículos do sistema educacional brasileiro. Trata-se, portanto, do reconhecimento do Estado brasileiro pelo processo histórico de violação e direitos pela educação e na educação da população negra.

Desta forma, compreendemos o histórico de omissão às contribuições africanas e afro-brasileiras dos currículos escolares, conteúdos e livros didáticos. A escola que pela omissão das conflitivas raciais, acaba por reiterar práticas e discursos pejorativos em relação à esta população. Representações racistas e estereotipadas são reiteradas pelas narrativas escolares, num currículo que reproduz perspectivas hegemônicas ocidentais, branca, euro-estadunidense, cristã.

Outra consideração fundamental a respeito da lei 10.639/2003 é que a educação está designada, a partir de então, a assumir práticas pedagógicas com perspectivas antirracistas, como forma de criar experiências escolares mais equânimes, em coerência com a realidade

heterogênea da população brasileira, com respeito e valorização a todas pertencças étnico-raciais. Ela se configura como uma política de ação afirmativa e de reparação histórica pelo direito a educação que garanta o ensino de suas histórias, arte e culturas.

Assim nas análises que fizemos procuramos compreender que as pautas da lei 10.639/2003 são reivindicações que vem sendo feitas ao longo do século XX. Segundo Domingues (2008) desde o pós-abolição, a população negra já vinha criando espaços de escolarização, não oficiais, com o objetivo de garantir o direito à alfabetização.

As chamadas Escolas de “Homens de Cor”, presentes em diversos estados do país desde antes da abolição, figurariam assim as primeiras organizações sociais em prol dos direitos dos negros pelo acesso à educação. Segundo o autor, por meio da escolarização a população almejava a possibilidade de ascender socialmente e de combater a discriminação.

Desta forma, identificamos a partir deste autor, que as manifestações por direito à educação já estavam presentes nas escolas de “homens de cor”, da qual a FNB de 1931 teve uma grande representatividade nacional. Destacamos também que a preocupação com o ensino de artes também era presente nesta entidade.

A FNB possuía um departamento dedicado ao ensino de artes e Ofícios, o qual concedia cursos de pintura, carpintaria, escultura entre outras práticas artísticas, além do ensino de música e teatro. Desta forma, compreendemos que a demanda pelo ensino de artes também estava presente.

Outra entidade de grande relevância nesse contexto de reivindicações, por meio da arte e da educação foi o TEN, como nos apontou Gonçalves & Silva (2000). De acordo com os autores foi à entidade que teve maior destaque na união entre educação e cultura como plataformas de luta por direitos da população negra. Identificamos nela também, a ampla abrangência de linguagens artísticas com que promoviam a valorização da arte produzida pela população negra.

Uma das descobertas nesse processo foi a atuação o intelectual negro Manuel Querino (1851-1923), com forte atuação na virada do século XIX para o XX. Considerado o primeiro historiador da arte baiana foi o pioneiro nos estudos de cultura africana na Bahia num contexto que as teorias de racismo científico estavam se proliferando por todo o país. Querino ao reivindicar a valorização da contribuição do negro na história do Brasil, e fazer crítica às teorias raciais, denunciava a estrutura racista da sociedade brasileira com seus estudos e também abria outros caminhos de leitura da arte e cultura nacional considerando os africanos e negros brasileiros como fundantes desta sociedade.

Pudemos concluir a partir destes pontos analisados, que essas duas entidades já desenvolviam críticas à estrutura racista da sociedade brasileira por meio da educação, denunciavam as representações pejorativas do negro nos livros didáticos, a discriminação para com alunos negros nas escolas e reivindicavam a memória da morte de Zumbi dos Palmares. Ao mesmo tempo, mantinham espaço de aprendizagem e valorização da arte e cultura produzida pelo segmento populacional negro.

Compreendemos assim, que essas ações eram respostas ao contexto de políticas de embranquecimento desenvolvidas pela difusão de políticas eugenistas em vários setores da sociedade brasileira, que tinha como pressuposto a eliminação da população negra e de suas contribuições. O estudo de Schwarcz (1993), nos apontou que no início do século XX, a difusão das teorias do racismo científico, pautado na eugenia teve grande reverberação pelas artes, principalmente pela Literatura. Com isso, compreendemos o papel que as artes, ocuparam nesse processo de reprodução de valores racistas, exemplificados pela obra “A Redenção de Cam” de Modesto Brocos de 1895.

Da mesma forma, buscamos compreender como essas teorias influenciaram o sistema educacional brasileiro. D’Ávila (2012) e Schneider e Meghioratti (2012), nos atentaram para as relações entre intelectuais adeptos das teorias eugênicas que atuaram diretamente no processo de sistematização da educação no processo de modernização do país. Compreendemos, com os apontamentos de D’Ávila (2012) que essas perspectivas racializadas, com um ideal de sociedade branco de valores civilizatórios europeus, atuaram de forma incisiva nos currículos escolares.

Um aspecto que consideramos importante foi a percepção da simultaneidade de criação das entidades, vale ressaltar que a fundação do Departamento Eugênico ocorreu no mesmo ano que a da FNB em 1931. Tal constatação nos possibilitou compreender que mesmo a eugenia sendo um pensamento largamente difundido, ela não era consenso, portanto ela não era o único pensamento da época.

A partir destes estudos compreendemos alguns aspectos acerca da história dos negros nos bancos escolares, que a educação sempre foi uma das pautas principais de reivindicação ao longo de todo século XX. A busca pela valorização de suas manifestações culturais práticas artísticas também foi recorrente nesse histórico.

Buscamos nesse sentido compreender a atuação do MNU a partir de 1978, para a efetivação da implementação da lei 10.639/2003. Como nos apontou Gomes (2012) e Gonçalves & Silva (2000) é neste contexto de aumento de alunos negros na universidade, na política e na atuação entre ativistas, militantes, acadêmicos que pesquisas começam a se

direcionar às questões deste segmento populacional saúde, educação, psicologia, sociologia, entre outras áreas.

A pressão junto ao Estado brasileiro aumenta rompendo assim o silêncio e revelando as desigualdades raciais principalmente no campo educacional, diferença de oportunidades entre brancos e negros, a evasão escolar e a baixa representatividade negra nas universidades, o alto índice de homicídio da juventude negra. Identificamos que estes processos corroboraram para que o Estado brasileiro se assumisse racista, firmando assim, o compromisso de reparação histórica com a população negra por meio de políticas de ações afirmativas.

Conforme Gonçalves & Silva (2000) é Gomes (2012), e educação vem sendo umas das principais formas de atuação nesse sentido, movimentos sociais negros denunciam a estrutura racista presente nos currículos, nas práticas pedagógicas, nos livros didáticos, nas relações sociais. O que nos permite concluir que estas pautas já estavam sendo reivindicadas ao longo de todo o século XX, sendo a lei 10.639/2003 resultante da conquista do histórico de movimentos sociais negros.

A partir deste histórico concluímos que a criação da SEPPIR foi fundamental neste processo, visto que, até então, não havia representatividade no ministério que promovesse os direitos da população negra. Em nossa atual conjuntura, estamos vivenciando um grande retrocesso, pois, esta secretaria foi extinta após a tomada²⁶⁴ do governo em 2016.

Esta situação é grave, pois, sem representatividade as pautas das populações negras, assim como, dos demais seguimentos populacionais contra hegemônicos, como os direitos da população Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), também correm o risco de perderem espaço de decisões. A reforma no Ensino Médio implantada pelo governo Michel Temer vem demonstrando as perspectivas neoliberais que este governo opera.

Assistimos a ameaça da retirada da obrigatoriedade das disciplinas de artes, Filosofia, Sociologia e educação Física do novo projeto de Ensino Médio, isso nos remete à lei nº 5.692 de 1971 em que o ensino de arte se tornou obrigatório, pela a luta dos arte/educadores e professores de artes em garantir a disciplina como área de conhecimento tão importante como as demais áreas. Juntamente ao fechamento de inúmeras escolas estaduais como medida de corte orçamentário. Com isso, a lei 10.639/2003, juntamente a lei nº 5.692 de 1971, estão situadas num campo arenoso, todavia ambas continuam em vigor.

²⁶⁴ Em 2016 o governo Dilma foi destituído de forma inconstitucional pelo governo Michel Temer.

De acordo como o contexto histórico da lei 10.639/2003, podemos concluir que a educação, a arte e a cultura sempre foram lugares de disputa, tensões e conflitos por direitos do segmento negro. A retomada histórica nos possibilitou entender que a presença da área de artes em caráter de especialidade no documento de lei não é aleatória, ela revela antes de tudo, a importância que este segmento atribui ao campo da arte, educação e cultura como lugares de representatividade.

A partir das fontes analisadas, nesse primeiro momento, como os documentos e diretrizes juntamente ao referencial teórico, concluímos que a lei 10.639/2003 corresponde a um marco legal de caráter universal, não sendo somente de interesse à população negra. Como nos apontou os estudos de Gomes (2011; 2012) a lei 10.639/2003 precisa e deve ser compreendida como mudança estrutural da educação brasileira em direção à uma política educacional democrática, equânimes por meio de práticas antirracistas.

Pudemos compreender também, que esta lei é um instrumento, a efetivação dessas mudanças vai além do marco legal. Grande parte das mudanças são pela atuação dos profissionais na área da educação, professores, gestores e coordenadores das instituições de ensino de todos os níveis, conforme atribuído pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana – lei 10.639/2003 de 2009.

Contudo, encontramos uma entrevista deste ano, com Petronilha Gonçalves e Silva, relatora do Parecer CNE/CP 003/2004 que desencadeou no Plano Nacional focado na lei 10.639/2003, que faz uma análise após quatorze anos da promulgação desta alteração da LDB. Nesta entrevista, Petronilha nos aponta que o ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos das escolas de maneira efetiva, eles ainda são ações individuais dos docentes. Ela afirma que a implementação depende de uma série de fatores, dentre eles alguns, em grande parte subjetivos²⁶⁵.

Desta forma, compreendemos retomando o Parecer CNE/CP 003/2004, que as efetivações dessas mudanças dependem do reconhecimento da importância deste marco legal para toda a população brasileira. Concluímos, junto a nossa experiência em formação dos professores, que os fatores subjetivos incluem alteridade, envolvimento, sensibilidade e compreensão das questões suscitadas pela lei 10.639/2003, todavia esses fatores podem ser desencadeados pela contextualização deste marco como política reparatória em resposta a um

²⁶⁵ Entrevista realizada por Rute Pina para o jornal: “Brasil de Fato”, 08 de janeiro de 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>>. Acesso em 02 de abr. 2014.

histórico de políticas excludentes para com a população negra e afrodescendente no âmbito educacional.

A partir disto, identificamos a necessidade de interpretação desta lei a partir dos documentos auxiliares como o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP01/2004, juntamente às diretrizes curriculares para implementação da lei 10.639/2003 dentro do “[...] complexo campo das relações raciais brasileiras”²⁶⁶. Consideramos, portanto, que a educação das relações étnicorraciais é elemento imprescindível para a compreensão destas diretrizes na estrutura curricular e na prática pedagógica.

Na segunda parte desta pesquisa procuramos compreender como essas questões acerca do ensino de arte afro-brasileira e africana e das reflexões do debate étnicorracial reverberaram ou não, e/ou, se ainda reverberam na arte/educação. Qual o papel da arte/educação diante da estrutura de opressão e violência material e simbólica que acomete a população negra? Como discursos e práticas discriminatórias são produzidos e reproduzidos também nesta área?

Realizamos a busca em teóricos antes e depois da promulgação lei 10.639/2003, que em alguma medida, se detiveram em reflexões críticas acerca da estrutura hegemônica no processo de invisibilidade dos referenciais artísticos e valores estéticos afro-brasileiros e africanos da arte/educação brasileira, bem como de artistas negros e afrodescendentes como partícipes e fundante do que veio a ser constituído como arte nacional.

A partir do levantamento teórico descobrimos o quanto este é um campo de pesquisa recente, apresentando assim, um número tímido de estudos sobre estas temáticas. Identificamos poucos teóricos que estabeleceram o fator de raça e etnia como recorte de suas análises na arte/educação, o que nos permite concluir a necessidade de mais pesquisas.

Os estudos que encontramos antes da sanção da lei 10.639/2003 apontam críticas à estrutura excludente do ensino de arte no Brasil e para a diversidade como um tema a ser abordado na área. Identificamos que o debate racial e da diversidade cultural é apresentado nesses estudos pelas perspectivas do multiculturalismo crítico e do interculturalismo. Barbosa (1998) teve experiência no Centro de Estudos Culturais na Universidade de Birmingham, Inglaterra, e isso nos permite concluir que seu estudo tem bastante influência dos Estudos culturais, no qual, questões identitárias são recorrentes e tem como um de seus expoentes Stuart Hall.

²⁶⁶ (GOMES, 2012, p. 117).

Concluimos que Barbosa (1998) na arte/educação é uma das primeiras a trazer críticas ao ensino de arte no Brasil considerando o recorte racial. Sendo o debate étnicorracial imprescindível a qualquer ensino que se proponha multicultural crítico. No entanto, a autora frisa que precisamos desenvolver nossas próprias práticas multiculturais, pois, as propostas de outros países em grande parte europeus e norte-americanos não atendem as nossas especificidades, enquanto país periférico latino americano.

Outra consideração a fazer é que Barbosa (1998) mesmo apontando o multiculturalismo crítico como possibilidade de mudança nas perspectivas da arte/educação brasileira, frisa que o mais coerente para nossa realidade heterogênea são as perspectivas interculturais, por pressupor “[...] interação entre diferentes culturas”²⁶⁷. Richter (2003) também traça considerações sobre gênero e etnia para uma prática intercultural em arte/educação, por pontuar também o caráter de interação social que esta vertente aponta.

No que se refere à interação com a cultura afro-brasileira identificamos relações ambíguas, temos um processo de negação e desvalorização e de apropriação e expropriação dos protagonistas de seus processos de representação. As manifestações culturais de matrizes africanas como o samba, por exemplo, das Escolas de Samba foi assimilado como representação da cultura nacional no governo de Getúlio Vargas no final da década de 1930.

Contudo, ao longo do século XX, Ikeda (1997)²⁶⁸ na consagração dos desfiles de grande reconhecimento midiático e de projeção internacional, nos aponta um processo de alijamento dos negros e afrodescendentes. Concluimos a partir dessas considerações de Ikeda (1997) que para pensar as dinâmicas culturais no Brasil em relação às culturas afro-brasileiras não basta interagir, pois a interação acontece inclusive, endossada pelo discurso da democracia racial, pela falsa ideia de harmonia entre as raças, uma tentativa de ofuscar, assim as tensões raciais em que vivemos.

Nesse sentido, as manifestações culturais afro-brasileiras, quando conveniente aos interesses do Estado e das elites, são reivindicadas como sinônimo de brasilidade. Todavia, não concebem os sujeitos históricos protagonistas dessas práticas como parte fundamental, com suas memórias, histórias e condições objetivas para a manutenção e reelaboração de tais manifestações culturais.

Reconhecemos evidentemente as negociações e as dinâmicas culturais, no entanto, consideramos que em se tratando da população negra e afrodescendente, situá-las somente

²⁶⁷ (BARBOSA, 1998, p.14).

²⁶⁸ IKEDA, Alberto T. No carnaval pós-moderno, negro não tem vez. **O Estado de São Paulo**. São Paulo: 8 de fevereiro de 1997. cultura, nº 857, Ano 174. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/268056054/No-Carnaval-Pos-Moderno-Nao-Tem-Vez-Ikeda>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

pela dimensão cultural não dá elementos para compreensão da complexidade das relações raciais no Brasil, baseadas em valores de branquitude (BENTO, 2002).

A pesquisadora inglesa Mason (1999) também parte da vertente do multiculturalismo crítico como uma resposta ao cânone ocidental de arte que ela ainda identifica como predominante na maioria dos sistemas formais de arte/educação. A autora afirma que o processo de africanização dos currículos é um tema multicultural na Europa e na América do Norte. Consideramos que no Brasil, esse tema já era recorrente antes das teorias multiculturais e interculturais serem abordadas aqui. Concluimos que a população negra já vem anunciando essa necessidade de “africanização” ao longo de todo século XX.

Consideramos, portanto que essas perspectivas interculturais e multiculturais podem vir a somar como possibilidade de repensar práticas educacionais mais equânimes. Entretanto, frisamos a necessidade do campo teórico da arte/educação incluir em seu escopo, estudos sobre a lei 10.639/2003 e educação das relações étnico-raciais de forma a compreender como que o próprio segmento negro está propondo esse debate acerca da inclusão e inserção das culturas afro-brasileira e africana nas políticas educacionais.

No que tange a presença de cultura e arte afro-brasileira e africana nos currículos do ensino superior Funari (2000) nos apresenta crítica à ausência destes conteúdos nas grades curriculares analisadas em diversos estados do país. Os cursos de artes plásticas da ECA-USP e o de artes visuais do Instituto de artes da UNESP, não apresentavam em seus conteúdos programáticos estas temáticas tampouco preocupação com a perspectiva multicultural crítica.

Em atualização aos apontamentos de Funari (2000), após dezessete anos de seu estudo, concluimos que os dois cursos das referidas universidades públicas de São Paulo, ainda mantém um currículo que reitera o racismo institucional. Com exceção da disciplina “História do Ensino da arte no Brasil II” no curso de licenciatura em artes plásticas da USP, nenhuma outra deste Departamento apresenta em seus conteúdos referentes à arte e cultura africana e afro-brasileira. Concluimos que ainda há a manutenção de conteúdos hegemônicos com predominância de perspectivas eurocêntricas. No ano de 2016, na pós-graduação encontramos apenas uma disciplina dedicada à arte africana oferecida pelo programa de pós-graduação do MAC-USP, mesma situação diagnosticada por Funari (2000) que alertou para a inconstância desta disciplina no programa.

Diagnosticamos, em contrapartida, o aumento de disciplinas destinadas à lei 10.639/2003 e à arte, história e cultura afro-brasileira e africana na USP em outros Departamentos e outras faculdades como educação, história e também no MAE-USP.

No Instituto de artes da UNESP onde nos situamos, não encontramos mudanças no que se refere à grade curricular, ela permanece com as disciplinas focadas na perspectiva hegemônica. A disciplina “Cultura Popular” também, identificada pela autora permanece.

Consideramos que as universidades públicas vêm passando por um contexto de cortes orçamentários, isso dificulta a contratação de professores para atender essas demandas. Outro ponto que refletimos é sobre as condições de preparo dos professores já atuantes nestes cursos, para lidar com a mudança de seus programas de aula, a fim de, inserir esses conteúdos e abordagens. Compreendemos que não é tarefa fácil, no entanto, consideramos a necessidade de melhores condições para os docentes e o envolvimento da instituição de forma a compreender que se trata de uma demanda estrutural. Identificamos aí mais uma área de pesquisa, quanto às condições de formação dos docentes de artes plásticas e visuais do ensino superior em relação à lei 10.639/2003.

Vale ressaltar que estamos há exato quatorze anos após a promulgação desta alteração na LDB e nenhum desses cursos de ambas as universidades oferecem em seus programas condições de formação de professores de artes, artistas e arte/educadores em relação à arte e cultura afro-brasileira e africana tampouco educação das Relações Étnico-raciais.

Compreendemos também a limitação de nossa fonte, visto que, os programas correspondem a uma visão parcial, entretanto consideramos que eles trazem elementos substanciais para pensar os currículos. Não descartamos a possibilidade destes conteúdos serem desenvolvidos em programas que não fazem alusão direta a eles, tampouco, que os poucos programas encontrados realmente garantam ao que se propõe.

Contudo, compartilhamos das considerações de Silva (2009) em sua colocação a respeito do currículo:

O currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz - culturalmente - as estruturas sociais de poder. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é em suma, um território político²⁶⁹.

Desta forma, consideramos o peso que o currículo tem tanto na reprodução como na possibilidade de propor leituras e abordagens críticas frente ao intento homogeneizador da estrutura capitalista que pontua Silva (2009). Concluímos que a análise mais aprofundada da estrutura curricular dos cursos superiores de artes visuais em relação à lei 10.639/2003 também anuncia a necessidade de mais pesquisas.

²⁶⁹ (SILVA, 2009, p.148)

No que se refere às pesquisas após a promulgação da lei 10.639/2003, encontramos um número restrito de artigos e teses, nosso método de busca foi em anais de congressos de arte/educação como CONFAEB²⁷⁰ e de artes plásticas, o ANPAP²⁷¹, busca de pesquisas relacionadas à temática em base de dados de bibliotecas do Instituto de Artes da UNESP e USP, participação de cursos na área, levantamento bibliográfico em livrarias e biblioteca do MAB.

A partir deste levantamento identificamos nos estudos encontrados a presença de questões semelhantes: dificuldade de implementação da lei 10.639/2003 nas escolas e em programas de formação de professores, integração com saberes tradicionais de comunidades quilombolas a partir da consideração de suas manifestações culturais, a baixa representatividade de artistas negros nas artes visuais brasileira, práticas pedagógicas de ensino de arte dedicada à identidade e valorização da cultura afro-brasileira, busca de metodologia para abordar educação das relações étnico-raciais junto aos conteúdos de artes. Concluimos que em cada um dos pontos abre-se um novo campo de pesquisa.

Estudos como o de Santana (2010) e Silva (2006; 2007; 2010; 2012) nos possibilitaram mais subsídios de análise estrutural que a lei 10.639/2003 vem desencadeando na arte/educação. Ambos os estudos são da região Sul do país.

Santana (2010) na meta-narrativa de sua trajetória escolar e enquanto homem negro pontua ainda a falta de referências de cultura afro-brasileira e africana e de representações positivas acerca dos negros e afrodescendentes em todo o seu processo de escolarização e na sua atuação junto às escolas municipais do Paraná.

Identificamos em seu estudo o conceito e “folclorização racista”, concluimos a partir da definição do autor, que este fenômeno multideterminado, nos ajuda a compreender a predominância dos discursos acerca do “[...] mito da democracia racial, da naturalização do privilégio; o não discernimento entre diversidade e desigualdade; o preconceito do próprio sujeito professor”²⁷². Da mesma forma que:

[...] a não contextualização da Lei [10.639/2003] como uma política afirmativa; o não-lugar de responsabilidade para a implementação da Lei nas próprias escolas; a total ignorância de consciência e de atitude em relação ao negro e sua cultura, bem como a naturalização pejorativa com ou sem intenção de fazê-lo das características culturais e de aparência nos espaços escolares²⁷³.

²⁷⁰ Nos anais do CONFAEB de 2015 em Fortaleza, Ceará, constatamos a presença de apenas oito artigos sobre o debates étnico-racial, leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

²⁷¹ Na ANPAP de 2015, em Santa Maria, Rio Grande do Sul, identificamos que éramos a única pesquisa do simpósio de arte/educação dedicada à temática.

²⁷² (SANTANA, 2010, p. 233).

²⁷³ (SANTANA, 2010, p. 233).

Também se configuram como processo desencadeador dessas perspectivas de folclorização racista acerca da questão. Com isso consideramos que o trabalho de Santana nos forneceu reflexões acerca da educação étnico-racial a partir da arte/educação focada na ação dos professores de artes a partir da subjetividade que implica esses processos formativos.

Nas buscas que realizamos por artigos disponíveis na *internet* acerca da temática, observamos o destaque que UDESC tem tido nas produções de artigos sobre da arte/educação formação de professores relacionados à lei 10.639/2003 em sua maioria produzidos pela professora Maria Cristina da Rosa Fonseca.

Silva (2006; 2007; 2010; 2012) é quem tem produzido mais pesquisas acerca da formação de professores de artes e a lei 10.639/2003. Identificamos que a autora propõe a abordagem da temática em artes visuais numa perspectiva inclusiva e multicultural crítica. Concluímos a partir da leitura de seus estudos que o campo teórico sobre formação de professores de artes e os impactos das políticas públicas como a lei 10.639/2003 é recente. Identificamos também a necessidade de reflexão acerca dos conceitos de inclusão e inserção na abordagem desta legislação pela dimensão da luta por direitos pela e na educação.

Nesse sentido, apontamos que as reflexões críticas sobre as perspectivas de educação intercultural produzidas por Catherine Walsh²⁷⁴ sobre Interculturalidade Crítica e pedagogia decolonial, junto ao grupo “Modernidade/Colonialidade”²⁷⁵, parece-nos ter muito a contribuir para arte/educação brasileira. Segundo Oliveira e Candau (2010) as produções desta autora trazem reflexões sobre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação, contextualizadas no continente latino-americano. Desta forma, a pedagogia decolonial sugerida por Walsh (2007) segundo estes autores se faz a partir de:

[...] uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva - portanto, não somente denunciativa - em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural²⁷⁶.

²⁷⁴ Linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh integrante do pelo grupo Modernidade/Colonialidade, do qual, Aníbal Quijano e Walter Mignolo. Segundo Oliveira & Candau (2010) Walsh tem como referência Paulo Freire, além das teorizações e Frantz Fanon, nas relação entre seus conceitos de sobre “[...] a consciência do oprimido e a necessidade de humanização dos povos subalternizados” ²⁷⁴ (OLIVEIRA & CANDAU, 2010 p. 24).

²⁷⁵ Segundo Oliveira & Candau (2010), o grupo é formado predominantemente por intelectuais da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar. As figuras centrais desse grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros. Cabe ressaltar que esse grupo mantém diálogos e atividades acadêmicas conjuntas com o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein. (OLIVEIRA & CANDAU, 2010, p.17).

²⁷⁶ (OLIVEIRA & CANDAU, 2010 p. 28).

Desta forma, reiteramos que somente a perspectiva inclusiva não se apresenta suficiente para a compreensão da ambiguidade e elasticidades das relações raciais, principalmente, quando nos referimos ao contexto brasileiro em que a inclusão das práticas artísticas e culturais deste grupo social no discurso de identidade nacional não o retribuem de forma plena.

Na última parte deste trabalho procuramos trazer elementos de nossa prática como arte/Educadores em um programa de formação de professores pelo NEER. Consideramos que as dificuldades encontradas nos impeliram a criar outros caminhos de trazer a experiência como elemento de análise, desta forma o relato teve papel substancial nesse processo.

Partilhamos dois momentos distintos de contato direto com os professores e gestores no mesmo programa, mas em condições diferentes. No primeiro momento, junto ao MAB, nós atuávamos em propostas de formação temática a partir dos núcleos do acervo realizando visitas e desenvolvendo atividades como palestras, oficinas e apresentações.

Identificamos que a experiência no MAB era para grande parte deles nova. O projeto “Encontro com Professores” em parceria com NEER, propiciou questões fundamentais para esta pesquisa, quanto ao papel da arte e no caso da arte/educação nesse processo de formação focado na lei 10.639/2003. Diante das obras do museu traçávamos juntos, arte/educadores e professores, possibilidades de ampliar nosso repertório, acerca de nossas histórias, nossos referenciais estéticos e políticos, nossas limitações em relação aos nossos preconceitos e discriminações.

No entanto, sentíamos a necessidade de estar num contexto mais próximo dos professores e das escolas que recebíamos no museu. Queríamos entender como que estas questões sobre a história, a cultura e arte afro-brasileira e africana, que muitos deles diziam só terem se apercebido disso na visita conosco, estava ou não na realidade escolar.

Foi neste contexto, com essa busca, que adentramos a equipe de arte/Educadores do NEER. Lá como arte/Educadores vinculados à SME nós atuamos diretamente no contexto escolar, o que nos possibilitou compreender parte da complexidade que envolve os processos de formação dos professores e gestores de acordo com as demandas reais, suas próprias e toda a comunidade escolar.

Identificamos diversos contextos formativos, o que possibilitou compreendermos os desafios e limitações de nossas propostas formativas e do próprio programa da prefeitura. Concluimos que cada unidade escolar exige uma demanda específica e varia conforme o seu entorno. Se a escola tem diálogo ou não com comunidade, se a direção e a coordenação pedagógica compreendem a importância da temática a ser desenvolvida na escola, se os

professores se sentem em condições ou não para conseguirem abordar os conteúdos com abordagens reflexivas acerca da educação das relações étnicorraciais. Compreendemos que o caráter de obrigatoriedade da lei 10.639/2003 não garante por si só que as alterações ocorram nas práticas pedagógicas.

Quanto a papel da arte em nossa função enquanto arte/Educadores nos deparamos com inúmeras situações em que a nossa linguagem artística era utilizada mais como ferramenta para suscitar debates do que como elemento a ser considerado em suas especificidades enquanto fazer artístico, processos criativos e fruição.

Se não ensinávamos sobre arte e cultura afro-brasileira e africana, o que fazíamos afinal? Onde estava a arte/educação? Onde nós estávamos como arte/Educadores sem condições materiais para realizar as oficinas? Como conciliar o debate racial com as práticas artísticas? Como criar o que não imaginamos? Como pensar num outro projeto de sociedade, com princípios de equanimidade, se não nos visualizamos? O que dizem os artistas negros sobre nós brasileiros? Como as artes visuais podem contribuir nessas formações de professores desde CEI até os de EJA? Como descolonizar os currículos sem descolonizar nossas práticas, nosso olhares, nossas linguagens, nossas vidas?

Temos mais perguntas do que respostas. Estas experiências ainda reverberam. O NEER foi praticamente extinto com a atual mudança de gestão da prefeitura, já não encontramos informação alguma no site da prefeitura. O NEER correspondia a um programa de metas da prefeitura de São Paulo que instituiu a implementação da lei 10.639/2003 como uma de suas metas principais no campo educacional. Enfatizamos que mesmo com todas as contradições e adversidades, o NEER proporcionou encontros de formação marcantes na história da educação paulistana principalmente pela sua proposta formativa de educação étnicorracial de gestores junto com professores.

Contudo, não podemos deixar de questionar as condições de trabalho e de falta de recursos com que todos os profissionais envolvidos nesse projeto enfrentaram a sobrecarga no fim do contrato acarretada pelo aumento do número de demandas das escolas por formação. Isso diz muito de como essas políticas são encaradas, quais são as condições de trabalho oferecidas a todos os envolvidos.

Concluimos que a contratação de arte/educadores especialistas nas temáticas específicas do núcleo garantiu uma troca fértil e mobilizadora para toda a equipe. Nela pudemos viver experiências transformadoras com as temáticas indígenas pela lei 11.645/2008 e com as reflexões acerca da educação para imigrantes.

Nossa maior dificuldade até o presente momento desta pesquisa foi de acesso aos relatórios de formação realizados pela coordenação do NEER que se desintegrou logo no final do mandato do prefeito Fernando Haddad. Solicitamos os relatórios, mas não obtivemos respostas devido ao desmantelamento da equipe em tão pouco tempo.

Nosso objetivo era conseguir acessar os apontamentos dos professores que participaram destas formações para compreendermos os questionamentos sobre a didática e abordagens metodológicas, as dificuldades, as satisfações, insatisfações, os seus desejos. Todavia, reiteramos que o núcleo contava com um número escasso de profissionais sobrecarregados, o que tornava a realidade mais dura e causava certa morosidade.

Não nos foi possível acessar o relatório com o balanço dos resultados qualitativos de nossas formações de modo geral. Só conseguimos acesso ao relatório quantitativo. O qual evidencia que o NEER ultrapassou os números estabelecidos na Meta 58 a De acordo com Relatório do Grupo de Trabalho Intersecretarial de Educação para as Relações Étnico-Raciais (2013-2016) teve:

Capacitação de 24 mil professores para ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas; Outras formações de 4 mil professores para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena [...] A formação contínua de professores atingiu, em 2016, a marca de 33.052 professores da Rede Municipal de Ensino, superando em 37,7% o previsto inicialmente. Já a capacitação de professores em outros formatos (seminários, palestras, workshops etc.) alcançou 5.192 professores, superando a meta inicial em 29,8%²⁷⁷.

Outra consideração importante a ser feita, foi a impossibilidade de realizarmos entrevistas com os professores de artes, elencamos os motivos: a morosidade e dificuldade de estabelecermos contato direto com o responsável pela liberação de autorização de pesquisas junto a SME e identificamos também que a vivência com os professores necessitou de alguns meses para conseguirmos maturar as questões para submissão em tempo hábil para Comitê de Ética da Plataforma Brasil. Desta forma, consideramos que são etapas que seriam fundamentais para a possível continuidade desta pesquisa.

Compreendemos pela experiência junto ao NEER que a lei 10.639/2003 não se trata somente de alteração curricular, como nos vem apontando Gomes (2012). Esta alteração na LDB corresponde às mudanças estruturais “[...] é necessário mudar o registro e o paradigma de conhecimento com os quais trabalhamos na educação”²⁷⁸.

Consideramos também a que a educação antirracista só será consolidada com a inserção da educação étnicorracial na base de formação de todos os profissionais da educação.

²⁷⁷ Relatório do Grupo de Trabalho Intersecretarial de educação para as Relações Étnico-Raciais. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35150.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

²⁷⁸ (GOMES, 2012, pág. 102).

Incluir arte africana e afro-brasileira é necessário, no entanto, para que isso se dê de maneira qualitativa, com abordagem que considere o contexto desta produção e destes sujeitos históricos como protagonistas, parece-nos ser necessária as rupturas não só epistemológicas, mas também das práticas do cotidiano.

Desta forma, consideramos que ainda há reivindicação de um ensino de arte que conceba múltiplas identidades (gênero, raça, etnia e sexualidade), que tenha como premissa diferentes lugares de fala, nos remonta à luta pelo direito de existir e resistir. A equidade pressupõe alteridade. Os profissionais de arte/educação ao se depararem com esses processos criam possibilidades de dar a ver às subjetividades antes invisibilizadas pelo constructo hegemônico. Ampliação dos conceitos, valores estéticos e das culturas visuais brasileiras em confluência à realidade dos diferentes grupos sociais, garantindo visibilidade aos artistas negros e afrodescendentes e as suas produções artísticas que em grande parte não acessam o circuito de arte hegemônica.

Conforme o escopo teórico aqui elucidado, o campo da arte/educação, no que tange ao Ensino de artes, ainda opera de acordo com a supremacia de valores civilizatórios e de imaginário europeu, branco, ocidental e cristão mantém as desigualdades revelando ainda o legado da colonização.

A arte e a cultura foram áreas fundamentais para reelaboração das realidades, memórias, identidades e saberes afro-brasileiros. A trajetória da FNB nos mostra isso, por lá passou Abdias do Nascimento, um artista e ator do TEN que além de pintor das referências estéticas negras, aliou sua carreira artística com o engajamento político e luta contra o racismo. Abdias raramente é referenciado como artista²⁷⁹, sua atuação política foi mais evidenciada. Mesmo ele sendo um artista com grande projeção internacional, suas obras não aparecem no circuito da arte brasileira, tampouco nas bibliografias de arte brasileira. Isso evidencia o quanto o campo da arte e da arte/educação precisam avançar, nas referências de arte afro-brasileira, na reestruturação de conceitos, nas abordagens metodológicas e didáticas. Não cabe nesse processo uma arte/educação omissa às questões de identidade, de pertencas étnicorraciais e/ou de gênero. Daí a ruptura epistêmica de aprender e ensinar arte para além do olhar masculino, branco e ocidental.

²⁷⁹ A exposição “Ocupação Abdias do Nascimento” do Itaú cultural. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento/>>. Acesso em: 26 de jan. 2017.

A lei 10.639/2003 parte de uma disputa ideológica, política e social pelo direito ao saber, ou melhor, a descolonização do saber²⁸⁰ também no campo da arte/educação e da arte de um modo geral. Ao direito de saber sobre as artes que até então não estavam na escola, nos museus e nos livros. artes e visualidades que propõem outras ressignificações de mundo por experiências artísticas múltiplas, diversas, plurais. Talvez seja esse desconforto que a lei 10.639/2003 cause em algumas esferas da arte e da arte/educação, o incômodo do desconhecido.

Ampliar os referenciais estéticos e culturais do Ensino de artes nos parece uma possibilidade de mudança de uma parte da estrutura de seu ensino, que tem um histórico de práticas excludentes. A evidência deste histórico está na baixa representatividade da arte e cultura afro-brasileira e africanos nos currículos de artes, nos livros didáticos, museus onde se formam professores, artistas, educadores, curadores, historiadores e etc., que acabam atuando conforme os referenciais que lhes foram ensinados, ou seja, reproduzindo uma perspectiva reducionista das vastas referências estéticas brasileiras.

Quanto aos profissionais envolvidos no ensino da arte pressupõe que as rupturas não são só epistêmicas, mas principalmente das escolhas e dos olhares cristalizados pelo racismo. Desta forma, afirmamos a importância de projetos que viabilizem espaços de formação e experiências educacionais antirracistas assim como artistas negros vem potuando na arte contemporânea atual. Erros e acertos, de novos caminhos que estão se abrindo com estas novas demandas e políticas educacionais que vem gerando programas de formação continuada de professores. Não se trata de um adendo, e sim de mudar as bases estruturantes do que e como ensinamos, visualizamos e projetamos, num processo de dar a ver outras narrativas, outros sujeitos, outras visualidades antes invisibilizadas.

²⁸⁰ (GOMES, 2012; LANDER, 2008). Lander, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ARAÚJO, Emannel (Org.). *A mão afrobrasileira: significado da contribuição artística e histórica*. vols. 1 e 2. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Museu afro Brasil, 2010.

AZEVEDO, Fernando de. *Manifestos dos pioneiros da educação Nova (1932) e dos educadores 1959 [et al.]*. - Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BALLESTRIN, Luciana. “América Latina e o giro decolonial Decolonial turn and Latin America”. *Revista brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora/arte, 1998.

_____. *arte/educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. “arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.”. In: *Revista Digital Art&*. nº 0, out. 2003.

BELLÉ, Larissa Antonia e PERINI, Janine Alessandra. “Conteúdo étnico - racial no ensino da arte através dos museus virtuais: um caminho para a inclusão social”. *Anais do VI Ciclo de Investigações do PPGAV-UDESC COM{FLUÊNCIAS}* Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://artemidia.org/6ciclo/capa2011.pdf>> Acesso em: 29 de jun. 2016.

BENTO, Maria. A. S. & CARONE, Iray (Orgs). “Branqueamento e Branquitude no Brasil”. In: *Psicologia social do racismo - estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEVILACQUA, Juliana Ribeiro Silva; SILVA, Renato de Araújo da. *África em artes*. São Paulo: Museu afro Brasil, 2015.

BITTENCOURT, Renata. “Modos de negra e Modos de Branca: O Retrato ‘Baiana’ e A Imagem da Mulher negra na arte do século XIX”. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas, 2005.

BORGES, Rosane. Política, imaginário e representação: uma nova agenda para o século XXI? Coluna de estreia de Rosane Borges no **Blog da Boitempo** postado em 16 de fev. 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/02/16/politica-imaginario-e-representacao-uma-nova-agenda-para-o-seculo-xxi/>> Acesso em 28 de fev. 2017.

CANDAU, Vera. “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença”. *Revista brasileira de educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>> Acesso em: 18 de mar. 2017.

_____. “educação Multicultural: tendências e propostas”. In: Candau, V. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, JOSÉ JORGE DE. “O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro”. Revista USP, São Paulo, n.68, dez./fev. 2005-2006.

CERUTTI, Aline Sesti e VIRUEZ, Nely S. Cano. “Festa de São Benedito na Comunidade Quilombola Tia Eva: frestas para pensar identidade afro-brasileira”. Anais do XXV CONFAEB, Fortaleza, 2015.

CONDURU, Roberto. *arte afro-brasileira*. Belo Horizonte: C/arte, 2007.

_____. *Pérolas negras: primeiros fios: experiências artísticas e culturais nos fluxos entre África e Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2013.

CUNHA, M. C. In: ZANINI, Walter. *história geral da arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles: Fundação Djalma Guimarães, 1983. 2 v.: il.

D’ÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*. Trad. Claudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. “O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil”. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, set./dez. 2009.

_____. “Um ‘templo de luz’: Frente negra brasileira (1931-1937) e a questão da educação”. Revista brasileira de educação. v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. Lisboa: Presença, 2015.

EGLER, Sophia. “arte/educação das relações étnico-raciais possibilidades e limites da lei 10.639/2003 no âmbito da arte/educação”. 2013. 46 f. Monografia (Licenciatura em artes visuais)-Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FANON, Frantz. *Pele negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. “Interdisciplinaridade na pesquisa científica”. Ivani Catarina Arantes, Dirce Encarnacion Tavares e Herminia Prado Godoy. Campinas: Papirus, 2015.

FELINTO, Renata. “culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais”. Organização Renata Felinto”. - Belo Horizonte, 2012.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2007.

FUNARI, Regina M. Lintz. “O ensino de arte no Brasil em busca das suas raízes africanas”. Dissertação Mestrado. ECA-USP, 1993.

FUNARI, Regina M. Lintz. *Valorização da cultura negro-africana no ensino de arte: Análise de currículo das faculdades de arte no Brasil em busca das raízes culturais africanas*. v.1 e 2 São Paulo: ECA-USP, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34, 2001.



GIROUX, Henry A. *Atos Impuros - A Prática Política dos Estudos culturais* - Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOMES, Ana B. Souza e CUNHA Júnior, Henrique. (Orgs.). *Educação e afrodescendência no Brasil*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. “Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas”. In: RBPAAE. v.27, nº1, jan./abr. 2011.

_____. “O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes”. In: Política & Sociedade. v.10, nº18, abr. 2011.

_____. “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. In: Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, jan/abr 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 02 de fev. 2016.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. “Movimento negro e educação”. In: Revista brasileira de educação. Rio de Janeiro: nº 15, set/out/nov/dez 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. – São Paulo: Editora 34, 2012 (2ª edição)

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

_____. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006.

HOLANDA, Marianna. *Pioneira em cotas raciais, UnB tem menos de 2% de professores negros*. Reportagem 13 jan. 2016.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IKEDA, Aberto. *T. Folias de reis, sambas do povo*. 2010.

LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur*, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005.

LEITE, Jose Roberto Teixeira. *Pintores negros do oitocentos*. São Paulo: MWM Motores Diesel: Industria Freios KNORR, 1988.

LODY, Raul. *O negro no museu brasileiro: construindo identidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

LOTIERZO, Tatiana H. P. e SCHWARCZ, Lilia K. M. “Raça, gênero e projeto branqueador: ‘A redenção de Cam’, de Modesto Brocos”. In: Revista artelogie. n. 05, set. 2013. Disponível em: <<http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article254>>. Acesso em: 02 de ago. 2016.



MARTINS, Carlos Eduardo & VALENCIA, Adrián Sotelo. “Teoria da dependência, neoliberalismo e desenvolvimento: reflexões para os 30 anos da teoria”. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18781>>. Acesso em: 18 de mai. 2017.

MASON, Rachel. “arte-educação Multicultural e Reforma Global”. Revista Pro-posições, vol 10. nº 3 [30] UNICAMP, nov. 1999. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/30-artigos-masonr.pdf>>. Acesso em: 26 de mai. 2016.

MASON, Rachel. “arte-educação Multicultural e Reforma Global”. In: Pro-Posições. vol. 10, nº 3 [30], nov. 1999, p.08. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/30-artigos-masonr.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

MASON, Rachel. *Por uma arte-educação multicultural*. Trad. de Rosana Horio Monteiro; revisão técnica Ivone Mendes Richter. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política*. Cadernos de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF)-Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, 2008.

MOURA, Clóvis. *Brasil: raízes do protesto negro*. São Paulo: Global, 1983.

MUNANGA, Kabengele. *negritude Usos e sentidos*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª ed. Revisada. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Elisa Larkin e GÁ Luiz Carlos (ORGs). *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*. – Rio de Janeiro : Pallas, 2009.

NOGUEIRA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

NUNES, Eliane. “Manuel Raymundo Querino: o primeiro historiador da arte baiana”. In: Revista Ohun, ano 3, n. 3, set. 2007.

Oliveira, Luiz Fernandes de e Candau, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. Educ. rev. vol.26 no.1 Belo Horizonte abr. 2010.



OLIVEIRA, Marcos. *A mão afro-brasileira*. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, n. 47, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Marilene Calsavara de e SILVA, Renan dos Santos. “Considerações pedagógicas sobre a implementação da lei 10.639/03 na Disciplina de arte. In: *O professor PDE e o desafios da escola pública paranaense*. Cadernos PDE - Secretaria de educação do estado do Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2231-8.pdf>>. Acesso em 06 de set. 2016.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo. *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales CLACSO, 2005.

REALE, Heldilene e AGUIAR, Renata. *Entre África e Laranjituba: A Construção de uma experiência fotoetnográfica*. Anais do XXV CONFAEB, Fortaleza, 2015.

RIBEIRO, Helder Fabricio Brito. “O olhar fotográfico de Paula Sampaio: As imagens sobre os quilombolas”. Anais do XXV CONFAEB, Fortaleza, 2015.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino de artes visuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

RODRIGUES, Judivânia Maria Nunes. “arte, Contexto e Ginga: A Percepção do corpo Como Processo de formação e ensino”. Anais do XXV CONFAEB, Fortaleza, 2015.

RODRIGUES, Raimundo Nina. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

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: resistência, participação, contribuição*. vol.1. Brasília: Fundação cultural Palmares, 2004.

SAMPAIO, Cláudia Íngrid C. P. Moreira. “Discussão étnico-racial sobre as artes visuais brasileiras: Rosana Paulino, Paulo Nazareth, Jaime Lauriano e o discurso do artista negro na contemporaneidade”. Anais do XXV CONFAEB, Fortaleza, CE, 2015.

SAMPAIO, Cláudia Íngrid C. P. Moreira. “Um novo olhar sobre as artes visuais brasileiras: Discussão étnico racial e construção de uma proposta artístico pedagógica”. In: Encontro Comemorativo dos 30 anos do NEAB/UFMA / IV Encontro Nacional do CONNEABS / II Jornada Internacional de Ciências Sociais. “Diálogos Diaspóricos: Diversidade e Identidade”. Fortaleza, 2015.

SANTANA, Jair. *A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista*. Curitiba: UFPR, 2010. 251 f. Tese (Doutorado em educação) - Setor de educação, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <www.ppge.ufpr.br/teses%20d2010/d2010_Jair%20Santana.pd>. Acesso em: 29 mai. 2015.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. *A escravidão africana na arte contemporânea brasileira: um olhar sobre quatro artistas*. São Paulo: UNESP, 2004.



SANTOS, Renata A. Felinto dos. *culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: Saberes para professores e fazeres para alunos*. Belo Horizonte: Ed. Fino Traço, 2012.

SCHNEIDER, Eduarda Maria e MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida. “A influência do movimento eugênico na constituição do sistema organizado de educação pública do Brasil na década de 1930”. In: Anais do IX ANPED SUL 2012. Caxias do Sul: USC, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: Cientistas instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo. Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. “A formação de professores de arte: uma proposta inclusiva. Instituto arte na Escola, 2012. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69368>>. Acesso em: 21 de mar. 2016.

_____. “Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política. 3º Simpósio da Licenciatura em arte visuais da FAP e 2º ENREFAEBSul. ANAIS do 2º Encontro Regional da Federação de arte Educadores da Região Sul e do 3º Simpósio da Licenciatura em artes visuais, 2010.

Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio-AV/02MariaCristinadaRosa.pdf>. Acesso em: 29 de jun. 2016.

_____. “Formação docente em arte: da formação nas licenciaturas à formação continuada”. Revista Digital Art&. Ano X, n. 14 - dez. de 2013. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-14/maria-cristina-rosa.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. 2016.

_____. “Formação inclusiva do professor de arte: desafios propostos pela lei 10.639/2003 - 11645/2008”. Anais do XVII Congresso Nacional da Federação de arte Educadores do Brasil CONFAEB- IV Colóquio sobre ensino de arte, 2007 – Florianópolis. Disponível em: <<http://faeb.com.br/anais-confaebs.html>>. Acesso em 15 de jul. 2016.

_____. “Os professores de arte e a inclusão: o caso da lei 10.639/2003”. 29º ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2610-Int.pdf>>. Acesso em 20 de mai. 2016.

_____. “Relações entre o ensino de arte e a lei 10.639/2003: diretrizes inclusivas”. VI Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação, ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2006/?link=eixos&acao=buscar_trabalhos>. Acesso em: 29 de jun. 2016.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; PERINI, Janine Alessandra. “A produção de materiais sobre arte afro-brasileira: uma contribuição para a formação de professores de arte”. Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em artes plásticas. Sheila Cabo Geraldo, Luiz Cláudio da Costa (organizadores). - Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. Disponível em: <www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/.../maria_crmariaistina_da_rosa_fonseca_da_silva>.



pdf> Acesso em: 15 de jul. 2016.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. MUSEU AFRO BRASIL NO CONTEXTO DA DIÁSPORA: dimensões contra-hegemônicas das artes e culturas negras. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em arte da Universidade de Brasília, em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em arte, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Luís Torres Conduru, Brasília 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”. In: educação. Porto Alegre: ano XXX, nº3, set./dez. 2007.

SILVA, Rodrigo Gomes da. “A natureza das sociedades: Duas Atividades Artísticas sobre índios e negros na escola”. Anais do XXV CONFAEB, Fortaleza, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: Diferença e identidade o currículo multiculturalista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. “As mulheres artistas e os silêncios da história: a história da arte e suas exclusões”. In: *Estudos feministas*. jan./jun., 2007.

SOUZA, Dilma de Melo e & Calaça, Maria Cecília Felix. *arte africana e afro-brasileira*. Editora Terceira Margem, 2006.

SOUZA, Viviane Viana de; SOUZA, Edvandro L. Sombrio de, MATTOS, Eliane Mattozo e SILVA, Leandro Souza. visualidades africanas e indígenas na sala de aula: as leis 10.639/03 e 11.645/08 e a interculturalidade no ensino de arte. Anais do XXV CONFAEB, Fortaleza, 2015.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de Doutor em Psicologia, 2012.

WALSH, C. IN CANDAU, Vera Maria Candau (org). *educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Editora: 7 LETRAS. 1ª Edição – 2009.

DOCUMENTOS

BISPO, Alexandre Araújo e LOPES, Fabiana. “PRESENÇAS: A performance negra como corpo político: O Corpo negro Invade Espaços Simbolicamente Interditados”. In: **Harper’s Bazaar Art**. São Paulo: abril de 2015.

BORGES, Rosane. “Política, imaginário e representação: uma nova agenda para o século XXI?” **Blog da Boitempo**. São Paulo: 16 fev. 2016. Coluna de estreia de Rosane Borges no *Blog da Boitempo*.

BRASIL, Decreto número 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. **Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte**. Brasília.



BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira", e dá outras providências.** Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acessado em: 15 fev. 2017.

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº: 22/2005, de 04 de outubro de 2005. **Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “educação Artística” pela designação: “arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: artes visuais, Dança, Música e Teatro”.** Brasília. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2017.

BRASIL. Plano Nacional, 10 de março de 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. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017.

Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora
Após 14 anos de lei que obriga abordagem da temática étnico-racial, escolas só contam com ações individuais de docentes.

Rute Pina

Brasil de Fato | São Paulo, 08 de janeiro de 2017.

Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

IKEDA, Alberto T. No carnaval pós-moderno, negro não tem vez. **O Estado de São Paulo.** São Paulo: 8 de fevereiro de 1997. cultura, nº 857, Ano 174.

MARTÍ, Silas. “Em ‘Rolezinho’ da arte, Ativistas negros Vão em Grupo a Vernissages”. **Folha de S. Paulo.** São Paulo: 03 fevereiro de 2015. Seção Ilustrada.

SÃO PAULO. Portaria Intersecretarial nº 001/2013, de 05 jun. 2013. **Instituiu o Grupo de Trabalho Intersecretarial de educação para as Relações Étnico-Raciais.** São Paulo. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35150.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2017.



REFERÊNCIAS DE SITES

<http://www.abdias.com.br/movimento_negro/frente.htm>.

<http://www.abdias.com.br/teatro_experimental/teatro_experimental.htm>.

<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf>.

<<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-16168/>>.

<<https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ExibirEmentaPublico.do?cdDisciplina=EBA010&nuPerInicial=20041>>.

<http://www.30anosneabufma.com.br/resources/anais/6/1463004184_ARQUIVO_ARTIGOCOMPLETO.pdf>.

<<http://www.arteafricana.usp.br/>>.

<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64529_cap9.pdf>.

<[https://books.google.com.br/books?id=r9YbBAAQBAJ&pg=PA24&lpg=PA24&dq=Coordenadora+do+programa+de+doutorado+em+Estudos+culturais+Latino-Americanos+da+Universidad+Andina+Simon+Bolivar+\(sede+Equador\).&source=bl&ots=IYEwNgUadc&sig=yDaHLSJlbgoc0TgdogXTTeAehg&hl=pt-BR&sa=X&ved=0OahUKEwj9mM_Q-PfTAhXEEpAKHT1IBZ8Q6AEILTAB#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=r9YbBAAQBAJ&pg=PA24&lpg=PA24&dq=Coordenadora+do+programa+de+doutorado+em+Estudos+culturais+Latino-Americanos+da+Universidad+Andina+Simon+Bolivar+(sede+Equador).&source=bl&ots=IYEwNgUadc&sig=yDaHLSJlbgoc0TgdogXTTeAehg&hl=pt-BR&sa=X&ved=0OahUKEwj9mM_Q-PfTAhXEEpAKHT1IBZ8Q6AEILTAB#v=onepage&q&f=false)>.

<<https://blogdaboitempo.com.br/2016/02/16/politica-imaginario-e-representacao-uma-nova-agenda-para-o-seculo-xxi/>>.

<<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-estamos-planos-pedagogicos-diz-professora/>>.

<<http://www.brasiliana.com.br/obras/os-africanos-no-brasil/pagina/1/texto>>.

<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4789452P2>>.

<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4793788J4>>.

<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4730188A3>>.

<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4794793U4>>.

<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatcatextual/visualizacv.do?do?id=K4731785Z0>>.

<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4781808Y7>>.

<<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-estamos-planos-pedagogicos-diz-professora/>>.



<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>.

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

<<http://www.ceert.org.br/publicacoes/27/branqueamento-e-branquitude-no-brasil>>.

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>.

<<http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article254>>.

<<http://www.dicionario.belasartes.ufba.br/wp/verbete/manuel-querino-manoel-raymundo-querino/>>.

<<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/RenderizadorPDF.aspx?ClipID=828K2BU4DN3CMeA5RV609VDG4Nesse0B>>.

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22999/estevao-silva>>.

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa23602/joao-timotheo-da-costa>>.

<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf>.

<<http://etnicoracial.mec.gov.br/links/10-menu-principal/81-foruns-de-educacao-e-diversidade-etnico-racial>>.

<<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/02/1584260-em-rolezinhos-da-arte-ativistas-negros-vaio-em-grupo-a-vernissages.shtml>>.

<<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/01/pioneira-em-cotas-raciais-unb-tem-menos-de-2-de-professores-negros.html>>.

<http://www.geledes.org.br/significado-de-blackface/#gs._7on5Eg>.

<http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf>.

<<http://historia.fflch.usp.br/docentes/cristinawissenbach>>.

<<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#1>>.

<<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#2>>.

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_raciais.sht>.

<<http://www.ifch.unicamp.br/ifch/pos/historia/0/296/linhas-pesquisa>>.



<<http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento/>>.

<<https://www.labrys.net.br/labrys11/escrivaines/anapaula.htm>>.

<www.museuafrobrasil.org.br>.

<http://www.museuafrobrasil.org.br/docs/defaultsource/publica%C3%A7%C3%B5es/africa_em_artes.pdf>

<<http://www.museuafrobrasil.org.br/educacao/programas>>.

<<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/12/10/abdias-nascimento>>.

<www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/manuel-querino>.

<<http://www.museuafrobrasil.org.br/o-museu/um-conceito-em-perspectiva>>.

<<http://omenelick2ato.com/>>.

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/19037/17537>>.

<<http://www.pipaprize.com/wp-content/uploads/2012/06/Harpers-Bazaar-Art-4-2015-digital.pdf>>.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm>.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/04_37_34_963-6431-1-PB.pdf>.

<http://www.portalanpedsul.com.br/2006/?ink=eixos&acao=buscar_trabalhos>.

<www.ppge.ufpr.br/teses%20d2010/d2010_Jair%20Santana.pd>.

<portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf>.

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009pdf&Itemid=30192>.

<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/visualizar/PortalSMESP/Nucleo-de-Educacao-etnicoRacial-apresenta-relatorio-sobre-Meta-58>>.

<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35150.pdf>>.

<<https://pt.scribd.com/doc/268056054/No-Carnaval-Pos-Moderno-negro-Nao-Tem-Vez-Ikeda>>.



<<https://pt.scribd.com/document/166191773/Branqueamento-e-Branquitude-No-Brasil>>.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Fernando_de_Azevedo>.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Frantz_Fanon>.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Manuel_Querino>.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Nilma_Lino_Gomes>.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Solano_Trindade>.

<<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>.

<revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092>.

<http://www.revistaohun.ufba.br/pdf/eliane_nunes.pdf>.

<<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2610--Int.pdf>>.

<<http://www.sae.gov.br/site/?p=11130>>.

<<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>>.

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>.

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>.

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742009000300014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>.

<https://www.unicef.org/brazil/pt/activities_26691.htm>.

<<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0285&verdis=5>>.

<<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CCA0311&verdis=1>>.

<<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDA0699&verdis=1>>.

<<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=&nomdis=Hist%F3ria+da+arte+no+Brasil+>>>.

<<https://uspdigital.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostrar?codpub=67A0C093D5B6>>.

<<https://upmeusfilmes.com/3067-pedra-da-memoria-gratis-online-flv.html>>.



ANEXO

1-Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira", e dá outras providências.

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'."



2-TABELA ANÁLISE DISCIPLINAS (FUNARI, 2000)

		A - Artes Plásticas (Bacharelado)					B - Educação Artística (Licenciatura)			C - Pós-graduação	
		Escultura	Gravura	Multimídia e Intermídia	Pintura	Artes Cênicas	Música	Artes Plásticas	Artes Plásticas		
D I S C I P L I N A S	1º Semestre	História da Arte no Brasil I História das Artes Visuais I	Idem	Idem	Idem	Fundamentos da Expressão e Comunicações Humanas Folclore Brasileiro	Fundamentos da Expressão e Comunicações Humanas	História da Arte Brasileira I Fundamentos da Expressão e Comunicações Humanas Hist. das Artes Visuais I	História da Arte Brasileira I		
	2º Semestre	História da Arte no Brasil II História das Artes Visuais II	Idem	Idem	Idem	Estética e História da Arte I		História da Arte Brasileira II História das Artes Visuais II Folclore Brasileiro	História da Arte Brasileira II		
	3º Semestre									Não configura as disciplinas Arte Africana e Arte Afro-brasileira	
	4º Semestre										
	5º Semestre						Estética e História da Arte I				
	6º Semestre								O Barroco no Brasil		
	7º Semestre										
	8º Semestre										
		Disc. Optativas Barroco no Brasil Cult. Brasileira Folclore Brasileiro entre muitas outras opções	Disc. Optativas Idem	Disc. Optativas Idem	Disc. Optativas Idem	Disc. Optativas Barroco no Brasil Cult. Brasileira Hist. da Arte I e II entre muitas outras opções	Disc. Optativas Cult. Brasileira Barroco no Brasil Hist. da Arte I e II entre muitas outras opções	Disc. Optativas Cult. Brasileira entre muitas outras opções	Disc. Optativas Cult. Brasileira entre muitas outras opções		
		<p>Conclusão: Visão incompleta de Hist. da Arte Brasileira, pois o Barroco Brasileiro e manifestações da cultura popular estão configuradas como matéria optativa entre muitas outras disciplinas. Não existe Arte Afro-brasileira e ausência de Arte Africana em História das Artes Visuais I e II</p>					<p>Conclusão: Praticamente não tem Hist. da Arte Brasileira e tão pouco Arte Afro-brasileira. No programa de Estética e Hist. da Arte I e II não aparece Arte Africana</p>			<p>Conclusão: Hist. da Arte Brasileira está bem contemplada mas não existe Arte Afro-brasileira. Arte Africana não aparece no programa de Hist. das Artes Visuais I e II</p>	
<p>O B R I G A T Ó R I A S</p>											

	FAAP	Fac.Santa Marcelina	Fac. Montessori	UNESP
Sêm.	Ed. Artística	Ed. Artística	Ed. Artística	Artes Plásticas
1º		História da Música	Folclore Brasileiro Antropologia Cultural	Folclore Brasileiro
2º			Folclore Brasileiro Antropologia Cultural	História da Cultura Brasileira
3º	Barroco e Barroco no Brasil			Arte Brasileira
4º	Folclore / Evolução da Artes Visuais Séc. XIX e Brasil			
5º	Evolução das Artes Visuais - van- guarda e mesmo período no Br.	História da Arte Brasileira Hist. da Arte III - Brasil Atual		
6º	Evolução das Artes Visuais - Pós 45 e mesmo período no Brasil	História da Arte Brasileira Hist. da Arte III - Brasil Atual		
7º				
8º				
	Não tem História da Arte do Brasil, não tem Cultura Brasileira, tem ape- nas 1 semestre de Folclore. Não existe Arte Africana, nem Afro- Brasileira.	Tem História da Arte Brasileira durante 1 ano, e História da Arte Geral falando sobre o Brasil Atual, durante 1 ano.	Folclore muito artificial, não tem nada de Cultura Afro- Brasileira, e só História da Arte Geral. Não existe Arte Africana e Afro-Brasileira.	Estas matérias não entram em Cultura e Arte Afro- Brasileira nem em Arte Africana.

São Paulo

		Fac. de Belas Artes	Fac. Mozarteum	Fac. São Judas	UNESP
Sem.		Ed. Artística	Ed. Artística	Ed. Artística	Pós - Graduação
1º	Antropologia Cultural	Folclore Brasileiro	Folclore Brasileiro	Folclore Brasileiro	Não tem História da Arte no Brasil. Não tem Arte Africana e Afro-Brasileira. Não tem Cultura Brasileira.
2º	Antropologia Cultural	Folclore Brasileiro	Folclore Brasileiro	Folclore Brasileiro	
3º	Folclore Brasileiro	Folclore Brasileiro	Folclore Brasileiro		
4º		Folclore Brasileiro			
5º					
6º					
7º					
8º	Antropologia Cultural - aspectos bem gerais a respeito do conceito de cultura. Folclore Brasileiro - programa superficial a respeito do assunto. Apenas 1 semestre. Não tem História da Arte Brasileira, nem História da Arte Afro-Brasileira e Africana.	Folclore Brasileiro tem 4 semestres (bastante), mas não tem história da Arte Brasileira, só geral, logo não tem Arte Africana nem Afro-Brasileira. Obs. Esta escola não forneceu programa de curso.	Folclore Brasileiro, apenas 2 semestres, programa de curso interessante, mas não tem Arte Africana nem Afro-Brasileira. Não tem História da Arte Brasileira.		
<p>Conclusão Geral: - <u>História da Arte Brasileira:</u> Em 4 faculdades, não há. Em 3 faculdades, só tem 1 semestre. Em 1 faculdade tem 2 semestres. - <u>Folclore:</u> Em 4 faculdades só tem 1 semestre. Em 2 faculdades tem 2 semestres. Em 1 faculdade tem 4 semestres. - <u>Arte Africana ou Afro-Brasileira:</u> Em nenhuma</p>					





3-EMENTAS DAS DISCIPLINAS



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São Paulo



Plano de Ensino

Curso

09B 15 - NC - Artes Visuais 2015

Ênfase

Identificação

Disciplina

CAV1111T1 - História da Arte I

Docente(s)

Jose Leonardo do Nascimento

Unidade

Instituto de Artes

Departamento

Departamento de Artes Plásticas

Créditos	Carga Horária	Seriação ideal
----------	---------------	----------------

2	T:30	1
---	------	---

Pré - Requisito

Co - Requisito



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São Paulo



Plano de Ensino

Objetivos

Conhecer as características gerais das manifestações plásticas dos diversos períodos históricos, relacionando-os com os padrões culturais mais amplos de cada época. O aluno deverá, igualmente, entender os movimentos artísticos locais no interior de uma perspectiva abrangente da história da arte, preocupando-se em estabelecer diálogos e comparações de expressões artísticas numa linha temporal.

Conteúdo

- 1) História da Arte: abordagem e objetivos.
- 2) A pré-história: pintura parietal.
- 3) Manifestações artísticas da Mesopotâmia.
- 4) Arte egípcia: arquitetura, escultura e pintura afresco.
- 5) Arte cretense e os tempos homéricos da Grécia antiga.
- 6) A Grécia arcaica e a influência cultural egípcia.
- 7) O período clássico da arte grega.
- 8) Cultura helenística: a crise da cidade-estado grega.
- 9) Os etruscos: escultura e pintura tumular.
- 10) Arte romana: o realismo dos retratos e influência grega.
- 11) Roma imperial: arte a serviço do Império.
- 12) A crise romana e as novas concepções cristãs.

Metodologia

Aulas expositivas acompanhadas de análise dos principais monumentos artísticos apresentados por meio de figuras projetadas.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- Baumgart, Fritz. Breve história da arte. SP: Martins Fontes, 1994.
 Cavalcanti, C. Conheça os estilos de pintura (Da pré-história ao realismo). RJ: Civilização Brasileira, 1967.
 Janson, H. W. Iniciação à história da arte. SP: Martins Fontes, 1996.
 Janson e Janson. Introdução à história da arte. SP: Martins Fontes, 1999.
 Gombrich, E. H. A história da arte. RJ: editora Guanabara, 1993.
 Hauser, H. História social da literatura e da arte. SP: Mestre Jou, 1975.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- Altet, Xavier Barral. História da arte. Campinas, SP: Editora Papirus, 1994.
 Argan, G. C. Guia de história da arte. Lisboa: Estampa, 1992.
 Aristóteles. Arte retórica e arte poética. RJ: Edições de Ouro, s/d.
 Bazin, G. História da história da arte. SP: Martins Fontes, 1989.
 Campbell, J. O herói de mil faces. SP: Cultrix, 1995.
 Cumming, R. Para entender a arte. SP: Ática, 1998.
 Dorfles, G. O devir das artes. SP: Martins Fontes, 1995.
 Jaeger, W. Paidéia. SP: Editora Herder, s/d.
 Lise, G. Como reconhecer a arte egípcia. Lisboa: Edições 70, 1995.
 Gombrich, E. H. Arte e ilusão. SP: Martins Fontes, 1995.
 Menu, Bernadette. Ramsés II - Soberano dos soberanos. RJ: Objetiva, 2002.
 Negraes, E. C. O livro dos mortos. SP: Hemus, 1982.
 Panofsky, E. Ideia: a evolução do conceito de belo. SP: Martins Fontes, 1994.



Plano de Ensino

Panofsky, E. O significado nas artes visuais. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
 Sófocles. A trilogia tebana: Édipo Rei; Édipo em Colono; Antígona. RJ: Jorge Zahar Editor, 1993.
 Traunecker, C. Os deuses do Egito. Brasília: Editora da UNB, 1995.

Critérios de avaliação da aprendizagem

Seminários temáticos realizados em grupo e prova escrita individual.

Ementa (Tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino)

Análise das artes plásticas - pintura, escultura e arquitetura - da pré-história às manifestações culturais paleocristãs do final do Império romano do Ocidente. O curso objetiva relacioná-las, compará-las e vinculá-las aos seus momentos culturais específicos.

Aprovação

Conselho Curso	02/02/2017
Cons. Departamental	01/02/2017
Congregação	03/02/2017



Plano de Ensino

Curso

09B 15 - NC - Artes Visuais 2015

Ênfase

Identificação

Disciplina

CAV2112TU - História da Arte II

Docente(s)

Jose Leonardo do Nascimento

Unidade

Instituto de Artes

Departamento

Departamento de Artes Plásticas

Créditos	Carga Horária	Seriação ideal
2	T:30	1

Pré - Requisito

Co - Requisito



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São Paulo



Plano de Ensino

Objetivos

Possibilitar ao aluno a compreensão artística crítica e comparada, tendo em vista as suas futuras produções artísticas e seus trabalhos de pesquisa. O aluno deverá, igualmente, entender os movimentos artísticos locais no interior de uma perspectiva abrangente da história da arte.

Conteúdo

- 1) Arquitetura e pintura bizantinas: Constantinopla, Balcãs, Veneza, Ravena e Sicília.
- 2) A Europa dos bárbaros germânicos: do século V ao X.
- 3) A tradição das Iluminuras medievais: as oficinas nos mosteiros.
- 4) A arte Românica: do século X ao XII.
- 5) O Gótico: a beleza como claritas.
- 6) Influências bizantinas na pintura da Toscana: Siena e Florença dos séculos XIV e XV.
- 7) Emergência do espaço plástico renascentista: a tridimensionalidade pictórica.

Metodologia

Aulas expositivas acompanhadas de análise dos principais monumentos artísticos apresentados por meio de figuras projetadas.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- Baumgart, F. Breve história da arte. SP: Martins Fontes, 1994.
 Cavalcanti, C. Conheça os estilos de pintura (Da pré-história ao realismo). RJ: Civilização Brasileira, 1967.
 Eco, U. Arte e beleza na estética medieval. RJ: Globo, 1989.
 Gombrich, E. H. A história da arte. RJ: Editora Guanabara, 1993.
 Hauser, H. História social da literatura e da arte. SP: Mestre Jou, 1975.
 Janson, H. W. Iniciação à história da arte. SP: Martins Fontes, 1996.
 Janson e Janson. Introdução à história da arte. SP: Martins Fontes, 1999.
- #### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
- Alberti, L. B. Da pintura. Campinas: editora da UNICAMP, 1999.
 Altet, Xavier Barral. História da arte. Campinas, SP, Papirus, 1994.
 Argan, G. C. História da arte como história da cidade. SP: Cia. das letras, 1996.
 Chastel, A. A arte italiana. SP: Martins Fontes, 1991.
 Clark, K. Civilização. SP/Brasília: Martins Fontes/Editora da Universidade de Brasília, 1980.
 Duby, G. O tempo das catedrais: a arte e a sociedade (980 - 1420). Lisboa: Editora Estampa, 1979.
 Gombrich, E. H. Meditações sobre um cavaleiro de pau. SP: Editora da USP, 1999.
 Gombrich, E. H. Arte e ilusão. SP: Martins Fontes, 1995.
 Gombrich, E. H. "Gesto ritualizado y expresion en el arte". In. La imagen y el ojo. Madrid: Alianza Editorial, 1993.
 Hale, J. R. Dicionário do renascimento italiano. RJ: Jorge Zahar Editor, 1988.
 Le Goff, J. (org). O homem medieval. Lisboa: Presença, 1989.
 Panofsky, E. O significado nas artes visuais. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
 Panofsky, E. Idea: a evolução do conceito de belo. SP: Martins Fontes, 1994.
 Ramalho, G. Saber ver a arte românica. SP: Martins Fontes, 1992.
 Vauchez, A. A espiritualidade na Idade Média ocidental (séculos VIII a XIII). RJ: Jorge Zahar Editor, 1995.
 Wolff, P. Outono da Idade Média ou primavera dos Novos Tempos? Lisboa: Edições 70, 1988.



Plano de Ensino

Critérios de avaliação da aprendizagem

Seminários temáticos realizados em grupo e prova escrita individual.

Ementa (Tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino)

Apresentação e análise das expressões pictóricas, escultóricas e arquitetônicas do período bizantino, a partir do século VI, até o trecento, o início do Renascimento toscano. O curso abrange as expressões artísticas medievais - como as Iluminuras, a arte Românica, o Gótico - e os primeiros momentos do Renascimento italiano.

Aprovação

Conselho Curso	01/07/2016
Cons. Departamental	01/06/2016
Congregação	01/07/2016



Plano de Ensino

Curso

09B 15 - NC - Artes Visuais 2015

Ênfase

Identificação

Disciplina

CAV3113T1 - História da Arte III

Docente(s)

FABÍOLA CRISTINA ALVES

Unidade

Instituto de Artes

Departamento

Departamento de Artes Plásticas

Créditos	Carga Horária	Seriação ideal
2	T:30	2

Pré - Requisito

Co - Requisito



Plano de Ensino

Objetivos

Possibilitar ao aluno a compreensão artística crítica e comparada, tendo em vista as suas futuras produções artísticas e trabalhos de pesquisa.

Conteúdo

- 1) Arquitetura e pintura bizantina: Constantinopla, Balcãs, Veneza, Ravena .
- 2) A arte dos afrescos – de Bizâncio ao Renascimento
- 3) A tradição da iluminuras medievais: as oficinas nos mosteiros.
- 4) Arte românica: séculos X, XI, XII.
- 5) O Gótico: a beleza como claritas.
- 6) Escultura medieval.
- 7) A civilização do Renascimento italiano: o quattroceto e o cinquecento.
- 8) O Maneirismo e o diálogo com o Renascimento.
- 9) O Barroco europeu e latino americano

Metodologia

Aulas expositivas acompanhadas de análise dos principais monumentos artísticos apresentados por intermédio de figuras projetadas.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- Baumgart, Fritz. Breve História da Arte. SP: Martins Fontes, 1994.
 Chastel, André. A Arte Italiana. SP: Martins Fontes, 1991.
 Eco, Umberto. Arte e Beleza na Estética Medieval. RJ: Globo, 1989.
 Francastel, P. A Realidade Figurativa. SP: Perspectiva, 1973.
 Gombrich, E. H. A História da Arte. RJ: Editora Guanabara, 1993.
 Hauser, Arnold. História Social da Literatura e da Arte I e II. SP: Mestre Jou, 1975.
 Sherman, John. O Maneirismo. SP: Cultrix, 1978.
 Smith, Robert Chester. Arquitetura barroca. Tradução de Benedito Lima de Toledo. São Paulo : FAU/USP, 1962.
 Wölfflin, Heinrich. Conceitos Fundamentais da História da Arte. São Paulo : Martins Fontes, 2000.

Critérios de avaliação da aprendizagem

Seminários temáticos realizados em grupo e prova escrita individual.

Ementa (Tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino)

Análise dos estilos pictóricos, escultóricos e arquitetônicos do período bizantino, a partir do século VI, ao barroco do século XVII, procurando compará-los e surpreender as suas características gerais.

Aprovação

Conselho Curso	02/02/2017
Cons. Departamental	01/02/2017
Congregação	03/02/2017



Plano de Ensino

Curso

09B 15 - NC - Artes Visuais 2015

Ênfase

Identificação

Disciplina

CAV4114TU - História da Arte IV

Docente(s)

Percival Tirapeli

Unidade

Instituto de Artes

Departamento

Departamento de Artes Plásticas

Créditos	Carga Horária	Seriação ideal
2	T:30	2

Pré - Requisito

Co - Requisito



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 Câmpus de São Paulo



Plano de Ensino

Objetivos

O conhecimento do processo histórico - artístico, tendo em vista futura produção artística e de pesquisa.

Conteúdo

O movimento Romântico na Alemanha
 Os Nazarenos e Pré-Rafaelitas
 Romantismo
 Realismo
 Impressionismo
 Van Gogh
 A Fotografia
 A era industrial
 Art Nouveau

Metodologia

Procedimentos metodológicos;
 - leituras programadas.
 - Análise e re-leitura de obras
 - Seminários
 - Aulas expositivas com slides
 - Entrega de trabalhos escritos.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARNHEIM, Rudolf. Arte e Percepção visual, uma psicologia da Visão Criadora, São Paulo, Pioneira, 1986.
 ARGAN, G. Arte Moderna, São Paulo, Ed. Schwarcz, 1998.
 BAZIN, G. História da Arte, São Paulo, Martins Fontes, 1989.
 BENJAMIN, Walter. O conceito de crítica de arte no renascimento alemão, São Paulo, Edusp, 1993
 BONFAND, Alain. A Arte Abstrata, Campinas, Papyrus Editora, 1996.
 CALABRESE, O. A Idade Neobarroca, Lisboa, ed. 70, 1989.
 FRANCASTEL, Pierre. Pintura e Sociedade, São Paulo, Martins Fontes, 1990
 FRANCASTEL, P. Realidade Figurativa, São Paulo, Perspectiva, 1974.
 GREENBERG, Clement. Arte e Cultura, São Paulo, Ática, 1996.
 JANSOHN, H. e A. Iniciação à História da Arte, São Paulo, Martins Fontes, 1996
 MICHELI, Mário de. As vanguardas artísticas, São Paulo, Martins Fontes, 1991
 OSBORNE, E. Estética e Teoria da Arte, São Paulo, Cultrix, 1974.
 SEDLMAYR, Hans. A revolução da Arte Moderna, Lisboa, Livros do Brasil, 1955.

Critérios de avaliação da aprendizagem

Pesquisa bibliográfica semanal, participação crítica e avaliação semestral sobre um tema.
 Conceito de 0 (zero) a 10 (dez).

Ementa (Tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino)

Estudo das principais manifestações artísticas dos séculos XIX desde o romantismo até o simbolismo, passando pelo realismo, impressionismo, art nouveau e fotografia.



Plano de Ensino

Curso

09B 15 - NC - Artes Visuais 2015

Ênfase

Identificação

Disciplina

CAV5115T1 - História da Arte V

Docente(s)

FABÍOLA CRISTINA ALVES

Unidade

Instituto de Artes

Departamento

Departamento de Artes Plásticas

Créditos	Carga Horária	Seriação ideal
2	T:30	3

Pré - Requisito

Co - Requisito



Plano de Ensino

Curso

09B 15 - NC - Artes Visuais 2015

Ênfase

Identificação

Disciplina

CAV6121TU - História da Arte Brasileira I

Docente(s)

Percival Tirapeli

Unidade

Instituto de Artes

Departamento

Departamento de Artes Plásticas

Créditos	Carga Horária	Seriação ideal
2	T:30	3

Pré - Requisito

Co - Requisito



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 Câmpus de São Paulo



Plano de Ensino

Objetivos

Estudar a arte indígena e os períodos colonial e início do imperial. Focalizar as grandes correntes estilísticas dos séculos XVII e XVIII, como o barroco, a trajetória da arte brasileira até a época do Brasil Independente, destacando o início do século XIX. Discutir e caracterizar os movimentos artísticos e destacar as propriedades da expressão estética brasileira até o segundo império.

Conteúdo

1. Apresentação e pesquisa de bibliografias geral e específica da arte brasileira. Pesquisa a ser realizada em biblioteca indicada pelo professor e escolhida pelo aluno.
2. Arte rupestre – patrimônio mundial da Serra da Capivara
3. Arte indígena – objetos e pintura corporal
4. Representação dos brasilíndios nas artes gráficas e visuais – séc. XVI ao XX.
5. Arte colonial – maneirismo
6. Teorias do barroco e o programa artístico das ordens religiosas.
7. Teorias do rococó e as expressões arquitetônicas e escultóricas no Rio de Janeiro e Minas Gerais.
8. Arte colonial paulista – pintura e tipologia dos retábulos
9. Arquitetura vernacular em São Paulo Goiás.
10. A evolução urbanística e as representações da cidade do Rio de Janeiro.
11. O neoclassicismo como expressão de uma nova organização social: o Brasil Independente.
12. Arte no período imperial.
13. Os artistas viajantes e a visão européia romântica do Brasil
14. Arquitetura rural

Metodologia

Pesquisa em bibliotecas, arquivos e museus para apresentação em seminários, aulas expositivas e visitas a museus, viagens culturais e exposições temporárias pertinentes ao conteúdo programático

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ARAÚJO, EMANOEL. UNIVERSO MÁGICO DO BARROCO. SÃO PAULO : SESI/FIESP, 1998.
 ÁVILA, CRISTINA. REVISTA BARROCO (ORG). BELO HORIZONTE : UFOP – DIVERSOS NÚMEROS.
 BANDEIRA, Julio et alli. A Missão Francesa. Rio de Janeiro : Sextante, 2004.
 BARDI, Pietro Maria. Arte no Brasil. São Paulo : Abril Cultural, 1982.
 BAZIN, Germain. A Arquitetura Religiosa e Barroca no Brasil. Rio de Janeiro : Record, 1983. 2v.
 BELLUZZO, Ana Maria. Brasil dos viajantes. São Paulo : Metalivros, 2000. 3 v.
 CAMPOFIORITO, Ítalo (org). Sessenta anos: a revista do patrimônio histórico e artístico nacional. Rio de Janeiro : IPHAN, Ministério da Cultura, 1997, n 26.
 CAMPOFIORITO, Quirino. História da pintura brasileira no século XIX. Rio de Janeiro : Pinakothek, 1983.
 CUNHA, Manuela C. da (org). História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
 DUQUE ESTRADA, L.G. Arte brasileira: pintura e escultura. Rio de Janeiro, H. Lombaerts, 1988.
 HERKENHOFF, Paulo (org.). O Brasil e os Holandeses, 1630-1654. Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.
 LEMOS, Carlos. Arte no Brasil. São Paulo: Abril Cultural, 1979. 2 volumes.
 MACHADO, Lourival G. Barroco Mineiro. São Paulo: Perspectiva, 1973



Plano de Ensino

MORAIS, Frederico. O Brasil na Visão do Artista. O país e sua gente. São Paulo, Sudameris, 2002.
 OLIVEIRA, Myriam Andrade R. O Rococó religioso no Brasil e seus antecedentes europeus. São Paulo: Cosac & Naif, 2003.
 RAMINELLI, Ronald. Imagens da colonização: as representações dos índios de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996
 TIRAPELI, Percival.(org) Arte sacra colonial - barroco memória viva. São Paulo : Ed. UNESP e Imprensa Oficial do Estado, 2000.
 TIRAPELI, Percival. Igrejas coloniais paulistas - barroco e rococó. São Paulo : Ed. UNESP e Imprensa Oficial do Estado, 2003.
 TIRAPELI, Percival. Coleção Arte Brasileira. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 2006, 5 v
 ZANINI, Walter, org. História Geral da Arte no Brasil. São Paulo : Instituto Walther Moreira Salles, 1983. 2v.

Critérios de avaliação da aprendizagem

Os alunos serão avaliados pelas participação e presença, além de trabalho escrito com um dos conteúdos escolhido por eles e relatórios das visitas a museus.

Ementa (Tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino)

Propiciar um panorama da bibliografia sobre a Arte Brasileira desde a arte rupestre até o início do século XIX. Focalizar a arte indígena e suas representações durante os cinco séculos de arte brasileira, os períodos colonial e início do imperial. Estudar as principais correntes estilísticas da arte colonial - maneirismo, barroco e rococó até o início do século XIX continuando com o neoclássico e os artistas estrangeiros em missões científicas.

Aprovação

Conselho Curso	01/07/2016
Cons. Departamental	01/06/2016
Congregação	01/07/2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 Câmpus de São Paulo



Plano de Ensino

Objetivos

O conhecimento do processo histórico - artístico, tendo em vista futura produção artística e de pesquisa.

Conteúdo

Século XX

1900 - 1920

Fauvismo-Nabismo- Expressionismo- Cubismo.

As manifestações de vanguarda.

Futurismo - suprematismo

Dadaísmo e O Grande vidro de Marcel Duchanp

Neoplasticismo e De Stijl

1920 a 1940

Picasso- manifesto surrealista Dalí e Miró

Bauhaus

A escultura de Brancusi e arquitetura racional.

Pintura Abstrata

1940 - 1960

Arte norte-americana

Arte latino americana

Muralismo Mexicano

Arte social

Pop Art

Rauschenberg

1960 - 2000

Nova Figuração

Instalações

Pós-modernidade

Metodologia

Procedimentos metodológicos:

- leituras programadas.

- Análise e re-leitura de obras.

- Seminários

- Aulas expositivas com ilides

- Entrega de trabalhos escritos.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARNHEIM, Rudolf. Arte e Percepção visual, uma psicologia da Visão Criadora, São Paulo, Pioneira, 1986.

ARGAN, G. Arte Moderna, São Paulo, Ed. Schwarcz, 1998.

BAZIN, G. História da Arte, São Paulo, Martins Fontes, 1989.

BENJAMIN, Walter. O conceito de crítica de arte no renascimento alemão, São Paulo, Edusp, 1993



Plano de Ensino

BONFAND, Alain. A Arte Abstrata, Campinas, Papyrus Editora, 1996.
 CALABRESE, O. A Idade Neobarroca, Lisboa, ed. 70, 1989.
 FRANCASTEL, Pierre. Pintura e Sociedade, São Paulo, Martins Fontes, 1990
 FRANCASTEL, P. Realidade Figurativa, São Paulo, Perspectiva, 1974.
 GREENBERG, Clement. Arte e Cultura, São Paulo, Ática, 1996.
 JANSON, H. e A. Iniciação à História da Arte, São Paulo, Martins Fontes, 1996
 LIPPARD, Lucy. A Arte Pop, São Paulo, Ed. Verbo, Edusp, 1976.
 MICHELI, Mário de. As vanguardas artísticas, São Paulo, Martins Fontes, 1991
 NADEAU, Maurice. História do Surrealismo, São Paulo, Perspectiva, 1985.
 OSBORNE, E. Estética e Teoria da Arte, São Paulo, Cultrix, 1974.
 RESTANY, Pierre. Os Novos Realistas, São Paulo, Perspectiva, 1979.
 SEDLMAYR, Hans. A revolução da Arte Moderna, Lisboa, Livros do Brasil, 1955.
 SUBIRATS, Eduardo. Da Vanguarda ao Pós-Moderno, São Paulo, Perspectiva, 1996.

Critérios de avaliação da aprendizagem

Pesquisa bibliográfica semanal, participação crítica e avaliação semestral sobre um tema.
 Conceito de 0 (zero) a 10 (dez).

Ementa (Tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino)

Reflexão sobre a arte moderna a partir dos manifestos dos movimentos de vanguarda do século XX: os ismos das primeiras décadas, o abstracionismo e concretismo, a figuração no surrealismo, pop-art, hiperrealismo, pós-modernidade e novas mídias.

Aprovação

Conselho Curso	02/02/2017
Cons. Departamental	01/02/2017
Congregação	03/02/2017



Plano de Ensino

Curso

09B 15 - NC - Artes Visuais 2015

Ênfase

Identificação

Disciplina

CAV7122T1 - História da Arte Brasileira II

Docente(s)

Omar Khouri

Unidade

Instituto de Artes

Departamento

Departamento de Artes Plásticas

Créditos	Carga Horária	Seriação ideal
2	T:30	4

Pré - Requisito

Co - Requisito



Plano de Ensino

Objetivos

O curso objetiva o estudo da arte dos períodos imperial e republicano. Do final do século XIX serão focadas as correntes estilísticas do academicismo e ecletismo. No século XX será estudado o início do modernismo, a figuração e o abstracionismo a partir da criação da Bienal de São Paulo. Ainda objetiva a discussão sistematizada do estudo descritivo e bibliográfico da história da arte brasileira, apoiando-se na produção artística e da crítica de arte do século XX até o início do XXI.

Conteúdo

1. A consciência de nacionalidade no Academicismo – análise dos quadros do Museu de Belas-Artes do Rio de Janeiro
2. O modernismo, seus antecedentes e conseqüências
3. A Semana de Arte Moderna em São Paulo e as repercussões no Brasil.
4. O papel da crítica da arte no século XX de Monteiro Lobato a fundação do Museu de Arte Moderna.
5. Visita à coleção de arte moderna Paulina Nemirovsky – Pinacoteca Estação.
6. Rumos da arte dos anos 70 aos momentos atuais.
7. Arte contemporânea – os museus e instituições.
8. Os italianos no cenário artístico de São Paulo
9. A construção de uma cultura artístico-visual nas artes do Brasil – uma bibliografia construída pelo Iphan e por pesquisadores internacionais.
10. Arte dos artistas imigrantes em São Paulo.
11. Visita às exposições periódicas de arte moderna brasileira a serem programadas.

Metodologia

Pesquisa em bibliotecas, arquivos e museus para apresentação em seminários, aulas expositivas e visitas a museus, viagens culturais e exposições temporárias pertinentes ao conteúdo programático

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ALMEIDA, Paulo Mendes de. De Anita ao Museu. Coleção Debates, 133. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.
- AMARAL, Aracy. Projeto construtivo brasileiro na arte. Rio de Janeiro/MAM; São Paulo/Pinacoteca do Estado, 1977.
- BARDI, Pietro Maria. Arte no Brasil. São Paulo : Abril Cultural, 1982.
- BATISTA , Marta Rossetti et al. Brasil: 1º tempo Modernista – 1917/29 – Documentação. São Paulo : Instituto de Estudos Brasileiros da USP, 1972.
- CAMPOFIORITO, Ítalo (org). Sessenta anos: a revista do patrimônio histórico e artístico nacional. Rio de Janeiro : IPHAN, Ministério da Cultura, 1997, n 26.
- Bienal 50 Anos: 1951 – 2001. Edição de comemoração do 50º aniversário da 1ª Bienal de São Paulo. São Paulo : Fundação Bienal de São Paulo, 2001.
- CAMPOFIORITO, Quirino. História da pintura brasileira no século XIX. Rio de Janeiro: Pinakothek, 1983.
- GONÇALVES, Lisbeth. Bonadei, percurso de um pintor. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- _____, As bienais e a abstração. São Paulo, Museu Lasar Segall, 1977.
- MORAIS, Frederico. O Brasil na Visão do Artista. O país e sua gente. São Paulo, Sudameris, 2002.
- PEDROSA, Mário. Dos murais de Portinari aos espaços de Brasília. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- PONTUAL, Roberto. Entre dois séculos: arte brasileira do século XX na coleção de Gilberto



Plano de Ensino

Chateaubriand. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 1987.
 SCHWARTZ, Jorge (org). Brasil 1920-1950: De la Antropofagia a Brasília. Centre Ivam
 Júlio Gonzales. Valencia : Instituto Valenciano de Arte Moderna, Espanha.
 TIRAPELI, Percival. Coleção Arte Brasileira. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 2006, 5 v
 . São Paulo – Artes e Etnias. São Paulo : Imprensa Oficial do Estado e Ed. UNESP, 2007.
 ZANINI, Walter, org. História Geral da Arte no Brasil. São Paulo : Instituto Walther Moreira Salles,
 1983. 2v.

Critérios de avaliação da aprendizagem

Os alunos serão avaliados pelas participação e presença, além de trabalho escrito e seminário com um dos conteúdos escolhido por eles e relatórios das visitas a museus.

Ementa (Tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino)

Propiciar um panorama da bibliografia sobre a Arte Brasileira do final do século XIX até o início do século XXI; focalizar os períodos acadêmicos, ecléticos o modernismo que abranjam as grandes correntes estilísticas do século XX, a figuração e abstração da arte brasileira na época republicana. Discutir e caracterizar os movimentos artísticos e destacar as propriedades da produção brasileira

Aprovação

Conselho Curso	02/02/2017
Cons. Departamental	01/02/2017
Congregação	03/02/2017



Plano de Ensino

Curso

09B 15 - NC - Artes Visuais 2015

Ênfase

Identificação

Disciplina

CAV5280T1 - Cultura Popular

Docente(s)

FABÍOLA CRISTINA ALVES

Unidade

Instituto de Artes

Departamento

Departamento de Artes Plásticas

Créditos	Carga Horária	Seriação ideal
4	T:60	3

Pré - Requisito

Co - Requisito



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São Paulo



Plano de Ensino

Objetivos

- Compreender a cultura sob a perspectiva antropológica;
- Conhecer as principais manifestações de danças, folguedos e rituais profanos e religiosos da cultura popular brasileira de tradição oral (folclórica);
- Conhecer as manifestações plásticas mais recorrentes da cultura popular tradicional no Brasil;
- Aplicar os conhecimentos sobre a cultura popular brasileira no trabalho educacional pré-escolar e no ensino fundamental;

Conteúdo

Unidade 1 - UMA VISÃO ANTROPOLÓGICA DA CULTURA [3 semanas]

Conceituações básicas: Cultura, cultura popular/folclore, culturas étnicas (as culturas e os povos), cultura "material e espiritual"; Os conhecimentos científicos e os saberes populares e étnicos; A cultura como processo de interação social e como distinção classista; As práticas culturais nos meios urbanos e rurais; Os processos expressivos interativos nas culturas populares e étnicas (música/plástica/dança/poesia/expressão dramática).

Unidade 2 - A CULTURA POPULAR DE TRADIÇÃO ORAL NO BRASIL [3 semanas]

A formação histórico-social do Brasil (Contribuições étnicas); A formação de áreas culturais; Características dos fatos culturais populares de tradição oral; As culturas populares/folclore e suas funções sociais; Ciclos festivos e as festas populares; Distinções: danças e folguedos populares.

Unidade 3 - MODALIDADES DE FOLGUEDOS POPULARES (a interação das linguagens expressivas: música/dança/poesia/arte dramática/expressão plástica) [4 semanas]

Bumba-meu-boi/Reisado; Congada/Moçambique; Cabocolinhos; Chegança/Fandango; Guerreiros; Maracatu; Pássaros; Cavalhada; Folias (de Reis, do Divino e outras); Caiapó; Afoxé e outros.

Unidade 4 - MODALIDADES DE DANÇAS FOLCLÓRICAS (a interação das linguagens expressivas: música/dança/poesia/arte dramática/expressão plástica) [4 semanas]

Dança de São Gonçalo; Jongo; Batuque de Umbigada; Tambor-de-crioula; Cururu; Catira; Coco; Chimarrete; Cirandas; Dança do Caranguejo, Cana-Verde; Sambas, Ciriri; Carimbó e outras.

Unidade 5 - MODALIDADES PLÁSTICAS NA CULTURA POPULAR [10 semanas]

Conceitos: arte e artesanato popular / o utilitário e o decorativo / classificação da arte/artesanato popular; As diversas modalidades da arte/artesanato: cerâmica, xilogravura, pintura naïf, escultura, ferraria, rendas, bordados, cestaria, trançados, ex-votos, tapeçaria, tecelagem, figuras de presépio, implementos rituais e utilitários do cotidiano etc (barro, madeira, metal, pedras, couro, papel, tecido, conchas e outros); Principais localidades de produção do artesanato popular tradicional; Produção e mercado contemporâneos da arte/artesanato.

Unidade 6 - APLICAÇÕES EDUCATIVAS DA CULTURA POPULAR/FOLCLORE [6 semanas]

Aplicações nas diversas áreas da educação pré-escolar e fundamental: jogos; lúdica musical; parlendas; formas dramáticas (folguedos populares e teatro de mamulengo); literatura popular: mitos, lendas, contos, narrativas; literatura de cordel, parlendas etc

Metodologia

- Aulas expositivas, com apresentação de vídeos e diapositivos;



Plano de Ensino

- Realização de pesquisas de campo (vivencial), para elaboração de trabalho monográfico;
- Aulas práticas de música, danças e folguedos
- Seminários e discussão de textos especializados

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Cultura Popular/Folclore

1. Teorias sociais e de folclore/cultura popular

ARANTES, Antônio A. O que é folclore (coleção Primeiros Passos). 3 ed., São Paulo: Brasiliense, 1982.

AYALA, Marcos & Maria Ignez N. AYALA. Cultura Popular no Brasil (Série Princípios). São Paulo: Ática, 1987.

BRANDÃO, Carlos R. O que é folclore (coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1982.

BURKE, Peter. A Cultura Popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800. S. Paulo: Schwarcz, 1989.

CARVALHO, Rita Laura S. de; e outros. Seminário Folclore e Cultura Popular: as várias faces de um debate. Rio de Janeiro: INF/IBAC/MEC, 1992.

FERNANDES, Florestan. O Folclore em Questão. S.Paulo: Hucitec, 1978.

FRADE, Cáscia. Folclore. São Paulo: Global, 1991.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. As Culturas Populares no Capitalismo. São Paulo: Melhoramentos, 1982.

GONZALEZ, Jorge A. Sociologia de las Culturas Subalternas. México: Univ. Autonoma de Baja California, 1990.

IKEDA, Alberto T. “Do lundu ao Mangue-beat”, in: Revista História viva – Temas Brasileiros: Presença Negra, n.3, S. Paulo: Duetto, março 2006, pp. 72-75.

IKEDA, Alberto T. “Manifestações tradicionais: rituais, artes, ancestralidades ...”, in: Prêmio Cultura Viva: um prêmio à cidadania. Coord. Ana Regina Carrara. São Paulo: CENPEC, 2007, pp. 50-54.

LAPLATINE, François. Aprender Antropologia. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LIMA, Rossini Tavares de. A Ciência do Folclore. São Paulo: Ricordi, 1978

ORTIZ, Renato. Cultura Popular: românticos e folcloristas. S.Paulo: PUC, 1985.

PEREIRA, Niomar de Souza. Folclore: teorias, conceito, campo de ação. São Paulo: Nacional, 1986.

ROCHA, Tião. Folclore: roteiro de pesquisa. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Governo de Minas Gerais - Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento/Comissão Mineira de folclore, 1996.

SANTOS, José Luiz dos. O que é cultura (coleção Primeiros Passos). 6 ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.

VILHENA, Luís Rodolfo. Projeto e missão: o movimento folclórico brasileiro 1947-1964. Rio de Janeiro: Funarte/Getúlio Vargas, 1997.



Plano de Ensino

2. Danças, folguedos, festas e música

ARAÚJO, Alceu Maynard. Cultura Popular Brasileira. 2 ed. S. Paulo: Melhoramentos, 1973.

ARAÚJO, Alceu Maynard. Folclore Nacional: danças, recreação, música, v.2., 2 ed. S. Paulo: Melhoramentos, 1967.

CARNEIRO, Edison. Folguedos Tradicionais. Rio de Janeiro: Conquista, 1974.

CASCUDO, Luís da Câmara. Dicionário do Folclore Brasileiro, 5 ed. S. Paulo: Melhoramentos, 1980.

GIFFONI, Maria Amália C. Danças Folclóricas Brasileiras e suas aplicações educativas, 2 ed., S. Paulo: Melhoramentos, 1964.

GIFFONI, Maria Amália C. Danças Miúdas do Folclore Paulista., 2 ed. S. Paulo: Nobel, 1980.

LIMA, Rossini Tavares de. Folguedos Populares do Brasil. S. Paulo: Ricordi, 1962.

OHTAKE, Ricardo (coord.). Danças Populares Brasileiras. S. Paulo: Rhodia, 1989.

OHTAKE, Ricardo (coord.). Instrumentos Musicais Brasileiros. S. Paulo: Rhodia, 1988.

VIANA, Hermano e Ernesto BALDAN. Música do Brasil. São Paulo: Abril, 2000.

3. Arte/Artesanato

ARAÚJO, Emanuel (org.). A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica. S. Paulo: Tenenge, 1988.

ARAÚJO, Emanuel (Curador). Mostra do redescobrimento: arte popular/popular arts. S. Paulo: Fundação Bienal de S. Paulo, 2000.

ARAÚJO, Iaperí. Elementos da Arte Popular. 2 ed., Natal: UFRN, 1985.

BARDI, Pietro M. Arte da cerâmica no Brasil. S. Paulo: Sudameris, 1980.

BORBA Filho, Hermilo. Fisionomia e Espírito do Mamulengo (o teatro popular do Nordeste). São Paulo: Nacional, 1966.

BORBA Filho, Hermilo & Abelardo RODRIGUES. Cerâmica popular do nordeste. Rio de Janeiro: MEC/CDFB, 1969.

BRITO, Claudia T. de. (org.). A indumentária e seu significado sócio-cultural.

Aracaju: Gov. Estado de Sergipe/Secret. Estado da Educação e Cultura, 1985.

CEDRAN, Lourdes. (org.). Santeiros e Imaginários (catálogo de exposição - Paço das Artes). S. Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia/Conselho Estadual de Cultura, 1977.

CHAMIE, Emilie. (org.). Brinquedos tradicionais brasileiros. S. Paulo: Sesc, 1983.

COSTELLA, Antonio. Introdução à Gravura e História da Xilografia. Campos do Jordão (SP): Mantiqueira, 1984.

DANTAS, Carmen Lúcia T. A. Carrapicho: cerâmica e arte. Maceió: EDUFAL, 1980.

ETZEL, Eduardo. Arte sacra popular brasileira: conceito, exemplo, evolução.

S. Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1975.

FROTA, Lélia Coelho. Mitopoética de 9 artistas brasileiros. Rio de Janeiro:

Funarte, 1978.

GROFF, Ivan Marcos. “Cerâmica cabocla do Vale do Ribeira”. S. Paulo: Dissertação (Mestrado em Artes), IA/Unesp, 1999.



07/04/2017

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0180&verdis=5&print=true>

Informações da Disciplina

Júpiter - Sistema de Graduação
Escola de Comunicações e Artes**Artes Plásticas**
Disciplina: CAP0180 - Evolução das Artes Visuais I
 Evolution of the Visual Arts I
Créditos Aula: 4**Créditos Trabalho:** 0**Carga Horária Total:** 60 h (Práticas como Componentes Curriculares = 15 h)**Tipo:** Semestral**Ativação:** 01/01/2015**Objetivos**

O curso apresentará uma visão histórica e filosófica do período inicial da "arte moderna", dirigida à discussão de algumas de suas obras paradigmáticas. Desenvolverá a perspectiva da era moderna como "estado de exceção", implantado à base de colonialismo, escravidão, "enclosures" e absolutismo, e correlatamente confrontará diferentes acepções da noção de Esclarecimento. À luz de tal debate introduzirá os temas que presidem à gênese do campo prático e reflexivo da modernidade e de suas primeiras experiências artísticas.

Assim o curso discutirá a questão da "invenção da liberdade" e seus efeitos sobre a arte; o processo de transição que se desdobra desde as proposições de de Winckelmann (1717-1768) e da emergência da crítica dos Salões por intermédio de Diderot (1713-1784), até a ruptura estabelecida pela refundação e reestruturação da experiência estética na Revolução Francesa, que propiciou elementos, no âmbito da cultura, para a transição romântica, e, num plano maior o modo de dominação burguês.

Confrontando, pois, desde o começo, as diversas concepções de Esclarecimento, Luzes, Ilustração e Iluminismo o curso procurará delimitar o campo inicial da "arte moderna" no entrecruzamento de distintos elementos e saberes não artísticos: a propriedade, o regime colonial-mercantil, o poder absoluto e seus modos de controle, o individualismo e suas disciplinas; a superação do artesanato e o conflito entre os modos de trabalho e produção à luz das lutas da Revolução Francesa, e da expansão colonial-capitalista subsequente; as mutações na concepção da visualidade determinadas pela ciência positivista do século 19, especialmente a fisiologia; a nova sociabilidade resultante da revolução industrial e dos processos de reestruturação urbana; a experiência e a produtividade da "arte moderna" como ato tenso e heterogêneo, combinação de espontaneidade e crítica reflexiva sob a mediação da forma-mercadoria.

A formação didático-pedagógica do professor de artes visuais está contemplada nos conteúdos e práticas desta disciplina.

Docente(s) Responsável(eis)

2098682 - Luiz Renato Martins

Programa Resumido

A era moderna como "estado de exceção": preâmbulo histórico e fatores constitutivos, visão crítica geral da ideologia "ilustrada"; a "invenção da liberdade", premissas gerais e proposições correlatas no campo da arte: II. Tensões e superação do campo neoclássico: a Revolução Francesa e seus desdobramentos artísticos e culturais; a trajetória de J.-L. David (1748-1825); elementos do campo romântico: III. Novas contradições da pintura depois da Revolução :

Programa

I. A era moderna como "estado de exceção": preâmbulo histórico e fatores constitutivos, visão crítica geral da ideologia "ilustrada"; a "invenção da liberdade", premissas gerais e proposições correlatas no campo da arte:

1. Condições estruturais: expropriações, escravismo, "enclosures", colonialismo, absolutismo; discussão da noção de "Ilustração", em suas diferentes acepções;
2. O barroco como limiar da modernidade, segundo G. C. Argan (1909-1992);
3. As Academias e o absolutismo: as novas situações da arte e de sua produção; a questão dos gêneros como disciplinas; gênero histórico e gêneros menores; a formação do artista;
4. De Winckelmann ao anticlassicismo de Diderot (1713-1784): a situação do paradigma clássico antes da Revolução Francesa; a construção da arte como paradigma de significação ético-histórica e coisa pública; o proto-realismo de Diderot; introdução ao ponto de vista de Baudelaire (1821-1867) sobre a arte da Revolução; arquitetura e patrimônio na Ilustração e na Revolução;
5. Artífices do Esclarecimento: o pensamento liberal inglês e a Revolução Industrial; Rousseau (1712-1778) e Kant (1724-1804). Alguns temas: refundação da sociedade e da subjetividade, e a regeneração da linguagem como pontos de uma nova plataforma para as artes; a experiência estética, as belas-artes, o sublime, o gênio e o juízo de gosto na Crítica do Juízo; considerações em torno da idéia de progresso moral e jurídico;

II. Tensões e superação do campo neoclássico: a Revolução Francesa e seus desdobramentos artísticos e culturais; a trajetória

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0180&verdis=5&print=true>

1/3



07/04/2017

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0180&verdis=5&print=true>

de J.-L. David (1748-1825); elementos do campo romântico:

1. David, a Revolução e a República: análise detalhada de um percurso pictórico, estético e político: o retratista da burguesia liberal, antes e durante a primeira fase da Revolução; o projeto de Nantes; o "Juramento do Jeu de Paume"; o croquis exaltando a monarquia constitucional;
2. A cultura republicana: a "arquitetura da Liberdade": formas novas e proposições éticas; participação, virtude e épica como proposições visuais da I República; propaganda e organização das festas;
3. A pintura republicana de David; os retratos Pastoret y Chalgrin (Trudaine); a relação pintura-discurso nos quadros dos mártires: Le Peletier de Saint-Fargeau (1793); Marat (1793); o desenho de Maria Antonieta, inimiga da Nação (1793); Robespierre (1758-1794), o caso Bara (1793) e o quadro correlato (1794); a pintura como filosofia; a "auto-declaração" da pintura; o sublime pictórico; a função estrutural da pincelada; o auto-retrato de David na prisão (1794);
4. A posição de Baudelaire: David como origem da arte moderna; contraposição com a interpretação formalista acerca de Manet (1832-1883) como origem da arte moderna.

III. Novas contradições da pintura depois da Revolução :

1. David sob o Diretório, o Consulado e o Império: a nova posição do autor; a arte como livre-iniciativa e atividade autônoma; ironia e distanciamento: novo retrato; nova pintura de história; análise do Retrato de Mme. Récamier (1800);
2. David no processo de totêmicação de Bonaparte/ Napoleão; imagens de Napoleão no Consulado e no Império (1806-7; 1812);
3. Romantismo, subjetividade e questão nacional: a linguagem das pulsões e a questão da liberdade - anticolonialismo e abolicionismo em Géricault (1791-1824); a nova pincelada; Géricault na Inglaterra: litografia e emergência da questão urbana; Goya (1746-1828): subjetividade, corporeidade e nacionalismo;
4. Reestruturação da subjetividade: a fragmentação da cor; a revolução científica: as pesquisas fisiológicas e a nova determinação da percepção; reestruturação da subjetividade e da visualidade;
5. Rumo a 1848: a arquitetura e o urbanismo da era industrial; romantismo, questão urbana e revivals; o Manifesto Comunista

Avaliação

Método

O curso compreenderá aulas expositivas e possivelmente seminários; recorrerá intensivamente à leitura de textos historiográficos e à análise de textos de estética do período, e proporá a análise e a discussão de obras, apresentadas visualmente no correr do curso, mediante slides ou outros meios.

Critério

Os estudantes elaborarão um projeto de pesquisa, e eventualmente, mediante proposição e aceitação do professor, poderão apresentar seminários.

Norma de Recuperação

O aluno deverá prestar uma prova que versará sobre o conteúdo do programa. A prova será realizada durante o mês de férias do respectivo semestre letivo.

Bibliografia

- Comunidades Imaginadas/ Reflexões sobre a Origem e a Difusão do Nacionalismo, trad. Denise Bottman, São Paulo, Companhia das Letras, 2008; Benedict ANDERSON, Comunidades Imaginadas/ Reflexiones sobre el Origen y la Difusion del Nacionalismo, trad. E. L. Suarez, Mexico, Fondo de Cultura Economica, 1993;
- Giulio Carlo ARGAN, Arte Moderna/ do Iluminismo aos Movimentos Contemporâneos, pref. Rodrigo Naves, trad. Denise Bottmann e Federico Carotti, São Paulo, Cia das Letras, 1993.
- Giulio Carlo ARGAN, História da Arte Italiana 3/ De Michelangelo ao Futurismo, pref. Lorenzo Mammi, trad. Wilma De Katinsky, São Paulo, Cosac & Naify, 2003.
- Giulio Carlo ARGAN, Imagem e Persuasão/ Ensaio sobre o Barroco, org. Bruno Contardi; trad. Maurício S. Dias; rev. técnica e sel. iconográfica Lorenzo Mammi, São Paulo, Cia. das Letras, 2004;
- Leonardo BENEVOLO, História da Arquitetura Moderna, trad. A. M. Goldberger, São Paulo, Perspectiva, 2001.
- Leonardo BENEVOLO, História da Cidade, trad. S. Mazza, São Paulo, Perspectiva, 2001.
- Walter BENJAMIN, "Sobre o conceito de história", in Michel LÖWY, Walter Benjamin: Aviso de Incêndio/ Uma Leitura das Teses "Sobre o conceito de história", trad. W. N. Caldeira Brant, trad. das teses J.-M. Gagnebin, M.L. Müller, São Paulo, Boitempo, 2005.
- Nigel BLAKE e Francis FRASCINA, "As práticas modernas da arte e da modernidade", in F. FRASCINA ... (et alii), Modernidade e Modernismo/ A Pintura Francesa no Século XIX, trad. T. R. Bueno, São Paulo, Cosac & Naify, 1998.
- Antonio CANDIDO, "Literatura e subdesenvolvimento", in idem, Educação pela Noite e outros Ensaio, São Paulo, Ática, 1989, pp. 140-162;
- Ernst CASSIRER, A Filosofia do Iluminismo, trad. Alvaro Cabral, Campinas, Ed. Unicamp, 1997.
- Ernst CASSIRER, A Questão Jean-Jacques Rousseau, trad. E. J. Paschoal, J. Gutierrez, rev. M. Isabel Loureiro, São Paulo, UNESP, 1999.
- Denis DIDEROT, Ensaio sobre a Pintura, trad., apresentação e notas de Enid Abreu Dobránszky, Campinas, Papyrus/Editora da Unicamp, 1993.
- Enid Abreu DOBRÁNSZKY, "Apresentação: os Ensaio sobre a Pintura de Diderot: uma estética da sensibilização", in D. DIDEROT, idem.
- Jorge GRESPLAN, Revolução Francesa e Iluminismo, São Paulo, Contexto, 2003;
- Eric J. HOBBSBAM, A Era das Revoluções/ 1789-1848, trad. M. T. Lopes Teixeira e M. Penchel, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- Herbert MARCUSE, Razão e Revolução/ Hegel e o Advento da Teoria Social, trad. de Marília Barroso, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- Juan Antonio RAMÍREZ, Como Escribir sobre Arte y Arquitectura/ Libro de Estilo e Introducción a los Géneros de la Crítica y de la Historia del Arte, Barcelona, Serbal, 2005.
- Roberto ROSSELLINI, The Rise of Louis XIV, película, 1966, 100 m., dial. fr., subt. ingl., Hen's Tooth Video, 1990;
- Jean STAROBINSKI, 1789: Os Emblemas da Razão, pref. J. Coli, trad. M. L. Machado, São Paulo, Cia das Letras, 1988.
- Jean STAROBINSKI, A Invenção da Liberdade, trad. F. M. L. Moretto, São Paulo, UNESP, 1994.



07/04/2017

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0181&verdis=3&print=true>

Informações da Disciplina

 **Júpiter - Sistema de Graduação**
Escola de Comunicações e Artes**Artes Plásticas**
Disciplina: CAP0181 - Evolução das Artes Visuais II
 Evolution of the Visual Arts II
Créditos Aula: 4**Créditos Trabalho:** 0**Carga Horária Total:** 60 h (Práticas como Componentes Curriculares = 15 h)**Tipo:** Semestral**Ativação:** 01/01/2015**Objetivos**

Introduzir os alunos nos debates artístico europeu da segunda metade do século XIX: Realismo/Naturalismo versus impressionismo/pós-impressionismo; o realismo burguês: Vanguarda e Kitsch: Fotografia e artes visuais: Museus e salões na segunda metade do século: Arquitetura e Design.

A formação didático-pedagógica do professor de artes visuais está contemplada nos conteúdos e práticas desta disciplina.

Docente(s) Responsável(eis)

2096680 - Sonia Salzstein Goldberg

Programa Resumido

Impressionismo como ponto de chegada das questões naturalistas e realistas. Impressionismo como ponto de partida para as questões pós-impressionistas. A absorção de certos esquemas realistas pela produção conservadora. Escultura: de Rude a Rodin, de Rodin a Degas e Medardo Rosso. Fotografia: em busca de autonomia. "Arts and Crafts" e o "Art Nouveau". Os museus e os salões numa sociedade de massas.

Programa

- a. Impressionismo como ponto de chegada das questões naturalistas e realistas.
- b. Impressionismo como ponto de partida para as questões pós-impressionistas.
- c. A absorção de certos esquemas realistas pela produção conservadora.
- d. Escultura: De Rude a Rodin a Degas e Medardo Rosso.
- e. Fotografia: em busca da autonomia.
- f. "Arts and Crafts" e o "Art Nouveau".
- g. Os museus e os salões numa sociedade de massas.

Avaliação**Método**

O curso será desenvolvido através da análise e da discussão de documentos e de textos fundamentais sobre o período.

Critério

Os estudantes realizarão um trabalho (peso I) e uma prova escrita (peso I).

Norma de Recuperação

O aluno deverá prestar uma prova que versará sobre o conteúdo do programa. A prova será realizada durante o mês de férias do respectivo semestre letivo.

Bibliografia

- ADORNO, T. W. *Minima Moralia*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2009.
- ADORNO, T. W. *Museu Valéry Proust*. In: *Prismas: crítica cultural e sociedade*. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- ARGAN, G.C. *A arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ARGAN, G. C. *A arte moderna na Europa de Hogarth a Picasso*. São Paulo: Cia das Letras, 2010.
- BAUDELAIRE, C. *A invenção da modernidade*. Lisboa: Relógio d'água, 2006.



07/04/2017

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0181&verdis=3&print=true>

- BECKETT, S. Proust. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- BENEVOLO, L. História da arquitetura moderna. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1976.
- BENJAMIN, W. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.
- BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, W. Passagens. São Paulo: Editora Imprensa Oficial, 2007.
- BERMAN, Marshall. Tudo o que é sólido desmancha no ar – a aventura da Modernidade. São Paulo: Cia das Letras, 1986.
- CELEBONOVIC, A. Some call it kitch. Nova York: Harry N. Abrams Inc., s/d.
- CHAMPIGNEULLE, B. A. Art Nouveau. São Paulo: Verbo/ EDUSP, 1976.
- CLARK, T.J. A pintura da vida moderna. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- CLARK, T.J. Modernismo, pós-modernismo e vapor. In: ARS, n. 8, São Paulo, 2006, p. 128-144.
- CRARY, J. Techniques of the observer: on vision and modernity in the nineteenth century. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1990.
- DEGAS, E. Cartas de Edgar Degas. Buenos Aires: El Atenco, 1943.
- FABRIS, A. (org). Fotografia: usos e funções no séc. XIX. São Paulo: EDUSP, 1991.
- FOSTER, H.; KRAUSS, R.; BOIS, Y-A; BUCHLOH, B. Art since 1900: Modernism, Antimodernism, Postmodernism. Nova Iorque: Thames & Hudson, 2005.
- FRAMPTON, K. História crítica da arquitetura moderna. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FRANCASTEL, P. Arte e Técnica nos séculos XIX e XX. Lisboa: Edição Livros do Brasil, s.d.
- GREENBERG, C. Arte e cultura: ensaios críticos. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- Clement Greenberg e o debate crítico (FERREIRA, Glória e COTRIM, Cecília – Orgs). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- HABERMAS, J. Mudança estrutural da esfera pública. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HARISSON, C.; WOOD, P. & GAIGER, J. Art in Theory 1815-1900. Londres: Blackwell Publishing, 1992.
- KRACAUER, S. Jacques Offenbach and the Paris of his time. Nova Iorque: Zone Books, 2002.
- KRAUSS, R. Passages in Modern Sculpture. Cambridge/Londres: The Mit Press, 1989.
- LE BOT, M. Arte/ Design. In: ARS, n. 11, São Paulo, 2008, p. 6-21.
- MAINARDI, P. Art and Política of the second Empire. New Haven/Londres: Yale University Press, 1989.
- MUMFORD, L. A cidade na história – suas origens, transformações e perspectiva. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MUMFORD, L. Arte e técnica. Lisboa: Edições 70, 1986.
- OEHLER, Dolf. O velho mundo desce aos infernos. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- OEHLER, Dolf. Terrenos vulcânicos. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- PERSNER, N. Os pioneiros do desenho moderno. Lisboa/Rio de Janeiro: Editorial Ulisseis, s.d.
- RAMIREZ, J. A. Medios de masas e História del Arte. Madrid: Editoriales Cátedra, 1981.
- REWALD, J. La Storia dell'impressionismo. Milão: Arnoldo Mondadni Editore, 1976.
- REWALD, J. El pós-impressionismo. Madri: Alianza Editorial, 1982.
- SCHAPIRO, M. A arte moderna: séculos XIX e XX. São Paulo: Edusp, 1996.
- SCHAPIRO, M. Impressionismo. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- STEINBERG, L. Outros critérios. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- VALÉRY, P. O problema dos museus. In: ARS, n. 12, São Paulo, 2008, p. 30-34.
- VAN GOGH, V. Cantas a Theo. Barcelona: Banal/Labor, 1984.



07/04/2017

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0182&verdis=3&print=true>

Informações da Disciplina



Escola de Comunicações e Artes

Artes Plásticas

Disciplina: CAP0182 - Evolução das Artes Visuais III Evolution of the Visual Arts III

Créditos Aula: 4
Créditos Trabalho: 0
Carga Horária Total: 60 h (Práticas como Componentes Curriculares = 15 h)
Tipo: Semestral
Ativação: 01/01/2015

Objetivos

Estudo dos caracteres essenciais da arte contemporânea. Do início do século à II Guerra Mundial. A formação didático-pedagógica do professor de artes visuais está contemplada nos conteúdos e práticas desta disciplina.

Docente(s) Responsável(eis)

2096680 - Sonia Salzstein Goldberg

Programa Resumido

A Arte Moderna: da conquista da Realidade à Autonomia. As vanguardas: gênese e modelos lingüísticos. A cor construtora: Fauvismo, Expressionismo. As linguagens analíticas: Cubismo, Construtivismo e Suprematismo, Neoplasticismo, As Pesquisas de Bauhaus. A dessublimação da arte: Futurismo, Dadaísmo. As poéticas do maravilhoso: Metafísica, Surrealismo. As linguagens neo-históricas nos anos 20s e 30s.

Programa

1. A Arte Moderna. Da conquista da Realidade à Autonomia.
2. As vanguardas: gênese e modelos lingüísticos.
3. A cor construtora:
 - a) Fauvismo
 - b) Expressionismo
4. As linguagens analíticas:
 - a) Cubismo
 - b) Construtivismo e Suprematismo
 - c) Neoplasticismo
 - d) As pesquisas da Bauhaus
5. A dessublimação da Arte
 - a) Futurismo
 - b) Dadaísmo
6. As poéticas do maravilhoso
 - a) Metafísica
 - b) Surrealismo
7. As linguagens neo-históricas nos anos 20 e 30.

Avaliação

Método

Ao lado de aulas expositivas, haverá a análise e discussão de obras, documentos e textos fundamentais sobre o período de maneira a enfatizar os processos construtivos das linguagens artísticas.

Critério

Seminários e debates (peso 1).
 Monografia (peso 1).

Norma de Recuperação

O aluno deverá prestar uma prova que versará sobre o conteúdo do programa. A prova será realizada durante o mês de férias do respectivo semestre letivo.

Bibliografia

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0182&verdis=3&print=true>



07/04/2017

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0182&verdis=3&print=true>

- ADORNO, Theodor. Teoria estética. Lisboa: Edições 70; São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- ARGAN, G.C. A arte moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. Arte e Crítica da Arte. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.
- _____. História da Arte Italiana: De Michelangelo ao Futurismo. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, vol. 3.
- BENEVOLO, L. História da arquitetura moderna. São Paulo: Ed. Perpectiva, 1976.
- BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar : A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Artes, 1986.
- BOIS, Yve-Alain. A pintura como modelo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- _____. Matisse e Picasso. São Paulo: Melhoramentos, 1999.
- BELTING, Hans. O fim da história da arte. Uma revisão dez anos depois. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política (obras escolhidas). São Paulo: Brasiliense, 2ª ed., 1986.
- BRETON, André. Manifestos do Surrealismo. Lisboa, 2ª ed., Moraes, 1976.
- BUCHLOH, Benjamin H. D. Neo-Avantgarde and Culture Industry. Essays on European and American Art from 1955 to 1975. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2000.
- BÜRGER, Peter. Teoria da vanguarda. Tradução José Pedro Antunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- CAWS, Mary Ann (org.). Surrealism. London: Phaidon, 2004.
- CHIPP, Herschel B. Teorias da Arte Moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CLARK, T.J. A Pintura da Vida Moderna - Paris na arte de Manet e de seus seguidores. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- _____. Farewell to an idea. Episodes from a History of Modernism. New Haven e Londres: Yale University Press, 1999.
- _____. Modernismos. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- DANTO, Arthur C. After the End of Art. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1997.
- _____. A transfiguração do lugar-comum: uma filosofia da arte. São Paulo: Cosac Naify 2005.
- FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília. Clement Greenberg e o Debate Crítico. Rio de Janeiro: Funarte-Jorge Zahar, 1997.
- FOSTER, Hal; Krauss, Rosalind; Bois, Yve-Alain; Buchloh, Benjamin H. D. Art since 1900. Modernism/Antimodernism/Postmodernism. Nova York: Thames & Hudson, 2004.
- FOSTER, Hal. The Return of the Real. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1996.
- MARK, Francis; FOSTER, Hal. Pop. London: Phaidon, 2004.
- FRY, Roger. Visão e forma. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2002.
- GOMBRICH, Ernst. História da Arte. LTC: Rio de Janeiro, 1999.
- GREENBERG, Clement. Arte e cultura. Ensaios críticos. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- _____. Estética doméstica. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2002.
- _____. The collected essays and criticism. Editado por John O'Brien. Chicago: The University of Chicago Press, 1999, vols. 1-4.
- GULLAR, Ferreira. Etapas da Arte Contemporânea. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1998.
- HARRISON, Charles & Wood, Paul. Art in Theory 1900-2000: An Anthology of Changing Ideas. London: Blackwell Publishing, 2003.
- HAUSER, Arnold. História social da Arte e da Literatura. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- KRAUSS, Rosalind. The Originality of The Avant-Garde and Other Modernist Myths. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1988.
- _____. Caminhos da Escultura Moderna. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- KUENZLI, Rudolf (org.). Dada. London: Phaidon, 2006.

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0182&verdis=3&print=true>

2/3



07/04/2017

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0182&verdis=3&print=true>

LE CORBUSIER; OZENFANT, Amedée. Depois do cubismo: São Paulo, Cosac Naify, 2005.

MEYER, James (org.). Minimalism. London: Phaidon, 2006.

PEDROSA, Mário. Acadêmicos e Modernos: textos escolhidos. [Org. Otília Beatriz Fiori Arantes]. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

PEDROSA, Mário. Modernidade cá e lá: textos escolhidos. [Org. Otília Beatriz Fiori Arantes]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

ROSENBERG, Harold. Objeto ansioso. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

SALZSTEIN, Sônia (org.). Matisse/ Imaginação, erotismo e visão decorativa. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SCHAPIRO, Meyer. A Arte Moderna Séc. XIX e XX . São Paulo: EDUSP, 1996.

_____ . A unidade da arte de Picasso. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2002.

_____ . Mondrian/ A dimensão humana da pintura abstrata. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

STEINBERG, Leo. Outros critérios, São Paulo: Cosac Naify, 2008.

SZONDI, Peter. Teoria do drama moderno (1880-1950). São Paulo: Cosac Naify, 2001.

XAVIER, Ismail. Alegorias do subdesenvolvimento: cinema novo, tropicalismo, cinema marginal. São Paulo: Brasiliense, 1988.

[Clique para consultar os requisitos para CAP0182](#)

[Clique para consultar o oferecimento para CAP0182](#)



07/04/2017

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0183&verdis=3&print=true>

Informações da Disciplina

 **Júpiter - Sistema de Graduação**
Escola de Comunicações e Artes**Artes Plásticas**

Disciplina: CAP0183 - Evolução das Artes Visuais IV
Evolution of the Visual Arts IV

Créditos Aula: 4**Créditos Trabalho:** 0**Carga Horária Total:** 60 h (Práticas como Componentes Curriculares = 15 h)**Tipo:** Semestral**Ativação:** 01/01/2015**Objetivos**

Estudo dos caracteres essenciais da arte contemporânea da segunda guerra mundial até nossos dias. A formação didático-pedagógica do professor de artes visuais está contemplada nos conteúdos e práticas desta disciplina.

Docente(s) Responsável(eis)

50091 - Domingos Tadeu Chiarelli

Programa Resumido

As neovanguardas. A revisão do estatuto moderno: Informal, Action Painting. A superação da pintura: espacialismo, pesquisas matéricas. Linguagens neoconcretas: concretismo/neoconcretismo, op art e arte cinética, minimal art. Linguagens icônicas: neodadaísmo e Pop art, Nouveau réalisme, hiper-realismo. Do artístico ao estético: assemblage, environment, happening, instalação; arte conceitual; arte povera e land art; body art e performance; vídeo-arte e cinema de artista; intermídias e multimídias; novas hidridações arte/tecnologia. A arte nos anos 80: neo-expressionismo, transvanguarda, vertentes pós-modernas.

Programa

1. As neovanguardas.
2. A revisão do estatuto moderno:
 - a. Informal
 - b. Action Painting
3. A superação da pintura:
 - a. Espacialismo
 - b. Pesquisas matéricas.
4. Linguagens neoconcretas:
 - a. Concretismo/neoconcretismo
 - b. Op art e arte cinética
 - c. Minimal art
5. Linguagens icônicas:
 - a. Neodadaísmo e Pop art
 - b. Nouveau réalisme
 - c. Hiper-realismo
6. Do artístico ao estético:
 - a. Assemblage, environment, happening, instalação.
 - b. Arte conceitual.
 - c. Arte povera e Land art.
 - d. Body art e performance.
 - e. Vídeo-arte e cinema de artista.
 - f. Intermídias e multimídias.
 - g. Novas Hidridações arte/tecnologia.
7. A Arte nos anos 80.
 - a. Neo-expressionismo.
 - b. Transvanguarda.
 - c. Vententes pós-modernas.

Avaliação**Método**
<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0183&verdis=3&print=true>

1/2



07/04/2017

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0183&verdis=3&print=true>

.....

Ao lado de aulas expositivas, haverá a análise e discussão de obras, documentos e textos fundamentais sobre o período de maneira a enfatizar os processos construtivos das linguagens artísticas.

Critério

Seminários e debates (peso 1)

Monografia (peso1)

Norma de Recuperação

O aluno deverá prestar uma prova que versará sobre o conteúdo do programa. A prova será realizada no final do semestre seguinte.

Bibliografia

- ALBERRO, Alexander/STIMSON, Blake (eds.). Conceptual art: a critical anthology. Cambridge, Massachusetts: the MIT Press, 2000.
- BAQUÉ, Dominique. La fotografía plástica. Barcelona: Gustavo Gili, 2003.
- BONITO OLIVA, A. La transvanguardia italiana. Milano, Politi, 1981
- COTON, Charlotte. The photograph as contemporary art. London: Thames & Hudson, 2004
- CRIMP, Douglas. Sobre as ruínas do museu. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DANTO, Arthur C. Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia. Barcelona: Paidós, 1999.
- DANTO, Arthur. A transfiguração do lugar comum. São Paulo: Cosacnaify, 2005.
- FERREIRA, Glória/COTRIM, Cecília (orgs.). Escritos de artistas. Anos 60/70. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.
- MARCHAN, S. Del arte objetual al arte de concepto. Madrid, Alberto Corazon, 1972.
- SMITH, E. Lucie. Movements in art since, 1945. London, Thames & Hudson. 1969.
- _____. Art in the Seventies. Ithaca. Cornell University Press 1980.
- WALLIS, Brian (ed.). Art after modernism: rethinking representation. New York: The New Museum of Contemporar

[Clique para consultar os requisitos para CAP0183](#)

[Clique para consultar o oferecimento para CAP0183](#)

Créditos | Fale conosco

© 1999 - 2017 - Superintendência de Tecnologia da Informação/USP



07/04/2017

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0283&verdis=3&print=true>

Informações da Disciplina



Escola de Comunicações e Artes

Artes Plásticas

Disciplina: CAP0283 - História da Arte I Art History I

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 2

Carga Horária Total: 120 h (Práticas como Componentes Curriculares = 15 h)

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2015

Objetivos

O curso se propõe a introduzir a estética e a história da arte como atividades fundamentalmente históricas. Deste modo, busca apresentar os fundamentos e problemas destas disciplinas e delinear os limites respectivos de cada uma, à luz das características históricas gerais de cada período estudado.

Objetiva ainda introduzir o contato do estudante com os materiais de trabalho teóricos e empíricos desta área do conhecimento, a saber: conceitos e questões próprios aos distintos períodos históricos; autores e textos de referência principais e instrumentos de investigação básicos como monografias, tratados, manuais, enciclopédias, dicionários, interpretações marcantes, etc.

Na medida em que o curso pretende suscitar, de um ângulo maior, práticas de contato críticas e reflexivas com relação às fontes da história da arte e aos objetos de estudo desta ciência, o objetivo, neste plano, será o de configurar a idéia de história da arte como um problema filosófico e histórico permanente, a ser enfrentado como um processo polêmico e plural de seleção de fontes, de elaboração de categorias e escolha de pontos de vista, inevitavelmente dotados de historicidade.

Assim, o questionamento da noção de "clássico", com papel decisivo na configuração da história da arte como disciplina, funcionará como um dos fios condutores do curso e exemplo paradigmático das transformações e diversificações, verificadas neste campo de saber.

Deste modo, o curso partirá do processo histórico de construção do "paradigma clássico" como formação histórica, concomitante à constituição da "polis" grega e à construção do racionalismo ático, para, em seguida, problematizar a suposta intemporalidade desta noção, investigando a sua mutação e circulação como modelo de valor, em distintos períodos históricos. Trata-se, em síntese, de caracterizar a arte e a história da arte como processos irremediavelmente conflituosos e que se dão em inter-relação com outros modos da cultura.

A formação didático-pedagógica do professor de artes visuais está contemplada nos conteúdos e práticas desta disciplina.

Docente(s) Responsável(eis)

2098682 - Luiz Renato Martins

Programa Resumido

Conceitos e métodos da historiografia da arte. Historicidade, atualidade e problematidade como questões da arte. O processo de pesquisa. Fundamentos históricos e filosóficos da arte helênica e da noção de " arte clássica". Fundamentos da estética e da arte helenística. A arte romana. Cristianismo e visualidade.

Programa

PROGRAMA

I. Introdução à questão da historicidade da arte e à problemática da pesquisa histórica, na atualidade:

1. Problemas históricos, filosóficos, epistemológicos da história da arte:

(i) a inter-relação do presente e do passado no âmbito do processo histórico, no campo das artes, à luz da perspectiva dialética e fenomenológica de Argan;

(ii) as práticas e as linguagens artísticas como partes de um sistema de valores;

(iii) a questão da determinação da historicidade ou da situação da arte em cada contexto específico, mediante a relação com uma constelação de temas: natureza, cidade, técnica, regimes de trabalho;

2. A questão do processo de pesquisa:

(i) introdução à problemática própria de uma situação genérica de pesquisa, a partir da obra de Umberto Eco, Como se Faz uma Tese, e de outros textos;

(ii) elaboração prática de projetos de pesquisa;

Observação: a discussão destes tópicos, próprios ao módulo 1, que será realizada principalmente a partir de textos de Giulio Carlo Argan, assim como o tratamento das questões relativas à prática da pesquisa, serão entremeados, na medida do possível, à abordagem dos diferentes períodos artísticos, funcionando, pois, como um patamar de questões, presentes como perspectiva, ao longo de todo o curso.



07/04/2017

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0283&verdis=3&print=true>

II. Fundamentos históricos e filosóficos da arte helênica e da noção de "arte clássica":

1. Marcos da evolução da linguagem visual grega: fundamentos e principais características (da cultura cicládico-minóica à pré-clássica, do século 8 A.C., e desta à "arte clássica", como arte da "polis", dos séculos 5 e 4 AC);
2. As formas visuais situadas entre as noções de "Chaos" e "Kosmos"; sentido e valor da "medida" e da reflexividade na visualidade clássica;
3. A posição específica da produção visual, entre as formas do escravismo e da cidadania e a sua situação, como prática, frente à dimensão teórica do instituto do diálogo e do "sistema retórico-literário";

III. O fim do período "clássico"; a transição histórica e filosófica para a estética e a arte helenística:

1. A exclusão dos fenômenos da esfera do belo inteligível, na filosofia de Platão, e a condenação da mimesis (mimesis), tal como formulada na República;
2. A noção de mimesis, na filosofia de Aristóteles; a posição das artes visuais na Poética, de Aristóteles;
3. O "classicismo" na arte helenística, entre a tradição clássica, o campo da retórica, o fim da "polis" e as novas filosofias do indivíduo: ceticismo, estoicismo, epicurismo;

IV. A arte romana: a arte helenística e as novas funções e valores dos objetos visuais e das idéias estéticas, da era republicana de Roma à fundação do novo império cristão do Oriente:

1. O legado etrusco e a arte da república romana;
2. A estratégia dupla de dominação, de Roma: diplomacia e política à leste; colonização à oeste;
3. A arte na Roma imperial: os saques e a gênese da contemplação: a importação da arte helenística na Roma imperial; o surgimento das coleções romanas de arte grega; a visualidade (arquitetura, escultura, arte mural) e suas funções imaginárias a serviço do Estado e do homem privado; o ecletismo na arte romana, contribuições de outros povos e de outras culturas para as artes e a visualidade do império;
4. O fundamento retórico das idéias do belo e do sublime, no Pseudo-Longinus (ca. séc. 1 D.C.);
5. A crise do paradigma clássico e a arte tardo-romana;
6. Plotino (205-270) e o neoplatonismo; a nova noção de contemplação estética e a construção da arte como portadora de valores abstratos ou metafísicos; sua contribuição fundamental para as idéias estéticas cristãs medievais, renascentistas e modernas;

V. Cristianismo e visualidade, no final da Antiguidade:

1. Do anticlássico a Bizâncio: o cristianismo primitivo diante da visualidade romana;
2. Fundamentos do novo sistema visual bizantino;
3. A iconoclastia bizantina;

[VI. Cristianismo e visualidade, como fundamentos e elementos de colonização, na gênese da cultura ocidental:

1. A colonização como modelo de ocupação romana, no Ocidente; colonização e evangelização;
2. Do anticlássico à evangelização dos bárbaros: objetos visuais como instrumentos evangélicos e a incorporação da iconografia e do artesanato bárbaro na Europa Ocidental;
3. A renascença carolíngia;
4. O estilo românico (arquitetura, escultura); universidades e bibliotecas; o primado da teologia;
5. A questão visual nos principais sistemas filosóficos medievais: agostiniano e tomismo;
6. O estilo gótico e a metafísica da luz: arquitetura, tapeçaria, pintura de vitrais e escultura; o gótico e a mimesis;]

Avaliação

Método

Aulas expositivas e discussão dos temas abordados. Exposições orais e trabalhos redigidos.

Critério

Trabalho oras e discussão (peso 1) e Trabalho escrito final (peso 1).

Norma de Recuperação

O aluno deverá prestar uma prova que versará sobre o conteúdo do programa. A prova será realizada no final do semestre seguinte.

Bibliografia

Manuais e obras de interesse geral para todos os tópicos:

- Giulio Carlo ARGAN, *Arte e Crítica de Arte*, trad. H. Gubernatis, Lisboa, Editorial Estampa, 1988.
 Giulio Carlo ARGAN e Maurizio FAGIOLIO, *Guia de História da Arte*, trad. M. F. Gonçalves de Azevedo, Lisboa, Editorial Estampa, 1994.
 Giulio Carlo ARGAN, *História da Arte como História da Cidade*, trad. P. L. Capra, S. Paulo, Martins Fontes, 1992.
 Giulio Carlo ARGAN, "O revival", in G. C. Argan et al., *El Passado en el Presente*, Barcelona, Gustavo Gili, 1974.
 Giulio Carlo ARGAN, *História da Arte Italiana/ Da Antiguidade a Duccio*, v. 1, pref. Lorenzo Mammì, trad. Wilma De Katinsky, São Paulo, Cosac & Naify, 2003.
 Germain BAZIN, *História da História da Arte*, São Paulo, Martins Fontes, 1989.
 Leonardo BENEVOLO, *História da Cidade*, trad. Silvia Mazza, São Paulo, Perspectiva, 2001.
 Emile BREHIER, *Historia de la Filosofia*, trad. D. Nález, Buenos Aires, Sudamericana, 1962.
 François CHÂTELET, *História da Filosofia/ Idéias, Doutrinas*, vol. I-II-III, Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
 Ian CHILVERS (ed.), *Dicionário Oxford de Arte*, trad. M. B. Cipolla e J. L. de Campos, São Paulo, Martins Fontes, 1996.
 Umberto ECO, *Como se Faz uma Tese*, S. Paulo, Perspectiva, 1985.
 Maurice de GANDILLAC, *Plotin*, Paris, Ellipses, 1999.
 Udo KULTERMANN, *The History of Art History*, Abaris Books, 1993.
 Lewis MUMFORD, *A Cidade na História: Suas Origens, Desenvolvimento e Perspectivas*, trad. Neil R. da Silva, São Paulo, Martins Fontes, 1982.
 Rudolf WITTKOWER, *Escultura*, trad. J. L. Camargo, S. Paulo, Martins Fontes, 1989.
 Vv. Aa., *Enciclopedia Universale dell' Arte*, Firenze, Sansoni, 1958-67.

*

Sobre a Antiguidade greco-romana:

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0283&verdis=3&print=true>

2/4



07/04/2017

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0283&verdis=3&print=true>

- José ALSINO CLOTA, *El Neoplatonismo/ Síntesis del Espiritualismo Antiguo*, Barcelona, Anthropos, 1989.
- Perry ANDERSON, *Passagens da Antiguidade ao Feudalismo*, trad. Telma Costa, Porto, Edições Afrontamento, 1980.
- ARISTÓTELES, *Poética*, trad., comentários e índices de Eudoro de Souza, in *Aristóteles*, vol. II, sel. textos J. A. Motta Pessanha, São Paulo, Os Pensadores/Abril Cultural, 1979, p. 241-243.
- Pierre AUBENQUE, "Plotino e o neoplatonismo", in François CHATELET, *História da Filosofia/ Idéias, Doutrinas*, vol. I, Rio de Janeiro, Zahar, 1973, pp. 199-214.
- Marco AURÉLIO, *Meditações*, sel. trad. e intro. William Li, São Paulo, Iluminuras, 1995.
- A. AYMARD e J. AUBOYER, *O Oriente e a Grécia Antiga/ 2 O Homem no Oriente Próximo*, trad. Pedro Moacyr Campos, São Paulo, Difel, 1962.
- Robert BACCOU, "Introdução", in *PLATÃO, A República*, trad. J. Guinsburg, São Paulo, Difel, 1973.
- Ranuccio Bianchi BANDINELLI, *Roma: Centro del Poder*, trad. Concepcion Hernando Martin, Madrid, Aguilar, 1970.
- Ranuccio Bianchi BANDINELLI, *Roma: La Fine dell'Arte Antica*, Milano, Rizzoli, 1976.
- François BARATTE, *Histoire de l'Art Antique: l'Art Romain*, Paris, Manuels de l'École du Louvre, Réunion des musées nationaux/ La Documentation Française, 1996.
- Brigitte BOURGEOIS e Alan PASQUIER, *Le Gladiateur Borghèse et sa Restauration*, Paris, Fimalac, 1997.
- Violaine BOUVET-LANSELLE (concepção), *Les Antiquités Étrusques et Romaines*, catálogo, Paris, Éditions de la Réunion des Musées nationaux, 1998.
- Roberto de Oliveira BRANDÃO, *A Tradição Sempre Nova*, São Paulo, Atica, 1976.
- Jean BRUN, *O Neoplatonismo*, trad. J. F. Colaço, Lisboa, ed. 70, 1991.
- Cornelius CASTORIADIS, *Ce qui Fait la Grèce/ 1. D'Homère à Héraclite/ Séminaires 1982-1983 (La Création Humaine II)*, Paris, Seuil, 2004.
- Cornelius CASTORIADIS, *Sujet et Verité dans le Monde Social-Historique/ Séminaires 1986-1987 (La Création Humaine I)*, Paris, Seuil, 2002.
- Marilena CHAUÍ, *Introdução à História da Filosofia: dos Pré-Socráticos a Aristóteles*, vol. I, São Paulo, Brasiliense, 1994.
- Henri van EFFENTERRE, *Mycenes/ Viet et Mort d'une Civilisation/ La Seconde Fin du Monde*, Paris, Errance, 1985.
- M. I. FINLEY, *Les Anciens Grecs*, trad. Monique Alexandre, Paris, La Découverte, 1984 (ver também *Points-Essais/Seuil*, 1984).
- M. I. FINLEY, *Democracia Antiga e Moderna*, trad. W. Barcellos e S. Bedran, Rio de Janeiro, Graal, 1988.
- M. I. FINLEY, *Escravidão Antiga e Ideologia Moderna*, trad. N. L. Guarinello, Rio de Janeiro, Graal, 1991.
- M. I. FINLEY, *Grécia Primitiva: Idade do Bronze e Idade Arcaica*, trad. Wilson R. Vaccari, São Paulo, Martins Fontes, 1990.
- Jeanne Marie GAGNEBIN, "Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin", in idem, *Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História*, Rio de Janeiro, Imago, 1997, pp. 84-86.
- Maurice de GANDILLAC, *Plotin*, Paris, Ellipses, 1999.
- Giovanni GARBINI, *Mundo Antigo*, coleção "O Mundo da Arte", Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1979.
- Edward GIBBON, *Declínio e Queda do Império Romano*, org. D. Saunders, trad. e nota J.P. Paes, São Paulo, Cia das Letras, 2005.
- Victor GOLDSCHMIDT, *A Religião de Platão*, trad. I. e O. Porchat Pereira, S. Paulo, Difusão Européia do Livro, 1963.
- Ernst H. GOMBRICH, "Reflexões sobre a revolução grega" (cap. IV), in idem, *Arte e Ilusão*, São Paulo, Martins Fontes, 1986.
- André GRABAR, "Plotin et les origines de l'esthétique médiévale" in idem, *Les Origines de l'Esthétique Médiévale*, Paris, Macula, 1992.
- André GRABAR, *Les Voies de la Création en Iconographie Chrétienne*, France, Flammarion, 2001.
- William K. C. GUTHRIE, *Los Filósofos Griegos*, trad. Florentino M. Torner, Mexico, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1995. [Pierre HADOT, *O Que é a Filosofia Antiga*, São Paulo, Ed. Loyola.]
- Eric A. HAVELOCK, *a Revolução da Escrita na Grécia/ e suas conseqüências culturais*, trad. O. J. Serra, São Paulo, UNESP/Paz e Terra, 1996.
- HESIÓDO, *Os Trabalhos e os Dias*, trad. introd. e comentários, Mary de C. N. Lafer, São Paulo, Iluminuras, 2002.
- Bernard HOLTSMANN e Alain PASQUIER, *Histoire de l'Art Antique: l'Art Grec*, Paris, Manuels de l'École du Louvre, Réunion des musées nationaux/ La Documentation Française, 1998.
- Werner JAEGER, *Demóstenes/ La Agonía de Grecia*, trad. E. Nicol, Mexico, D.F. Fondo de Cultura Economía, 1976.
- Peter V. JONES (org.), *O Mundo de Atenas/ Uma introdução à cultura clássica ateniense*, trad. Ana Lia de Almeida Prado, São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- G. S. KIRK e J. E. RAVEN, *Os Filósofos Pré-Socráticos*, trad. C. A. Louro da Fonseca, B. R. Barbosa, M. A. Pegado, Lisboa, Fundação Calouste Gubenkian, 1982.
- Alexandre KOYRÉ, *Introdução à leitura de Platão*, Lisboa, Presença, 1988.
- Jean LASSUS, *Cristandade Clássica e Bizantina*, coleção "O Mundo da Arte", Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1979.
- A. W. LAWRENCE, *Arquitetura Grega*, trad. M.L. de Alba, S. Paulo, Cosac & Naify, 1998.
- André LEROI-GOURHAN, *Los Primeros Artistas de Europa/ Introducción al Arte Parietal Paleolítico*, Madrid, Encuentro, 1983.
- LONGINO, *Do Sublime*, trad. Filomena Hirata, São Paulo, Martins Fontes, 1996.
- Claude MOSSÉ, *Atenas/ A História de uma democracia*, Brasília, Editora UnB, 2000.
- Claude MOSSÉ, *As Instituições Gregas*, trad. António I. D. Diogo, Lisboa, Edições 70, 1985.
- Massimo PALLOTINO, *La Peinture Étrusque*, tra. R. Skira-Venturi, Genève, Skira, 1952.
- Erwin PANOFSKY, *Idea: Contribucion a la Historia de la Teoria del Arte*, trad. Maria Teresa Pumarega, Madrid, Catedra, 1987; *Idea: A Evolução do Conceito do Belo*, trad. Paulo Neves, S. Paulo, Martins Fontes, 1994.
- José Américo Motta PESSANHA (consultor), "Aristóteles (384-322 A. C.)/ Vida e obra", in *Aristóteles, Aristóteles*, vol. I, sel. textos, J. A. Motta Pessanha, trad. L. Vallandro e G. Bornheim, São Paulo, Os Pensadores/Abril Cultural, 1978, p. V-XXIV.
- José Américo Motta PESSANHA, "Platão (c.428/7-348/7 a.C)/Vida e Obra", in *PLATÃO, Diálogos*, trad. J. Cavalcante de Souza, J. Paleikat e J. Cruz Costa, São Paulo, Os Pensadores/Abril Cultural, 1979, pp. V-XXIV.
- PLATÃO, *A República: Livro VII*, comentários Bernard Piettre, pref. P. Aubenque, trad. E. M. Marcelina, Brasília/ São Paulo, UnB/ Atica, 1989.
- J. J. POLLITT, *Art and Experience in Classical Greece*, New York, Cambridge University Press, 1998.
- Martin ROBERTSON, *Uma Breve História da Arte Grega*, trad. Alvaro Cabral, Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- Donald SCHÜLER, *Literatura Grega*, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.
- Nigel SPIVEY, *Greek Art*, London, Phaidon, ?.
- Nigel SPIVEY, *Understanding Greek Sculpture: Ancient Meanings, Modern Readings*, Londo, Thames and Hudson, 1996.
- Donald STRONG, *Antiguidade Clássica*, coleção "O Mundo da Arte", Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1979.
- Alexander TZONIS e Phoebe GIANNISI, *Architecture Grecque Classique/ La Construction de la Modernité*, Paris, Flammarion, 2004.
- Jean-Pierre VERNANT e Pierre VIDAL-NAQUET, *Mito e Tragédia na Grécia Antiga*, trad. Anna Lia de Almeida Prado, Filomena

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0283&verdis=3&print=true>

3/4



07/04/2017

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0283&verdis=3&print=true>

Hirata Garcia e Maria da Conceição Cavalcante, São Paulo, Duas Cidades, 1972.
 Jean-Pierre VERNANT, As Origens do Pensamento Grego, trad. I. L. Borges, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972.
 Jean-Pierre VERNANT, Religions, Histoires, Raisons, Paris, François Maspero, 1979.
 Vv. Aa., Formas de Exploração do Trabalho e Relações Sociais na Antiguidade Clássica, trad. Maria da Luz Veloso, Lisboa, Editorial Estampa, 1978.
 Paul VEYNE, "A helenização de Roma e a problemática das aculturações", in Revista Diógenes, n. 3, julho-dezembro 1983, Brasília, UnB, 1983, pp. 105-25.
 Pierre VIDAL-NAQUET, Os Gregos, os Historiadores, a Democracia/ O Grande Desvio, trad. Jônatas Batista Neto, São Paulo, Cia. das Letras, 2002.
 Pierre VIDAL-NAQUET, O Mundo de Homero, trad. Jônatas Batista Neto, São Paulo, Cia. das Letras, 2002.
 François VILLARD et alii., Mer Égée/ Grèce des Îles, catalogue d'exposition, Paris, Musée du Louvre, 26 avril - 3 septembre 1979, Paris, Réunion des musées nationaux, 1979.
 Francis WOLFF, Sócrates/ O Sorriso da Razão, trad. Franklin Leopoldo e Silva, São Paulo, Brasiliense, 1982.

*

Sobre Bizâncio e o período medieval na Europa ocidental:

José ALSINO CLOTA, El Neoplatonismo/ Síntesis del Espiritualismo Antiguo, Barcelona, Anthropos, 1989.
 Perry ANDERSON, Passagens da Antiguidade ao Feudalismo, trad. Telma Costa, Porto, Edições Afrontamento, 1980.
 Jean BRUN, O Neoplatonismo, trad. J. F. Colaço, Lisboa, ed. 70, 1991.
 F. C. COPLESTON, El Pensamiento de Santo Tomas, trad. Elsa Cecília Frost, Mexico, D. F., Fondo de Cultura Economica, 1999.
 José Silveira da COSTA, Tomás de Aquino: A Razão a Serviço da Fé, São Paulo, Moderna, 1993.
 Georges DUBY, Art et Société au Moyen Age, Paris, Seuil, 1997.
 Georges DUBY, A Idade Média, trad. e notas Rosa Freire d'Aguiar, S. Paulo, coleção História Artística da Europa/ Editora Paz e Terra, tomo I, 1977.
 Georges DUBY, História Artística da Europa/ A Idade Média, Tomo II, trad. Mário Dias Correia, São Paulo, Paz e Terra, 1998.
 Umberto ECO, "As estéticas da luz", cap. 5, in idem, Arte e Beleza na Estética Medieval, trad. de António Guerreiro, Lisboa, Presença, 1989, pp. 56-65; idem, ib., trad. Mario Sabino Filho, Rio de Janeiro, Globo, 1989 (Umberto ECO, Art et Beauté dans l'Esthétique Médiévale, trad. Maurice Javion, France, Éditions Grasset & Fasquelle, 1997).
 Henri FOCILLON, L'Art des Sculpteurs Romains, Paris, PUF, 1995.
 Henri FOCILLON, Arte do Ocidente: a Idade Média Romanica e Gótica, trad. José Saramago, Lisboa, Estampa, 1980.
 Jacques LE GOFF, La Civilisation de l'Occident Médiéval, Paris, Flammarion, 2004.
 Jacques LE GOFF, Os Intelectuais na Idade Média, trad. M. J. Goldwasser, rev. téc. Hilário Franco Jr., São Paulo, Brasiliense, 1988.
 André GRABAR, L'Iconoclasme Byzantin, Paris, Flammarion, 1998.
 André GRABAR, Les Origines de l'Esthétique Médiévale, préface de Gilbert Dragon, Paris, Macula, 1992.
 André GRABAR, Les Voies de la Création en Iconographie Chrétienne, Paris, Flammarion, 2001.
 Johan HUIZINGA, O Declínio da Idade Média, trad. A. Abelaira, Lisboa, Ulisséia, s.d..
 Peter KIDSON, Mundo Medieval, coleção "O Mundo da Arte", Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1979.
 Carlos Arthur NASCIMENTO, O que é Filosofia Medieval, São Paulo, Primeiros Passos/Brasiliense, 1992.
 Carlos Arthur NASCIMENTO, Santo Tomás de Aquino, o Boi Mudo da Sicília, S. Paulo, Educ, 1992.
 Carlos Arthur R. do NASCIMENTO, De Tomás de Aquino a Galileu, Campinas, Unicamp/ Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.
 Erwin PANOFSKY, Arquitetura Gótica e Escolástica, trad. W. Hörnke, S. Paulo, Martins Fontes, 1991.
 Erwin PANOFSKY, "O Abade Suger de S. Denis", in idem, Significado nas Artes Visuais, trad. M. C. F. Kneese e J. Guinsburg, São Paulo, Perspectiva, 1976, pp. 149-190.
 Jean PEPIN, "Santo Tomás e a filosofia do século XIII", in François CHATELET, História da Filosofia/ Idéias, Doutrinas, vol. II, Rio de Janeiro, Zahar, 1973, pp. 152-64.
 Armando SAITTA, Guia Crítica de la Historia Medieval, trad. Stella Mastrangelo, Mexico, D. F., Fondo de Cultura Economica, 1999.
 Paul WILLIAMSON, A Escultura Gótica: 1140-1300, São Paulo, Cosac & Naify, 1998.

*

[Clique para consultar os requisitos para CAP0283](#)

[Clique para consultar o oferecimento para CAP0283](#)

Créditos | Fale conosco

© 1999 - 2017 - Superintendência de Tecnologia da Informação/USP



07/04/2017

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0252&verdis=4&print=true>

Informações da Disciplina



Escola de Comunicações e Artes

Artes Plásticas

Disciplina: CAP0252 - História da Arte II Art History II

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 2

Carga Horária Total: 120 h (Práticas como Componentes Curriculares = 15 h)

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2015

Objetivos

Estudo dos caracteres do renascimento do maneirismo, barroco e rococó através de exemplos de arquitetura, escultura e pintura na Itália e na Europa (século XV-XVIII).

A formação didático-pedagógica do professor de artes visuais está contemplada nos conteúdos e práticas desta disciplina.

Docente(s) Responsável(eis)

2096680 - Sonia Salzstein Goldberg

Programa Resumido

1. O Renascimento na Itália: Pintura e Arquitetura em Florença.
2. A escultura até Michelangelo.
3. A pintura no estágio clássico.
4. A pintura flamenga.
5. A difusão da arte do Renascimento na Europa.
6. Maneirismo na Itália: A arte de corte. As academias. A crise religiosa e a arte da contra-reforma.
7. A expansão do maneirismo na Europa.
8. A pintura na Itália: os Venezianos.
9. Arquitetura e escultura em Roma e na Itália: Bernini e Borromini.
10. Caravaggio e sua escola.
11. Arquitetura barroca em vários países.
12. Pintura barroca na Europa.
13. O rococó em suas linguagens: arquitetura, escultura e pintura.

Programa

1. O Renascimento na Itália: Pintura e Arquitetura em Florença.
2. A escultura até Michelangelo.
3. A pintura no estágio clássico.
4. A pintura flamenga.
5. A difusão da arte do Renascimento na Europa.
6. Maneirismo na Itália: A arte de corte. As academias. A crise religiosa e a arte da contra-reforma.
7. A expansão do maneirismo na Europa.
8. A pintura na Itália: os Venezianos.
9. Arquitetura e escultura em Roma e na Itália: Bernini e Borromini.
10. Caravaggio e sua escola.
11. Arquitetura barroca em vários países.
12. Pintura barroca na Europa.
13. O rococó em suas linguagens: arquitetura, escultura e pintura.

Avaliação

Método

Aulas expositivas e discussão dos temas abordados. Exposições orais e trabalhos redigidos.

Critério

Trabalho oral e discussão (peso 1)

Trabalho escrito final (peso 1)

Norma de Recuperação

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0252&verdis=4&print=true>

1/3



07/04/2017

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0252&verdis=4&print=true>

O aluno deverá prestar uma prova que versará sobre o conteúdo do programa. A prova será realizada no final do semestre seguinte.

Bibliografia

- ALBERTI, L. B. Da Pintura. Campinas: UNICAMP, 1988.
- ALPERS, Svetlana. A Arte de descrever: a arte holandesa no século XVII; tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 1999. (759.492 A456a / ECA)
- ANCESCHI, L. La Idea del Barroco. Madrid: Editorial Tecnos. S. A., 1991. (701. An21i)
- ARGAN, G. C. A Arte Moderna na Europa: de Hogarth a Picasso; tradução de Lorenzo Mammí. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (709.4 A686am / MAC-USP)
- _____. Arquitetura barroca em Italia. Buenos Aires: Nueva Vision, 1960. (724.19945 Ar36a/ FAU)
- _____. Boticelli: biographical and critical study; tradução de James Emmons. [New York]: Skira, 1957. (759.0345 B659a / FAU)
- _____. Brunelleschi; tradução de Carlos Marti Aris. Madrid: Xarait, 1990. (724.145 B835a/ FAU)
- _____. Clássico anticlássico: o renascimento de Brunelleschi a Bruegel; tradução de Lorenzo Mammí. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. (709.02445 Ar 36c / FAU)
- _____. Concepto del espacio arquitectonico: desde el barroco a nuestros días. Buenos Aires: Nueva Vision, 1973. (724.19 A686c / MAC-USP)
- _____. História da Arte Italiana (3 volumes). São Paulo: Cosac & Naify, 2003. (709.45 A686h/ ECA)
- _____. História da Arte como História da Cidade. São Paulo : Martins Fontes, 2005. (709 A686sP/ECA)
- _____. Imagem e persuasão: ensaios sobre o barroco; tradução de Maurício Santana Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. (709.032 A686iP / ECA)
- _____. La Europa de las capitales, 1600-1700; tradução de Luis Arana. Genebra: Skira, c. 1964. (709.032 A686e / ECA)
- _____. Renacimiento y Barroco; tradução de J. A. Calatrava Escobar. Madrid: Akal, 1996. (759.5 Ar 36c / FAU)
- BAKHTIN, Mikhail. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. São Paulo: HUCITEC/ Editora Universidade de Brasília, 2008. (844 R1141bP / FFLCH)
- BAXANDALL, M. O Olhar Renascente Pintura e Experiência Social na Itália. São Paulo: Paz e Terra, 1991. (709.024 B355o / ECA)
- _____. Pintura y vida cotidiana en el renacimiento arte y experiencia en el cuatrocento. Barcelona : Gustavo Gili, 2000. (709.024 B355p / MAC-USP)
- _____. Sombras e Luzes. São Paulo: Edusp, 1997. (701.8 B355s / MAC-USP)
- _____. Barroco e Rococó. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (709.032 B363b / ECA)
- BLUNT, A. A Teoria Artística na Itália (1450-1600). São Paulo: Cosac & Naify, 2001. (701.17 B628tp/ FAU)
- BRAUDEL, Ferdinand. O Modelo Italiano. Editora Teorema. (945 B825m / ECA)
- BRÉHIER, Emile. Historia de la filosofia. Buenos Aires : Editorial Sudamericana, 1948. (109 B834hE/FFLCH)
- BURCKHARDT, Jacob. Cultura do Renascimento na Itália: um ensaio. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. (945.05 B948kP / FFLCH)
- _____. O Renascimento Italiano. Lisboa: Presença: Martins Fontes, 1973. (940.21 B948r/ Faculdade de Educação)
- BURKE, P. A Fabricação do Rei. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- _____. O homem renascentista; tradução de Maria Figueiredo. Lisboa : Editorial Presença, 1991.
- BURKE, Edmund. Uma investigação filosófica sobre a origem de nossas idéias sobre o sublime e o belo. São Paulo: Papyrus, 1993. (111.85 B959pP / FFLCH)
- Carrà, Carlo. Giotto. In: Revista Ars n° 13, ECA – USP. Link do texto:
http://www.cap.eca.usp.br/ars13/12_12%20Carlo%20Carr%C3%A0_Giotto_Book.pdf
- CASTELNUOVO, Enrico. Retrato e Sociedade na Arte Italiana: ensaios de história social da arte. Cia. das Letras. (709.45 C275r / FAU)
- Cassirer, Ernst. Indivíduo e cosmos na filosofia do Renascimento. São Paulo : Martins Fontes, 2001. (193 C345iP/FFLCH)
- CHASTEL, A. A Arte Italiana. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (709.45 C489aP / FFLCH)
- CHÂTELET, François. Uma história da razão. Entrevistas com Émile Noël. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. (194 N766c / FFLCH)
- DIDEROT, Denis. Ensaio sobre a Pintura. São Paulo: Papyrus, 1993. (750 D555e / ECA)
- _____. Interpretação da natureza e outros escritos. São Paulo : Iluminuras, 1989. (194 D555i / Faculdade de Educação)
- FOCILLON, Henri. Vida das formas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. (970.01 F652vp / FFLCH)
- FRANCASTEL, Pierre. A realidade figurativa. São Paulo: Perspectiva, 1982. (701 F814rP / FFLCH)
- _____. Historia de la pintura francesa desde la Edad Media hasta Picasso. Madrid : Alianza, c1970. (759.4 F814hE/ECA)
- FRIEDLAENDER, Walter. Estudios sobre Caravaggio. Madrid: Alianza, 1982. (759.5 C262f/ECA)
- GENET, Jean. Rembrandt; tradução de Ferreira Gullar. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2002. (769.492 R385g / MAC-USP)
- GINZBURG, Carlo. Indagações sobre Piero: o Batismo, o Ciclo de Arezzo, a Flagelação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. (759.5 G493i/ECA)
- _____. Investigando Piero. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.
- GOMBRICH. A História da Arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. (709 G632h / ECA)
- _____. Norma e Forma. São Paulo: Martins, 1991. (709.024 G632nP / ECA)
- HASKELL, F. Mecenas e Pintores. Arte e Sociedade na Itália Barroca. São Paulo: Edusp, 1997. (709.45 H349m / ECA)
- HAUSER, A. Maneirismo. A Crise da Renascença e o Surgimento da Arte Moderna. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- _____. Historia social de la literatura y el arte. Madrid : Ediciones Guadarrama, 1962. (709 H376hE / ECA)
- HEGEL, G. O Belo na Arte. Coleção Curso de Estética. São Paulo: Martins Fontes. (193.5 H462vp/ FFLCH)
- HUIZINGA, Johan. O Outono da Idade Média. São Paulo: Cosac & Naify, 2010. (940.1 H911hP/ FFLCH)
- KOYRÉ, Alexandre. Estudos de história do pensamento científico. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1991. (501 K88e / ECA)
- _____. Do mundo fechado ao universo infinito. São Paulo: Forense-Universitária/ Editora da Universidade de São Paulo, 1979. (501 K88fP / FFLCH)
- LESSING, G. E. Laocoonte ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia. São Paulo: Iluminuras, 1998. (832 L634LP / FFLCH)
- LEVEY, M. Pintura e Escultura na França (1700-1789). São Paulo: Cosac & Naify, 1998. (759.4 L663p / ECA)
- LEVY, Hannah. A propósito de três teorias sobre o Barroco. In: Revista SPHAN, número 5, pp. 259. 284. (F93 / ECA)

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0252&verdis=4&print=true>

2/3



07/04/2017

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0252&verdis=4&print=true>

- LICHTENSTEIN, Jacqueline (org.). A Pintura: textos essenciais. 14 volumes. São Paulo: Ed. 34, 2004. (750.01 P658 v.1-8/ FFLCH)
- LONGHI, Roberto. Breve mas verídica história da arte italiana; trad. de Denise Bottmann. São Paulo: Cosac & Naify, 2005. (759.5 L854b / ECA)
- _____. Piero della Francesca; tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Cosac & Naify, 2007. (709.024 F815L / MAC – USP)
- LONGINO. Do Sublime. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (111.85 L855dP/FFLCH)
- LOTZ, Wolfgang. Arquitetura na Itália 1500 – 1600, São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1998. (724.1 L885a /ECA)
- MACHADO, Lourival, G. Teorias do Barroco. Rio de Janeiro: MEC, 1953. (709.81 M149t/FFLCH)
- MAQUIAVEL, Nicolau. O príncipe. Prefácio de Fernando Henrique Cardoso. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010. (320.1 M149pP/FFLCH)
- MARIN, Louis. Sublime Poussin. São Paulo: EDUSP. (759.4 P894m/FFLCH)
- PANOFISKY, E. O Significado das Artes Visuais. São Paulo: Perspectiva, 1979. (701 P194s/FAU)
- _____. Estudos de Iconologia. Lisboa: Estampa, 1982. (704.9 P22sP/FFLCH)
- _____. Idea: a evolução do conceito de belo. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (701.18 P195iP/FFLCH)
- _____. A perspectiva como forma simbólica. Lisboa: Ed. 70, 1993. (7.017.9 P195p/FAU-Pós)
- _____. Renascimento e Renascimentos na Arte Ocidental. Lisboa: Presença, 1981. (709.024 P195rp/ECA)
- PEVSNER, Nikolaus. Academias de arte: passado e presente, São Paulo: Companhia das Letras, 2005. (709 P514aP/ECA)
- SHEARMAN, John. O maneirismo. São Paulo: Cultrix/Editora da Universidade de São Paulo, 19 78. (709.031 S539m/ECA)
- TAPIÉ, Victor L. Barroco e Classicismo. Lisboa: Presença, 1974. (709.032 T172ba/ECA)
- _____. O Barroco. São Paulo: Cultrix, 1983. (709.032 T172bp/ECA)
- VASARI, G. Vidas de Pintores, Escultores y Arquitectos Ilustres. Buenos Aires: El Ateneo, 1945. (R927 V44v/FAU)
- VENTURI, L. História da crítica de arte. Lisboa: Edições 70, 1984.
- VERNANT, Jean-Pierre. Mito e pensamento entre os gregos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro/Editora da Universidade de São Paulo, 1978. (182 V529m/ECA)
- VLIEGHE, Hans. Arte e Arquitetura Flamenga (1585-1700); trad. de Cláudio Marcondes. São Paulo: Cosac & Naify, 2001. (709.493 V847a/FAU)
- WARNKE, Martin. O Artista da Corte: Os Antecedentes dos Artistas Modernos, São Paulo: EDUSP, 2001. (709.4 W285a/ECA)
- WINCKELMANN, Johann . Reflexiones sobre la imitación del arte griego en la pintura y la escultura. Barcelona: Nexus/Ediciones Península, 1987. (7.032.6:7.061 W761r/FAU-Pós)
- _____. Reflexões sobre Arte Antiga. Porto Alegre. Movimento e URGs, 1975. (709.38 W762r/ECA)
- WITTKOWER, R. Arte y Arquitectura en Italia (1600-1750). Madrid: Cátedra, 1985. (709.03245 W786ar/FAU)
- _____. Gian Lorenzo Bernini el escultor del barroco romano. Madrid : Alianza Editorial, 1990. (735.2145 W786g/FAU)
- WOLFFLIN, H. A Arte Clássica. São Paulo: Martins Fontes, 1990. (709.024 W857aP/ECA)
- _____. Conceitos Fundamentais da História da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1984. (701 W838kP/FFLCH)
- _____. Renascença e Barroco. São Paulo: Perspectiva, 1989. (709.024 W857rP/ECA)

[Clique para consultar os requisitos para CAP0252](#)

[Clique para consultar o oferecimento para CAP0252](#)

Créditos | Fale conosco

© 1999 - 2017 - Superintendência de Tecnologia da Informação/USP



07/04/2017

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0178&verdis=5&print=true>

Informações da Disciplina



Escola de Comunicações e Artes

Artes Plásticas

Disciplina: CAP0178 - História da Arte no Brasil I History of Art in Brazil I

Créditos Aula: 4
Créditos Trabalho: 0
Carga Horária Total: 60 h (Práticas como Componentes Curriculares = 15 h)
Tipo: Semestral
Ativação: 01/01/2015

Objetivos

A disciplina "História da Arte no Brasil I", século XIX, deverá ter como propósito básico analisar a principal questão de História da Arte no Brasil: os sucessivos momentos de estruturação de um Sistema de Arte (mediado pelo modelo acadêmico europeu, sobretudo francês), num Estado periférico que vivenciou todo o século XIX sob o signo da precariedade. Concomitantemente, deverão ser estudados com detalhamento aqueles artistas que conseguiram levar adiante uma obra com significação para a História da Arte no Brasil durante o período enfocado.

A formação didático-pedagógica do professor de artes visuais está contemplada nos conteúdos e práticas desta disciplina.

Docente(s) Responsável(eis)

50091 - Domingos Tadeu Chiarelli

Programa Resumido

Antecedentes da estruturação. Estruturação do sistema de arte. Momentos de aparente estabilidade do sistema: a harmonia acadêmica. O questionamento do sistema: dissonâncias externas. O questionamento do sistema: dissonâncias internas.

Programa

Antecedentes da estruturação.

- Estruturação do sistema de arte.
- Momentos de aparente estabilidade do sistema: a harmonia acadêmica.
- O questionamento do sistema: dissonâncias externas.
- O questionamento do sistema: dissonâncias internas.

Avaliação

Método

Aulas expositivas, análise e discussão sobre as obras representativas do período.

Critério

Debates (peso I)
 Monografia (peso I)

Norma de Recuperação

O aluno deverá prestar uma prova que versará sobre o conteúdo do programa. A prova será realizada durante o mês de férias do respectivo, semestre letivo.

Bibliografia

- ALENCAR, Vera de (org.). Castro Maya colecionador de Debret. Rio de Janeiro: Capivara, Museu Chácara do Céu, 2003.
 BARBOSA, Anna Mae T. B. Arte Educação no Brasil. São Paulo, Perspectiva/SCCTSP, 1978.
 BELLUZZO, Ana Maria de Moraes. O Brasil dos viajantes. São Paulo: Metalivros/Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2000.
 DIENER, Pablo/COSTA, Maria de Fátima. A América de Rugendas. São Paulo: Estação Liberdade: Kosmos, 1999.
 GONZAGA-DUQUE. A arte brasileira. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
 KASOY, Boris. Origens e Expansão da Fotografia no Brasil Século XIX. Rio de Janeiro, FUNART, 1980.
 LEVY, Carlos R. M. O Grupo Grim. Rio de Janeiro, Pinacothek. Giovanni Batista Castagneto. Rio de Janeiro, Pinacothek. Antonio Parreiras. Rio de Janeiro, Pinacothek.
 PEREIRA, Marcos da/BURTON, Victor (eds.). A Missão Francesa. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
 PEREIRA, Sonia Gomes (coord.). 180 anos de Escola de Belas Artes. Rio de Janeiro: Pós-Graduação da Escola de Belas Artes/Centro de Letras e Artes/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0178&verdis=5&print=true>

1/2



07/04/2017

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0178&verdis=5&print=true>

PEREIRA, Sonia Gomes (coord.). 185 anos de Escola de Belas Artes. Rio de Janeiro: Pós-Graduação da Escola de Belas Artes/Centro de Letras e Artes/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001/2002.

PEVSNER, Nicolaus. Academias de Arte: Passado Y Presente. Madrid, Cátedra, 1982.

RIOS, Adolfo M. de los. Grandjean de Montigny e a Evolução da Arte no Brasil. empresa A Noite. Rio de Janeiro, s.d. "O Ensino Artístico": Subsídios para a Sua História". IN: Anais do Terceiro Congresso de História Nacional. (out. de 1938). Boletim do I. H. G. Brasileiro. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1942, v. 8.

ROSEMBERG, Liana Ruth Bergstein. Pedro Américo e o olhar oitocentista. Rio de Janeiro: Barroso Produções Editoriais, 2002.

ESTE LIVRO ESTAVA COLOCADO COMO CATÁLOGO EU O TROUXE PARA O LUGAR CORRETO ROSEMBERG, P., org. De David a Delacroix: la peinture française de 1974 a 1830. Paris, Musees Mationaux, 1974.

SCWARCZ, Lilia Moritz. As barbas do Imperador. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SQUEFF, Leticia. O Brasil nas letras de um pintor. \Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:

CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. Pintura, história e herós no século XIX: Pedro Américo e "Tiradentes Esquartejado". Campinas: Universidade de Campinas, 2005. 2vols.

LOURENÇO, Maria Cecília F. Revendo Almeida Jr. São Paulo, ECA-USP, 1980.

CATÁLOGOS:

ROSEMBERG, P., org. De David a Delacroix: la peinture française de 1974 a 1830. Paris, Musees Mationaux, 1974.

ARTIGOS E ENSAIOS:

AMARAL, Aracy, org, Artes no Brasil no Século XIX: Um Ciclo de Palestras. São Paulo, Pinacoteca do Estado, 1977.

BARBOSA, Anna Mae T. B. Dos Preconceitos contra o Ensino da Arte. IN: Comunicações e Artes e Escultura (textos escolhidos da Revista do I.P.H.A.N.) São Paulo, FAU/USP/MEC/SPHAN, 1978.

[Clique para consultar os requisitos para CAP0178](#)

[Clique para consultar o oferecimento para CAP0178](#)

Créditos | Fale conosco

© 1999 - 2017 - Superintendência de Tecnologia da Informação/USP



2017-5-31

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0179&verdis=5&print=true>

Informações da Disciplina



Escola de Comunicações e Artes

Artes Plásticas

Disciplina: CAP0179 - História da Arte No Brasil II History of Art in Brazil II

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 60 h (Práticas como Componentes Curriculares = 15 h)

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2016

Objetivos

A disciplina terá como objetivo geral introduzir o estudante no debate sobre a produção artística dos séculos XX e XXI e sua recepção crítica no meio artístico brasileiro, desde as manifestações que antecedem a eclosão do Modernismo até a contemporaneidade. Como objetivo específico será enfatizada a questão nacional/internacional e sua possível superação na arte do Brasil, tendo a produção artística e o debate crítico do período como base.

Docente(s) Responsável(eis)

50091 - Domingos Tadeu Chiarelli

Programa Resumido

O sistema de arte no início do século no Brasil. Modernismo e retorno à ordem no contexto do debate nacional/internacional. Ambiente artístico e novas instituições nos anos 1930-1950. O debate figuração/abstração e novas referências da crítica. Superação/permanência do debate nacional/internacional na produção contemporânea.

Programa

1. Antecedentes da Semana de 1922/A crítica de Monteiro Lobato / A produção de Anita Malfatti
2. A Semana de Arte Moderna. /O pensamento de Graça Aranha / A produção de Victor Brecheret
3. A crítica de Oswald de Andrade / As produções de Wash Rodrigues e Tarsila do Amaral
4. O Retorno à Ordem Internacional e o Modernismo no Brasil
5. A crítica de Mário de Andrade e o Retorno à Ordem no Brasil
6. As produções de Lasar Segall e Candido Portinari
7. Às Margens do Modernismo. As produções de Ismael Nery e Flávio de Carvalho
8. Ambiente artístico nos anos 1930 e 1940. A produção de Fulvio Pennacchi
9. Novas instituições e a constituição de uma história da arte moderna no Brasil
10. Figurativismo versus Abstracionismo / As produções de Di Cavalcanti, Samson Flexor e Alfredo Volpi
11. Mário Pedrosa e a modernidade no Brasil
12. Reavaliação histórica das vertentes construtivas no Brasil. As produções de Waldemar Cordeiro, Geraldo de Barros, Amílcar de Castro, Lygia Clark e Hélio Oiticica
13. Anos 1960 em São Paulo. As produções de Nelson Leirner, Waldemar Cordeiro, Maurício Nogueira Lima
14. As produções de Waltercio Caldas, Cildo Meireles, Regina Silveira, Anna Bella Geiger. Aspectos da arte conceitual no Brasil
15. A crítica de Roberto Pontual e a arte no Brasil em processo de globalização. As produções de José Leonilson, Daniel Senise e Leda Catunda
16. Hudinilson Jr., Rosângela Rennó, Nino Cais e Gustavo von Ha: Arquivo e imagem.
17. Nuno Ramos, Nelson Felix, Cinthia Marcelle. A matéria e o símbolo na produção contemporânea
18. Encerramento.

Avaliação

Método

As aulas expositivas, análise e discussão sobre as obras representativas do período.

Critério

Debates (peso I)
Monografia (peso 1)

Norma de Recuperação

O estudante deverá apresentar nova monografia.



2017-5-31

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0179&verdis=5&print=true>

Bibliografia

- ALMEIDA, Paulo Mendes de. De Anita ao museu. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.
- AMARAL, Aracy. Tarsila: sua obra e seu tempo. São Paulo : Ed.34; Edusp, 2003.
- AMARAL, Aracy (coord.) Projeto construtivo brasileiro na arte : 1950-1962. Supervisão, coordenação geral e pesquisa de Aracy Amaral. São Paulo : Pinacoteca do Estado, 1977.
- AMARAL, Aracy, org. Ismael Nery 50 anos depois. São Paulo, MAC/USP, 1984.
- ANDRADE, Mário de. Movimento modernista. In: Aspectos da literatura brasileira / Mário de Andrade. Belo Horizonte : Itatiaia, 2002.
- ANDRADE, Oswald de. Estética e política / organização, introdução e notas Maria Eugenia Boaventura -- São Paulo : Globo, 2011.
- ARANHA, Graça. Obra completa / Organizada sob a direção de Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro : Instituto Nacional do Livro, 1969.
- ARANTES, Otília B. F. Mário Pedrosa: itinerário crítico. São Paulo, Scritta, 1991.
- BARROS, Regina Teixeira de. Revisão de uma história: a criação do Museu de Arte "Moderna" de São Paulo 1946-1949. São Paulo, 2002. Dissertação de Mestrado.
- BARROS, Fabiana de (org.) Geraldo de Barros: isso. Edições SESC SP, 2013.
- BATISTA, Marta Rossetti. Brasil : 1. tempo modernista 1917-29, documentação. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, 1972.
- BATISTA, Marta Rossetti. Anita Malfatti no tempo e no espaço. São Paulo: Editora 34 : Edusp, 2006.
- BECCARI, Vera D'Horta. Lasar Segall e o Modernismo Paulista. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- BRAGA, Paula (Org.) Fios soltos: a arte de Hélio Oiticica. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BRITO, Ronaldo. Waltercio Caldas Jr. "Aparelhos". Rio de Janeiro: GBM editoria de Arte, 1979.
- BRITO, Ronaldo. Amílcar de Castro. São Paulo: Takano Editora, 2001.
- BRITO, Ronaldo. Neoconcretismo: vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro. São Paulo : Cosac Naify, 2007.
- BRITTO, Mário da S. História do Modernismo Brasileiro: antecedentes da Semana de Arte Moderna. São Paulo/Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- BRUAND, Ives. Arquitetura Contemporânea no Brasil. São Paulo, Perspectiva, 1980.
- CARDIM, Elmano. Graça Aranha e o modernismo no Brasil. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.
- CORDEIRO, Analivia (Org.) Waldemar Cordeiro: fantasia exata. São Paulo: Itaú Cultural, 2014.
- COSTA, Helouise (coord.). MAC em Obras : Encontros : Hudínilson Jr. São Paulo : MAC USP, 2011. 1 DVD. 2h (aprox.)
- CHIARELLI, Tadeu. Um Jeca nos vernissages. São Paulo, EDUSP, 1985.
- CHIARELLI, Tadeu. Arte internacional brasileira. São Paulo: Lemos Editorial, 1995.
- CHIARELLI, Tadeu. Leda Catunda. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1998.
- CHIARELLI, Tadeu. Nelson Leirner : arte e não Arte. São Paulo : Galeria Brito Cimino; Takano, 2002.
- CHIARELLI, Tadeu. Novecento sudamericano: relazioni artistiche tra Itália, Argentina, Brasile e Uruguai. Milano: Milano Skira, 2003.
- CHIARELLI, Tadeu. Amílcar de Castro: corte e dobra. São Paulo: Cosac & Naify, 2003
- CHIARELLI, Tadeu. Arte em São Paulo e o núcleo modernista da Coleção. In: Maria Alice Milliet. (Org.). Coleção Nemirovsky. São Paulo: MAM, 2003, p. 79-119.
- CHIARELLI, Tadeu. Pintura não é só beleza. A crítica de Arte de Mario de Andrade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2007.
- CHIARELLI, Tadeu. Tropical, de Anita Malfatti. Novos Estudos. CEBRAP, v. 80, p. 163-172, 2008.
- CHIARELLI, Tadeu . Segall Realista: algumas considerações sobre a pintura do artista. In: Segall Realista. São Paulo, SP: Museu Lasar Segall/ Centro Cultural FIESP/Galeria de Arte do Sesi, 2008
- CHIARELLI, Tadeu . Anna Bella Geiger: outras anotações para o mapeamento da obra. ARS (USP), v. 10, p. 80-89, 2008.
- CHIARELLI, Tadeu. De Anita à Academia: Para repensar a História da Arte no Brasil. Novos Estudos CEBRAP (Impresso), v. 88, p. 113-134, 2010.
- CHIARELLI, Tadeu. Uma resenha, mesmo que tardia: Roberto Pontual e a sobrevida da questão da identidade na arte brasileira dos anos 1980. ARS (São Paulo), v. 15, p. 94-105, 2010.
- CHIARELLI, Tadeu. No Calor da Hora. Dossiê jovens artistas paulistas. Década de 1980. Belo Horizonte: C/Arte, 2011.
- CHIARELLI, Tadeu. Um Modernismo que veio depois. São Paulo: Alameda, 2012.
- CHIARELLI, Tadeu. Um cais para nino. São Paulo: Paço das Artes, 2014.
- DÍAZ, Verónica Castillo (coord.). Lumen. Regina Silveira. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia. Palácio de Cristal, Parque del Retiro, Madrid, 2005.
- DUARTE, Luisa (org.). Paulo Sergio Duarte. A trilha da trama e outros textos sobre arte. Rio de Janeiro: Funarte, 2004.
- DUARTE, Paulo Sergio. Anos 60. Transformações da arte no Brasil. Rio de Janeiro: Campos Gerais, 1998.
- DUARTE, Paulo Sergio. Waltercio Caldas. São Paulo: Cosac Naify, 2001
- DUQUE, Gonzaga. Contemporâneos. Rio de Janeiro, Tipografia Bendito de Souza, 1929.
- ESPADA, Heloisa (org.). Geraldo de Barros e a fotografia. São Paulo: IMS;SESC Edições, 2014.
- FABBRINI, Ricardo. O espaço de Lygia Clark. São Paulo: Atlas, 1994.
- FABRIS, Annateresa. O futurismo paulista: hipóteses para o estudo da chegada da vanguarda no Brasil. São Paulo, Perspectiva/EDUSP/FAPESP, 1994.
- FABRIS, Annateresa. Portinari, pintor social. São Paulo, Perspectiva/EDUSP, 1990.
- FABRIS, Annateresa (Org.) Modernidade e modernismo no Brasil. Campinas, Mercado de Letras, 1994.
- FABRIS, Annateresa (Org.). Arte & política. Algumas possibilidades de leitura. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- FAVARETTO, Celso. A invenção de Hélio Oiticica. São Paulo: Edusp, 1992.
- FERREIRA, Gloria (Org.) Brasil: figuração x abstração no final dos anos 40 / [realização do Instituto de Arte Contemporânea]. São Paulo : IAC, 2013.
- FERREIRA, Gloria (Org.) Crítica de arte no Brasil: temáticas contemporâneas. Rio de Janeiro: Funarte, 2006.
- FERREIRA, Gloria (org.). Escritos de Artistas. Anos 60/70. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- FLÁVIO de Carvalho / curadoria de Rui Moreira Leite; textos de Flávio de Carvalho, Lourival Gomes Machado, Mário de Andrade. São Paulo : MAM, 2010.
- FORTE, Graziela Nacério. CAM e SPAM: arte, política e sociabilidade na São Paulo Moderna, do início dos anos 1930. São Paulo, 2008. Dissertação de Mestrado.
- FREIRE, Cristina. Arte conceitual. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 2006.
- FREITAS, Artur. Arte de guerrilha: vanguarda e conceitualismo no Brasil. São Paulo : EDUSP, 2013.
- GULLAR, Ferreira (Org.) Arte brasileira hoje. Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1969.
- HERKENHOFF, Paulo; MOSQUERA, Gerardo; CAMERON, Dan. Cildo Meireles. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.
- IAFEMTCHUK Dária Gorete (Org.) Arte e política: situações. São Paulo : Alameda 2010

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0179&verdis=5&print=true>

2/3



2017-5-31

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0179&verdis=5&print=true>

- JAREMTCCHUK, Dária Gorete. Anna Bella Geiger. Passagens conceituais. São Paulo : Edusp Belo Horizonte : C/Arte, 2007.
- LIGNADO, Lisette. Leonilson. São tantas verdades. São Paulo: DBA Artes Gráficas; Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1998.
- LEITE, José Roberto T. A. A gravura contemporânea. 2a. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura S/A, 1966.
- LIMA, Maurício Nogueira. Maurício Nogueira Lima. São Paulo: Edusp, 1995. (Artistas da Usp, v. 2).
- LOBATO, José Bento Monteiro. Idéias de Jéca Tatú. São Paulo : Brasiliense, 1978.
- MACIEL, Kátia (org.). Guy Brett. Brasil Experimental. Arte/vida: proposições e paradoxos. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2005.
- MALASARTES, v. 1-3. Rio de Janeiro : [s.n.], 1975-.
- MAMMI, Lorenzo. Volpi. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1999.
- MARTINS, Ana Luisa; SILVA, José Armando Pereira da (Org.) Luís Martins : um cronista em São Paulo nos anos 1940. São Paulo : Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2009.
- MATTAR, Denise (Cur.). Flávio de Carvalho: 100 anos de um revolucionário romântico. Rio de Janeiro: CCBB, 1999.
- MATTAR, Denise (Cur.). Samson Flexor. Modulações. Rio de Janeiro: IMS, 2003.
- MICELI, Sérgio. Nacional estrangeiro: história social e cultural do modernismo artístico em São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- MICELI, Sérgio. Intelectuais à brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- MILLIET, Maria Alice. Lygia Clark: Obra-trajeto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- MILLIET, Maria Alice (coord.). Mestres do modernismo. Pinacoteca, 2005.
- MORAES, Angélica de (org.). Regina Silveira. Cartografias da sombra. São Paulo: Edusp;Fapesp, 1995.
- MORAIS, Frederico. Núcleo Bernardelli: arte brasileira nos anos 30 e 40. Rio de Janeiro: Pinakothke, 1982.
- MOTA, Carlos Guilherme. Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974). 4a. São Paulo: Ática, 1978.
- MOTTA, Flávio. A família artística paulista. São Paulo, Separata da revista do IEB, no. 10 - 1981.
- NASCIMENTO, Ana Paula. MAM: museu para a metrópole. São Paulo, 2003. Dissertação de Mestrado.
- NAVES, Rodrigo. Nelson Felix. São Paulo: Cosac Naify edições, 1998.
- NAVES, Rodrigo. A forma difícil: ensaios sobre arte brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- PLASÈNCIA, Clara (coord. geral). Lygia Clark. Barcelona: Edicions de l'Eixample e Fundació Antoni Tàpies, 1998.
- PECCININI, Daisy. Figurações. Brasil anos 60. São Paulo: EDUSP/Itaú Cultural, 1999.
- PEDROSA, Mario. Mundo, Homem, Arte em crise. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- PEDROSA, Mario. Dos murais de Portinari aos espaços de Brasília. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- PEDROSA, Mario. Acadêmicos e modernos: textos escolhidos III. São Paulo: Edusp, 1998.
- PENNACCHI: 100 anos / exposição: curadoria Tadeu Chiarelli. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006.
- PINHEIRO FILHO, Fernando Antonio. Lasar Segall: arte em sociedade. São Paulo : Cosac Naify; Museu Lasar Segall, IPHAN-MINC, 2008.
- PONTUAL, Roberto. Roberto Pontual: Obra crítica / organização Izabela Pucu e Jacqueline Medeiros. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013.
- RENNÓ, Rosângela. Rosângela Rennó. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.
- SCOVINO, Felipe (org.). Cildo Meireles. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.
- SENISE, Daniel. Daniel Senise. São Paulo : Instituto Tomie Ohtake/Instituto Takano/Editora Códex, 2002.
- TASSINARI, Alberto (org.). Amílcar de Castro. São Paulo: Tangente, 1991.
- TASSINARI, Alberto et al. (org.) Nuno Ramos. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- VERBERKT, Mat (coord.). Hélio Oiticica. Paris; Rio de Janeiro; Rotterdam: Galerie Nationale du Jeu de Paume; Projeto Hélio Oiticica; Witte de With, center for contemporary art, 1992.
- ZANINI, Walter (Org.) História geral da arte no Brasil. São Paulo, Walter Moreira Salles, 1983. v. 2.
- ZANINI, Walter. A arte no Brasil nas décadas de 1930-40. O grupo Santa Helena. São Paulo, Nobel/EDUSP, 1991.
- ZILIO, Carlos. A querrela do Brasil. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1982.

Sites

Heist Films (Gustavo Von Ha). <http://www.heistfilms.org/>

[Clique para consultar os requisitos para CAP0179](#)

[Clique para consultar o oferecimento para CAP0179](#)

Créditos | Fale conosco

© 1999 - 2017 - Superintendência de Tecnologia da Informação/USP



2017-5-31

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0284&verdis=5&print=true>

Informações da Disciplina

Júpiter - Sistema de Graduação
Escola de Comunicações e Artes**Artes Plásticas**

Disciplina: CAP0284 - História do Ensino da Arte no Brasil I
History of Art Education in Brazil I

Créditos Aula: 4
Créditos Trabalho: 0
Carga Horária Total: 60 h (Práticas como Componentes Curriculares = 15 h)
Tipo: Semestral
Ativação: 01/01/2015

Objetivos

Compreender as diversas concepções de ensino e aprendizagem da arte no Brasil, das origens ao Modernismo.

Docente(s) Responsável(eis)

2085792 - Maria Christina de Souza Lima Rizzi

Programa Resumido

A disciplina visa situar historicamente as diversas concepções de ensino e aprendizagem da arte no Brasil das origens ao Modernismo, estabelecendo relações com os movimentos artísticos e com programas educacionais, analisando e avaliando a propriedade de suas diferentes fundamentações. Apresenta ao aluno a oportunidade da leitura crítica de textos em língua portuguesa nos gêneros : documentos históricos (originais e fac-símiles), livros teóricos, ensaios, artigos, reportagens, sites, blogs entre outros.

Programa

O período colonial e a educação jesuíta.
 A Missão Francesa e o ideário neoclássico.
 A Pedagogia Tradicional e o ensino e aprendizagem da arte
 A contribuição de Viktor Lowenfeld para o ensino da arte.
 As idéias de Herbert Read e a importância da Educação pela Arte.
 A influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil.
 A Pedagogia Renovada e o ensino e aprendizagem da arte.
 O Movimento Escolinhas de Arte do Brasil.

Avaliação**Método**

Aulas expositivas e discussões em grupos.

Critério

Análise da produção de trabalhos realizada pelos alunos durante o curso.

Norma de Recuperação

O aluno deverá prestar uma prova que versará sobre o conteúdo do programa. A prova será realizada no início do semestre letivo.

Bibliografia

- BARBOSA, Ana Mae. Arte educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo, Perspectiva, 1978.
- _____. Recorte e colagem, influência de John Dewey no ensino de Arte no Brasil. São Paulo, Cortez, 1982.
- _____. John Dewey e o ensino de arte no Brasil, São Paulo, Cortez, 2001.
- BARBOSA Ana Mae (org.). Ensino da arte : memória e história, São Paulo, Perspectiva, 2008.
- BARBOSA Ana Mae e SALES, Heloisa Margarido (orgs.). O ensino da arte e sua história, São Paulo, MAC/USP, 1990.
- BRITO, Jader de Medeiros (org). 60 anos de Arte-Educação, através da Escolinha de Arte do Brasil, Rio de Janeiro, Ed. do Livro, 2008.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. & REZENDE E FUSARI, Maria F. de. Arte na educação escolar. São Paulo, Cortez, 1991.
- FRANGE, Lucimar Bello P. Noemia Varela e a Arte. Belo Horizonte, Editora C/ Arte, 2001.

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0284&verdis=5&print=true>

1/2



2017-5-31

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0284&verdis=5&print=true>

INEP. Escolinha de Arte do Brasil, Coordenação de Augusto Rodrigues, Brasília, 1980.
LOWENFELD. Viktor. Brittain, W. Lambert . Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1970.
MIRANDA, Orlando (org.). Coletânea do jornal de arte e educação, Rio de Janeiro, Teatral, 2009.
NASCIMENTO, Erinaldo Alves. Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente? Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes – USP, São Paulo, 2005.
PEVSNER, Nikolaus. Academias de arte: passado e presente. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.
READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
VEIGA, Cynthia Greive, Eliane Maria Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho (org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

[Clique para consultar os requisitos para CAP0284](#)

[Clique para consultar o oferecimento para CAP0284](#)

[Créditos](#) | [Fale conosco](#)

© 1999 - 2017 - Superintendência de Tecnologia da Informação/USP



2017-5-31

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0285&verdis=5&print=true>

Informações da Disciplina

 **Júpiter - Sistema de Graduação**
Escola de Comunicações e Artes**Artes Plásticas**

Disciplina: CAP0285 - História do Ensino da Arte no Brasil II
History of Art Education in Brazil II

Créditos Aula: 4**Créditos Trabalho:** 0**Carga Horária Total:** 60 h (Práticas como Componentes Curriculares = 15 h)**Tipo:** Semestral**Ativação:** 01/01/2015**Objetivos**

Compreender as diversas concepções de ensino e aprendizagem da arte no Brasil no período pós-moderno.

Docente(s) Responsável(eis)

2085792 - Maria Christina de Souza Lima Rizzi

Programa Resumido

As diversas concepções de ensino e aprendizagem da arte no Brasil no período pós-moderno, estabelecendo relações com os movimentos artísticos, com os programas educacionais e a legislação, analisando e avaliando a propriedade de suas diferentes fundamentações. Apresenta ao aluno a oportunidade da leitura crítica de textos em língua portuguesa nos gêneros : documentos históricos (originais e fac-símiles), livros teóricos, ensaios, artigos, reportagens, sites, blogs entre outros, além da oportunidade de criação de artigos acadêmicos.

Programa

A Educação Artística : a polivalência e o tecnicismo no ensino e aprendizagem da arte: LDB/71
Arte-Educação: movimento de reflexão e resistência: LDB/96
Edmund Feldman e a arte-educação humanista.
A influência de Paulo Freire para a educação estética e o Projeto de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.
A Proposta Triangular para o Ensino da Arte de e o Pensamento Complexo.
A contribuição de Elliot Eisner para o ensino e aprendizagem da arte.
Aproximações entre a Arte Narrativa e a construção teórico-poética do ensino-aprendizagem da arte.
Mudando perspectivas: Arte Infantil e Cultura da Infância.
Perspectivas multiculturalistas do ensino da arte na contemporaneidade.
Manifestações sócio-culturais indígenas.
Presença da Arte Africana na cultura brasileira.
Arte-Educação e Inclusão.
Arte-Educação e meio-ambiente: histórico e desafios.
Concepções e práticas arte-educativas fundadas nos Direitos Humanos
O ensino da arte em museus e instituições culturais.
Arte-Educação no Terceiro Setor

Avaliação**Método**

Aulas expositivas, leituras, seminários, discussões em grupos e exercícios.

Critério

Análise da produção de trabalhos realizada pelos alunos durante o curso

Norma de Recuperação

O aluno deverá prestar uma prova que versará sobre o conteúdo do programa. A prova será realizada no início do semestre letivo.

Bibliografia

AQUINO, André (coord.). Diálogos entre arte e público. Recife, Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008.
BORBA, Angela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0285&verdis=5&print=true>

1/2



2017-5-31

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0285&verdis=5&print=true>

- instituição pública de educação infantil / Angela Meyer Borba. – 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino de Arte. São Paulo, Perspectiva, 1991.
- _____, Arte-educação: conflitos e acertos. São Paulo, Max Limonad, 1984.
- _____, Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo, Cortez, 1997.
- _____, Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo, Cortez, 2006.
- _____, Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo, Cortez, 2008.
- _____, Tópicos Utópicos. Belo Horizonte, C/Arte, 1998.
- _____, e Fernanda Cunha (org.) A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.
- CASCINO, Fábio, Pedro Jacobi, José Flávio de Oliveira. Educação , Meio Ambiente e Cidadania. São Paulo, SMA/CEAM, 1998.
- CARVALHO, Lúvia Marques. O Ensino da Arte em Ongs. São Paulo, Cortez, 2008.
- DALLARI, D.A. Direitos Humanos e Cidadania. Coleção Polêmica, Editora Moderna, São Paulo,1998.
- FARIA, Ana Lúcia G. de, DEMARTINI, Zeila de B. F., PRADO, P.D. (orgs). Por uma cultura da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire: uma história de Vida. Indaiatuba-SP, Villa das Letras. 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- GUINSBURG, J. e Ana Mae Barbosa (org.), O Pós-modernismo. São Paulo, Perspectiva, 2005.
- MACHADO, Regina. Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo, DCL, 2004.
- MORIN, Edgar. O problema epistemológico da complexidade. Lisboa, Publicações Europa-América,1996.
- PARSONS, Michael J. . Compreender a Arte. Uma Abordagem à Experiência Estética do Ponto de Vista do Desenvolvimento Cognitivo. Lisboa, Presença, 1992.
- PILLAR, Analice Dutra. A Educação do Olhar no ensino das artes. Porto Alegre, Mediação, 1999.
- RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. Campinas, Mercado de Letras, 2003.
- REIGOTA, M. O que é Educação Ambiental.São Paulo, Brasiliense, 1994.
- SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura Santos. Encontros Museológicos – reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro, Minc/IPHAN/DEMU, 2008.

[Clique para consultar os requisitos para CAP0285](#)

[Clique para consultar o oferecimento para CAP0285](#)

Créditos | Fale conosco

© 1999 - 2017 - Superintendência de Tecnologia da Informação/USP



2017-5-31

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CCA0311&verdis=1&print=true>

Informações da Disciplina



Escola de Comunicações e Artes

Comunicações e Artes

Disciplina: CCA0311 - Cultura Africana e Afro-Brasileira African Culture and Afro-Brazilian

Créditos Aula: 2
Créditos Trabalho: 0
Carga Horária Total: 30 h
Tipo: Semestral
Ativação: 01/01/2007

Objetivos

A disciplina visa oferecer aos discentes subsídios sobre a temática Africana e Afro-brasileira, conforme Lei Federal 10.639/03, focalizando as linguagens artísticas.

Programa Resumido

A disciplina abordará o processo de formação cultural brasileiro, com ênfase na matriz africana, e, seus desdobramentos na atualidade.

Programa

Formação cultural brasileira: matriz africana.
 Valores civilizatórios africanos presentes na Cultura Brasileira.
 Racismo, etnocentrismo e identidade.
 Preconceito, racismo, discriminação e segregação.
 O olhar colonizador nas expressões artísticas.
 Presença estética neoclássica da Missão Francesa no século XIX.
 Os artistas negros do século XIX.
 O projeto de identidade para a nação brasileira: o modernismo.
 A produção artística na primeira metade do século XX: a mão afro.
 A produção artística na segunda metade do século XX: a mão afro.
 O Museu Afro Brasil.

Avaliação

Método

Aulas expositivas, seminários, resenhas de textos programados.

Critério

Os discentes serão avaliados a partir de leituras, exercícios e reflexões a partir de textos, atuação em dinâmicas de grupo, participação nas aulas e em seminários, relatórios críticos sobre visitas e roteiros programados, bem como prova escrita.

Norma de Recuperação

Bibliografia

ARAUJO, E. A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica, SP: Terenge, 1988.
 BOSI, AS. Dialética da colonização, SP: Cia das Letras, 1992.
 CUNHA, M.C. Arte afro-brasileira in ZANINI(org) Historia geral da Arte no Brasil, SP: Fundação Moreira Salles, 1983.
 FONSECA, M.N.S. (org) Brasil afrobrasileiro, BH: 2000.
 GARCIA CANCLINI, N. Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade, RJ: EDRFJ, 2005.
 LEITE, J.R.T. Pintores negros do oitocentos. SP:MWM Motores Diesel, 1088.
 MOSQUERA, G. África en el arte latino-americano, Universidad de los Andes, 1991.
 MUNANGA, K (org) Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. SP:EDUSP,1996.
 SILVA, D. CALAÇA, M.C. Arte africana e afro-brasileira, SP: Terceira Margem Editora, 2006.
 RIBEIRO, D. O povo brasileiro, SP: Cia das Letras, 2006.
 Site: www.arteafricana.usp.br



2017-5-31

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=MEA0009&verdis=1&print=true>

Informações da Disciplina

Júpiter - Sistema de Graduação
Museu de Arqueologia e Etnologia**Museu de Arqueologia e Etnologia**
Disciplina: MEA0009 - Estudos de Arte Africana
 Studies in African Art

Créditos Aula: 4
Créditos Trabalho: 0
Carga Horária Total: 60 h
Tipo: Semestral
Ativação: 01/07/2000

Objetivos

Análise do desenvolvimento dos estudos sobre arte africana, dando subsídios para a identificação e compreensão de algumas de suas principais formas e estilos tradicionais, assim como para a reflexão sobre sua continuidade fora do continente africano.

Docente(s) Responsável(eis)

1227526 - Marta Heloisa Leuba Salum

Programa Resumido**Programa**

·Aspectos técnicos e estilísticos de alguns dos principais centros históricos de arte africana 1.Da cerâmica de Nok aos bronzes do reino de Benin 2.A escultura em madeira na África central 3.Aspectos comuns da arte da Costa do Marfim, do Mali e do Burkinafasso ·Dimensões simbólicas da estética africana 4.Oralidade e filosofia africana 5.Cultura material e ecologia ·Abordagens teóricas da arte africana 6.Dos "gabinetes de curiosidade" aos museus "de ciência" e "do homem" 7.Os conceitos de "arte primitiva" e a "arte popular" 8.A noção de "arte da diáspora" ·As coleções africanas e afro-brasileiras no Brasil 9.Idéias de Nina Rodrigues a Marianno Carneiro da Cunha 10.Aspectos africanos em formas visuais brasileiras e a universalidade da arte africana

Avaliação**Método****Critério****Norma de Recuperação**

Prova escrita abrangendo temas desenvolvidos durante o curso com base na bibliografia apresentada durante o mesmo. Será livre a escolha do tema pelo aluno entre 3 (três) selecionados pelo responsável.

Bibliografia

- 1.AGUILAR, N. As vozes da desmaterialização. In: AGUILAR, N. (org.; coord.). Catálogo das Salas Especiais da 23a. Bienal Internacional São Paulo. São Paulo: Bienal, 1996: 24-37. 2.ARAÚJO, E. (coord.). A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica. São Paulo: Tenenge, 1988. 3.BALANDIER, G.; 4.MAQUET, J. Dictionnaire des civilisations africaines. Paris: Hazan, 1968. 5.BASTIDE, R. As Américas negras: as civilizações africanas no Novo Mundo. São Paulo: Difel; EDUSP. 1974. 6.BUGNER, L. (coord.). L' image du noir dans l' art occidental. 2v. 3t. Fribourg: Office du Livre, 1976-9. 7.CUNHA, M. Arte afro-brasileira. In: ZANINI, W. (coord.). In: História Geral da Arte no Brasil. Vol. 2. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983:975-1033. 8.FAGG, W. (1970). The tribal image wooden figures sculptures of the world. London: British Museum. 9.FREYRE, G. Arte, Ciência e Trópico. São Paulo: Difel, 1980. [Originalmente publicado em 1962]. 10.GABUS, J. Art nègre: recherche de ses fonctions et dimensions. Neuchâtel: La Baconnière, 1967. 11.HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (coord.). História Geral da África: I. Metodologia e pré-história. São Paulo; Ática; Paris: Unesco. 1982. p. 181-218. 12.JAN, J. Muntu: las culturas neoafricanas. México: Fondo de Cultura Económico, 1963. (Tiempo presente; 44). 13.LAUDE, J. Les arts de l' Afrique noire. Paris: Librairie Générale Française, 1966. 14.LEIRIS, M.; DELANGE, J. Afrique noire: la création plastique. Paris: Gallimard, 1967. 15.MAQUET, J. Les civilisations noires: histoire, technique, arts, sociétés. Verviers: Marabout, 1966. (Marabout Université). 16.MARTIN-J.-H. A religião, herética para a arte moderna. In: Fundação Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo histórico: antropofagia e histórias de canibalismos, v. 1. São Paulo: A Fundação, 1998: 518-523. 17.MERCIER, P. História da Antropologia. Rio de Janeiro: Eldorado. 1974. 18.OTTEN, C. (ed.) (1971). Anthropology and art: readings in cross-cultural aesthetics. New York: The Natural History

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=MEA0009&verdis=1&print=true>

1/2



2017-5-31

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=MEA0009&verdis=1&print=true>

Press. 19.RAMOS, A. Arte negra no Brasil. Cultura, Ministério de Educação e Saúde, ano 1, n.2, 1949: 188-212. 20.RODRIGUES, N. XIX Pintura e escultura. Cap. V Sobrevivências africanas. As línguas e as belas artes nos colonos pretos. In: Os africanos no Brasil. São Paulo: Nacional, 1932. (Biblioteca Pedagógica Brasileira, 9). [Originalmente publicado em 1904] 21.RUBIN, W. (coord.). "Primitivism" in 20th. Century Art. 2 v. New York: Museum of Modern Art, 1988. 22.SAVARY, C. L'objet ethnographique: moyen de connaissance des cultures? Bulletin Annuel du Musée et Institut d'Ethnographie de Genève, n.31/32, 1988-9: 65-80. 23.SEGY, L. (1969). African sculptures speaks. New York: Capo Paperback. 24.SOMÉ, R. Le concept d'"Esthétique africaine": essai d'une généalogie critique. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, n. 4, 1994: 117-39. 25.UNESCO. Colloquium on Negro Art: Function and Significance of African Negro Art in the Life of the People and for the People (March 30 - April 8, 1966). 2 Vol. Paris: Présence Africaine, 1968; 1970. 26.VERGER, P. Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo. São Paulo: Currupio; Círculo do Livro. 1985. 27.WILLET, F. African art: na introduction. London; New York: Thames and Hudson. 1993. 28.ZANINI, W. (coord.). In: História Geral da Arte no Brasil. Vol. 2. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983.

[Clique para consultar os requisitos para MEA0009](#)

[Clique para consultar o oferecimento para MEA0009](#)

Créditos | Fale conosco

© 1999 - 2017 - Superintendência de Tecnologia da Informação/USP



2017-5-31

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDA0224&verdis=1&print=true>

Informações da Disciplina



Faculdade de Educação

Adm Escolar e Economia da Educação

Disciplina: EDA0224 - Cultura e Educação Afro-brasileira e Indígena

Créditos Aula:	4
Créditos Trabalho:	0
Carga Horária Total:	60 h (Práticas como Componentes Curriculares = 10 h)
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2017

Objetivos

Apresentar e discutir aspectos introdutórios de história e cultura afro-brasileira e indígena na forma de subsídios para a atuação futura dos pedagogos e pedagogas na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, numa perspectiva de interculturalidade, combate ao racismo e reconhecimento destas outras possibilidades de educação para além do modelo escolar ocidental.

Docente(s) Responsável(eis)

1253112 - Marcos Ferreira dos Santos
1678040 - Rogério de Almeida

Programa Resumido

Trata-se de apresentar e discutir, de maneira introdutória, aspectos de história e cultura afro-brasileira e indígena na forma de subsídios para a atuação futura dos pedagogos e pedagogas na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, numa perspectiva de interculturalidade, combate ao racismo e reconhecimento destas outras possibilidades de educação para além do modelo escolar ocidental.

Programa

1. A diáspora africana e suas matrizes na herança atlântica e na costa pacífica
2. A tensão entre a estrutura patriarcal do colonialismo ibérico e o matriarismo das sociedades afro-ameríndias
3. O hibridismo intercultural e suas expressões sócio-culturais e antropolíticas
4. As ancestralidades afro-ameríndias nas artes e no campo cultural, o risco etnocêntrico e o combate ao racismo
5. A resistência quilombola e a diferença entre educação indígena e escola para indígenas
6. Os limites e possibilidades das experiências de ações afirmativas no Brasil e o princípio constitucional de Sumak Kawsay na Bolívia e Equador

Avaliação

Método

- aulas expositivas, mediação de leitura, leitura dramática e discussão dialógica
- aulas práticas com oficinas de trans-tradução poética

Critério

- trans-tradução poética: experiências de releitura (pintura, mosaicos, xilogravura, música, dança, dramatização teatral, performances, argila) e sua experimentação em vídeo como registro poético.

Norma de Recuperação

- Reformulação dos produtos finais apresentados sob os critérios de nível de argumentação, assimilação dos conteúdos discutidos, coerência interna da obra, originalidade e criatividade.

Bibliografia

- BASTIDE, Roger (1985). As Religiões Africanas no Brasil. São Paulo: Pioneira.
BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1994). Somos as águas puras. Campinas: Papirus.
CORTAZZO, Uruguay (2001). Índios y Latinos: utopías, ideologías y literatura. Montevideo: Vintén Editor
DAVALOS, Pablo (2014). Sumak Kawsay (vivir en plenitud). In: Capitán, Antonio L. H.; García, Alejandro G. & Guazha, Nancy D. (Eds.). Sumak Kawsay Yuyay: antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva/Cuenca (España): Universidad de Huelva y Universidad de Cuenca, pp. 255-265.
FERREIRA-SANTOS, M. (2002). Sangoma: um presente sagrado da tradição Zulu. In: Catani, A.M.; Porto, M.R.S.; Prudente, C. & Gilloli, R. (Orgs.). Negro, Educação & Multiculturalismo. São Paulo: Editora Panorama, p. 23-50.

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDA0224&verdis=1&print=true>

1/2



2017-5-31

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDA0224&verdis=1&print=true>

- FERREIRA-SANTOS, M. (2003). Mitohermenêuticas guaraní desde Ybymaräey. In: O Crepúsculo do mito: mitohermenêutica & antropologia da educação em Euskal Herria e Ameríndia. São Paulo: FEUSP, tese de Livre-Docência, pp. 136-154.
- FERREIRA-SANTOS, M. (2005). Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: SECAD/MEC. (Org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.o 10.639/03. 1 ed. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO - Coleção Educação para Todos, p. 205-229.
- FERREIRA-SANTOS, M. (2015) Cantiga leiga para um rio seco misturado de poente e outras mitologias. São Paulo: Képos.
- FERREIRA-SANTOS, M. (2010). Matrices de la persona afro-ameríndia: escritura como obra de vida. In: FLOREZ, C.M. (Org.). Urdimbres. Cali (Colombia): Editorial Buenaventuriana, p. 219-248.
- FERREIRA-SANTOS, M. (2011). Láaròyè! Entre o orun e o aiye, o axé da palavra fecunda. Prefácio In: Sàlámi, S. & Ribeiro, R.I. Exu e a ordem do universo. São Paulo: Editora Oduduwa, pp.11-14.
- FERREIRA-SANTOS, M. (2011). Educación y religiosidad: entre el enseñaje y la creación como deuda ancestral - un pharmakon. In: MORALES, Patricia Perez. (Org.). Educación sensible: la ciudad como escenario posible. Cali (Colombia): Editorial Buenaventura, 21-38.
- FERREIRA-SANTOS, M.(2007). As filhas do vento e a ancestralidade africana: a alma de Orfeu-Jelyia-Griot. In: Souza, Edileuza Penha. (Org.). Negritude, Cinema e Educação - caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003 - vol.2. Belo Horizonte: Mazza Edições, v. 2, p. 65-86.
- FERREIRA-SANTOS, M.(2012). Ancestralidad, transparencia y participación ciudadana en Sumak Kawsay. Quito: IAEN - Instituto de Altos Estudios Nacionales - Universidad de Posgrado del Estado.
- FERREIRA-SANTOS, M. (2006). Mitohermenêutica de la creación: arte, proceso identitário y ancestralidad. In: FERNÁNDEZ-CAO, M. L. (org.) Creación y Posibilidad: aplicaciones del arte en la integración social. Madrid: Editorial Fundamentos.
- FERREIRA-SANTOS, M. & ALMEIDA, R. (2012). Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética. São Paulo: Editora Képos.
- HAMPATÉ-BÁ, Amandou (2010). A tradição viva. In: Ki-Zerbo, J. (Ed.). História geral da África - vol. I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2a. ed. rev., pp.167-212.
- JECUPÉ, Kaká Werá (2000). A Terra dos Mil Povos: história indígena brasileira contada por um índio. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, Série Educação para a Paz, 3ª.ed.
- KI-ZERBO, Joseph (2010). Introdução geral. In: Ki-Zerbo, J. (Ed.). História geral da África - vol. I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2a. ed. rev., pp.XXXI-LVII.
- KI-ZERBO, Joseph (2010). Conclusão: da natureza bruta à humanidade liberada. Ki-Zerbo, J. (Ed.). História geral da África - vol. I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2a. ed. rev., pp.833-851.
- KOPENAWA, David (2011). Bem-viver: um aprendizado para a humanidade. In: Dossiê Bem-Viver - Iser Assessoria, Revista IHU On-Line nº 340. Disponível em: www.unisinos.br/ihu/
- KRENAK, Ailton (1994). Abertura em "Etnografia: Identidades Reflexivas". In: Silva, V.G; Reis, L.V.S. & Silva, J.C. (orgs.). A antropologia e seus espelhos: a etnografia vista pelos observados. São Paulo: FFLCH/FAPESP, pp.12-51.
- LEITE, Fábio (2008). A questão ancestral - África negra. São Paulo: Ediotra Palas Athena/Casa das Áfricas, pp.379-380.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes (2008). A Arte como encantaria da linguagem. São Paulo: Escrituras, Coleção Ensaios Transversais 36.
- MAZRUI, Ali (2010). "Procurai primeiramente o reino político...". In: Mazrui, A. & Wondji, C. (Ed.). História geral da África - vol. VIII: África desde 1935. Brasília: UNESCO, 2a. ed. rev., pp.125-149.
- MAZRUI, Ali (2010). O horizonte 2000. In: Mazrui, A. & Wondji, C. (Ed.). História geral da África - vol. VIII: África desde 1935. Brasília: UNESCO, 2a. ed. rev., pp.1095-1131.
- MAZRUI, Ali (2010). O desenvolvimento da literatura moderna. In: Mazrui, A. & Wondji, C. (Ed.). História geral da África - vol. VIII: África desde 1935. Brasília: UNESCO, 2a. ed. rev., pp. 663-696.
- WONDJI, Christophe (2010). Posfácio: cronologia da atualidade africana nos anos 90. In: Mazrui, A. & Wondji, C. (Ed.). História geral da África - vol. VIII: África desde 1935. Brasília: UNESCO, 2a. ed. rev., pp.1133-1141.
- MUNANGA, Kabengele. (org) (1996). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: EDUSP.
- MUNANGA, Kabengele (1995/6). A origem e histórico do quilombo na África. Revista USP, 28:56-63, dez/fev.
- MUNANGA, Kabengele (2004). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: Brandão, A. A. P. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, Cadernos PENESB n.o 5, pp. 16-34.
- MUNDURUKU, Daniel (2000). O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Editora Angra.
- MUNDURUKU, Daniel (2012). O Caráter educativo do movimento indígena brasileiro: 1970-1990. São Paulo: Paulinas.
- OLIVEIRA, Eduardo (2003). Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, Ibeca.
- ORTIZ, Renato (1978). A Morte Branca do Feiticeiro Negro. Rio de Janeiro: Vozes.
- SANTOS, Sales Augusto (2005). A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: SECAD/MEC. (Org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.o 10.639/03. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO - Coleção Educação para Todos, pp. 21-37.
- TESTA, Adriana (2007). Palavra, Sentido e Memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbyá. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado.
- THIÉL, Janice C. (2006). Pele silenciosa, pele sonora: a construção da identidade indígena brasileira e norte-americana na literatura. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, tese de doutoramento.

[Clique para consultar os requisitos para EDA0224](#)

[Clique para consultar o oferecimento para EDA0224](#)

Créditos | Fale conosco

© 1999 - 2017 - Superintendência de Tecnologia da Informação/USP



2017-5-31

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLH0426&verdis=3&print=true>

Informações da Disciplina



Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

História

Disciplina: FLH0426 - História da África e dos Afrodescendentes no Brasil: Conteúdos e Ferramentas Didáticas para a Formação de Professores do Ensino Médio e Fundamental History of Africa and Afro-Descendants in Brazil: Content and Didactic Tools for the Formation of Elementary and Secondary School Teachers

Créditos Aula:	5
Créditos Trabalho:	1
Carga Horária Total:	105 h (Práticas como Componentes Curriculares = 20 h)
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2011

Objetivos

A disciplina pretende fornecer aos alunos conteúdos e instrumentos conceituais e didáticos capazes de referenciar o ensino da história das culturas afro-americanas, destacando a importância da história da África para essa compreensão, conforme as exigências da Lei 10.639/03 de 09/01/2003

Docente(s) Responsável(eis)

806930 - Leila Maria Gonçalves Leite Hernandez
1496166 - Maria Cristina Cortez Wissenbach
1326930 - Marina de Mello e Souza

Programa Resumido

Na seqüência de três tópicos centrais - A África na História, a História do Brasil Africano e das Culturas Afro-Americanas, o Africano e o Negro no Mundo Contemporâneo - procurar-se-á enfatizar a dimensão histórica dos temas. Na formação do mundo moderno, a preocupação do curso é de estabelecer a conexão entre a história das sociedades africanas pré-coloniais e o processo de constituição das sociedades escravistas americanas e as experiências de africanos e afrodescendentes entre os séculos XVI e XIX. Na época contemporânea, a ênfase se direciona ao entendimento do colonialismo na África e de suas implicações, dos movimentos de resistência e de independência e de formação da identidade ampla do pan-africanismo. Na sociedade brasileira contemporânea, o tema se remete às clivagens impostas às populações afrodescendentes pela sociedade de classes, pelo racismo e pela exclusão, bem como ao entendimento dos movimentos de articulação da consciência negra e de suas lutas.

Programa

Programa 1 Conectando histórias: as sociedades africanas, o mundo atlântico e a escravidão entre os séculos XVI e XIX Docente Maria Cristina Cortez Wissenbach Objetivos Tendo como objetivo fornecer aos alunos instrumentos para a efetivação das determinações da Lei 10.639/03, a ênfase do curso é historicizar as relações entre as sociedades africanas e as sociedades americanas ao longo dos séculos de formação e de funcionamento do mundo Atlântico. No desenvolvimento dos conteúdos, a idéia de conexões - dos fluxos e dos refluxos, no dizer de Pierre Verger - é essencial. Por meio do estudo das dinâmicas históricas que envolveram as sociedades de ambos os lados do oceano, buscar-se-a entender a formação de comunidades mestiças (afro-euro-americanas) e diferentes aspectos da história dos africanos e dos afro-descendentes nas Américas e de suas experiências no mundo da escravidão: as características de seus movimentos políticos (quilombos e revoltas), aspectos da vida religiosa, da sociabilidade e de suas manifestações culturais. Na medida do possível procurar-se-a ampliar essas discussões para a história das sociedades escravistas nas Américas espanhola e portuguesa, bem como no Caribe. O conteúdo, acompanhado pela leitura e discussão de uma historiografia renovada, será desenvolvido na seqüência dos seguintes tópicos: • A África na formação do mundo atlântico: o processo de expansão marítima e a inserção das sociedades africanas (séculos XVI e XVII) • As comunidades atlânticas na África Ocidental e na África Índica: populações hifenizadas, sociedades mestiças e portos do tráfico (Rios da Guiné, Costa dos Escravos, Angola e Moçambique). • Dinâmicas do tráfico e as nações africanas diaspóricas no Novo Mundo (Caribe, América Portuguesa e América Espanhola). • Revoltas e quilombos: sentidos e direções africanas nos movimentos políticos de escravos e de homens livres (Palmares, a Revolução do Haiti, os Malês na Bahia e a revolta de Demerara). • Religiões e sociabilidades: a presença do Islã, as confrarias e corporações de negros e pardos, os cultos religiosos (Voodoo no Haiti, a Santeria em Cuba e o Candomblé e a Macumba no Brasil). • Culturas afro-americanas e competências africanas na sociedade escravista e no mundo do pós-Abolição Programa 2 Culturas afro-americanas: conexões africanas e criações brasileiras Docente Marina de Mello e Souza Objetivos O curso discutirá algumas manifestações da cultura afro-brasileira de forma a articulá-las com suas matrizes africanas, considerando diversas possibilidades de abordagem do problema, como as que destacam as continuidades entre as manifestações americanas e as africanas, e as que defendem a originalidade das criações afro-americanas. Programa: 1. Introdução ao continente africano: história das sociedades que forneceram escravos para o Brasil. 2. Conexões afro-americanas: as rotas do tráfico de escravos dirigido para o Brasil e

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLH0426&verdis=3&print=true>

1/4



2017-5-31

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLH0426&verdis=3&print=true>

aspectos das culturas às quais pertenciam as pessoas escravizadas. 3. Formação de culturas afro-americanas: a presença do africano e seus descendentes nas sociedades escravistas coloniais americanas. Sincretismo, miscigenação, criouliização, encontro de culturas, traduções e transportes: várias maneiras de ver a questão. 4. Criações brasileiras - identidades, integração e resistência: algumas das diferentes manifestações culturais afro-brasileiras vistas a partir da articulação entre os diferentes sistemas simbólicos em contato e considerando as características das práticas e cosmogonias africanas. Situações de integração ou resistência nos processos de inserção dos africanos e seus descendentes na sociedade brasileira e de constituição de novas identidades. a. Cultos e crenças de fundo africano no Brasil colonial: adivinhações, calundus e bolsas de mandinga. b. O islamismo e os malês: presença no século XIX. c. Candomblés e umbandas: formação e disseminação. d. Irmandades católicas: catolicismo negro, integração e formação de identidades. e. Línguas afro-brasileiras: expressão de identidades particulares. f. Festas e danças: contribuições para a cultura popular brasileira e construção de uma identidade nacional. 5. Usos e não-usos da África: a relação que as comunidades negras mantiveram com seus passados africanos foi diversa conforme a época e o lugar, oscilando entre a busca de uma maior proximidade ou um maior afastamento do que era tido como universo de origem. Na consideração desses movimentos é significativo o peso das relações de dominação e dos interesses políticos. 6. Identidade nacional e segregação racial: o ideal de branqueamento e a aceitação da mestiçagem. Os lugares dos afro-descendentes na sociedade brasileira após a abolição da escravidão até os dias de hoje.

Avaliação

Método

Aulas expositivas, discussão de textos, orientação no uso de mapas e material iconográficos, e elaboração de material didático.

Critério

Provas escritas individuais, seminários de grupos e desempenho em projetos de elaboração de material didático.

Norma de Recuperação

Trabalhos escritos ou avaliação oral.

Bibliografia

- Docente Maria Cristina Cortez Wissenbach:
Bibliografia Básica
ALENCASTRO, Luis Felipe de. O trato dos viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
CASTRO, Yeda Pessoa de. Falares africanos na Bahia — um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Topbooks; Academia Brasileira de Letras, 2001.
COSTA, Emilia Viotti da. Coroas de glória, lágrimas de sangue. A rebelião dos escravos de Demerara em 1823. Tradução, São Paulo: Cia das Letras, 1998, 204-243.
CUNHA, Manuela Carneiro da. Negros estrangeiros. Os escravos libertos e sua volta à África. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
CUNHA, Marianno Carneiro da. Da senzala ao sobrado — arquitetura brasileira na Nigéria e na república do Benin. São Paulo: Nobel; EDUSP, 1985.
ELTIS, David; RICHARDSON, David; BEHRENDT, Stephen; KLEIN, Herbert. The Trans-Atlantic Slave Trade: A Database on CD Rom. Cambridge, CUP; W. E. B. Du Bois Institute for Afro-American Research, 1999.
FERREIRA, Roquinaldo. Dinâmica do comércio intracolonial: geribitas, panos asiáticos e guerras no tráfico angolano de escravos (século XVIII). In: FRAGOSO, João et al. (org.). O Antigo Regime nos trópicos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, 339-378.
FICK, Carolyn. Camponeses e soldados negros na Revolução de Saint-Domingue: reações iniciais à liberdade na Província do Sul (1793-1794). In: KRANTZ, Frederick (org). A outra história. Ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX. Tradução. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1990, 211-226.
FICK, Carolyn. The French Revolution in Saint Domingue: a Triumph or a Failure. In: BARRY, David Gaspar; GEGGUS, David Patrick. A Turbulent Time — The French Revolution and the Greater Caribe. Indianapolis: Indiana Univ. Press, 1997, 51-77.
FLORENTINO, Manolo. Em costas negras — uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX). São Paulo: Cia das Letras, 1997.
GILROY, Paul. O Atlântico negro. Modernidade e a dupla consciência. Rio de Janeiro: UCAM; Editora 34, 2001.
HAVIK, Philip J. Comerciantes e concubinas: sócios estratégicos no comércio atlântico na costa da Guiné. In: A dimensão atlântica da África. São Paulo: CEA/USP; CAPES, 1999, 161-179.
HENRIQUES, Isabel de Castro. L'Atlantique de la modernité: le part de l'Afrique. In: Le Portugal et l'Atlantique. Lisboa; Paris: Arquivos do Centro Cultural Calouste Gulbenkian, volume XLII, 2001. (texto traduzido).
HEYWOOD, Linda M. (Ed.). Central Africans and Cultural Transformations in the American Diaspora. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2002.
KARASH, Mary. A vida dos escravos no Rio de Janeiro — 1808/1850. Tradução. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
LARA, Sílvia H. Linguagem, domínio senhorial e identidade étnica nas Minas Gerais de meados do século XVIII. In: BASTOS, Cristina et al. Trânsitos coloniais — diálogos críticos luso-brasileiros. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002, 205-225.
LAW, Robin. A comunidade brasileira de Uidá e os últimos anos do tráfico atlântico de escravos. Afro-Ásia, 27, 2002, 41-78.
LAW, Robin; MANN, Kristin. West Africa in the Atlantic Community: the Case of the Slave Coast. William and Mary Quarterly, 56, 2, 1999, 304-334 (traduzido).
LINEBAUGH, Peter. Todas as montanhas atlânticas estremeçeram. Revista Brasileira de História, 6, 1983, 7-46.
LOVEJOY, Paul. Identidade e a miragem da etnicidade. A jornada de Mahommah Gardo Baquaqua para as Américas. Afro-Ásia, 27, 2002, 9-39.
MATORY, James Lorand. Jeje: repensando nações e transnacionalismo. Mana — Estudos de Antropologia Social, 5, 1, 1999, 57-80.
MATORY, James Lorand. Jeje: repensando nações e transnacionalismo. Mana — Estudos de Antropologia Social, 5, 1, 1999, 57-80.
MATORY, James Lorand. Yorubá: as rotas e as raízes da nação transatlântica, 1830-1950. Horizontes antropológicos, 4, 9, 1998, 263-292.

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLH0426&verdis=3&print=true>

2/4



2017-5-31

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLH0426&verdis=3&print=true>

- MILLER, Joseph. *Way of Death – Merchant Capitalism and the Angolan Slave Trade (1730-1830)*. Madison: The Wisconsin Univ. Press, 1988.
- MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. *O nascimento da cultura afro-americana. Uma perspectiva antropológica*. Tradução. Rio de Janeiro: Pallas, UCAM, 2003.
- OLIVEIRA, Maria Inês Cortês de. Quem eram os negros da Guiné — origens dos africanos da Bahia. *Afro-Ásia*, 19/20, 1997, 37-74.
- PANTOJA, Selma (Ed.). *Entre Áfricas e Brasil*. São Paulo: Marco Zero; Brasília: Paralelo 15, 2001.
- PANTOJA, Selma; SARAIVA, José Flávio (Org.). *Angola e o Brasil nas rotas do Atlântico Sul*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- REIS, João José. Identidade e diversidade étnicas nas irmandades negras no tempo da escravidão. *Tempo*, 2, 3, 1997, 7-33.
- REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil — a história do levante dos malês em 1835*. São Paulo: Cia das Letras, 2ª edição revista, 2003, 307-349.
- REIS, João José; GOMES, Flávio (eds.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- RODRIGUES, Jaime. *De costa a costa — escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860)*. São Paulo: Cia das Letras, 2005.
- RUSSELL-WOOD, A. J. R. *Através de um prisma africano: uma nova abordagem ao estudo da diáspora africana no Brasil colonial*. *Tempo*, 12, 2001, 11-50.
- RUSSELL-WOOD, A. J. R. *Escravos e libertos no Brasil colonial*. Tradução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- SARRACINO, Rodolfo. *Los que volvieron a África*. Havana: Ed. de Ciencias Sociales, 1988.
- SCHWARTZ, Stuart. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Tradução. Bauru (SP): Edusc, 2001.
- SILVA, Alberto da Costa e Silva. *A manilha e o libambo? a África e a escravidão de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, FBN, 2002, 79-132.
- SILVA, Alberto da Costa e Silva. *Um rio chamado Atlântico*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003, 52-83.
- SILVA, Alberto da Costa e. *Os estudos da História da África e sua importância para a História do Brasil*. In: *A dimensão atlântica da África*. São Paulo: CEA/USP; CAPES, 1999, 13-20.
- SILVA, Luis Geraldo. *Da festa à sedição. Sociabilidades, etnia e controle social na América portuguesa*. In: JANCSÓ, István; KANTOR, Iris (Orgs.) *Festa: cultura e sociabilidade na América portuguesa*. São Paulo: Edusp, 2001, v.1, 313-335.
- SLENES, Robert W. *Malungo, Ngoma vem! África coberta e descoberta no Brasil*. *Revista USP*, 12, 1991/1992, 48-67.
- SOARES, Carlos Eugênio Libano. *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas, Cecult; Editora Unicamp, 2001.
- SOARES, Mariza de Carvalho. *Devotos da cor — identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro: século XVIII*. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 2000.
- SOUZA, Marina de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista. História da festa de coroação de rei congo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- THORNTON, John. *África e os africanos na formação do mundo atlântico, 1400-1800*. Tradução. Rio de Janeiro: Ed. Elsevier, 2004.
- THORNTON, John. *African Soldiers in the Haitian Revolution*. *Journal of Caribbean History*, 25, 1991.
- THORNTON, John. *On the Trail of Voodoo: African Christianity in Africa and the Americas*. *The Americas*, XLIV, 3, 1988, 261-278.
- TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silencing the Past. Power and the Production of History*. Boston, Beacon Press, 1995.
- VANHEE, Hein. *Central African Popular Christianity and the Making of Haitian Vodoo Religion*. In: HEYWOOD, Linda M. (ed.). *Central Africans and Cultural Transformations in the American Diaspora*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- VERGER, Pierre. *Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos, dos séculos XVII a XIX*. Tradução. São Paulo: Currupio, 3ª edição, 1987.
- VERGER, Pierre. *Os libertos — sete caminhos na liberdade de escravos da Bahia no século XIX*. São Paulo: Currupio, 1992.
- VOGT, Carlos; FRY, Peter. *A África no Brasil — Cafundó*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. *Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível*. In: SVECENCO, Nicolau (Org.). *História da vida privada no Brasil. República: da Belle Époque à era do rádio*. São Paulo: Cia das Letras, 1998, 50-130.
- YAI, Olabiyi. *Fon and Yoruba Vocabulaires from Eighteenth and Nineteenth Century Brazil*. In: Lovejoy, Paul (Ed.) *Identity in the Shadow of Slavery*. New York; Londres. Continuum, 2000, 102-136.
2. Docente Marina de Mello e Souza:
Adékóyá, Olúmúyiwá Anthony. *Yorubá. tradição oral e história*. São Paulo: Terceira Margem, 1999.
- Appiah, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai. A África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- Bastide, Roger. *O candomblé da Bahia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- *As religiões africanas no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- *O encontro entre deuses africanos e espíritos indígenas*, In *O sagrado selvagem e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, pp. 218-235.
- Calainho, Daniela. *Jambacousses e Gangazambes: feiticeiros negros em Portugal*. *Afro-Ásia* 25-26, 2001.
- Capone, Stefania. *A busca da África no candomblé. Tradição e poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Contra Capa, Pallas, 2004.
- Castro, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia. Um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Topbooks, Academia Brasileira de Letras, 2001.
- Dantas, Beatriz Góis. *Vovô nagô e papai branco. Usos e abusos da África no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1988.
- Fage, J. D. . *História da África*. Lisboa: Edições 70, s/d.
- Geertz, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.
- Gomes, Tiago de Meio. *Para além da casa da tia Ciata; outras experiências no universo cultural carioca, 1830-1930*, *Afro-Ásia*, 29/30, 2003.
- Guimarães, Antonio Sérgio. *Notas sobre raça, cultura e identidade na imprensa negra de São Paulo e Rio de Janeiro, 1925-1950*. *Afro-Ásia*, 29/30, 2003.
- *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- Laraia, Roque de Barros. *Cultura, um conceito antropológico*. 17- edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. (1ª edição 1986)
- Lovejoy, Paul E. . *A escravidão na África. Uma história e suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- M'Bokolo, Eliakia. *África negra. História e civilizações*. Lisboa: Editora Vulgata, 2003.

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLH0426&verdis=3&print=true>

3/4



2017-5-31

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLH0426&verdis=3&print=true>

- Mintz e Price, Sidney e Richard. O Nascimento da cultura afro-americana. Uma perspectiva antropológica. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- Moura, Roberto. Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro. 2ª edição. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1995.
- Newitt, Malyn. História de Moçambique. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.
- Oliver, Roland. A experiência africana. Da pré-história aos dias atuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- Queiroz, Sônia. Pé preto no barro branco. A língua dos negros de Tabatinga Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- Ramos, Artur. As culturas negras no Novo Mundo. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1979.
- Reis, João José. Rebelião escrava no Brasil. A história do levante dos malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- Identidade e diversidade étnicas nas irmandades negras do tempo da escravidão. Tempo 3, junho de 1997, pp 7-33.
- Magia jeje na Bahia: a invasão do calundu do Pasto de Cachoeira, 1785. Revista Brasileira de História, São Paulo: ANPUH/Editora Marco Zero, v.8, n.16, p. 57-81, mar./ago.1988.
- Reis e Silva, João José e Eduardo. Negociação e conflito. A resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- Reis, Leticia Vidor de Souza. Mestre Bimba e Mestre Pastinha: a capoeira em dois estilos. In Wagner Gonçalves da Silva, organizador, Memória afro-brasileira. Artes do corpo. São Paulo: Selo Negro, 2004, pp. 189-223.
- Rodrigues, Nina. Os africanos no Brasil, 8ª edição. Brasília, Editora UnB, 2004. (1ª edição, 1906)
- Scarano, Julita. Devoção e escravidão. A irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos no Distrito Diamantino no século XVIII. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1978.
- Serra, Ordep. No caminho de Aruanda: a umbanda candanga revisitada. Afro-Ásia, 25-26, 2001.
- Silva, Alberto da Costa e. Um rio chamado Atlântico. A África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Ed. UFRJ, 2003. ----- A manilha e o libambo. A África e a escravidão de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Biblioteca Nacional, 2002.
- A enxada e a lança. A África antes dos portugueses. São Paulo: EDUSP, Rio de Janeiro: Selo Negro, 2005.
- Slenes, Robert. "Malungu, ngoma vem!" África coberta e descoberta no Brasil. Revista USP n.12, dez/jan/fev 1991-1992, pp. 48 a 67.
- Na senzala uma flor. As esperanças e as recordações da família escrava - Brasil sudeste, século XIX Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- Soares, Mariza de Carvalho. O Império de Santo Elesbão na cidade do Rio de Janeiro, século XVIII. Topoi, n. 4, 2002. ----- Devotos da cor. Identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- Souza, Laura de Mello e. O Diabo e a Terra de Santa Cruz. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- Revisitando o calundu, In Ensaaios sobre a intolerância, Una Gorenstein e Maria Luiza Tucci Carneiro, organizadoras. São Paulo: Humanitas, FAPESP, 2002.
- Souza, Marina de Mello e. África e Brasil africano. São Paulo: Ática, 2006.
- Reis negros no Brasil escravista. História da festa de coroação de rei congo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- Catolicismo negro no Brasil: santos e minkisi, uma reflexão sobre miscigenação cultural. Afro-Ásia 28 - 2002.
- Santo Antonio de nó de pinho e o catolicismo afro-brasileiro, Tempo 11, jul. 2001, pp. 171-188.
- Thornton, John K. - A África e os africanos na construção do mundo atlântico, 1400 - 1800. Rio de Janeiro: Campus, Elsevier, 2004.
- Vogel, Mello e Barros, Arno, Marco Antonio da Silva, e José Flávio Pessoa de. Galinha d'Angola. Iniciação e identidade na cultura afro-brasileira. 3ª edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- Vogt e Fry, Carlos e Peter. Cafundó. A África no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, Editora da Unicamp, 1996.

[Clique para consultar os requisitos para FLH0426](#)

[Clique para consultar o oferecimento para FLH0426](#)

[Créditos](#) | [Fale conosco](#)

© 1999 - 2017 - Superintendência de Tecnologia da Informação/USP