



Agadá: na alma, na luta e na arte

Fabíola Maciel Corrêa

Professora da Prefeitura Municipal de Curitiba, na Escola Municipal CEI Augusto Cesar Sandino, licenciada em Letras Português-Inglês (UNIANDRADE), especialista em Sociedade, Educação Cultura e Tecnologia (UTFPR)

E-mail: phamaciel@gmail.com

João Paulo De Souza Da Silva

Professor da Prefeitura Municipal de Curitiba, atualmente em licença para estudos, licenciado em Pedagogia (UFPR), mestre e doutorando em História da Educação (UFPR)

E-mail: jpaulodesouza@hotmail.com.

RESUMO

O presente trabalho busca discutir a organização dos conteúdos de arte nas séries iniciais do ensino fundamental, na rede pública municipal de Curitiba, a partir da seleção cultural realizada pelos professores, buscando observar a representação da arte de matriz africana e da população afro-brasileira, a partir do material Museu na Escola, conjunto de livros, pranchas e DVD, disponibilizado pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba, bem como a formação dos professores que trabalham com a disciplina.

Palavras-chaves: Arte, Relações Étnico-Raciais, Seleção Cultural.

INTRODUÇÃO

Agadá é o nome da espada de Ogum, com a qual ele abre caminhos para a expansão da civilização africana pelos quatro cantos do mundo. Ogum tem o título de Asiwajú, o que vai à frente, desbravando, inaugurando caminhos e lidando com o mistério do desconhecido. Está associado ao princípio do ferro, da metalurgia, da transcendência do conhecimento da pedra para os metais.

Tomamos esse título para nosso trabalho, pois ainda persiste em nossas escolas um pensamento que busca afirmar a suposta hierarquia racial entre negros/as/ e brancos/as. Tal pensamento influencia a construção de um currículo, no qual a cultura africana e afro-brasileira são silenciadas, dando-se muitas vezes somente importância aos grupos europeus e seus descendentes na formação do país.

O ensino de arte¹ no Brasil apresenta um caráter eurocêntrico e estadunidense, quando consideramos a arte contemporânea. De modo que a arte de matriz africana muitas vezes recebe um tratamento que a desqualifica do papel de arte, sendo confundida com folclore, artesanato ou mesmo como “arte primitiva”.

Entretanto, a necessidade da presença da cultura afro-brasileira, pelos motivos óbvios e por obrigação legal, não pode ser discutida sem que tomemos os materiais didáticos e a seleção de trabalhos e/ou artistas a serem apresentados aos estudantes.

Lembramos que o ensino de arte nas séries iniciais na rede municipal de Curitiba é realizado essencialmente por profissionais com formação em pedagogia, contudo, cabe ressaltar que a presença da disciplina de arte na matriz de pedagogia não costuma ser suficiente para o ensino do componente.

Neste artigo pretendemos observar as possibilidades de emprego do material Museu na Escola nas aulas de arte, considerando os pressupostos da Lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”.

O interesse pelo tema se justifica com a preocupação de que, na maioria das escolas da rede municipal de educação de Curitiba, que atendem principalmente crianças de famílias de baixa e média

renda, da região periférica da cidade e de municípios vizinhos, não há uma preocupação com as crianças negras que compõem a comunidade, ou seja, parece não existir uma identidade em relação à sua negritude. Entendendo que estabelecer esta identidade (e mantê-la) é também um papel da escola e dos docentes, vê-se a necessidade de dar voz às representações da África. Exibir suas imagens, sons, contradições, diferenças, produções, assim como promover a produção desenvolvida por afro-brasileiros ou aquelas ligadas à temática africana.

SELEÇÃO CULTURAL

Quais os saberes artísticos que devem ser fruto do trabalho dos docentes? Haverá alguma hierarquia entre os aspectos da fruição, da compreensão e da produção artística? Mais ainda, é possível estabelecer entre tantos movimentos artísticos (tomando apenas a linguagem das artes visuais, como objeto de análise) quais seriam “mais importantes” na formação dos estudantes? Nesse sentido, é fundamental que pensemos acerca da seleção cultural,

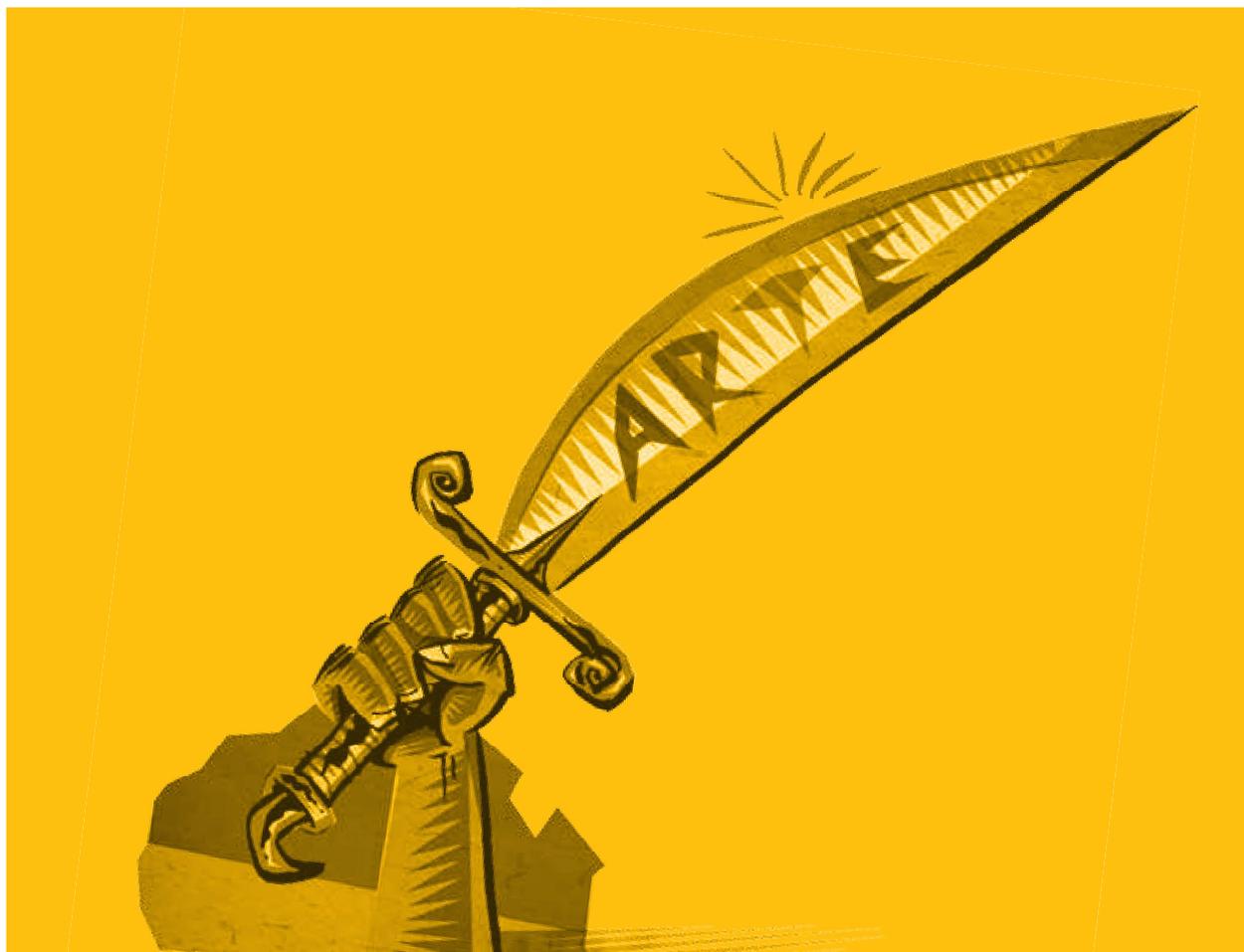
(...) que define o que é legítimo ensinar, entende-se que ocorrem processos de transformação do conhecimento que incluem, de diferentes formas, a participação da escola e dos professores em um movimento que se desloca do currículo formal – os saberes a serem ensinados – para o currículo real – os saberes ensinados e aprendidos (NERI, 2005, p.3).

Isso porque a escola, os currículos, os docentes, muito embora busquem uma representação de neutralidade científica, têm suas instituições, atos, falas e operações definidas por valores que podem ser pautados por determinados grupos, ainda que oficialmente a ideia de neutralidade da instituição escolar possa parecer válida, especialmente no senso comum. Entendemos que

O sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades (BOURDIEU, 2008, p. 59).

A aprendizagem é o objetivo final de todo trabalho educativo. Seja na escola, na universidade, no ambiente de trabalho, organização social ou religião, as ações educativas são desenvolvidas com o fim de que os educandos ao final do processo tenham aprendido algo, seja na forma de conhecimentos teó-

¹ O ensino de arte costuma ser dividido em quatro linguagens artísticas: a música, o teatro, a dança e as artes visuais. Na realização deste trabalho quando nos referirmos à arte ou às artes, referimo-nos especificamente às artes visuais. (Nota dos autores)



ricos, seja em competências práticas para o desenvolvimento de alguma atividade.

Entendemos que o processo de ensino-aprendizagem deve superar a relação opressor-oprimido, ou seja, levar o educando à problematização por meio do diálogo. Essa educação problematizadora trata do “dês-velamento” da realidade e é um esforço permanente, por meio do qual os homens vão percebendo criticamente como estão sendo no mundo. Esse processo deixa para trás o que Freire chamou de “educação bancária”, em que o aluno apenas recebe os conteúdos, armazenando-os, sem saber como e para que utilizá-los. A cultura dominante é desmitificada, ao passo que a linguagem e a cultura dos alunos ganham espaço.

Não é possível uma educação de caráter emancipador sem pensarmos o currículo, entendendo-o como

tudo que é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos. Por extensão, o termo me parece fazer referência ao con-

junto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar (FORQUIN, 2000, p. 48).

Devemos compreender o currículo como um projeto educativo, composto por uma seleção de conteúdos culturais propostos pelos docentes e em acordo com a configuração política e administrativa em que a instituição está inserida, pois irá influenciar diretamente a qualidade do ensino.

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 173)

Neste contexto, o projeto pedagógico deve delimitar os conteúdos a serem desenvolvidos pela

escola somando as experiências transmitidas pelos discentes e docentes envolvidos, considerando a sociedade, as políticas, a escola.

Desse modo, os envolvidos na elaboração do currículo da escola devem ter conhecimentos sobre as questões curriculares que precisam ser discutidas, levando em consideração as práticas pedagógicas significativas para o processo educativo de modo que o currículo se consolide na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).

O professor é o elemento fundamental na concretização do currículo pois desenvolve práticas que o tornarão eficaz e também o reelabora pedagogicamente, adequando-o aos alunos. Neste processo, ele transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento produzido pelo Ministério da Educação, o ensino de arte

(...) orienta-se o ensino da área de modo que acolha a diversidade do repertório cultural que o aluno traz para a escola, trabalhe com os produtos da comunidade em que a escola está inserida e também se introduzam conteúdos das diversas culturas e épocas a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado. Os conteúdos da área de Arte estão organizados de tal maneira que possam atender aprendizagens cada vez mais complexas no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do próprio processo criador pelo fazer, seja no contato com obras de arte e com outras manifestações presentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a análise e a apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para sua experiência estética e conhecimento do significado que ela desempenha nas culturas humanas (BRASIL, 1998, p. 40).

Assim, num país multicultural como o Brasil, o ensino de arte deve prever o acesso à fruição e análise sócio-histórica não apenas das obras de cunho eurocêntrico, mas também orientais, indígenas e as de matriz africana, aquelas sobre as quais debruçamos nossos esforços no estudo em pauta.

Considerando-se que não são muitos os cursos de pedagogia ou licenciatura que preveem conteúdos relacionados à África e à história dos negros no Brasil, é importante que o professor no processo de ação-

reflexão-ação de sua prática, busque formação na área, aprofundando-se nos estudos sobre relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira, garantindo abordagens pedagógicas que promovam o reconhecimento da contribuição do negro para a cultura brasileira, desconstruindo noções de hierarquia racial.

DEMOCRACIA RACIAL: UM MITO A SER COMBATIDO

Vivemos em um país racista? O Brasil vive uma “democracia racial”, ou trata-se apenas de um mito empregado para manutenção das desigualdades e do “status quo”?

Tanto o conceito de racismo quanto o que se vive dele no cotidiano já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já são tantas as definições que talvez esteja aí a dificuldade na busca de soluções contra o racismo.

Por via de regra, o termo racismo é abordado a partir do conceito de raça tomando por referência a divisão da humanidade em grandes grupos de características físicas hereditárias comuns, mas também com traços culturais, linguísticos, religiosos que estabelecem relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. Sob essa perspectiva, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos, mas um grupo social naturalmente inferior ao grupo ao qual ele pertence.

Classificar a variabilidade humana em diferentes raças serviu e serve de ferramenta para operacionalizar o pensamento de hierarquização, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Desta forma, assume-se que os indivíduos da raça “branca” são superiores aos da raça “negra” e “amarela”, validando-se cientificamente que a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, além de torná-los mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, também os fazia mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e à dominação. Nesta lógica, o uso do termo raça tem forte conotação ideológica, determinando as relações sociais, mantendo no imaginário coletivo a compreensão de que as características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade.



O racismo, diferentemente do preconceito, é uma tendência ideológica de crer que as características intelectuais e morais de um dado grupo estão diretamente relacionadas ao fenótipo (conjunto de características físicas de uma pessoa). As diversas características negativas (gente amaldiçoada, suja, violenta, cabelo duro e ruim e etc.) atribuídas à população negra no decorrer da história e mantidas até os dias atuais são compreendidas como racismo.

O termo etnia marca as relações por causa das diferenças de caráter cultural, como idioma, religião, gastronomia, hábitos de higiene, costumes, etc. que caracterizam a raiz cultural plantada na ancestralidade dos mais diversos grupos, que difere em visão de mundo, valores e princípios de origem indígena, europeia ou asiática. O termo etnia é fundamental para demarcar que o indivíduo pode ter a mesma cor da pele que o outro, o mesmo tipo de cabelo, porém com traços culturais e sociais que os distinguem, caracterizando assim etnias diferentes (ROCHA, 1994). O etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença (ROCHA, 1994).

Para o êxito da constituição do mito da democracia racial foi necessário apagar a história da resistência dos negros à escravidão, bem como a forma e os efeitos da integração do negro na sociedade organizada pelo trabalho livre. Talvez o mais perverso do mito tenha sido o fato da tentativa de negar ao negro brasileiro sua identidade como um povo portador de direitos. A negação da questão racial atua como a negação do próprio negro enquanto um dado da realidade brasileira. Assim, ainda hoje, um dos maiores desafios para o movimento social negro tem sido a dificuldade dos próprios negros de se auto identificarem politicamente como negros. (PAIXÃO, 2006, p.25).

LEI 10.639/2003 E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Tomando como pressuposto a invisibilização ou discriminação em face à cultura de matriz africana ou afro-brasileira que, a partir da luta de diversos

grupos, foi promulgada a Lei 10639/03. Esta, alterando dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino de educação básica, sejam estes públicos ou privados. A Lei instituiu também a data de 20 de novembro, no calendário escolar, como Dia da Consciência Negra.

A partir da Lei nº 10.639, foi possível inferir, ainda que sem uma análise apurada e metódica, um número maior de personagens negras (adultas e crianças) nos textos e ilustrações, em contextos diversificados, profissionais e familiares, identificados por nomes próprios, adjetivos positivos. Tais avanços, no entanto, não representaram uma mudança significativa e, infelizmente, as permanências são desproporcionalmente mais numerosas, de modo que muitas instituições de ensino superior e mantenedoras buscam forjar espaços de formação inicial e continuada (cursos livres, extensão, aperfeiçoamento, especialização e linhas de pesquisa em programas de pós-graduação *strictu sensu*) no afã de romper com cinco séculos de sub-representação ou representação negativa da negritude.

Considerando que os professores, assim como as escolas possuem hierarquias de prioridades e que estas se encontram presentes em suas seleções curriculares é possível afirmar, conforme explica Forquin (1993, p. 25), que “os professores podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos os professores e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura”.

Compreendemos que a Lei 10639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, pode-se configurar como uma possibilidade na perspectiva da superação desses mecanismos ideológicos que dão sustentação às desigualdades raciais e sociais no Brasil.

Forquin afirma também que, no que se refere à educação escolar, “a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana”. Mais ainda, cabe o questionamento com relação aos conhecimentos que são considerados “mais válidos” dentre a totalidade de saberes possíveis de ser objeto de estudo nas escolas (1993, p. 15).

A nova legislação acrescentou dois Artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que estão transcritos abaixo:

Art.26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

Parágrafo Primeiro - O conteúdo programático a



que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo 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.

Parágrafo segundo – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Observa-se que a partir de tais instrumentos legais, nesse contexto

as expressões do que eram até então eram consideradas minorias, relacionadas à “raça” e gênero, ganham espaço e importância. Assim como as manifestações da Cultura Visual que ocorrem fora dos espaços sacralizados da arte (museus, espaços expositivos oficiais, livros, entre outros), como as manifestações em ruas e em outros espaços públicos e, em alguns casos, sem identificação de autoria. Essas podem quebrar a regra da homogeneização e interagir com o público na construção e na desconstrução de conceitos. (PEDROSO, 2012, p. 74).

Lembramos que como suporte teórico para a aplicação da Lei 10.639/2003, em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Parecer, que tem como um dos objetivos a regulamentação da Lei 10.639/03, fundamenta-se nos dispositivos da Constituição Federal (Artigos 5, 210, 206, 242, 215,216) e nos Artigos 26, 26A e 79B, da Lei 9394/96, que tratam do direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, do direito às histórias e às culturas que compõem a nação brasileira na escola, e do direito ao acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros. O Parecer destaca a importância da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos e o compromisso com a educação de relações étnico-raciais. Salienta a relação entre a nova legislação com a reivindicação de políticas afirmativas na área da educação. “Trata-se de política curricular fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas, oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004).

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS

O ambiente escolar e a sala de aula são espaços de convivência e diversidade com as quais os professores se defrontam com a problemática das manifestações de discriminação e de relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desencadeadas por tal convívio.

Como nós, professores e professoras, temos trabalhado com a questão racial na escola? Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula?

A falta de preparo pode ser fruto de uma educação eurocêntrica, que nos faz reproduzir, consciente e inconscientemente, os preconceitos introjetados em nós ao longo da história. Além disso, reforça o mito da democracia racial que permeia nossa sociedade ao ignorar essa diversidade nas relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar.

Somada a essa realidade, temos também a percepção de que o sistema educativo, assim como os materiais didáticos nos quais esses mesmos professores se referenciam para sua atuação nas diferentes áreas do conhecimento, baseiam-se no modelo eurocêntrico que nega a história, a cultura e a identidade dos afrodescendentes.

Faz-se urgente resgatar a memória coletiva e a história da comunidade negra. Não apenas aos alunos de ascendência negra, mas também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente a branca, para que possam compreender e construir um pensamento livre da ideologia hierarquizadora. É preciso reconhecer, também, que essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, é necessário reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial. Para isso, é preciso inicialmente admitir que o racismo existe, no

Brasil, e em diferentes âmbitos.

Convictos disto, passamos a reconhecer que nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente composta, portanto é necessário respeitar a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços. É de responsabilidade dos professores e papel da escola combater todos os tipos de preconceitos e de comportamentos discriminatórios que prejudicam a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária.

MUSEU NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO DE ARTE

Como as aulas de arte são organizadas? Dentre uma infinidade de produções desde a arte primitiva à arte contemporânea quais são “merecedoras” de integrar a seleção cultural curricular da disciplina de arte?

A partir de uma seleção de imagens, desenhos, fotografias, gravuras, pinturas e esculturas do acervo da Prefeitura de Curitiba, foi desenvolvido o material “Museu na Escola”, que reúne 100 obras originais de artistas brasileiros e estrangeiros, de diferentes períodos da história da arte, projeto realizado em 2007 pela Fundação Cultural de Curitiba e pela Secretaria Municipal da Educação.



Imagens do Material “Museu na Escola” – Fonte Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

Dentre os trabalhos, encontramos obras de Pablo Picasso, Andy Warhol, Di Cavalcanti, Oswaldo Goeldi, Lasar Segall, Pancetti, Cândido Portinari, Manabu Mabe, Aldemir Martins, Alberto da Veiga Guignard, Poty Lazzarotto, Guido Viaro, Theodoro de Bona, entre outros. O trabalho de pesquisa e de seleção, feito pelos críticos de arte Fernando Bini e Rosemeire Odahara, deu-se num universo de aproximadamente cinco mil obras que integram o acervo municipal.

O projeto Museu na Escola foi desenvolvido para despertar nas crianças o olhar sensível e reflexivo sobre o mundo da arte. As reproduções das obras geraram também material didático, organizado e produzido especialmente para professores e alunos da rede municipal de ensino.



Imagens do Material “Museu na Escola” – Fonte Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

Contudo, as reproduções, embora não destinadas a esse fim, se configuram muitas vezes como “material didático oficial” de arte, ao recordarmos que a maioria absoluta dos que ministram a disciplina nas séries iniciais do ensino fundamental não possuem formação específica em arte, de modo que, ao empregar o material disponibilizado pela mantenedora, podem sentir-se mais seguros em relação à sua atuação. Afinal,

despreparados e inseguros, os professores de Arte passam a apoiar-se cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística, produzidos[...] pela “indústria cultural” desde o final da década de 1970”(FUSARI;FERRAZ, 1993, p. 38).

Fica difícil organizar um currículo para os alunos dentro de uma percepção igualitária, democrática e inspirada no referente político da garantia do direito de todos ao conhecimento, à cultura, à formação humana se o professor não possuir uma identidade própria, não se situar dentro de uma concepção pedagógica e não se reconhecer como um profissional ao adentrar-se em uma sala de aula.

Neste sentido, devemos lembrar que para a realização do trabalho na disciplina de arte, necessita-se de uma seleção imagética, realizada pelos professores ou pelas instituições de ensino nas quais os professores atuam (PEDROSO, 2012, p. 71). Lembramos que o material do projeto “Museu na Escola” não é um material didático oficial, porém opera como tal na realidade das escolas, em espe-

cial, nas séries iniciais, nas quais os professores não possuem a obrigação de formação específica em arte para exercer a docência da disciplina, o que torna mais relevante sua análise.

ANÁLISE DO MATERIAL: A NEGRITUDE EM SALA DE AULA

Ao analisar como a população negra é retratada no material, a imagem iconográfica adquire uma centralidade e mais que elemento complementar, torna-se central para o conteúdo tratado.

Outra característica que confere uma importância maior para essas imagens é o fato de comporem um material escrito por professores/as qualificados em arte da Secretaria de Educação e por especialistas de instituições de ensino superior em arte, a partir de um acervo gerido pela Fundação Cultural de Curitiba, o que nos leva a supor que passaram por um critério mais rigoroso de escolha, validando-as simbolicamente como “boas” imagens para o ensino de arte.

Ao longo de toda história da arte – africana, europeia, americana, etc. – a imagem mais recorrente é a da figura humana e, aqui no Brasil, as representações mais difundidas estão relacionadas à arte europeia, em que o homem branco se configura no “eu”, o contraponto dos “outros”, como indígenas, orientais e negros.

Apresentamos a seguir imagens do material “Museu na Escola”, no qual observamos a representação de população africana ou afro-brasileira e/ou produzida por artistas de matriz africana.

Localização OP
Localidade PR
Ano 1950
Material M
DVD

STENZEL, Erbo (Curitiba, PR, 1911 – 1980). **Monumento ao Primeiro Centenário de Emancipação Política do Paraná**. 1953, 300,0x3000,0cm, granito. Praça Dezenove de Dezembro, Centro.

Erbo Stenzel foi aluno de Frederico Lange de Morretes, João Turin, e João Zaco Paraná (na Escola Nacional de Belas Artes). Viveu por cerca de 10 anos no Rio de Janeiro e retornou a Curitiba em 1949, com a morte de Turin para terminar várias obras inacabadas deste. Foi professor da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAF) e enxadrista.

- CASA Erbo Stenzel. Parque São Lourenço.
- MUSEU DE ARTE DO PARANÁ. Erbo Stenzel: Escultura, Desenho, Gravura. Curitiba: 1995. Catálogo de exposição.

Monumento ao Primeiro Centenário de Emancipação Política do Paraná – Erbo Stenzel. Fonte: Museu na Escola

Descendente de alemães e austríacos, Erbo Stenzel, embora não possuísse origem afro-brasileira, destaca-se na seleção “Museu na Escola” com quatro trabalhos com representações de personagens negras. Em 1953, produziu seu trabalho mais conhecido: o monumento que comemora o primeiro centenário de emancipação política do Paraná. O conjunto, reunido na Praça 19 de Dezembro, é composto por uma personagem em granito, o Homem

Nu, representando os/as paranaenses; um obelisco com o brasão do Estado; um painel com duas faces – sendo uma dessas faces em granito e a outra em cerâmica (azulejo) – e um pequeno lago. Num estado marcado pela representação de “cultura europeia” no Brasil, a criação de uma personagem com traços afro-brasileiros como representante da população paranaense serve para a desmistificação de determinadas imagens coletivas.



Água pro Morro – Erbo Stenzel. Fonte: Museu na Escola

Erbo Stenzel, em 1944, ainda estudando no Rio de Janeiro, produziu *Água Pro Morro*, escultura que mostra uma jovem negra carregando uma lata d’água na cabeça, sugerindo o movimento de quem caminha em direção a um plano mais elevado. A obra possibilita uma série de discussões, entre elas, a estética corpórea da mulher negra e as políticas públicas que negam à população negra o direito à cidadania.

O Torso de Trabalhador ou Estudo de Homem, executada em 1941 quando Stenzel ainda era aluno da Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro. De estilo acadêmico, a obra retrata a figura de um homem negro segurando, o que nos parece, um caxado ou um rudimentar instrumento de trabalho.



Torso de Trabalhador / Homem Nu (O Paraná) – Erbo Stenzel. Fonte: Museu na Escola

Rubem Valentim inicia seu trabalho de pintor na década de 1940, como autodidata. O artista tem como referência o universo religioso, principalmente aquele relacionado ao candomblé ou à umbanda, com suas ferramentas de culto, estruturas dos altares e símbolos dos deuses. Esses signos ou emblemas são

originalmente geométricos. Em sua obra, eles são reorganizados por uma geometria mais rigorosa, formada por linhas horizontais e verticais, triângulos, círculos e quadrados. Dessa forma, o artista compõe um repertório pessoal que, aliado ao uso criativo da cor, abre-se a várias possibilidades formais. (ENCICLOPÉDIA, 2015)

Localização	MG
Localidade	BA/DF
Período	1980
Natureza	G

VALENTIM, Rubem (Salvador, BA, 1922 – São Paulo, SP, 1991). **Sem Título**. 1989, 86,0x60,2cm, serigrafia sobre papel (exemplar número 47 de uma tiragem de 140 cópias). Museu da Gravura Cidade de Curitiba.

Rubem Valentim apesar de graduado em Odontologia e Jornalismo, era autodidata em artes plásticas, às quais passou a se dedicar na década de 1940. Sua obra é de natureza não-figurativa, baseada em elementos geométricos encontrados na cultura afro-brasileira. Fortemente ligado à composição com cor, Valentim concebeu obras valendo-se de diferentes naturezas, técnicas e materiais. Rubem Valentim era baiano de nascimento, mas viveu em diferentes locais durante sua vida (Rio de Janeiro, Roma), e adotou Brasília como seu local de residência definitiva.

- RUBEM Valentim: Artista da Luz. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2001



Sem título – Rubem Valentim. Fonte: Museu na Escola

A obra de Andrade Lima é proveniente do trabalho de uma personalidade que lutou pelos seus pontos de vista, principalmente por se manter fiel ao figurativo, em uma época de tantos modismos. Coursou a Faculdade de Belas Artes e Licenciatura na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Destacou-se como artista figurativo

expressionista, corrente que não abandonaria. Pintou os mais diversos temas, com ênfase para os religiosos e os sociais, figuras do povo, gente simples das ruas e praças. No trabalho em análise, uma sala de espera, observam-se diversas personagens com traços afro-brasileiros, a maiorias delas com crianças nos colos.

Localização	MUMA
Localidade	PR
Período	1970
Natureza	P



LIMA, Luiz Carlos de Andrade (Curitiba, PR, 1933-1998). **Sem Título [Sala de Espera]**. 1978, 68,0x113,5cm, tinta a óleo sobre madeira. Museu Metropolitano de Arte de Curitiba.

Luiz Carlos de Andrade Lima foi um pintor de tendência expressionista que tinha como foco a temática da religião cristã e o cotidiano da parcela menos favorecida da sociedade brasileira. Foi aluno de Guido Viaro e em paralelo à sua carreira como artista atuou como professor de pintura em seu atelier particular e na Escola de Música e Belas Artes do Paraná [EMBAP].

- LUIZ Carlos de Andrade Lima. Disponível em: <<http://www.artmajeur.com/andradelima/>>

Sem título (Sala de Espera) – Luiz Carlos de Andrade Lima. Fonte: Museu na Escola

Lafaete Rocha Ribas, nascido na Cidade da Lapa, Estado do Paraná, em 1934; um menino pobre que aprendeu a fazer sozinho seus brinquedos e assim se fez escultor. Pedreiro, padeiro, carpinteiro, oleiro e pintor de paredes, vendendo figuras de animais aos visitantes da Gruta do Monge e nas praças de Curitiba, foi descoberto para os meios artísticos

por Ivany Moreira e mais tarde reconhecido em escala nacional por Roberto Pontual e Walmir Ayala, admiradores de seus trabalhos em madeira, pedra, gesso e barro, e até pesquisa de tintas a partir de raízes de árvores. O trabalho em questão é um típico exemplar de figura mítica cabocla, como outras obras do artista.



ROCHA, Lafaete (Lafaete Rocha Ribas) (Lapa, PR, 1934 - 2003). Sem Título. 1977, 89,5x17,0x17,0cm, madeira pintada e entalhada. Museu Metropolitano de Arte de Curitiba.

Lafaete Rocha foi um artista popular, autodidata, particularmente dedicado à representação de santos e figuras míticas do imaginário caboclo. Costumava conceber suas obras por meio de entalhe da madeira, ressaltando pequenos detalhes das figuras por meio de pintura.

Localização: MUMA
Localidade: PR
Período: 1970
Natureza: E
DVD

• SAIA DO ARTISTA POPULAR. FUNARTE. Lafaete Rocha: Esculturas. Curitiba: 1984. Catálogo de exposição.

Sem título – Lafaete Rocha. Fonte: Museu na Escola

Espedito Oliveira da Rocha (1921), militou no Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1938, em Pernambuco, e chegou ao Paraná no início dos anos 50, onde trabalhou na colonização do norte do estado. Posteriormente, mudou-se para Curitiba para trabalhar na construção do Centro Cívico e iniciar a atividade sindical, onde teve forte atuação política.

Fugindo para São Paulo, em 1976, Espedito

utilizou as horas de esconderijo para retomar o talento antigo de esculpir na madeira. Seus trabalhos apresentam, como na obra do “Museu na Escola”, forte afinidade com o fazer artístico de grupos africanos.

Espedito Rocha se apresenta como um personagem singular ao ter obtido destaque nos campos político, artístico e da militância afro-brasileira.



ROCHA, Espedito (Espedito de Oliveira Rocha) (Curitiba, PR, 1921). Sem Título [Mãe Preta]. 1979, 55,5x5,5x11,0cm, madeira entalhada. Museu Metropolitano de Arte de Curitiba.

O trabalho plástico de Espedito Rocha passou ser reconhecido a partir da década de 1980. Ele trabalha principalmente com o entalhe da madeira e representa complexas cenas compostas por vegetais e vários personagens humanos e/ou animais. Suas obras demonstram uma certa afinidade com o fazer artístico de grupos sociais da África e Oceania, sendo que elas normalmente respeitam a forma original da madeira em que são definidas e que algumas vezes elas resultam de um escavar mais do que do entalhe.

Localização: MUMA
Localidade: PR
Período: 1970
Natureza: E
DVD

Sem título (Mãe Preta) – Espedito Rocha. Fonte: Museu na Escola

Di Cavalcanti, entre outros artistas do modernismo, esteve atento, em sua produção, à formação de um repertório visual ligado à realidade brasileira. Entendeu a Arte principalmente como uma forma de participação social. Assim, valori-

zou em sua produção os temas de caráter realista e voltados à construção da identidade nacional, como no trabalho em questão, onde realizou uma apresentação da maternidade a partir da figura de uma mãe e uma criança negras.



DI CAVALCANTI (Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo) (Rio de Janeiro, RJ, 1897 - 1976). **Sem Título [Maternidade]**. 1951, 78,8x48,8 cm, guache sobre papel. Museu Metropolitano de Arte de Curitiba (Coleção Poty Lazzarotto).

Di Cavalcanti foi pintor, ilustrador, caricaturista, gravador, muralista, desenhista, jornalista, escritor e cenógrafo. Iniciou sua carreira artística como caricaturista e ilustrador na década de 1910. Entre as décadas de 1910 e 1920 residiu em São Paulo, tendo sido o idealizador e o principal organizador da *Semana de Arte Moderna* de 1922. Na década de 1920 realizou sua primeira viagem à França, país com o qual manteve estreita relação durante toda a sua vida, e teve contato com importantes artistas da vanguarda europeia como Pablo Picasso, Georges Braque, Fernand Léger, Henri Matisse, Jean Cocteau e Blaise Cendrars. Voltando a São Paulo em 1926, Di passou a conciliar a influência das vanguardas europeias recebida em Paris com a formulação de uma linguagem própria, e passou a adotar uma temática nacionalista. Foi membro fundador do Clube dos Artistas Modernos (CAM).

- DI CAVALCANTI, 100 anos. 1997. Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro e Centro Cultural Banco do Brasil. Catálogo de exposição.
- DI CAVALCANTI. Disponível em: <<http://www.dicavalcanti.art.br/>>

Localização: MUMA
Localidade: RJ
Período: 1950
Natureza: P

Sem título (Maternidade) – Di Cavalcanti. Fonte: Museu na Escola

Betty King, da segunda geração de artistas abstratos no Brasil. Nascida em Nova Orleans, Estados Unidos, em 1932, contribuiu para o circuito nacional abstrato entre as décadas de 1950 e 1970, principalmente no período em que morou em Sal-

vador (1958 - 1976). Estudou na Europa e chegou a fazer exposições na França e na Inglaterra. Sua primeira mostra no Brasil foi no Museu de Arte Moderna da Bahia, em Salvador. Teve exposições no Museu Afro Brasileiro, com curadoria de Emanuel Araújo.



KING, Betty (Betty King de Almeida) (New Orleans, US, 1932). **Sem Título [Maternidade]**. 1964, 46,5x31,5cm, aquarela sobre papel. Museu Metropolitano de Arte de Curitiba (Coleção Poty Lazzarotto).

A artista norte-americana Betty King atua como pintora, desenhista e muralista. Durante a década de 1950 estudou arte no seu país e na França. Entre 1958 e 1966 residiu no Brasil, fixando-se principalmente em Salvador.

Localização: MUMA
Localidade: US
Período: 1960
Natureza: P

Sem título (Maternidade) – Betty King. Fonte: Museu na Escola

O paulistano André Andrade (1963) trabalhou no estúdio de J. R. Duran durante três anos e morou na Europa de 1989 a 1994, onde ganhou o concurso Photo/Italia Kodak (1992). Sua fotografia se utiliza da luz natural com um complemento de *flashes* e uma direção dinâmica no *set* de fotos,

para poder registrar expressões, movimentos e naturalidade dos modelos, crianças e pessoas que fotografa. A imagem em questão demonstra uma mulher negra empoderada de sua negritude, provavelmente num momento/espço de festividade e/ou culto.



ANDRADE, André (São Paulo, SP, 1963). Sem Título. 1995, 27,8x28,0cm, fotografia em preto e branco. Museu da Fotografia Cidade de Curitiba.

André Andrade iniciou sua carreira como fotógrafo profissional na década de 1980. Desde então atua como fotógrafo de moda para o mercado publicitário e colabora com diferentes revistas do ramo no país e no exterior. De 1990 a 1994 residiu em Milão e Paris, e desde seu retorno ao país tem também se dedicado aos trabalhos pessoais tendo como foco a natureza e o povo brasileiro.

Localização: MF
Localidade: SP
Período: 1990
Naturaleza: F

• ANDRÉ Andrade. Disponível em: <<http://www.andreandrade.com.br/>>

Sem título – André Andrade. Fonte: Museu na Escola

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A África, embora um continente portador de muitas expressões culturais que variam conforme a matriz cultural, a origem do grupo, a região ou a organização social, ainda é comumente difundida como um continente em permanente guerra, assolado por miséria, fome e doenças. Da mesma maneira, difunde-se que o continente africano é um cenário de paisagens naturais exóticas e inexploradas: desertos despovoados, savanas cheias de leões e elefantes e paisagens à espera de aventuras e safáris.

Representações difundidas pela indústria cultural, essas visões estereotipadas a respeito do continente e dos africanos orientam-se pela desinformação e pelo etnocentrismo que pautou a relação, sobretudo da Europa com a África, nos últimos séculos. Nesse sentido, um fato isolado é tido como significativo para a compreensão da história e da cultura de todo o continente. Embora os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais evidentemente existam na África, não podem ser tomados como a única forma de compreender o continente.

Outra questão bastante explícita é que apenas a Europa teria passado por um processo de evolução social e política, que se reflete na área das artes visuais, dividida em vários períodos históricos e estilísticos. O ensino de arte costuma discutir os diversos movimentos artísticos europeus e suas

repercussões no continente americano, porém, em relação aos outros países e continentes parece estarem parados no tempo, como se essa situação fosse permanente, natural. Há ainda a compreensão de que a arte que produzem possa ser resumida em um conceito bastante amplo como arte africana, dando a ideia equivocada de unidade estilística, como se uma determinada obra de arte ou um artista sintetizasse a arte de todo um continente e sua vasta diversidade, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-las.

O material em análise apresenta possibilidades de operação dentro de uma educação em direitos humanos, que contemple as relações étnico-raciais, tomando os pressupostos legais vigentes em nossos dias e perspectivas pedagógicas de caráter emancipador, como a abordagem sócio-cultural.

Porém, partindo da realidade que a maioria absoluta dos professores que ministram a disciplina arte (parte do conteúdo comum nacional) ou práticas artísticas (atividades de contraturno escolar) nas séries iniciais não possuem formação específica nem em arte, tampouco nas discussões das relações étnico-raciais, (SILVA, 2015, p.35) faz-se extremamente necessário a implementação de políticas mais amplas de formação continuada (se possível, em serviço), permitindo superar a concepção do ensino de arte como atividade “recreativa” e o trabalho com a

cultura afro-brasileira de cunho “folclórico” ou “folclorizante”, em que pese o trabalho já desenvolvido pelas equipes da SME, pois os trabalhos de formação continuada terminam por atingir um pequeno contingente dos professores.

Lembramos que os referenciais da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Curitiba prevê que, no trabalho educativo em arte,

Diante da diversidade cultural que permeia o mundo contemporâneo, é necessário repensar um ensino da Arte que propicie ao estudante o desenvolvimento do pensamento estético voltado a essa diversidade, de forma a promover o pensamento reflexivo não só em relação às formas artísticas, mas também no sentido de compreender as relações da produção artística e cultural, como produto das relações sociais e da individualidade do artista (CURITIBA, 2006, P. 87)

Reiterando que o espaço escolar, ainda que com os preceitos da Lei 10.639 de 2003, que institui obrigatoriedade do ensino de arte e cultura de matriz africana, ainda é um espaço marcado pelo eurocentrismo e pela cultura judaico-cristã. Em nossa ação cotidiana como professores, nas diversas vezes em que optamos trabalhar a cultura afro-brasileira, especialmente quando vinculada às religiões de cunho afro-brasileiro, ou questões relativas a gênero, especificamente quando toca-se na temática homoafetividade e/ou transexualidade, observamos a resistência por parte de alunos, de pais, e até mesmo de outros professores, porém, observamos também um grupo de resistência e combate entre os profissionais que vem discutindo questões das relações étnico raciais e de gênero, sem receio dos conflitos e da necessidade de tais discussões.

Laroiê!



Referências bibliográficas:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **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.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf >. Acesso em: 14/05/2015.

CURITIBA. Caderno Pedagógico: Arte. Curitiba: SME, 2008.

_____. **Museu na Escola.** Curitiba: SME, 2007.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTES VISUAIS. Disponível em http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm . Acesso em 24 maio 2015.

FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1993.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 47-70, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4205.pdf>

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, n.5, 1992, p.28-49.

OLIVEIRA NETO, Marcolino Gomes de. **Arte E Silêncio: A Arte Africana e Afro-Brasileira nas Diretrizes Curriculares Estaduais e no Livro Didático Público de Arte do Paraná.** Dissertação. Universidade Federal do Paraná, 2012.

PACIFICO, Tânia Mara. **Relações raciais no Livro Didático Público do Paraná.** Dissertação. Universidade Federal do Paraná, 2011.

PEDROSO, D. **Saberes Privilegiados e Saberes Excluídos: Análise da Seleção Cultural realizada pelos professores na disciplina Arte no Ensino Fundamental, na rede municipal de Ensino de Curitiba.** Dissertação. Curitiba: Universidade Tuiuti, 2012.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo.** 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.