



AFROBRASILIDADE E AS IMAGENS DA ARTE NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Kate Lane Paiva. PPGAV-UFRJ
Eliane Mattozo de Mattos. CPEI-RJ

RESUMO: O presente artigo discute questões relativas ao ensino de arte e cultura afro-brasileira, por meio do levantamento e análise de algumas imagens da História da Arte Brasileira e da Cultura Visual. O trabalho busca, primeiramente, pensar o lugar do negro e da afrobrasilidade na educação em geral e, especificamente, no ensino de arte na escola; pensar de que maneira as imagens relativas a este tema se fazem presente na formação do educador, e de como isto pode contribuir para o respeito à diversidade cultural e valorização da cultura afro-brasileira, enquanto elemento agenciador de identidades e memórias dos sujeitos no ambiente escolar.

Palavras-chave: cultura afro-brasileira, ensino de arte, cultura visual, história da arte brasileira.

ABSTRACT: *This article discusses questions related to the teaching of art and African-brazilian culture through the collection and analysis of some images of Brazilian History Art and Visual Culture. The paper seeks, first, thinking the place of the black people and the afrobrasilidade in education in general and specifically in teaching art in the school, thinking how the pictures related to this theme are present in teacher education, and how this may contribute to the respect for cultural diversity and appreciation of African-brazilian culture as an element of the identities and memories of the subjects in the school environment.*

Keys- words: *African-brazilian culture, art education, visual culture, brazilian history art.*

O negro vai à Escola: considerações sobre os movimentos sociais, cultura afro-brasileira e educação no Brasil.

Os laços entre África e Brasil são nossos conhecidos de muito tempo. Seja na cor da pele, na textura dos cabelos, no gingado, na comida ou num simples cafuné, lá estão eles nos lembrando de uma história que começou a ser tecida muito antes de nós e que continuamos tecendo, conscientes ou não desse processo.

E esta história, como toda boa história, tem suas tensões, fissuras, suspenses e grandes personagens. Mas de que adianta uma boa história se ela não puder ser ouvida?

A trajetória da cultura afro-brasileira é uma história que precisa ser contada, não só por permitir a valorização do negro no Brasil, contribuindo para a diminuição

do preconceito étnico- racial, mas, sobretudo, por nos fazer entender como sujeitos desta história, um legado que carregamos nas maneiras de pensar e agir.

O ambiente escolar é, infelizmente, um lugar onde o legado africano e a presença dos negros ainda são vistos de forma preconceituosa, seja pela sua desvalorização ou pela sua hiper valorização exótica, fazendo-se presentes em murais temáticos somente em feriados nacionais, como o Dia da Consciência Negra.

No entanto, este panorama parece estar mudando, especialmente, nestas primeiras décadas de século XXI. Muitos foram os avanços conquistados a partir de movimentos de reivindicação de igualdade de direitos sociais e étnico-raciais para a sociedade brasileira. Desde a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância (2001), um intenso debate público tem surgido envolvendo instituições governamentais e não governamentais, e diferentes atores de movimentos sociais com intuito de analisar as dinâmicas das relações raciais no Brasil e elaborar propostas de reparação social a negros, negras e indígenas, que fizeram e fazem a história deste país (Leis 10639/03 e 11645/08). A III Conferência marca, por parte da ONU, o reconhecimento de escravização de seres humanos como crime contra a humanidade. No Documento Oficial Brasileiro para a III Conferência é reconhecida a responsabilidade histórica do Estado brasileiro “pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes africanos”. (SECAD, 2006, p. 20)

No percurso trilhado pelo Movimento Negro no Brasil, a educação sempre foi apontada como alvo que possibilita reais e transformadoras modificações na sociedade. No entanto, podemos perceber no sistema educacional os reflexos da forte desigualdade social histórica do Brasil. Desde o ensino básico ao universitário, os investimentos ainda são insuficientes para eliminar, no campo das relações raciais, as inúmeras faces do preconceito, do racismo e da discriminação – posturas que revelam fortemente os séculos de escravismo e relação exploratória de etnias africanas e indígenas, em terras brasileiras.

Muitos são os territórios em que estas questões se apresentam, mas o próprio Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para

educação das Relações Étnico-Raciais (Leis 10639/2003 e 11645/2008) aponta que é, justamente na escola, que a diversidade étnica se encontra, e é nas discussões sobre currículo que se encontram os debates sobre os conhecimentos que ali se cruzam, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos alunos e alunas (PDE, p.10).

Contudo, é preciso que haja uma garantia de aplicação das políticas públicas que se dá sobretudo por meio da formação de professores sobre o tema em questão. Como professores podem efetivar a lei se, historicamente, sua própria formação acadêmica ainda é incipiente neste assunto? A lei data do ano 2003 e de lá pra cá, os cursos superiores de licenciatura apresentam poucas disciplinas voltadas para a metodologia e currículo de ensino da história e cultura afro-brasileiras. Se lembrarmos que os professores só se aposentam com mais de 25 anos de carreira, teremos aí um panorama da defasagem desta temática na rede de ensino.

Em termos de arte, este panorama se torna ainda mais crítico: (1) porque as licenciaturas em artes são cursos ainda recentes – após 1950; (2) porque a tradição teórica artística brasileira, seguindo os cânones internacionais, pouco se ocupou do assunto. Sendo a arte um campo híbrido e multidisciplinar de conhecimento, onde por meio da materialidade da imagem e suas diversas visualidades possibilita um diálogo direto com a constituição cultural de um povo, de um grupo, como sujeitos de sua história, o ensino de arte deve estar inserido no contexto de valorização das diferenças, o que, especialmente, no Brasil, passa pelas questões do ensino e reconhecimento das culturas afro-brasileiras.

Aqui nos ateremos às representações do negro na História da Arte Brasileira e na Cultura Visual contemporânea, a fim de tentar fornecer aos educadores não só o aparato teórico necessário à inclusão do ensino da história africana na educação escolar, mas possibilitar a criação de idéias possíveis de serem trabalhadas em sala de aula, de maneira e contribuir com a expansão de práticas artístico-culturais muitas vezes excluídas do currículo educacional.

Ziriguidum e balacobaco: negro, cultura visual e arte - o que a escola tem a ver com isso?

Em termos históricos, a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares é algo muito recente, assim como na arte-educação escolar. A criação do sistema educacional brasileiro tem suas raízes no processo de colonização do país, que contribuiu para acirrar ainda mais as desigualdades sócio-culturais. A valorização inicialmente da cultura branca-européia, e posteriormente da cultura norte-americana, em detrimento das culturas de minorias étnicas colonizadas é um fenômeno que faz parte do mundo pós-colonial. E que, por isso, mesmo vem sendo repensado e reavaliado de maneira a dar voz a estes sujeitos que ficaram por tanto tempo excluídos de sua própria história.

Este panorama se agrava ainda mais se pensarmos no ensino da arte na escola. Primeiro porque a obrigatoriedade desta disciplina na educação pública básica é também recente, tendo início no começo do século XX, mas consolidando-se somente do meio para o final deste, e enfrentando uma carência de profissionais muito grande ainda hoje¹. Segundo, porque a própria tradição histórica da arte tem se voltado em sua maioria para a produção artística européia e norte americana, acompanhando a lógica do sistema educacional como um todo, em detrimento das produções populares, regionais e étnicas, que começam a ser valorizadas após difusão da globalização e do neoliberalismo pelo mundo.

No fim para o início do século XXI, com a difusão e consolidação da globalização e do neoliberalismo, as políticas educacionais voltam-se para multiculturalidade como forma de garantir a igualdade de direitos e acesso à educação. Os movimentos sociais voltados para a questão das minorias iniciados em meados do século XX, como o movimentos feminista, negro e GLBT, crescem cada vez mais, buscando afirmar o espaço do respeito à diversidade e liberdade de expressão tão caras à contemporaneidade.

Dentro deste contexto, são criadas no Brasil as leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, abordando, na 1ª lei, o ensino da história africana e afro-brasileira, e incluindo, posteriormente na 2ª, o estudos das culturas indígenas brasileiras, nas escolas. Um marco na história da educação no Brasil, após mais de quinhentos anos

de dívida histórica para com estas populações que participaram e participam ativamente da constituição da cultura brasileira e da identidade nacional.

No entanto, como reverter quinhentos anos de negação, preconceito e esquecimento em respeito e valorização da diversidade? Embora a criação da Lei seja um instrumento legal imprescindível a este processo, ela sozinha não garante sua implementação prática no cotidiano escolar. É preciso lembrar que o corpo docente, mediador dos conteúdos curriculares, traz consigo a memória dessa exclusão, uma vez que foi também formado por uma academia de tradição predominantemente européia/ norte-americana. Deste modo, é necessário dar subsídios metodológicos aos professores para que eles possam primeiro conhecer o legado destas minorias excluídas, em conhecendo, valorizá-los e, valorizando, repassá-los com o cuidado e respeito necessário aos seus alunos.

A História Geral da Arte, seguindo a mesma lógica de afirmação da hegemonia européia/ norte-americana tem reservado pouco espaço à influência negra, assim como de outras culturas, em sua historiografia e crítica. Na História da Arte Brasileira o caso é ainda mais agravante se levarmos em consideração não só a representação do negro em inúmeras obras, como sua produção artística no sistema de arte nacional e internacional.

Entretanto, ao pensarmos estas questões sob a ótica da Cultura Visual, encontramos um paradoxo: ao mesmo tempo em que a presença do negro nas imagens midiáticas, como novelas e propagandas, ainda é algo recente e bastante discreto, temos sua forte presença em visualidades da chamada “cultura popular”, seja na religiosidade, na indumentária ou simplesmente no gesto.

O estudo da cultura visual é um campo², que tem se ampliado cada vez mais na vertente da transdisciplinaridade, ampliando as possibilidades de diálogos entre diversas áreas de conhecimento, com foco nas visualidades contemporâneas. Pela transdisciplinaridade é possível reconhecer como o campo da Cultura Visual é abastecido e se efetiva mediante a articulação de diferentes saberes para compreender os efeitos e o poder dos processos de subjetivação exercidos pelas imagens, especialmente na contemporaneidade (Nascimento, 2011, p. 210). Na atualidade podemos verificar o impacto causado pela profusão e acesso a imagens

no cotidiano, e ao mesmo tempo as inúmeras possibilidades de interações e diálogos, que podem ser estabelecidas com estas imagens circulantes no meio social. O que, segundo Hernández, significa considerar que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos (Martins; Tourinho, 2011, p.33). Portanto, somos convocados, pela força da cultura visual, a dar atenção especial aos fenômenos visuais, seus fluxos, à utilização social das imagens em seu cunho político-ideológico e às práticas culturais e educativas que brotam do uso dessas mesmas imagens, e muitas outras que circulam em simultaneidade, por diferentes e múltiplos espaços, no cotidiano contemporâneo.

Na perspectiva da Cultura Visual, o entendimento de visual não é focado unicamente como o estudo da arte, do design, da moda, da publicidade, no sentido de ampliar o visual em formas contemporâneas de expressão. O visual é compreendido e estudado com proeminência na cultura, referente aos valores e identidades construídas e mediadas por imagens, e também questionadora desse visual enquanto seus mecanismos de inclusão e exclusão, que participam nos processos identitários pessoais ou comunitários, classistas e preconceituosos. Entendendo que não somente os lugares da arte³, mas também os das manifestações populares, na amplitude da vida cotidiana, as ruas, os espaços públicos, as mídias, e todos os ambientes pelos quais transitamos amplamente, são territórios da Cultura Visual, é que destacamos a importância de uma postura dialógica com as imagens, geradoras de sentido e significado para os indivíduos que com estas estabelecem algum tipo de contato. Deste modo, tudo interessa à investigação das potencialidades desses diálogos, seja de ordem material e visual, mas também de cunho subjetivo abrangendo as muitas maneiras de ser, ver, sentir, imaginar e criar. Deste modo, todo olhar está impregnado de marcas culturais e biográficas. Será a partir dessas premissas que poderemos investigar como se estabelecem diálogos oriundos de tensões, entre os sujeitos e imagens da Cultura Visual, e seus acervos pessoais, preenchidos de referenciais de classe social, gênero, referências étnicas, crenças das mais diversas ordens, informações e formações socioculturais.

No entanto, este campo é vasto, e nos oferece inúmeras vertentes de interesse no que diz respeito à Cultura Visual e alteridade. Para auxiliar nessa análise, recorreremos aos estudos de Stuart Hall⁴, onde ele categoriza três modalidades de sujeito: o sujeito iluminista, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Na primeira categoria há uma noção de unicidade associada à identidade. Esta concepção foi atribuída pelo autor como sujeito do iluminismo, e identificou como o indivíduo totalmente centrado, voltado para suas questões internas de onde provinha toda força geradora de razão, consciência e ação, formadoras desse sujeito individualista. A noção de uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente, não passa de uma fantasia, segundo Hall. Já o sujeito sociológico, segundo ele reflexo da complexidade do mundo moderno, não é compreendido como autônomo nem auto-suficiente, mas totalmente dependente das relações com as demais pessoas, e sua identidade fortemente vinculada às pessoas que são importantes para ele. Numa outra perspectiva, na terceira categoria, identificada na atualidade, a constituição do sujeito oferece um caráter múltiplo de identidades, próprias do pós-modernismo, que se contradizem e se empurram em diferentes direções e que nos levam a nos reconhecemos em diferentes identidades, mesmo que temporariamente. (Hall, 1997, p. 12 e 13). Sendo assim, os repertórios mais variados, as diferentes linguagens artísticas e todo evento imagético interferem de modo significativo nas concepções de identidade/identidades dos sujeitos, criando canais de trocas, acessíveis pela sensorialidade desses mesmos sujeitos. Onde o entendimento do sujeito sobre si mesmo, passa também pela leitura e diálogos estabelecidos entre seus repertórios individuais em confronto com os dos demais na sociedade, podendo contudo estar submetido, inteira ou parcialmente, à força e à pressão das demandas visuais que o alcançam.

O contato com a arte e suas visualidades, seja na História da Arte ou na Cultura Visual, nos parece a chave para tradução de sentidos e identidades, pelas suas mais variadas linguagens e formas, que favorece ao indivíduo o contato com sua própria subjetividade, e modos como ela atua. Cada sujeito carrega em si um repertório visual que evidencia os intercâmbios que estabelece com o que o cerca. Este sujeito é também uma imagem, em constante diálogo com o mundo e com outros indivíduos. Ele atua no mundo e o mundo atua nele.

Interessa e preocupa-nos saber o que permeia algumas contradições entre as diretrizes que orientam o ensino de arte, e os currículos praticados. Quando alunos vão a museus ou galerias, ou quando a arte é levada à escola, via reproduções em diferentes meios ou suportes, que são apresentados pelo professor, ainda o que temos, em sua grande maioria, são conceitos estéticos acadêmicos hegemônicos, e legitimados pelo modernismo. Pois um ponto importante de ser notado, é que, desde os anos 90 aos dias de hoje, o ensino de artes na educação escolar resguarda fortemente uma divisão modernista entre arte erudita e popular, alta cultura e cultura de massa, obra de arte e artesanato.

Ampliando o conflito nas discussões que colocam em cheque essas categorias, e a própria natureza da arte na contemporaneidade (Martins, 2009, p.106 e 107). Interessa-nos analisar quais ações pautadas no estudo da Cultura Visual protegem a ideia de que as manifestações visuais afro-brasileiras devem estar nos currículos de artes visuais e em diálogo permanente com a produção contemporânea de arte. E assim, autorizar os estudantes a trazerem para sua discussão crítica e produção artística, imagens de seu interesse e que estejam em diálogo e troca direta com seu repertório imagético e cultural. (Hernández, 2000, p. 63). Concordamos com Hernández, quando afirma que uma proposta educativa a partir da Cultura Visual pode ajudar a contextualizar os efeitos do olhar e mediante práticas críticas (anticolonizadoras), explorar as experiências (efeitos, relações) de como o que vemos nos conforma, nos faz ser o que os outros querem que sejamos, e poder elaborar respostas não reprodutivas frente ao efeito desses olhares (Martins; Tourinho, 2011, p.44).

Por um outro aspecto, também nos interessa o fato de que a visualidade do cotidiano promove um intercâmbio entre diferentes áreas de conhecimento e possibilita a constituição de uma identidade forte e segura diante das tensões entre aceitação e não aceitação das referências culturais a que representam. Para os estudantes, entendemos que o exercício de diálogos mediados entre as imagens do cotidiano e as imagens da arte, os abastece com cargas de resistência para atuarem no mundo como vitrines vivas de memória, cultura e consciência crítica e criativa. Ao professor, cabe o desafio metodológico e profissional de incentivar e estimular os alunos a compreenderem e refletirem sobre as provocações que manifestações artísticas e culturais podem suscitar nos indivíduos, do ponto de vista

da identidade cultural e alteridade. Isto nos leva a querer ampliar o entendimento de que as ações pedagógicas artísticas, podem e devem, oferecer aos alunos oportunidades de escolha das imagens que irão analisar, e as utilizar como pontos de partida para discutir criticamente, sua relação com o mundo e os acervos culturais que o cercam.

Algumas perguntas nos instigam inicialmente:

- Como podemos problematizar criticamente as relações entre imagem, identidade, memória e arte, a partir das visualidades afro-brasileiras na História da Arte e na Cultura Visual?

- Quais diálogos o estudo da cultura visual pode estabelecer com a produção de arte, e seu ensino na atualidade?

- Quais imagens abastecem as cadeiras formadoras de profissionais do ensino da arte?

- Selecionar imagens já não é tomar direcionamentos – como fazer então?

Estas são algumas das muitas perguntas que se levantam e gritam quando nos deparamos com contradições no estudo que se abastece de imagens para produzir pensamento crítico. De certo que à educação da Cultura Visual interessa imagens do passado e do presente, mas o repertório pulsante apresentado nas manifestações culturais afro-brasileiras está aí, farto e convidando seus leitores a estabelecerem diálogos, promotores de relações identitárias e de pertencimento. Interessa-nos saber se os espaços de formação, escolar público e privado, do básico ao universitário, oferecem possibilidade de absorção dos repertórios visuais afro-brasileiros, inclusive da chamada “cultura popular”, para suas investigações, e garantem aos seus alunos o diálogo crítico, desprovido de visões de hegemonia cultural, sobre as imagens que irão analisar. Pois, para além das instituições, em outros espaços de ação – e a rua é mais um deles, os diálogos e mediações estão acontecendo o tempo todo, convidando e produzindo novas descobertas nos indivíduos sobre si e em si.

As imagens do negro: História da Arte e Cultura Visual

Para discutirmos as imagens do negro ao longo da História da Arte no Brasil, é preciso, discutir primeiramente o termo arte afro-brasileira. Conduru (2007), abre seu livro com um instigante questionamento sobre isso: é arte a arte produzida no Brasil pelos africanos entre os séculos XVI e XIX ou a produção de seus descendentes, independente do tema ser o negro? Ou seria arte afro-brasileira “toda a arte na qual a negritude está representada”, feita por afro-descendentes ou não? Ou seriam ainda obras em que autoria e tema estariam vinculados ao negro? Entendendo que as culturas africanas e brasileiras não são algo congênito, mas sim construções em constante processo de formação e mudança, optamos pela seguinte definição do termo afro-brasileiro, dada pelo autor referido:

Deste modo, a afro-brasilidade pode ser entendida como expressão que designa um campo de questões sociais, uma problemática delineada pelas especificidades da cultura brasileira decorrentes da diáspora de homens e mulheres da África para o Brasil e da escravidão deles e seus descendentes, do século XVI ao XIX. Neste sentido talvez fosse melhor falar em arte afro-descendente no Brasil. Embora seja mais correta, não tem a forma sintética de arte afro-brasileira. (CONDURU, 2007, p.10)

Assim, nos importa muito mais a discussão sobre o lugar e o papel do negro na produção de imagens da História da Arte Brasileira, do que somente às questões ligadas somente à autoria ou representação. Para iniciarmos a discussão abordaremos primeiramente algumas imagens da História da Arte Brasileira e, em seguida, algumas imagens que dialogam com o campo da Cultura Visual.

As primeiras imagens documentadas até hoje sobre o negro no Brasil⁵ aparecem com as primeiras expedições européias, de modo que estas imagens tentam ser um relato imagético das impressões destes povos no Novo Mundo. Obras como Homem africano e Mulher africana, de Albert Eckhout, ambas datadas de 1641, ao mesmo em que são um importante registro etnográfico sobre o costume, valores, indumentária, etc, dos povos africanos no Brasil, também revelam a dimensão social hierarquicamente inferior destes povos, ao, como analisa Conduru (2007, p.15) configurar sua imagem entre o animal e a coisa. Esta abordagem será ainda semelhante às representações de Debret e Rugendas, no século XIX, ainda que estas assumam características mais humanizadas.

Conduru (2007) irá chamar atenção ainda para a arte católica e sua relação com a afro-brasilidade, seja pelo “amulatamento” de figuras católicas, como anjinhos com traços físicos de negros ou pelo “embranquecimento” de divindades africanas. Nesta relação com o catolicismo, tão caro ao processo de colonização no Brasil, há ainda a questão da mão de obra negra a serviço da arte luso-brasileira nas igrejas, como é o caso de Aleijadinho e Mestre Valentim, ícones do barroco no Brasil, considerado por alguns autores o início de uma arte tipicamente brasileira.

A religiosidade afro-brasileira é outro ponto capaz de nos fornecer uma análise da condição social do negro no Brasil por meio de suas imagens. A questão imagética neste campo é tão forte que mereceria um artigo somente para ela, devido à quantidade de visualidades em constante transformação, e seus diversos significados, encontrados desde a indumentária à posturas corporais, presentes ainda hoje nas religiões de matriz africana, como a umbanda e o candomblé.

O olhar etnográfico sobre o negro ainda persistirá durante muito tempo na História da Arte Brasileira. Em fins do século XIX, início do XX, o negro é tematizado em obras de diversos artistas vinculados à arte acadêmica, como Pedro Américo e Almeida Júnior. O primeiro, em sua obra *Libertação dos escravos*, de 1889, retrata negros agradecendo passivamente, em posição submissa, à uma personagem branca, que quase os abençoa, pela liberdade, como se esta tivesse surgido de maneira branda ao longo do processo de abolição da escravatura no Brasil.

No final do século XIX e início do século XX, com toda a efervescência de debates trazidos pelo abolicionismo, a representação na arte afro-brasileira sofre algumas alterações, abastecidas principalmente pelo pensamento europeu de necessidade de classificação de raças - onde as etnias de peles escuras, sob o julgo de governos colonizadores, passariam da invisibilidade, para uma apresentação estereotipada em variados sentidos. Apesar de hoje, criticamente, avaliarmos inúmeros aspectos negativos de diversas ações abastecidas pelo “conceito das três raças”⁶, onde a ideia de superioridade do branco-europeu foi largamente incutida na sociedade, podemos entender que houve uma abertura para diversos costumes e tradições da cultura afro-brasileira passarem a ser mais difundidos e figurarem, inclusive, no meio de produção artística. Se na Escola Nacional de Belas Artes, artistas como Pinto Bandeira, Estevão Silva e os irmãos Arthur e João Timóteo da

Costa, não apresentaram preocupação em desenvolver um estilo que representasse os afro-descendentes, nas décadas seguintes e até meados do século XX, outros artistas como Rubem Valentim, Heitor dos Prazeres, Agnaldo dos Santos, Mestre Didi, trouxeram ao cenário da arte suas obras, altamente reveladoras, de fortes referências étnicas de matriz africana, com uma iconografia que nos apresenta usos, costumes e crenças afro-brasileiras.

Conduru (2007), descreve o trabalho destes artistas como:

[...] uma vertente que é, simultaneamente, uma inflexão étnico-culturalista específica, original mesmo, no campo da arte moderna e uma resposta plástico-artística, algo tardia, no processo de 'emergência de uma nova postura de entendimento sobre a problemática do negro e do mulato na sociedade brasileira contemporânea".

Na passagem do modernismo à contemporaneidade, estes artistas e outros mais, como Mario Cravo Neto e Carybé, passam a ter as mais diversas abordagens sobre o tema afro-brasileiro - figurativos, abstratos, simbólicos ou estruturais, sob os mais variados suportes plásticos e visuais. Isto é bastante representativo para a constituição de uma "arte afro brasileira" e/ou para uma afrobrasilidade na arte, pois começa a despertar uma inquietação sobre o tema para além da dimensão folclórica (Conduru; 2007).

A arte contemporânea abre um campo de discussão não especificamente sobre a afrobrasilidade ou as culturas africanas, mas, ao dialogar com questões estéticas, políticas e sociais, incluindo um debate sobre religiosidade e etnicidade, fala também da problemática afrobrasileira. Seja via estética cubista/construtivista de artistas como Artur Barrio, Máscaras- série africana, e Cildo Meirelles, mediada por vezes pela releitura da arte africana por instituições de arte; seja pela tentativa de uma reunificação geográfica como em "América", de Denise Millan; ou em uma cartografia de Ana Bella Geiger, as questões sobre as culturas africanas e suas influências aparecem como maneira de questionar hegemonias e instaurar novas possibilidade de pensamento e ação.

Pensamento e ação muito presentes também na arte de Hélio Oiticica, emblemático artista da contemporaneidade da arte brasileira. Os aclamados parangolés de Hélio podem fazer referência as vestimentas dos Eguns africanos e afro-brasileiros de Itaparica, BA, mas estão longe de serem sagrados, querem,

sobretudo, estabelecer um diálogo com as diversas instâncias da vida, assim como diversas artes africanas e afro-brasileiras.

Fazendo clara referência ao tema, neste início de século XXI, aparecem obras como a de Alexandre Volgler *Fé em Deus – Fé do Diabo e Macumbanosite*, onde ironiza diretamente a intolerância religiosa; e Leandro Machado com *Lojas Africanas*, brincando criticamente com a logo e o nome *Lojas Americanas*.

Além das imagens da arte, outras imagens podem nos fazer refletir sobre as questões da afro-brasilidade. É sintomático que a telenovela enquanto gênero popular no Brasil tenha poucos protagonistas negros ao longo de sua história. Assim como são poucas as propagandas com atores e atrizes negros. De que maneira estas imagens também nos revelam o quanto o negro participa de uma identidade nacional? Em que medida as grandes massas se reconhecem nestas imagens?

Mas se aí ela se revela por sua quase ausência, em outras instâncias aparece impressa em vários elementos visuais, evidenciados nos turbantes das *yalorixás*, na estamparia geométrica dos tecidos, nos objetos rituais, na forma dos instrumentos musicais, na ginga da capoeira, no balanceio dos passos de jongo, na *malemolência* dos sambas, e no *pancadão* do funk carioca.

Do circuito de arte ao baile na favela, as imagens são muitas e obviamente, cada uma delas engendra uma multiplicidade de discussões, referências, possibilidades metodológicas e ações pedagógicas. No entanto, o que queremos delinear aqui é importância da presença desta multiplicidade e do apuramento deste olhar ao ensinar arte, uma vez que por meio delas se promove diálogo, apresenta tensões, reflete distensões, favorece intercâmbios de saberes e possibilita um número incontável de conexões entre as imagens circulantes na sociedade. Entendemos que a arte afro-brasileira é constituída de imagens da arte e do cotidiano, um precioso repertório para professores e alunos, sendo um meio para reflexões, por via da fruição estética e compreensão crítica⁷, acerca de sua identidade cultural e artística.

Hernández propõe que pensemos a respeito do visual em termos de significado cultural, das práticas sociais e das relações de poder em que estejam implicadas as imagens e as práticas de visualidade, ou seja, as maneiras de olhar e de produzir olhares; que reflitamos sobre as relações de poder que se estabelecem e se articulam por meio das imagens e que podem ser propiciadas pelas maneiras de ver, de imaginar e de tecer representações; que consideremos as representações da

cultura visual, como discursos que refletem práticas culturais. (Hernández, 2007 p. 79).

As imagens, estejam elas legitimadas como arte, dentro ou fora dos museus, são formulações simbólicas e estéticas, que favorecem leituras múltiplas e abastecem seus espectadores de referenciais iconográficos culturais, reconhecidamente aceitos ou negados.

Ao considerarmos que as imagens da arte fazem parte de um contexto maior, que podem ser reconhecidas também como pertencentes ao campo da Cultura Visual, podemos compreender, pelas premissas apresentadas anteriormente, que as imagens produzidas, tanto por artistas quanto pelos mais diferentes recursos que dispomos no cotidiano, podem estabelecer diálogos muito profícuos com seus fruidores quando colocadas em tensão. Daí a importância de professores oferecerem aos seus alunos imagens tradicionais da arte e imagens de outros cenários, para que eles estabeleçam este diálogo, desorganizem paradigmas unilaterais de opiniões, rompam com estereótipos, e avancem na autonomia de constituição de sujeito fruidor de imagens, com compreensão crítica e estética.

NOTAS

¹ No último concurso público para o município de Niterói, RJ, em 2010, dos quase três mil inscritos para as quatorze vagas oferecidas, somente dez foram aprovados, não chegando nem a preencher o número mínimo de vagas ofertadas.

² O campo da cultura visual é apresentado como fermentado pela história da arte, sociologia, filosofia, antropologia, arte-educação, estudos culturais, estudos feministas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas, e que busca e realiza mudanças nas maneiras como compreendemos os fenômenos visuais, especialmente nos fazendo pensar sobre os usos que damos às imagens e artefatos. Fazendo-nos pensar também sobre os impactos que imagens e artefatos promovem nos modos como concebemos, agimos e sentimos no mundo. (MARTINS E TOURINHO, 2011,p.7)

³ Entenda-se como lugares da arte, os espaços oficiais de produção e apreciação da arte como: museus, galerias, espaços culturais, etc.

⁴ Teórico cultural jamaicano. Ele contribuiu com obras chave para os estudos da cultura e dos meios de comunicação, assim como para o debate político, nascido em 1932. O trabalho de Hall é centrado principalmente nas questões de hegemonia e de estudos culturais, a partir de uma posição pós-gramsciana. Hall concebe o uso da linguagem como determinado por uma moldura de poderes, instituições, política e economia. Essa visão apresenta as pessoas como “produtores” e “consumidores” de cultura ao mesmo tempo.

⁵ A presença africana no Brasil antecede estas imagens, por isso, imagina-se que haja alguma produção imagética destes negros que aqui viviam. No entanto, devido ao histórico da colonização escravidão, o acesso a este tipo de registro ainda é bem difícil.

⁶ O conceito do “mito das três raças”, desenvolvido tanto pelo antropólogo Darcy Ribeiro, quanto pelo senso comum, que aponta a formação do povo brasileiro como uma mistura igual das etnias européias, indígenas e africanas, como algo equilibrado e harmônico – o que hoje é altamente criticado por estudiosos que compreendem que esta formulação da “miscigenação” no Brasil foi pensada com intuito de minimizar os efeitos da dominação violenta do portugueses. (vídeo “O Povo Brasileiro”, 2000)

⁷ Compreensão crítica, aqui não se fundamenta em valorações ou juízos individuais, mas na pluralidade de perspectivas de análise em relação aos objetos e sujeitos da cultura visual. (Hernández, 2007, p. 79).

REFERÊNCIAS

CONDURU, Roberto. **Arte Afro-Brasileira**. Belo Horizonte: C/ Arte, 2007.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação**. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2001.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira; HERNANDEZ, Fernando (Org.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

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

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. Brasília: MEC, 2004.

Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006.

Kate Lane

Doutoranda em Artes Visuais pela EBA/UFRJ, Mestre em Artes pela UERJ (2009). Atua como professora de Artes no Ginásio Experimental de Artes Visuais Vicente Licínio Cardoso, da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro (SMERJ), e é integrante do grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética.

Eliane Mattozo

Mestre em Artes Visuais (2004), Licenciada em Educação Artística (2000), EBA/UFRJ. Atua como professora e coordenadora pedagógica de Artes Visuais do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Colégio Pedro II, na rede federal de ensino no Rio de Janeiro; consultora em Artes Visuais para a TVEscola/MEC e integra o grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética.