



A valorização das artes visuais africanas em escolas

The appreciation of the African visual arts in schools

Caroline Fagundes da Silvaⁱ

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Claudia de Souza Teixeiraⁱⁱ

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Resumo

Neste trabalho, buscamos mostrar como o ensino de Artes Visuais pode contribuir para uma maior compreensão e aceitação das artes africanas. Levando em consideração as dificuldades para promover uma educação que valorize o multiculturalismo e as diversidades culturais, defendemos que a adoção da abordagem triangular de Barbosa (1998) pode ajudar a diminuir estereótipos e preconceitos em relação à cultura africana. Para comprovar essa ideia, relatamos uma experiência didática com uma turma de Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Duque de Caxias (RJ), em que, numa sequência de atividades pautada no alfabetismo visual, foram observados os elementos básicos da linguagem visual das máscaras africanas, traçando paralelos com pinturas cubistas de Pablo Picasso. A partir do referencial teórico e das atividades realizadas, evidenciou-se a necessidade de ações educativas permanentes que valorizem o multiculturalismo, as diversidades e, em especial, as artes africanas.

Palavras-chave: Multiculturalismo, artes africanas, preconceito, alfabetismo visual.

Abstract

In this paper, we sought to show how the teaching of Visual Arts may contribute to the understanding and acceptance of African arts. Taking in consideration the difficulties to promote an education that valorize multiculturalism and the cultural diversities, we defend that the adoption of the triangular approach proposed by Barbosa (1998) may contribute to diminish prejudices and stereotypes in relation to African culture. In order to prove this idea, we related a didactic experience involving an elementary class of a municipal school in Duque de Caxias (RJ), in which, in a sequence of activities based on visual literacy, elements of the visual language of African masks were observed, drawing parallels with Pablo Picasso's Cubist paintings. By means of the theoretic references and the activities carried out in the classroom, it was possible to show the necessity of permanent educational actions which valorize multiculturalism, diversities and, specially, the African arts.

Keywords: Multiculturalism, african arts, prejudice, visual literacy.

Enviado em: 31/08/19 - Aprovado em: 21/11/19

Introdução

Este trabalho partiu do pressuposto de que se fazem necessárias ações escolares que considerem o multiculturalismo e as diversidades. Read (2013, p. 1) afirma que “a arte deve ser a base da educação”. A partir desse pressuposto, tentamos mostrar, de forma mais específica, como o ensino de Artes Visuais pode ajudar numa educação que promova maior compreensão e aceitação das artes africanas na escola a partir da adoção da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1998).

No referencial teórico, refletimos sobre as artes visuais e seu ensino, principalmente com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a, 1997b), em Barbosa (1998) e em Dondis (1991). Também abordamos os conceitos de multiculturalismo (OLIVEIRA; CANEN, 2002) e de cultura (MARCONI; PRESOTTO, 2010; LARAIA, 2009; VAZ, 1966). Alertamos para o fato de que, apesar da obrigatoriedade definida pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) – modificada pela Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) –, conforme Siquara (2013, 2016) e Argachoy (2015), o ensino da cultura africana ainda encontra resistência. Para o entendimento dessa situação, procuramos apoio em Bourdieu (1979, 1986), Nogueira e Nogueira (2004) e Einstein (2011). Por fim, relatamos e comentamos uma experiência desenvolvida em aulas de Artes, com alunos de 8 a 12 anos do 4º ano do Ensino Fundamental I, numa escola municipal de Duque de Caxias (RJ). Foram realizadas atividades didáticas em três aulas focadas na leitura de imagens de máscaras africanas, as quais foram comparadas com pinturas cubistas de Picasso. Nas atividades, procuramos levar os alunos a refletirem sobre as semelhanças visuais entre as obras, sobre a diversidade cultural e sobre o preconceito contra a arte africana.

As artes visuais num ensino multicultural

O conceito de ‘cultura’ é bastante variável, entretanto, em diversas definições, percebe-se que ela é vista como uma construção social dos sujeitos no espaço em que vivem. Para Vaz (1966), o mundo da cultura é aquele no qual o homem se reconhece. Para Laraia (2009, p. 67), “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo”. O autor afirma que os homens de culturas diferentes enxergam o mundo de formas distintas, e que

[...] o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou

seja, o resultado de uma determinada cultura (LARAIA, 2009, p. 68).

Marconi e Presotto (2010) afirmam que os elementos constituintes da cultura (valores, crenças, normas, comportamentos, instituições, artefatos etc.) variam de acordo com o espaço e o tempo. Sendo assim, podemos afirmar que existem culturas múltiplas e variadas. Isso nos leva a refletir sobre o 'multiculturalismo'.

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

As autoras ainda afirmam que o termo, em uma vertente mais crítica, atenta para o fato de ir além de uma simples

[...] valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como 'diferentes' no seio de sociedades desiguais e excludentes (OLIVEIRA; CANEN, 2002, p. 1).

Dessa forma, é importante que a escola, espaço onde transitam pessoas de diferentes etnias, religiões, culturas, classes etc., promova uma educação que considere o multiculturalismo e as diversidades. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b), ao tratarem do tema 'pluralidade cultural', afirmam não ser pretendida uma divisão da sociedade em grupos culturais fechados, mas sim um enriquecimento a partir das trocas entre as diversas maneiras de ver, com o compromisso de contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dentre os blocos de conteúdos propostos pelo documento para um efetivo trabalho que valorize o multiculturalismo, há um especificamente que interessa ao nosso estudo: o ser humano como agente social e produtor de cultura. Esse bloco visa principalmente as linguagens, estando entre estas a visual, contemplada em dois conteúdos: "Conhecimento, respeito e valorização das diferentes linguagens pelas quais se expressa a pluralidade cultural" e "Conhecimento e compreensão da produção artística como expressão de identidade etnocultural" (BRASIL, 1997b, p. 156-157). Ambos os conteúdos propõem um trabalho de contextualização em que as culturas dos diferentes grupos não sejam tratadas como folclore, mas sim como importantes manifestações

simbólicas da vida desses grupos. Entretanto, o documento fala de forma superficial sobre o tema, não mostrando como abordar esses conteúdos.

Essa lacuna nos leva a um questionamento: como esses conteúdos podem ser trabalhados, de forma significativa, nas aulas de Artes Visuais, de forma a colaborar para a construção de um ensino multicultural?

Nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Artes (BRASIL, 1997a), a disciplina é considerada tão necessária à formação dos alunos quanto as demais, pois pode ajudá-los a desenvolver o pensamento artístico, a percepção da estética, a sensibilidade, a imaginação, o conhecimento de outras culturas, entre outros aspectos. O documento afirma ainda que o aluno

[...] torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor (BRASIL, 1997a, p. 19).

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

A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa

Os PCN de Artes (BRASIL, 1997a) propõem um ensino da disciplina a partir da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1998). Entender melhor essa proposta de trabalho pode ser um caminho para uma educação pautada na valorização do multiculturalismo e da diversidade.

Segundo Barbosa (1998, p. 16), as Artes Visuais, por terem a imagem como matéria-prima, "torna[m] possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos", ou seja, permitem nos identificarmos, nos reconhecermos a partir das imagens. A autora afirma, ainda, que a arte, na educação, permite, a partir da expressão pessoal e da cultura, uma forma de identificação por parte dos sujeitos.

Mas o que seria exatamente a abordagem triangular em Artes Visuais? Barbosa (1998) caracteriza a abordagem como uma espécie de currículo que integra tanto as

atividades artísticas quanto a história das artes. Ela propõe um ensino de Artes Visuais pautado na contextualização, na fruição (leitura de imagens) e na produção artística.

A contextualização histórica, no caso das Artes Visuais, pode ajudar na leitura mais ampla de imagens, pois leva em conta aspectos externos da sua produção, como o tempo e o local em que foram produzidas, as possíveis intenções do artista, entre outros aspectos. Entretanto, segundo Manguel (2001), apesar de considerarmos o contexto da obra ou de sabermos, por algum meio, quais as possíveis intenções do artista, acabamos traduzindo as imagens a partir da nossa própria experiência.

A leitura de imagens é outro ponto importante do ensino de Artes Visuais. Para Ribeiro e Nunes (2010), é necessário ter um espaço para a alfabetização visual na escola, que consiste numa educação do olhar. Os alunos desfrutam de experiências visuais no seu cotidiano, entretanto, é preciso que esse olhar seja exercitado: "Desfrutar de experiências visuais é um fato, mas apenas desfrutar de experiência visual não é garantia de que estão compreendendo o que leem ou de que já tenham uma habilidade crítico-reflexiva bem desenvolvida." (RIBEIRO; NUNES, 2010, p. 2).

Nesse sentido, o papel do professor como mediador é oportunizar aos alunos meios para uma alfabetização visual, levando-os a conhecer os elementos que constituem as imagens. Esse domínio se dá a partir de um contato direto com as mais variadas imagens, permitindo aos educandos uma apreciação mais reflexiva. Deve-se, no entanto, levar em conta as experiências visuais que os alunos já possuem para que estas se tornem mais significativas. Além disso, é preciso considerar que as interpretações, percepções e sensações provocadas pelo contato com determinada imagem podem ser múltiplas e devem ser respeitadas.

Associada a uma apreciação estética das imagens, há a produção artística. Nas aulas de Artes Visuais na educação básica, não se visa essencialmente formar artistas ou ensinar aos alunos as inúmeras técnicas, mas estimulá-los a expressar-se a partir de suas vivências e do contato com diversas imagens. Erroneamente, também transmitiu-se a ideia de que, nas aulas de Artes, os alunos deveriam principalmente pintar ou copiar desenhos.

De acordo com os PCN em Artes (BRASIL, 1997a), a produção artística passa por uma série de questões relativas à subjetividade. Trata-se da materialização de sentimentos, ideias, fatos em objetos e imagens. Portanto, ela permite aos educandos experimentar, expandir a imaginação criadora, além de desenvolver um olhar crítico ao analisar suas produções e as produções de seus colegas de classe. Dessa forma, há a

valorização das diferenças e das subjetividades. Para Barbosa (1998), a sala de aula, principalmente nas escolas públicas, é um espaço de enormes diferenças culturais que se inter-relacionam a todo tempo. São indivíduos diferentes convivendo num mesmo lugar, dividindo suas vivências culturais. Por isso, é papel do professor de Artes Visuais oportunizar aos alunos produções que valorizem essas diferenças culturais, levando em conta, no entanto, que fruição, contextualização histórica e produção não andam separadas. É uma proposta em que a produção está diretamente conectada com a reflexão sobre as obras artísticas e sobre a fruição estética e subjetiva delas a fim de promover um ensino mais significativo.

A autora defende que, a partir dessa proposta, é possível construir um ensino de Artes significativo, pautado na valorização do multiculturalismo, capaz de

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

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

tornando assim o ensino mais significativo, produtivo e realmente possível nas salas de aula brasileira.

Desafios para um ensino significativo das artes africanas

O caminho até a conquista da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que prevê a obrigatoriedade do ensino das culturas e da história afro-brasileira e indígena, foi difícil. Foi um longo percurso de lutas dos movimentos negros e indígenas e de profissionais da educação empenhados em um ensino que contemple as diversidades de forma igualitária e justa.

Graças aos esforços desses indivíduos e grupos, após o período da ditadura militar, na reconstrução da democracia, algumas mudanças já podiam ser notadas. Prova disso é haver, na Constituição (BRASIL, 1988), um parágrafo (1º do Art. 242) que preconiza um ensino da história do Brasil que contemple as diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro. Dessa forma, segundo Abreu e Mattos (2008, p. 6),

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

A Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) foi substituída pela Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que também incorporou a obrigatoriedade do ensino das culturas e das histórias indígenas. A primeira já apresentava um grande potencial na valorização das diversas contribuições culturais de diferentes etnias, problematizando o ensino pautado no eurocentrismo e questionando preconceitos e estereótipos acerca das diferentes culturas. A Lei 11.645/2008 prevê que os conteúdos referentes às culturas e histórias africanas e afro-brasileiras não somente sejam trabalhados pelas disciplinas de História e Educação Artística, mas também envolvam e permeiem todo o currículo escolar durante todo o ano letivo. Sabemos, entretanto, que, entre a promulgação da lei (há mais de 15 anos) e a verdadeira efetivação dela, há um 'abismo'.

Segundo Siquara (2013), são muitos os fatores que impedem que as propostas dessa lei sejam realmente adotadas pelas escolas. Dentre elas, o autor ressalta principalmente "o mito da democracia racial que ainda reverbera em muitos discursos; o

preconceito institucionalizado; as lacunas na formação dos educadores e a intolerância religiosa” (SIQUARA, 2013, p. 1).

Quanto ao mito da democracia racial, parte-se do fato de que os brasileiros são um povo formado pela mistura de três etnias: os brancos europeus, os africanos e os indígenas nativos, ou seja, seria uma ‘metarraça’. Por conta disso, não haveria, no país, preconceitos e discriminação racial, e as oportunidades econômicas e sociais seriam iguais para todos.

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

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

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

Outro aspecto que impede a Lei 11.645/2008 de ser plenamente cumprida é o preconceito institucionalizado. O racismo, muitas vezes velado, em nosso país, vem sendo perpetuado desde o início da colonização. Segundo Lopes (2013, p. 1):

Ao longo da História do Brasil, o surgimento e o desenvolvimento de grandes nomes oriundos do povo negro foi, primeiro, dificultado pela escravidão, que negava a plena cidadania até mesmo aos pretos e pardos – ou seja, aos negros – livres ou libertos. Depois, com uma abolição desacompanhada de políticas educacionais e

agrárias que possibilitassem ascensão social a esse segmento, seguida de uma política demográfica que visava ao branqueamento da população, tornou-se ainda mais difícil a evolução almejada.

Na escola, por exemplo, os alunos utilizam livros didáticos em que a figura do negro aparece, na maior parte das vezes, associada à escravidão, como se a condição de escravo fosse inerente ao negro. Conforme Silva (1995, p. 47),

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

Atrelada a isso, há ainda a intolerância religiosa com relação a matrizes culturais africanas, que obviamente acabam sendo inferiorizadas devido às suas origens. Siquara (2013) cita uma história que viralizou nas redes sociais: um professor foi impedido de expor seu trabalho sobre as matrizes culturais africanas em uma escola no Rio de Janeiro. Os cartazes traziam desenhos com as divindades africanas, mas, segundo gestores da escola, esses cartazes poderiam trazer problemas devido à grande quantidade de pais/responsáveis evangélicos. O docente, que teve seu trabalho censurado, segundo Siquara (2013), fez um questionamento em sua rede social:

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

Prisco (2013, p. 1) afirma que "toda essa ignorância com relação a essas culturas [de matrizes africanas] gera um ambiente propício para a intolerância". A pesquisadora e ministra religiosa declara que essa intolerância e esse preconceito trazem muito sofrimento a todo o povo negro, que tem os seus direitos de identidade racial e pertencimento negados. Segundo ela,

Para combater o racismo e a intolerância religiosa, o governo brasileiro precisa reconhecer a contribuição dos africanos na construção da alma brasileira e tornar o candomblé como Patrimônio Cultural Intangível da Humanidade (PRISCO, 2013, p. 1).

É difícil trabalhar as culturas africanas como conteúdos escolares sem citar as religiões afro-brasileiras. São aspectos que caminham juntos, e se perde muito do conhecimento sobre a cultura se é omitida uma parte tão importante dela, como a religiosidade. O agravante é o fato de muitas pessoas associarem as religiões de matrizes africanas (e a cultura) a elementos do 'mal', ligados a cultos satânicos. Isso dificulta que manifestações importantes da cultura africana, como, por exemplo, as danças, sejam apreciadas.

Não bastassem o racismo e a intolerância religiosa, há mais um problema que impossibilita a Lei 11.645/2008 de ser efetivada nas escolas: a falta de formação adequada dos profissionais da educação. E esse *déficit* na formação acerca das matrizes culturais africanas pode ser notado inclusive nas universidades. Segundo Oliveira (2013), nos cursos de Pedagogia e Letras, por exemplo, ainda existe uma resistência à implementação de conteúdos referentes a essa temática. A autora afirma que, em geral, os conteúdos são eurocêntricos, e poucos pesquisadores se aventuram a produzir trabalhos acadêmicos sobre temáticas que envolvam as matrizes africanas, pois acabam marginalizados dentro da própria instituição. Como consequência, há poucos profissionais formados e capacitados para lecionar acerca dessas temáticas.

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

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

Trabalhar a cultura africana na escola, apesar de todas as dificuldades e desafios que isso implica, é uma maneira de valorizarmos a cultura brasileira, tão permeada por elementos dessa outra cultura, e de dar apoio aos alunos negros que sofrem preconceito dentro das escolas. É uma forma de trazermos valores essenciais, como respeito à

diversidade, por exemplo. É possível crer que, quando um aluno negro vê a história e a cultura de seu grupo étnico sendo apresentadas de forma positiva, quando ouve histórias nas quais os protagonistas e personagens importantes são negros, esse aluno passa a se sentir mais pertencente à escola, à sociedade brasileira e se aceita com mais facilidade.

Assim como os elementos religiosos da cultura africana são desvalorizados, as artes visuais que a representam também passam por esse processo de desvalorização. É comum que, em aulas de Artes na Educação Básica, a apresentação de imagens africanas seja bastante restrita. Na maioria das vezes, o que os alunos estudam é apenas a arte egípcia, mesmo assim, desconexa do resto do continente africano. Conforme Price (2000), a elaboração da história oficial da arte, produzida pelas instituições consagradas no meio artístico, é a tipificação do racismo. É uma narrativa centrada na Europa e descrita como universal, em que as artes de outros lugares são compreendidas como cópias malfeitas da considerada 'primeira arte', a europeia.

Mas por que uma cultura tão rica, tão criativa, com enorme influência no cotidiano brasileiro é posta à margem, discriminada e inferiorizada? Bourdieu (1986) pode ajudar na resposta quando faz uma reflexão relevante acerca da superioridade de uma cultura em detrimento de outra. Segundo o autor, as pessoas possuem a necessidade de se distinguirem e, para tal, utilizam-se de 'capital'. Este pode ser dividido em quatro tipos: econômico, social, cultural e simbólico. O simbólico refere-se a produções simbólicas, como, por exemplo, religião, arte, língua, moral etc. O econômico, como o nome já diz, envolve questões relativas a posses e bens. O social engloba as relações duráveis entre pares de mesmo interesse, além dos locais que frequentam e as pessoas com quem mantêm vínculos. Por último, que é nosso maior foco de estudo, há o capital cultural. Neste, segundo Bourdieu (1979), encontram-se os conceitos de 'alta' e 'baixa' cultura, estando estes diretamente ligados ao capital econômico, social e simbólico.

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

Nogueira e Nogueira (2004) afirmam que esses conceitos acabam permeando o universo escolar, criando também uma distinção entre os indivíduos que detêm a 'alta

cultura' e os que são considerados detentores da 'baixa cultura'. Os autores ainda destacam:

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

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

Vistas as concepções de 'alta' e 'baixa' cultura e compreendendo como estas são reproduzidas pela própria escola, é possível esclarecer melhor a origem do preconceito e da marginalização das artes africanas no ambiente escolar, principalmente no que diz respeito às artes visuais. Einstein (2011) afirma que a arte africana sempre foi vista como primitiva pelos europeus. Para eles, os povos africanos eram inferiores e não chegaram ao nível de desenvolvimento necessário para que suas manifestações artísticas se assemelhassem às produções europeias.

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

Segundo Einstein (2011, p. 30), "nossa ausência de consideração pelo negro corresponde apenas à ausência de conhecimento a seu respeito, o que só serve para oprimi-lo injustamente". Assim, o autor acredita que o preconceito contra as artes africanas se deve à falta de conhecimento sobre elas, além das visões negativas sobre o negro, presentes ainda nos dias de hoje, e da religiosidade que permeia as produções africanas. Conforme Einstein (2011, p. 39), "[a] arte negra é antes de tudo determinada pela religião", e isso também contribui para que as produções negras sejam desprezadas

pela sociedade ocidental, por enxergar as religiões de matrizes africanas como algo maligno.

Ainda, para Einstein (2011), a diferença entre as produções artísticas africanas e as europeias também contribui para o afastamento entre elas: enquanto, no primeiro tipo, o executante da obra tem imenso valor e significado, no segundo, a obra em si é o que importa, e toda sua significância está no valor religioso:

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

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

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

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

Desconstrução de estereótipos a partir do alfabetismo visual

A visão é um dos sentidos primários da vida, e, segundo Dondis (1991), aprendemos a enxergar de forma fisiológica, natural, devido aos mecanismos do sistema nervoso. Somos cercados por imagens e bombardeados por elas todos os dias. Entretanto, o autor afirma que 'ver' é um ato mais complexo do que parece. Trata-se de uma ação que sempre ocupou papel fundamental no aprendizado humano, exercendo a função de "armazenar e transmitir informações, veículo para o intercâmbio de ideias e meios para que a mente humana seja capaz de conceituar" (DONDIS, 1991, p. 14).

Entre as diferentes linguagens que utilizamos para nos expressar, a verbal é considerada superior à visual e à tátil, por exemplo. Dondis (1991) lembra também que linguagem e alfabetismo verbais não são a mesma coisa, ou seja, a capacidade de um indivíduo falar uma língua é extremamente diferente de alcançar a escrita e a leitura. O alfabetismo verbal pressupõe um processo de aprendizagem formal.

Assim como a linguagem verbal, a visual também carece de um alfabetismo, e este é complexo e organizado. Dondis (1991, p. 16) assegura que há uma enorme importância no alfabetismo visual, pois "a visão é natural; criar e compreender mensagens visuais é natural até certo ponto, mas a eficácia, em ambos os níveis, só pode ser alcançada através do estudo". Por alfabetismo visual, entendemos:

A capacidade de os indivíduos compreenderem um determinado sistema de representação e de se expressarem através dele. A alfabetização visual deve ir no sentido de permitir ao aluno dominar uma linguagem e que ela sirva como elemento de comunicação. (LECANSTRE; CHAVES, 2007, p. 1165).

No entanto, Dondis (1991) declara que, na esfera educacional, dificilmente as imagens são vistas de forma completa em si, sendo postas em segundo plano, usadas como artifícios de aprendizagem de outros conteúdos, não havendo preocupação com a experiência visual dos alunos. Quando a abordagem visual é feita, em geral, carece de organização e objetivos bem definidos. De acordo com Dondis (1991, p. 17),

Em muitos casos os alunos são bombardeados com recursos visuais – dispositivos, filmes, slides, projeções audiovisuais – mas se trata de apresentações que reforçam sua experiência passiva de consumidores de televisão.

Um significativo alfabetismo visual é pautado em dois pontos principais: criticidade em relação às mensagens visuais e produção de mensagens icônicas. Para isso, é preciso que o indivíduo tenha acesso à gramática visual e a compreenda em sua

completude. Para Lecanstre e Chaves (2007, p. 1166), “[q]uando alfabetizamos visualmente o aluno, estamos a ensiná-lo a realizar uma leitura das imagens, estamos a ensiná-lo a diferenciar o essencial do acessório, o que ela representa, o que significa”.

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

Uma experiência de ensino de artes visuais em prol da valorização do multiculturalismo e das diversidades

Nesta parte do trabalho, faremos um relato de experiência sobre atividades desenvolvidas em aulas de Artes, com uma turma de Ensino Fundamental, com vistas à valorização do multiculturalismo e das diversidades, com foco nas artes visuais africanas.

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

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

Munanga (2015) declara que, após percorrer um grande caminho, os objetos artísticos africanos começaram a ser considerados arte por artistas apaixonados por estatuetas e objetos ritualísticos trazidos pelos exploradores europeus. Grandes nomes como Henri Matisse, Pablo Picasso e Georges Braque passaram a reconhecer esses objetos como arte, no pleno sentido da palavra, e conseqüentemente buscaram

transformá-los em objetos de estudo da arte, como faziam com as produções artísticas europeias. Segundo Munanga (2015, p. 7), “[a] partir desse reconhecimento, nasceu o cubismo, que muitos consideram aporte ou contribuição da arte africana ao modernismo ocidental”. Einstein (2011) assegura que o fato de conseguirmos fazer uma análise formal dessas obras de origem africana, apoiando-nos em elementos da linguagem visual, prova, em alguma instância, que objetos e esculturas africanos são criações artísticas.

As esculturas africanas buscam a perfeição da forma, trabalhando questões como volume, profundidade e a forma em si. Além disso, diferentemente das esculturas europeias, as africanas não possuem bases de apoio. Algumas buscam silhuetas alongadas e magras, que, segundo Einstein (2011, p. 56), exprimem “a vontade irredutível de apreender nessa forma delgada o volume em três dimensões de modo completamente despojado”. O autor explica ainda que as máscaras africanas, além de representarem um elemento religioso, apresentam uma força da visão tridimensional, caracterizando até os menores aspectos da tridimensionalidade.

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

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

2 Caracterização do objeto de análise

A experiência aqui relatada aconteceu em uma escola municipal de Duque de Caxias (município da Baixada Fluminense), localizada no quarto distrito, no bairro de Xerém. A escola fica situada em uma área urbana, mas de pouco movimento, próxima a áreas de campo, e muitos alunos são oriundos dessas adjacências. É uma escola de

grande porte que atende turmas da educação infantil ao nono ano do ensino fundamental. A turma na qual as atividades foram aplicadas é de quarto ano do ensino fundamental, com discentes de idade entre oito e doze anos. Há atualmente vinte e quatro alunos frequentes, sendo uma aluna inclusa com paralisia cerebral. Trata-se de uma turma em que a maior parte dos alunos pertence a denominações evangélicas.

Após um período de observação de três meses, num trabalho contínuo com a turma através de contação de histórias, conversas informais e atividades lúdicas em grupo, foi possível perceber um grande preconceito em relação às inúmeras manifestações culturais de origem africana, principalmente as religiões, além de um visível racismo, que se reverbera através de piadas e brincadeiras constantes com/sobre os colegas negros. Além disso, as religiões de matrizes afro-brasileiras eram associadas ao 'mal'. Desde brincadeiras de roda, músicas com sons de tambores, capoeira, até imagens com temáticas que eles desconheciam eram atribuídas às religiões afros, que eles denominam, genericamente, de 'macumba'.

A partir dessas observações, foram propostas algumas atividades sintetizadas numa sequência com duração de três aulas de uma hora e trinta minutos, abordando conceitos importantes relativos ao respeito ao multiculturalismo e à diversidade e à valorização da nossa cultura, que recebeu influência direta dos povos africanos. Além disso, procuraram-se desconstruir preconceitos em relação às artes africanas, em específico, às esculturas e máscaras desses povos, a partir da leitura de imagem focada nos elementos da linguagem visual e da análise estética das obras.

3 Sequência de atividades didáticas: objetivos e descrição das etapas

A sequência de atividades teve os seguintes objetivos principais:

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

Inicialmente, foram escolhidas cinco imagens, sendo três de máscaras africanas de diferentes lugares do continente e duas de pinturas do artista modernista Pablo Picasso. As imagens africanas foram selecionadas a partir de uma experiência com um grupo de cinco crianças que não faziam parte da turma observada. Dez imagens foram

mostradas a essas crianças com a finalidade de que dissessem quais delas não representavam obras de arte africana. As imagens indicadas mais vezes foram utilizadas para a sequência. Objetivou-se, com isso, escolher imagens com traços considerados mais próximos aos da arte ocidental para que os alunos não manifestassem, de antemão, algum tipo de preconceito contra a cultura africana.

Dessa forma, duas imagens de quadros de Pablo Picasso, na sua fase cubista, foram selecionadas pela professora (uma das pesquisadoras) devido à proximidade visual que tinham com as imagens escolhidas na experiência com as cinco crianças, de forma que pudéssemos relacionar as semelhanças e diferenças a partir dos elementos constitutivos da linguagem visual. Todas as imagens foram apresentadas em preto e branco para que o foco da observação fossem as linhas e as formas. A seguir, estão as imagens escolhidas para a realização dessa experiência.

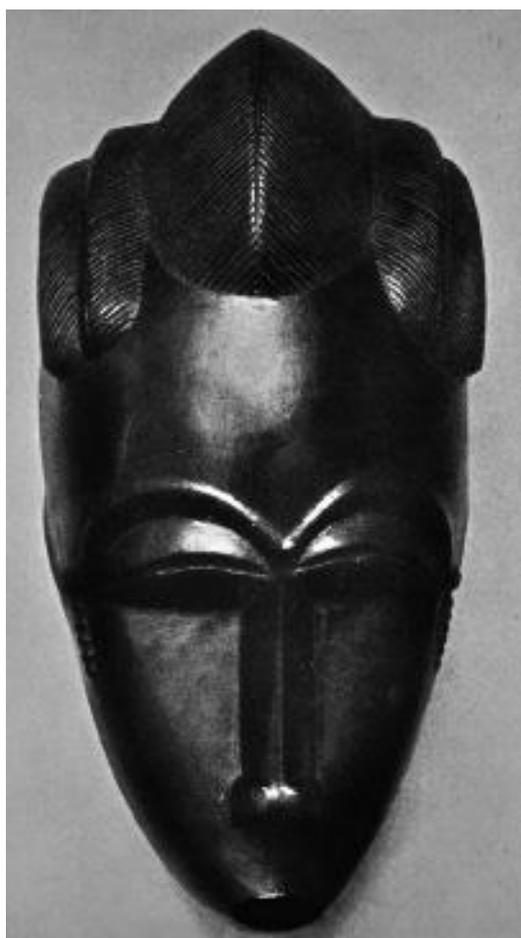


Figura 01: Máscara antropomorfa – Artista Baoulé; Costa do Marfim
Fonte: Einstein (2011, p. 249)



Figura 02: Máscara antropomorfa – Artista Shira, Punu ou Lumbu; Gabão
Fonte: Einstein (2011, p. 265)



Figura 03: Máscara – Artista Yohouré; Costa do Marfim

Fonte: Einstein (2011, p. 255)



Figura 04: Fragmento do quadro *Les Femmes d'Alger (O Versão O)* – Pablo Picasso (1907)
Fonte: *Artist in a frame* (2013)



Figura 05: *Bust of a woman* – Pablo Picasso (1909)
Fonte: *Tate/artworks* (2019)

a) Aula 1: Apresentação informal das imagens

No primeiro momento, explicamos à turma que seria realizado um trabalho de Artes a respeito de máscaras. Sem dizer o nome ou a origem de cada obra,

apresentamos as cinco imagens escolhidas, uma a uma, e deixamos que os alunos expressassem suas observações iniciais de forma livre. As opiniões foram bastante curiosas. Alguns relacionaram as imagens a filmes de terror, a demônios; outros compararam-nas aos colegas negros da sala. Uma aluna disse que não poderia ver aquilo porque era 'da igreja'. Houve também risos. Pudemos observar que as reações foram, no geral, de estranheza, repúdio, deboche. Tanto as imagens dos quadros de Picasso quanto as das máscaras africanas foram recebidas da mesma maneira.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

c) Aula 3: Produção e fruição

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

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

4 Análise da experiência

O trabalho possibilitou experiências e conhecimentos sobre um segmento das artes africanas. Percebeu-se que a maior parte dos preconceitos e estereótipos que os alunos trazem para a sala de aula é determinada pela falta de conhecimento e pela propagação de ideias preconceituosas, do senso comum, no meio social em que vivem. Infelizmente, esses conhecimentos faltam também aos professores. Não há grandes incentivos para se trabalhar com as artes visuais nas escolas, e menos ainda com a cultura negra. Além disso, faz-se necessário que haja um trabalho mais efetivo no que diz respeito à alfabetização visual dos alunos, levando-os a compreender também a 'imagem pela imagem', os códigos e signos que a compõem e como é possível observar e apreciar obras de diferentes artistas a partir de um olhar mais aprofundado, desconstruindo, assim, preconceitos.

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

Na experiência aqui relatada, houve um pouco de dificuldade no aprofundamento de alguns temas por causa do tempo reduzido das atividades associado ao fato de os alunos estarem na faixa etária compreendida entre oito e doze anos, ou seja, serem crianças. As questões religiosas também foram uma problemática difícil de lidar. Alguns alunos se recusaram inicialmente a fazer as atividades devido à associação da arte com as religiões de matrizes africanas. Entretanto, ao final do processo, quase todos aceitaram participar da produção das máscaras. Apenas três não participaram por 'questões religiosas'. Muitos compararam as máscaras africanas a personagens de filmes e desenhos animados a que assistem, o que, de alguma forma, mostra que se aproximaram das obras.

Outra dificuldade foi a falta de apoio da escola no que tange aos materiais solicitados para a realização da atividade, que não foram fornecidos. Todos os utilizados em sala foram providenciados pela professora/pesquisadora. Além disso, os gestores da instituição não se interessaram em dar maior visibilidade aos trabalhos dos alunos. Normalmente as produções resultantes de projetos realizados na escola têm boa repercussão, inclusive com visitas de pessoas de fora da escola. No entanto, não foi o caso dos resultados da experiência didática aqui relatada.

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

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

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo mostrar a necessidade de ações escolares que considerem o multiculturalismo e as diversidades num contexto de preconceitos e estereótipos relacionados à arte africana, principalmente no tocante à escultura. Além disso, buscou-se, através de experiências na sala de aula, estratégias para auxiliar na desconstrução desses preconceitos e estereótipos a partir do ensino de Artes Visuais.

Concluimos, a partir de alguns autores e das atividades desenvolvidas com os alunos, que as maiores fontes do preconceito com as artes africanas estão no desconhecimento sobre elas e no racismo velado da sociedade brasileira (que acompanha o mito da democracia racial). Além disso, a diferença entre 'erudito' e 'popular' (BORDIEU, 1979), cujos conceitos foram criados no século XVIII e diferenciam as culturas da elite das demais, também contribui para o aumento desse preconceito, pois as artes africanas não são enquadradas nos padrões 'eruditos' da arte europeia.

Chegou-se à conclusão de que, apesar desse quadro, a promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) foi uma conquista, pois instituiu a obrigatoriedade do ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. Mesmo que as determinações legais não sejam cumpridas em todas as unidades escolares e que se encontrem múltiplas dificuldades para sua efetivação, percebem-se esforços de professores, ainda que por conta própria, no que diz respeito à valorização das artes africanas.

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

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

É longa ainda a trajetória até que a cultura africana possa ocupar um espaço igualitário nos currículos escolares, mas o ensino de Artes Visuais faz importantes contribuições nesse processo. O desconhecimento causa o preconceito, e, como docentes, percebemos que esse desconhecimento parte, muitas vezes, de nós mesmos. Não é tarefa fácil trabalhar as temáticas relacionadas à cultura africana, pois são séculos de uma educação pautada nos moldes eurocêntricos, e os obstáculos são consideráveis. No entanto, já houve um início do trabalho, e cabe a nós, educadores, oferecermos nossa contribuição, mesmo que pequena, para que esse ensino plural e multicultural tenha espaço nos currículos escolares.

Referências

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

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-21862008000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 21 abr. 2019.

ARGACHOY, M. Ensino de história e cultura afro-brasileira ainda enfrenta resistência nas escolas. **Jornal Rudge Ramos**, São Paulo, p. 1, 27 mar. 2015. Disponível em:

<<http://www.metodista.br/rronline/noticias/educacao/2015/03/ensino-de-historia-e-cultura-africana-tem-aprofundamento-irregular-nas-escolas>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

ARBOLEYA, V. J. Arte africana no currículo escolar: novos olhares e novas reflexões.

Revista África e Africanidades, ano 2, n. 7, p. 1-8, nov. 2009. Disponível em:

<<http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Arte-africana-no-curriculo-escolar.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

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

BOURDIEU, P. Habitus, code et codification. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 64, p. 40-44, Sept. 1986. Disponível em:

<https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_64_1_2335>. Acesso em: 30 mar. 2019.

_____. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

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

_____. Casa Civil. **Lei nº 10.639**. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 02 fev. 2019.

_____. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 31 mar. 2019.

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

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

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

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

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

LECANSTRE, J. A.; CHAVES, J. H. A imagem como linguagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 2007, Corunã. **Libro de Actas...** Corunã: Universidade da Corunã, 2007. p. 1162-1173. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26093/1/Lencastre_A_imagem_como_linguagem_Galaico2007.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

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

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

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

MORAIS, R. O preconceito é fruto da ignorância, instrua-se e livre-se dele. **Jornal Polo Paulista**, São Paulo, 27 set. 2017, p. 2. Disponível em: <<https://jornalpolopaulistano.com.br/o-preconceito-e-fruto-da-ignorancia-instrua-se-e-livre-se-dele/>>. Acesso em: 10 maio 2019.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fontes das imagens

Figuras 1, 2 e 3:

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

Figura 4:

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

Figura 5:

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

ⁱ Graduada em Artes Visuais pela Unigranrio, especialista em Linguagem, Cultura e Educação pelo IFRJ. Professora da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

ⁱⁱ Graduada em Letras (Português-Inglês), Mestre e Doutora em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela UFRJ. Professora de Língua Portuguesa e Literaturas do IFRJ, atuando em cursos de ensino médio-técnico, graduação e pós-graduação.

Como citar esse artigo:

SILVA, Caroline Fagundes da; TEIXEIRA, Claudia de Souza. A valorização das artes visuais africanas em escolas. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 13, n. 1, p. 05-33, jan./abr. 2020.