CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

DE NORTE A SUL NO ENSINO DE ARTE NO BRASIL A PARTIR DA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE ARTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcelo Pereira Cucco

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicorraciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Orientadora:

Tânia Mara Pedroso Müller

Rio de Janeiro
Janeiro de 2015

DE NORTE A SUL NO ENSINO DE ARTE NO BRASIL A PARTIR DA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE ARTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Marcelo Pereira Cucco

Aprovada por:

_____
Presidente, Profª. Tânia Mara Pedroso Müller, Doutora (Orientadora)

_____
Profª. Nara Maria Carlos de Santana, Doutora

_____
Prof. Aldo Victório Filho, Doutor (UERJ)

Rio de Janeiro
Janeiro de 2015

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

C963 Cucco, Marcelo Pereira
De norte a sul no ensino de arte no Brasil a partir da análise do livro didático de artes do ensino fundamental / Marcelo Pereira Cucco.—2015.
xi, 117f. : il.color. , tabs. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2015.
Bibliografia : f. 112-117
Orientadora : Tânia Mara Pedroso Müller

1. Relações raciais. 2. Arte (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 3. Arte – História. 4. Cultura afro-brasileira. 5. Livros didáticos – Influências tendenciosas. I. Müller, Tânia Mara Pedroso (Orient.). II. Título.

CDD 305.8

Para meus alunos.

A Carine e Idalina.

Agradecimentos

Ao escrever os agradecimentos, uma questão que me vem à cabeça: o que significa ser um aluno de mestrado, professor da rede pública e ter um filho? As adversidades são muito grandes e não seria possível terminar esse curso se não fosse a preciosa ajuda de muitas pessoas.

Em primeiro lugar, quero agradecer a Carine, minha companheira nos bons e maus momentos, que me deu colo quando precisei, me ouviu e “viajou” comigo nas minhas mais chatas “neuroses” intelectuais. O meu mais sincero agradecimento por você estar sempre ao meu lado. Te amo.

Quero agradecer também a Idalina, minha filha e um anjo que surgiu na minha vida há dois anos e meio. Obrigado por me mostrar o que realmente importa nessa vida.

Obrigado a Tamy, minha sobrinha, e a Carla, minha irmã, que tanto me deram força nessa jornada, comemorando as vitórias e ajudando nas dificuldades.

Agradeço a minha mãe, Edna Cucco, pelos puxões de orelha e a minha sogra, Terezinha, que em vários momentos me ajudou a estudar tomando conta da minha filha.

Devo um agradecimento especial a minha orientadora, Tânia Müller, que me mostrou como é importante sermos generosos e pacientes. Tive muita sorte de tê-la como uma companheira nessa caminhada.

Agradeço aos professores do programa que, com tanto cuidado, me ensinaram coisas novas. E aos meus colegas de sala, pelos debates que me ajudaram a amadurecer como ser humano.

Não posso deixar de agradecer aos funcionários do CEFET, especialmente, Bráulio e Márcia, sempre muito pacientes e solícitos.

Um agradecimento especial também às professoras Eneida Cunha e Inês Barbosa, pelas observações imprescindíveis na qualificação desta pesquisa.

Agradeço à professora Nara Santana e ao professor Aldo Vitório, por prontamente se disponibilizarem a acompanhar meu trabalho.

Quero agradecer também aos meus colegas do Instituto Federal Fluminense pela ajuda durante o desenvolvimento desta pesquisa, especialmente à professora Fabiana, “segurando a barra” nos momentos em que foi preciso.

Um obrigado especial aos meus alunos, que tanto me ensinam e são a razão deste trabalho.

Termino agradecendo aos meus Orixás, meus eternos companheiros, por terem colocado todas essas pessoas na minha vida.

NÃO EXISTE PECADO AO SUL DO EQUADOR

“Não existe pecado do lado debaixo do Equador
Vamos fazer um pecado rasgado, suado, a todo vapor
Me deixa ser teu escracho, capacho, teu cacho
Um riacho de amor
Quando é lição de esculacho, olha aí, sai de baixo
Que eu sou professor
Deixa a tristeza pra lá, vem comer, me jantar
Sarapatel, caruru, tucupi, tacacá
Vê se me usa, me abusa, lambuza
Que a tua cafuza
Não pode esperar”

Chico Buarque

RESUMO

DE NORTE A SUL NO ENSINO DE ARTE NO BRASIL A PARTIR DA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE ARTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcelo Pereira Cucco

Orientadora:

Tânia Mara Pedroso Müller

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Esta pesquisa tem por finalidade verificar como o Livro Didático de História da Arte do segundo segmento do ensino fundamental opera no sentido de reafirmar a presença de um referencial europeu nas aulas de artes. Desse modo, pretendemos analisar de que maneira a arte e a cultura africana e afro-brasileira estão localizadas na História da Arte que se ensina nas escolas brasileiras. Como viés teórico, trabalhamos com os estudos do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, que aponta para a existência de uma divisão entre o Norte e o Sul global, os quais se constituem a partir das relações de poder do sistema-mundo moderno. Suas ideias são reforçadas pela percepção da existência de determinadas formas de pensamentos hegemônicos e ligados ao Norte e outros que são descartados por serem subalternos e associados ao Sul. Nesta dissertação, utilizamos o conceito de colonialidade, dialogando com intelectuais que analisam as relações do poder global a partir das margens, construindo outra perspectiva discursiva. Propomos, também, compreender de que maneira o livro didático tem se configurado como um importante artefato cultural, presente na cultura escolar e capaz de construir simbolismos através da universalização do currículo escolar. Nesse contexto, buscamos verificar como as estruturas de poder do sistema-mundo moderno capitalista vem impondo um pensamento eurocêntrico no ensino da Arte no Brasil, como a educação brasileira vem privilegiando o pensamento científico em detrimento de outras formas de conhecimento, e como são apresentadas a arte e a cultura negra no livro didático de História da Arte do ensino fundamental.

Palavras-chaves:

Livro didático; Ensino da Arte; Colonialidade

Rio de Janeiro
Janeiro de 2015

ABSTRACT

FROM NORTH TO SOUTH ON THE TEACH OF ART IN BRAZIL THROUGH THE ANALYSIS OF THE HISTORY OF ART'S TEXTBOOK OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Marcelo Pereira Cucco

Advisor:

Tânia Mara Pedroso Müller

Abstract of dissertation submitted to Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, as partial fulfillment of the requirements for the degree of Master.

This research aims to verify how the History of Art's Textbook of the second segment of "fundamental education" operates in order to reaffirm the existence of a European frame on the art classes. So, we aim to analyze how the African and Afro-Brazilian cultures and arts are inserted on the History of Art that is taught at Brazilian schools. Our theory is based on the Boaventura de Sousa Santos' theories, a Portuguese Sociologist, which indicates a division between North and South, based on the relations of power of modern world-system. His ideas are reinforced by the perception of existence of hegemonic thoughts related to North and other that are discarded as they are inferior and associated to South. On this study, we will use the concept of coloniality, interacting with intellectuals that analyze the world's power relations from the margins, building another discursive perspective. We also aim to understand how the textbook is being configured as an important cultural artifact, presented on the scholar culture and able to build symbolism through the universalization of the scholar curriculum. In this context, we expect to verify how the structures of power of the modern capitalist world-system is imposing a Eurocentric thought on the Teach of Art in Brazil, how the Brazilian education is giving privilege to scientific though rather than other forms of knowledge, and how the art and black culture are being presented on the History of Art's Textbook of basic education.

Keywords:

Textbook; Teach of Art; Coloniality

Rio de Janeiro
2015, January

Sumário

Introdução **01**

I Do colonialismo português à colonialidade na América Latina **09**

I.1 Colonialidade do poder 12

I.2 Colonialidade do saber 21

I.3 Colonialidade do ser 28

II Considerações sobre a colonialidade na educação brasileira e o ensino da arte afro-brasileira **32**

II.1 Traços da colonialidade na educação brasileira 32

II.2 Arte afro-brasileira e ensino da Arte 40

II.3 A arte e seu ensino como construtores de universalidades 53

III Análise de um livro didático de Artes **62**

III.1 O livro didático em foco 62

III.2 Caracterização do livro didático selecionado 68

III.3 Estrutura narrativa do livro 78

Conclusões **108**

Referências Bibliográficas **112**

Lista de Figuras

FIG. II.1 Homem Tapuia 57
FIG. III.1 Capa do Livro “Descobrindo a História da Arte” 68
FIG. III.2 Texto de apresentação 70
FIG. III.3 Sequência Ideológica da Grécia à Europa Moderna 74
FIG. III.4 Pintura Rupestre, Altamira 79
FIG. III.5 Pintura rupestre, São Raimundo Nonato 79
FIG. III.6 Pinturas rupestres em Altamira e São Raimundo Nonato 80
FIG. III.7 Comparação entre três Vênus 81
FIG. III.8 Reconstituição da face de Luzia. Museu Nacional da Quinta da Boa Vista 82
FIG. III.9 Mapa do Egito antigo 82
FIG. III.10 Ruínas egípcias 84
FIG. III.11 A pirâmide do Louvre 84
FIG. III.12 Reconstituição esquemática da fachada do templo de Zeus 85
FIG. III.13 Ruínas do templo de Zeus 86
FIG. III.14 Lincoln Memorial 86
FIG. III.15 Santa Maria, uma das caravelas da esquadra de Cristóvão Colombo 87
FIG. III.16 Rua da cidade de Cuzco 88
FIG. III.17 Cestos da cultura Wayana 89
FIG. III.18 Manto Tupinambá 90
FIG. III.19 Cerâmica Marajoara 91
FIG. III.20 Talha policromada dos altares laterais da Igreja de Santa Efigênia 92
FIG. III.21 Nossa Senhora Conceição Aparecida 93
FIG. III.22 Negociantes Paulistas de Cavalos 95
FIG. III.23 Ponte de Santa Efigênia 96
FIG. III.24 Café 98
FIG. III.25 Pescadores 98
FIG. III.26 Menino com Lagartixas 99
FIG. III.27 O Mamoeiro.....100
FIG. III.28 Meninos com pipa 100
FIG. III.29 Interior do livro “Descobrindo a História da Arte” 101
FIG. III.30 O nascimento de Vênus 102
FIG. III.31 Arte afro-brasileira 103
FIG. III.32 Dança, Heitor dos Prazeres 105
FIG. III.33 Ape Awo II, Mestre Didi 106
FIG. III.34 Emblema 4 107

Lista de Tabelas

TAB. III.1 Dados do censo escolar de 2012 65
TAB. III.2 Sequência de capítulos com temas e conteúdos abordados 71
TAB. III.3 Esquema de linearidade histórico-temporal do livro 74
TAB. III.4 Relação entre capítulos/imagens/páginas 75
TAB. III.5 Relação de atividades por eixo norteador 76

Introdução

Desde que iniciei[1] os estudos sobre as questões raciais no Brasil, busco uma explicação teórica sobre as verdadeiras motivações para estudar a arte e a cultura do negro nesse país. Os fatos de praticar capoeira há muitos anos e de ser filho de santo em um terreiro de candomblé de nação *Ketu* sempre me trouxeram respostas positivas aos meus questionamentos, entretanto, nunca foram suficientemente esclarecedoras.

Apesar de me perceber branco, parece-me claro que estar junto desses elementos simbólicos do negro permite assumir que minha brancura é atravessada também por identidades consideradas subalternas. Isso, porém, não é suficiente para problematizar o espaço que cada sujeito ocupa numa sociedade na qual a injustiça social é estrutural e estruturante.

Neste ponto, emergem duas identidades: a que construí e aquela que a sociedade me atribui. Na condição de branco que assume uma identidade cultural negra, continuarei como um agente privilegiado. Isso ocorre porque, embora esteja relacionado a espaços de produção de saberes tradicionalmente negros, as estruturas de poder historicamente construídas conferem-me um suposto direito de ocupar os espaços para exercer a continuidade da hegemonia branca.

Junto a essas questões, gostaria de agregar à reflexão da universalidade branca, tal qual ela se constituiu no mundo colonial (QUIJANO, 2007), que permite ao branco circular livremente em qualquer espaço de poder, ao passo que a circulação do negro fica restrita aos espaços pré-definidos, normalmente subalternos. Qualquer mudança nessa condição é imediatamente percebida como um desvio da condição vigente.

A questão que pretendo elucidar é a armadilha que pode representar ser um “branco negro”. Isso porque, no meio social, esses agentes não estão em igualdade, fazendo com que a condição de branco sobressaia sobre a identidade negra quando este for um fator de escolha e classificação. Desse modo, o contexto histórico faz com que esses agentes estejam em condição desigual, influenciando diretamente questões sociais das mais diversas. Em última instância, a sociedade continuará destinando seus espaços privilegiados àqueles que possuem o “título” de branco, mesmo que tenha “enegrecido”, e aos negros restará ocupar os espaços subalternos, ainda que vistam “máscaras brancas” (FANON, 2008).

Historicamente, o conceito de inferioridade é atribuído às pessoas negras e a superioridade aos brancos, criando um padrão de dominação na relação entre esses sujeitos (QUIJANO, 2005). Não reconhecer a condição de agente privilegiado, transforma o discurso do branco que aceita “enegrecer” numa espécie de símbolo de harmonia racial, colocando em

[1] Decidi iniciar o texto em primeira pessoa do singular (eu), uma vez que parto de minha experiência pessoal. Ao me reportar à pesquisa passarei a usar a primeira pessoa do plural (nós).

segundo plano as desigualdades sociais e, consequentemente, naturalizando o domínio discursivo que um grupo exerce sobre o outro.

Parece que na sociedade brasileira essa questão é naturalizada, como aponta Liv Sovik no estudo *"Aqui ninguém é branco*". Na análise sobre o trecho da música *"Lavagem Cerebral"*, do *rapper* Gabriel, O Pensador, Sovik destaca o racismo, identificando no músico a posição de "professor" das relações raciais e legítimo dono do discurso apaziguador das tensões raciais:

> *"A 'elite' que deveria dar um bom exemplo*
> *É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento*
> *Num complexo de superioridade infantil*
> *Ou justificando um sistema de relação servil*
> *E o povão vai como um bundão*
> *Na onda do racismo e da discriminação*
> *Não tem a união e não vê a solução da questão*
> *Que por incrível que pareça está em nossas mãos*
> *Só precisamos de uma reformulação geral*
> *Uma espécie de lavagem cerebral".* (Apud, SOVIK, 2009, p. 167).

Em análise sobre o trabalho de Gabriel, a autora citada apresenta a seguinte reflexão:

> *"Em um artigo publicado pelo jornal O Estado de São Paulo, em 13 de março de 2003, o artista afirmou: 'Para mim, a música é uma coisa séria e enquanto estiver vivo a melhor coisa que tenho a fazer é manter o espírito e a vontade de dizer as coisas, usando a música como instrumento de transformação e, acima de tudo, passar alguma ideia, seja de que tipo for*[2]*. Aí aparece a postura desse artista branco, filho da elite, em sua atividade crítica: a de ensinar e 'dar um bom exemplo*[3]*. Gabriel não é só pensador, observador e comentarista, também é professor. A seriedade de seu propósito avaliza seu discurso, mas a premissa de que a transformação se processa com o bom exemplo da elite recoloca em questão sua eficácia".* (SOVIK, 2009, p. 167).

A autora discute a postura de um músico branco, filho da elite, em um local onde a estética negra prevalece. O *rapper* assume uma "função pedagógica" ao tentar "educar" os brancos para se relacionarem com a cultura dos negros, amenizando, através do discurso da mestiçagem, a hegemonia social presente nas relações raciais. Desse modo, a supremacia do branco está presente como elemento irrelevante e dissociado do fato de que as hierarquias sociais permanecem a seu favor.

Assim, a mestiçagem aparece como um dos elementos fundamentais que explicam diversas injustiças sociais construídas pela ideia de raça (SCHWARCZ, 2012). Apesar das diversas tentativas históricas de intelectuais em dizerem que o racismo não tem fundamento numa sociedade mestiça, sua permanência está silenciosamente presente na sociedade brasileira nas relações cotidianas, estruturadas historicamente nas noções de inferioridade e superioridade, mantendo as desigualdades raciais em segundo plano.

---

[2] Grifos da autora.
[3] Idem.

Por outro lado, considero que estar associado a espaços negros é um gesto político porque traz para o centro do debate as questões raciais no Brasil, através da análise crítica do próprio negro sobre a minha presença nesses lugares. Por essa razão, tenho observado, nos últimos anos, com muita atenção, a maneira como me relaciono com os elementos culturais dos negros. Espero, com isso, evitar que o mito da harmonia racial e cultural ganhe relevo em meu discurso, sobretudo pelo fato de ser professor de Arte da educação básica na rede pública de ensino. Portanto, pensar criticamente minha posição como um homem branco imerso no universo simbólico negro, significa observar minha prática como professor, visto que é impossível dissociar minha posição política dentro e fora do ambiente de sala de aula.

Ao analisarmos como o racismo está estruturado na sociedade brasileira, é possível perceber também de que forma ele está presente dentro da escola e em que medida os agentes envolvidos na educação vêm contribuindo para sua permanência e reprodução. É natural que esses sujeitos neguem sua condição de racistas. Por outro lado, a forma mais perversa do racismo é aquela feita sem perceber. Referimo-nos ao racismo que se faz presente nas entrelinhas do cotidiano escolar, que se manifesta sutilmente na preparação de um mural na escola, apresentando a arte de feição europeia associada a uma cultura erudita, superior, e a arte do negro de forma folclorizada, rasa, popular ou quando são selecionados os conteúdos sem dar a devida importância ao aprofundamento dos referenciais simbólicos e políticos da população negra, ou ainda, quando oculta-se o fato de que a arte do antigo Egito é arte africana. Enfim, quando não se proporciona que o aluno negro se veja representado em sala de aula em razão da desvalorização da produção artística de seu grupo racial, garantindo a manutenção do discurso e do currículo eurocêntrico.

Essas questões nos permitiram encontrar nas ideias do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos um caminho para construir outras alternativas de trabalho e repensar antigas práticas pedagógicas. A teoria deste autor parte do princípio de que a dinâmica do pensamento moderno ocidental se estabelece a partir da negação de outras formas de humanidade, do mesmo jeito que reafirma outras. A partir desse pressuposto, ele propõe que haja uma revisão teórica para dar conta de integrar diversas formas de pensamento sem, entretanto, hierarquizar esses conhecimentos.

Optamos por dialogar com as ideias desse estudioso porque reconhecemos que a dinâmica do pensamento moderno ocidental está presente dentro da escola. Consideramos que é necessário romper com esse modelo para que esta se torne uma instituição que contribua efetivamente para a construção de um projeto democrático de sociedade, que seja pautado em relações sociais igualitárias e de um modelo de educação antirracista.

Por isso, propomos repensar o modelo como a arte do negro é ensinada atualmente na educação básica. Não é mais tolerável que se reforcem profundas hierarquias entre a produção artística do negro, muitas vezes apresentada como “arte popular”, primitiva, etnográfica, e as

produções artísticas da cultura europeia como mais elaboradas, dignas de ocuparem as salas de museus e galerias. Portanto, percebemos que o ensino da arte contribui para a circulação de um tipo de pensamento que reforça o racismo, ao passo que mantém a hegemonia de um determinado grupo social.

Esta pesquisa está focada no vasto campo do ensino das artes, uma importante área do conhecimento, a qual propomos analisar sob o olhar das relações raciais. Devido à sua importância na transformação social, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) – nº 10.639/2003, que visa alterar o artigo 26 da lei nº 9.394/1996 – impôs reflexões sobre a Educação Artística, Literatura e História brasileiras, componentes curriculares ligados às artes, quando determinou a obrigatoriedade "*do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional*." Assim, pretendemos fazer a interlocução entre relações raciais, colonialidade e ensino das artes a partir das transformações ocorridas ao longo da formação da sociedade brasileira e depois da promulgação da lei nº 10.639/2003. Nosso objeto de pesquisa é o livro didático de Arte do segundo segmento do ensino fundamental, pois consideramos que através de sua análise, será possível revelar como inumeráveis práticas discursivas ligadas à colonialidade podem continuar presentes nas aulas de Arte.

Assim, com o intuito de desvendar como a colonialidade tem estado presente no ensino das artes visuais nas escolas brasileiras, propomos analisar de que maneira a arte e a cultura africana e afro-brasileira, bem como a imagem das pessoas negras têm sido apresentadas no livro didático de História da Arte do segundo segmento do ensino fundamental. Nesse contexto, procuramos responder às seguintes questões: (I) de que forma as estruturas de poder do sistema-mundo moderno capitalista impõem um pensamento eurocêntrico no ensino da Arte no Brasil? (II) Como a educação brasileira privilegia o pensamento científico em detrimento de outras formas de conhecimento? (III) Qual é o local da arte e da cultura do negro na história da arte, apresentada em livros didáticos sobre esse tema? (IV) Como é apresentada a arte e a cultura negra no livro didático de História da Arte do Ensino Fundamental? (V) De que maneira a universalidade eurocentrada vem silenciando outras possibilidades de existência simbólica na arte e na educação brasileiras?

Para responder a tais perguntas, propomos uma releitura teórica do pensamento moderno ocidental que permita partir em direção a um esforço para construção de uma outra epistemologia no ensino das artes. Uma Epistemologia do Sul (SANTOS, 2010 b). Para tanto, foi preciso partir do princípio de que há conhecimentos dissonantes da regra homogeneizadora da verdade científica, o que pressupõe um outro processo epistemológico. Neste campo estão localizados os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas (SANTOS, 2010 b).

Ainda de acordo com Boaventura Santos (2010 b)[4], a verdade científica faz parte de um sistema de definições abissais que hierarquizam alguns conhecimentos, tendo como resultado desse processo a consolidação e a permanência de espaços de poder. Portanto, a condição para a existência de um pensamento abissal é a reafirmação constante da inexistência de outros espaços de saberes que deverão ser invalidados e descartados. Esses dois lados – o válido e o inválido – estão divididos. Enquanto um deles é cosmopolita e hegemônico, o outro localiza-se nos territórios coloniais. Como afirma Boaventura Santos (2010 b), a relação entre eles é conflituosa e desigual porque o lado cosmopolita tende a negar a existência dos conhecimentos produzidos no mundo colonial. Qualquer forma de pensamento do lado não hegemônico é tomada como falsa porque sua existência pressupõe também a validação desse espaço.

A condição *sine qua non* para a existência do lado hegemônico da linha é a lógica da apropriação/violência a qual está sujeito o mundo colonial. "*Apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana."* (SANTOS, 2010 b, p. 37)[5]. Essa lógica pode variar, entretanto ela sempre ocorrerá no sentido de "*reconhecer apenas o direito das coisas, sejam elas humanas ou não*." (p. 38). Assim, a existência de uma humanidade moderna exige a negação de uma outra forma de humanidade, regida pela ausência de regras e, por isso, sub-humana. "*A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal"* (p. 39).

Apesar da lógica da apropriação/violência estar profundamente arraigada no mundo colonial, ela continua presente nas sociedades pós-coloniais e as constitui. No Brasil, ela estabelece a hegemonia política de um determinado grupo através da apropriação de conhecimentos tradicionais, da assimilação cultural, dos conflitos pela posse da terra, pela discriminação às religiões de matriz africana ou, como afirma Abdias do Nascimento (1978), pelo genocídio simbólico e social da população negra por conta do racismo.

Essas relações de força são de ordem cultural e política e seu *modus operandi* é estruturado na lógica da invisibilização dos grupos subalternizados a partir da invalidação dos seus interesses, conhecimentos e subjetividade. Portanto, a sub-humanidade a que são sujeitados pressupõe a invalidação da sua existência como um todo, operando na lógica da manutenção das zonas de exclusão e na perpetuação do pensamento abissal das sociedades do mundo cosmopolita.

De acordo com Boaventura Santos (2010 b), O reconhecimento da persistência dessa lógica é fundamental para que se possa começar a pensar além dela. Não reconhecê-la

[4] Por profundo respeito e admiração que tenho ao autor, vou me permitir a utilizar seu primeiro nome por considerá-lo demasiadamente belo e único, como o é Boaventura de Sousa Santos.

[5] Boaventura de Souza Santos esclarece que todos os seus livros editados no Brasil utilizam a língua portuguesa tal qual se escreve em Portugal. Portanto, mantivemos as citações como estão nos originais pesquisados.

significa continuar reproduzindo as linhas abissais que invalidam uma quantidade enorme de conhecimentos. É necessário, portanto, um conhecimento pós-abissal, que permita a copresença de pensamentos contemporâneos em termos igualitários. Em outras palavras, reconhecer a diversidade cultural não impede que determinados agentes produtores de conhecimentos não científicos deixem de ser tratados como subalternos ou invisibilizados no debate político. Para que isso não ocorra é necessário, antes de tudo, trazer para a pauta de debates a diversidade epistemológica, na qual estes se apresentem como detentores de seu próprio discurso e protagonistas de sua história.

Utilizamos como suporte conceitual para dialogar com as ideias de Boaventura Santos os conceitos: colonialidade do poder, formulado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005; 2013); colonialidade do saber, elaborado pelo sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2005); colonialidade do ser, elaborado filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2007). Consideramos particularmente rico esse diálogo, em razão desses autores buscarem outras formas de compreensão para a entrada das Américas no sistema-mundo moderno.

No conceito de colonialidade do poder, buscaremos dialogar com a proposta de Aníbal Quijano sobre o aparecimento da noção de raça a partir do contato entre o colonizador e os povos colonizados. Nesse contexto, as estruturas de poder do sistema-mundo capitalista moderno teriam surgido com a universalização do eurocentrismo, a partir do século XVI (WALLERSTEIN, 2007).

Em relação ao conceito de colonialidade do saber, propomos um diálogo entre a consolidação do sistema de pensamento eurocentrado e a formação artística da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, observaremos que a História da Arte e a própria arte se firmaram como instrumentos imprescindíveis à subserviência simbólica das populações latino-americanas.

No tocante à colonialidade do ser, pretendemos dialogar com a questão da desumanização dos sujeitos a partir da impossibilidade de construir uma cidadania plena e emancipatória. Observaremos que a educação se configurou de modo a impor aos subalternizados a permanência num projeto de humanidade submisso.

Para relacionar esses três conceitos ao pensamento de Boaventura de Souza Santos e ao ensino da Arte no Brasil, partimos da hipótese de que o ensino formal das artes aqui pode ter se constituído aqui, como reprodutor do pensamento eurocêntrico. Assim, pretendemos demonstrar que, desde que foi oficialmente instituído, em 1826, com a fundação da Academia Imperial de Belas Artes até o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN-Arte), em 1998, ele opera no sentido de reproduzir uma ordem cultural pretensamente universal.

A partir da análise do livro didático de artes do ensino fundamental, buscamos observar em que medida essa ferramenta pedagógica pode trazer em suas páginas a reafirmação da

exclusão epistêmica e social dos grupos considerados subalternos. Ao mesmo tempo, propomos observar como a História da Arte pode cristalizar uma possível hegemonia do pensamento eurocêntrico. Nesse contexto, pretendemos analisar a abordagem metodológica, a seleção das imagens, a orientação pedagógica, os exercícios, os textos e a organização da obra selecionada.

Cabe lembrar que o livro de artes do ensino fundamental ainda não faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Apenas o ensino médio disponibilizará para o ano de 2015 duas edições para as escolas públicas. Muitos debates giram em torno da não adoção de livro de artes. Irene Tourinho e Gisele Costa (2008) entendem que um dos maiores entraves diz respeito à diversidade cultural e artística brasileira. Desse modo, a adoção de um livro poderia enrijecer os conteúdos e excluir outros.

O mercado editorial produz e fornece uma quantidade significativa de livros didáticos de arte, com as mais variadas abordagens e com conteúdos bastante diversificados. Para responder nossas questões, escolhemos uma publicação da editora Ática, denominada "Descobrindo a História da Arte", de Graça Proença, editada em 2009, portanto em plena vigência da lei nº 10.639/2003.

Alguns pontos justificam a escolha desse livro: em primeiro lugar, essa publicação é utilizada como livro didático para os alunos do segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio dos treze *campi* da rede federal de ensino Colégio Pedro II; outro aspecto relevante é sua ampla indicação bibliográfica em alguns concursos públicos para o magistério[6]. Acreditamos que esses fatores são especialmente relevantes, pois além de ser utilizado nas aulas de arte de uma das mais tradicionais instituições de ensino brasileiras, seu conteúdo é ainda consagrado para a seleção de professores de redes de ensino público.

Esta pesquisa está dividida em três capítulos:

No primeiro capítulo, discutiremos a formação do eurocentrismo no mundo colonial e sua permanência nas sociedades pós-coloniais a partir do aprofundamento dos conceitos de colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser. Nosso objetivo, então, é elucidar como essas três dimensões da colonialidade encontram-se presentes na sociedade brasileira, influenciando e transformando saberes e instituições.

No segundo capítulo, pretendemos verificar de que forma as três dimensões da colonialidade estão presentes na educação brasileira e no ensino da Arte. Desse modo, demonstraremos os seguintes aspectos: a escola pública para as classes populares tem se

[6] Observar Edital SEPERJ/2013 e processo administrativo nº E- 03/001/5446/2013, que visa concurso público para Professor Docente I de Arte para a Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://concurso.ceperj.rj.gov.br/concursos/2013/seeduc2013_1630/docs/edital_1630h.pdf>. Acesso em 15 de jun de 2014.
Observar EDITAL nº 003/PMSG/RJ – 15/04/2011, que visa concurso público para professor de Arte da Prefeitura Municipal de São Gonçalo. Disponível em: <http://concurso.ceperj.rj.gov.br/concursos/saogoncalo2011/paginasaogoncalo.asp>. Acesso em 20 de jun de 2014.

apresentado como uma instituição pouco eficiente no que diz respeito às possibilidades de construção de um projeto societário emancipatório; a trajetória do ensino da Arte no Brasil configurou-se a partir da imposição de um modelo estético consagrado na Europa, que impediu que outros padrões de arte chegassem à escola de forma igualitária, sobretudo a arte afro-brasileira; por fim, demonstraremos que o ensino de Arte, em razão da imposição de um modelo estético universal, funciona como elemento universalizante da cultura europeia.

No terceiro capítulo, discutiremos sobre o livro didático na educação brasileira e, na sequência, apresentaremos as análises realizadas no exemplar selecionado. Nessa parte do trabalho, nosso objetivo é verificar como os conteúdos, imagens, seleção de obras de arte, estrutura gráfica e a própria História da Arte operam no sentido de reafirmar um tipo de pensamento eurocentrado ou, pelo contrário, podem marcar a presença de um ensino emancipatório na educação brasileira.

I Do colonialismo português às colonialidades na América Latina

A análise do colonialismo português no Brasil é um tema que sempre teve grande envergadura no meio científico brasileiro. Se durante o século XIX havia a pretensão de reafirmar os grandes feitos da coroa portuguesa na construção de um Estado-nação grandioso, por outro lado, nas primeiras décadas do período republicano, as relações em torno dos diversos agentes culturais formadores da sociedade brasileira foram uma tônica constante.

Nesse contexto, é preciso refletir sobre algumas especificidades do colonialismo na América portuguesa e de que forma a colonialidade se desenvolveu nesse espaço. Consideramos que há uma profunda diferença entre os modelos coloniais saxão e ibérico, em que o último é apresentado como um colonialismo subalterno em razão da hegemonia saxã no sistema-mundo moderno capitalista. Essa relação irá influenciar profundamente a construção e permanência do poder eurocentrado na América pós-colonial.

No que se refere ao colonialismo lusitano, um assunto que tem chamado grande atenção é a sua relação no contexto das teorias pós-coloniais. Sobre esse tema destacamos primordialmente o estudo realizado por Boaventura Santos (2010 a), denominado “Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade”, no qual o autor toma como contraponto de sua análise o colonialismo português e o pós-colonialismo anglo-saxônico, concluindo que há uma grande diferença nas práticas coloniais e pós-coloniais portuguesas em relação às britânicas, normalmente tomadas como norma e associadas à expansão do capitalismo.

O autor reflete que o colonialismo português está localizado dentro de um espaço subalterno em relação aos países do norte da Europa. Essa condição manifestou-se nos últimos séculos, em razão da fragilidade econômica portuguesa no sistema-mundo moderno capitalista. Em razão disso, Portugal irá, segundo Boaventura Santos (2010 a), assumir uma posição ambígua, pois ao mesmo tempo em que é um agente colonizador, é também colonizado dentro do espaço político europeu. Isso fez com que o colonialismo britânico fosse tomado como parâmetro, definindo, portanto, o perfil do colonialismo português, que se transformou num tipo de colonialismo subalterno, manifestando-se nos mais diversos aspectos da vida cotidiana e institucional.

Boaventura Santos afirma que:

> *“Formular a caracterização do colonialismo português como ‘especificidade’ exprime as relações de hierarquia entre os diferentes colonialismos europeus. A especificidade é a afirmação de um desvio em relação a uma norma geral. Neste caso a norma é dada pelo colonialismo britânico e é em relação a ele que se define o perfil do colonialismo português, enquanto colonialismo periférico, isto é, enquanto colonialismo subalterno em relação ao colonialismo hegemônico da Inglaterra”*. (2010 a, p. 230).

Observamos no trecho transcrito que essa suposta especificidade portuguesa traz à tona a existência de diversos modelos coloniais europeus que reverberaram de forma variada nos territórios coloniais. Caracterizar o colonialismo português como de periferia ou subalterno pressupõe que o britânico, comumente utilizado como modelo, assuma a postura de centro do poder no projeto expansionista capitalista.

Esse desequilíbrio nas relações de poder entre os Estados-nações europeus teria submetido algumas colônias a uma dupla colonização. Uma direta, feita pelo conquistador, e outra indireta, ocasionada pela subalternidade e dependência ao poder britânico, que teria imposto seu modelo econômico e civilizatório a outros espaços, ainda que estes não tivessem sob seu jugo político.

Para Boaventura Santos, o colonialismo português tem um caráter peculiar, pois ocupa o papel de agente colonizador e, ao mesmo tempo, de colonizado no que se refere à produção de conhecimento. A predominância do modelo científico britânico contribuiu substancialmente para que o colonialismo português não encontrasse par em si mesmo, construindo, dessa forma, uma identidade de fronteira dentro do próprio sistema colonial que criou.

No âmbito do sistema-mundo moderno capitalista, a ambivalência colonial portuguesa contribuiu para o enrijecimento das práticas colonizadoras. Assim, o desenvolvimento do capitalismo nos territórios sob seu jugo permaneceu orientado no sentido da exploração da mão de obra escrava e aniquilação das formas de humanidade dissonantes do seu projeto social e econômico subalterno. Em outras palavras, a condição portuguesa de agente periférico no sistema-mundo moderno pouco contribuiu para que suas colônias se desenvolvessem dissociadas de um modelo que as mantivesse estruturalmente numa eterna periferia.

Esse estado durou muito tempo porque havia uma dissonância histórica e política nos projetos coloniais português e britânico, até que o capitalismo industrial chegou aos territórios coloniais lusitanos. Sendo mais antigo e duradouro, o colonialismo português formou-se na modernidade pré-industrial influenciada por uma estrutura de produção com raízes na alta Idade Média. O colonialismo britânico é o símbolo da própria modernidade capitalista, já polarizada, mais recente e constituinte do projeto liberal burguês (SANTOS, 2010 a).

A colonialidade se apresenta, então, como um dos principais elementos constitutivos da modernidade capitalista, ou seja, ela é indissociável da modernidade. Diferente do colonialismo, no qual a soberania de um determinado território está condicionada a um outro espaço jurídico, a colonialidade resulta de um padrão de poder presente desde a ação colonial moderna capitalista. Maldonado-Torres observa que a colonialidade:

> *"[…] se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad em la modernidad cotidianamente".* (2005, p. 131).

Como podemos observar, a colonialidade não é apenas um tipo de resíduo da ação colonial. Ela apresenta-se bem mais ampla e complexa por estar vinculada aos modos de produção e organização do trabalho, à produção de conhecimento e aos diversos mecanismos de controle político-social; sua base é sócio-histórica e deve ser compreendida a partir das Américas, tendo a ideia de raça como um dos seus principais fundamentos (QUIJANO, 2005).

Esta perspectiva histórica evidencia que a entrada das Américas no sistema-mundo moderno capitalista traz como consequência a reafirmação da Europa como centro dessa ação. A partir de então, o capitalismo assume um caráter mundial e fica evidente a hegemonia do norte global, personificado no espaço saxão sobre o sul global com seu epicentro nas Américas (QUIJANO, 2005).

Essa relação de dominação consagra o poder da Europa sobre todas as formas de produção nos territórios subalternos, sejam elas simbólicas ou materiais. A questão da modernidade, portanto, foi uma das principais prerrogativas que trouxe a noção de que há uma superioridade natural dos povos europeus. Para Aníbal Quijano:

> *"O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder".* (2005, p. 111).

Essa perspectiva continua presente nas estruturas das sociedades, como fruto da ação colonial. Kwame Appiah aponta que a imposição da língua do colonizador foi um elemento fundamental para o sucesso do projeto colonial europeu. O autor afirma que na África:

> *"[...] as elites francófonas e anglófonas não apenas usam as línguas coloniais como meio de governo, como também conhecem e amiúde admiram a literatura dos seus ex-colonizadores, havendo optado por escrever uma literatura africana moderna em línguas europeias. Mesmo depois de uma brutal história colonial e de quase duas décadas de contínua resistência armada, a descolonização da África, portuguesa, em meados dos anos 1970, deixou atrás de si uma elite que redigiu as leis e a literatura africanas em português".* (1997, p. 20).

Isso significa que apesar do grande número de línguas tradicionais africanas, a condição *sine qua non* para a entrada no sistema-mundo moderno é aceitar a universalidade dos referenciais simbólicos do colonizador. Portanto, a integração das subjetividades numa

universalidade é pré-requisito para a integração do sujeito numa ordem social e econômica branca/patriarcal/cristã/europeia. Isso ocorre a partir da negação da sua própria cultura em favor de uma universalidade europeia.

Para avançar nessa reflexão, trazemos para a discussão as três dimensões da colonialidade: “colonialidade do poder”, “colonialidade do saber” e “colonialidade do ser”.

I.1 Colonialidade do poder

Em seu estudo sobre os saberes emergentes que surgem em decorrência dos tensionamentos da pós-colonialidade, Boaventura Santos (2010 b) reflete sobre a organização político-social-epistemológica dos territórios outrora dominados pelo poder colonizador eurocentrado. O autor define que há uma fronteira simbólica que irá separar o mundo moderno em dois eixos principais: um dominante, com raízes muito bem definidas no Norte global/colonizador, e o outro definido nos territórios colonizados, ao Sul global. A partir da dualidade dominante/subalterno, o autor formula questionamentos imprescindíveis à análise dos mecanismos de poder e controle que se estabelecem como fruto da ação colonial e pós-colonial nos espaços do sistema-mundo capitalista moderno.

Durante a ação colonial, esses locais foram constituídos como espaços geográficos e políticos, em que Norte e Sul, Oriental e Ocidental se constituem como critérios de diferenciação. Como o ponto de partida da ação colonizadora é o norte global ocidental, esse espaço passará a ser o centro do sistema de trocas comerciais e simbólicas. Outros espaços fora dessas coordenadas, mas por ele dominados politicamente, estão condenados à impossibilidade de construção de uma humanidade. Surge, assim, a noção de centro de poder e periferia, com seu alicerce na modernidade e sua estrutura de controle na colonialidade.

A base de sustentação para a impossibilidade de existência do humano nesses espaços é a noção de um tipo de modernidade que irá se afirmar como hegemônica e universal. Sua pretensão universalizante pressupõe a negação das especificidades de outras formas de existência humana. Apesar de ser desigual, essa é uma relação dialógica, pois uma existe em razão da outra. Logo, uma humanidade moderna não poderá se conceber afastada de uma sub-humanidade moderna (SANTOS, 2010 b). Boaventura Santos afirma que: “*A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal”.* (2010 b, p. 39).

Assim, a condição universalizadora de um modelo de sociedade depende dos modelos subalternos e periféricos que reafirmem essa estrutura hierárquica. Apesar de dialógica, as trocas só são possíveis com a reafirmação da diferença e a imposição de um modelo

hegemônico deliberadamente inatingível. Mesmo que ocorra rompimento com a condição de domínio, as estruturas de dominação se farão presentes através da colonialidade.

O pensamento universal permite-se conviver em ambos os lados, do dominante e do dominado, sem comprometer seu caráter hegemônico. Ou seja, a sensação de integração do lado subalterno ao discurso dominante reafirma uma suposta superioridade e, ao mesmo tempo, faz com que se perca a clareza de que existe uma linha divisória muito bem definida que mantém os dominados em eterna sub-humanidade. Em outras palavras, por se pretender universal, o pensamento eurocêntrico invisibiliza todas as outras fronteiras de pensamento a partir da noção de que o centro do poder é comum a todos, logo, sem fronteiras.

A entrada das Américas no cenário mundial foi essencial à construção desses dois espaços e a sua inserção no sistema de comércio ultramarino deu início à modernidade e, consequentemente, a novos arranjos políticos e econômicos em escala planetária que Wallerstein (2007) define como sistema-mundo moderno. Desse modo, a modernidade não é um fenômeno localizado na Europa, mas que ocorre de diferentes maneiras em todo o mundo e a partir da ocupação das Américas, em 1492.

Dussel (2005, p. 27) afirma que há duas modernidades, uma que se inicia no século XVI com os descobrimentos de Portugal e Espanha e a segunda ligada ao desenvolvimento do capitalismo e da Inglaterra como centro do poder mundial. Esta segunda é a preferida nas abordagens e discursos ligados ao sistema de poder eurocêntrico, devido ao desenvolvimento da burguesia liberal. Nessa perspectiva, culturas com outras construções ideológicas e sociais ficam numa periferia, enquanto a Europa assume o domínio dessa modernidade se constituindo, por conseguinte, centro do poder político, econômico e epistêmico.

Com base nessa segunda ideia de modernidade, passa a vigorar a visão de que o conquistador pode impor seu modelo civilizatório aos povos conquistados, ainda que o faça através da violência. Esse estado de violência imposto aos conquistados no processo de expansão do sistema-mundo moderno ocorre a partir da noção de que esses povos estão em sua menoridade civilizacional, por isso, em estado selvagem. O abandono dessa condição pressupõe um conjunto de etapas de desenvolvimento e adequação social para que estejam integrados de forma igualitária à modernidade europeia.

Na perspectiva da construção do mundo colonial, os territórios ocupados durante cerca de 450 anos, mesmo com o fim desse domínio não conseguiram conceder aos seus habitantes a autonomia necessária à elaboração de um projeto societário que os proporcionasse desfazer as distorções estabelecidas a partir das práticas coloniais. Desse modo, o colonialismo global, ao mesmo tempo em que separou o mundo em dois locais distintos (o europeu e os outros), reafirmou a submissão ao modelo civilizacional colonizador.

Isso ocorre porque a liberdade político-jurídica adquirida pelos espaços coloniais não foi suficiente para pôr fim à submissão ao poder do norte global. Ou seja, a emancipação político-

jurídica dos Estados-nações não se reduziu à ausência da administração colonial nem o fim das estruturas políticas do poder. Segundo Grosfoguel (2010) um dos grandes mitos do século XX é a compreensão de que a eliminação dos administradores coloniais descolonizaria esses territórios, dando início a outro mito: a existência de um mundo pós-colonial livre.

A desconstrução desse mito está condicionada à percepção de que a relação entre modernidade eurocêntrica e colonialidade é indissociável. Sendo a colonialidade constitutiva da dinâmica de produção de conhecimento eurocêntrico moderno (MIGNOLO, 2005), sua superação é fundamental para suprimir as desigualdades nos espaços em que a colonização europeia fez-se presente e, desse modo, redefinir a modernidade.

Para Quijano, a entrada da América é fundamental para a compreensão do padrão mundial do poder capitalista. Um dos principais elementos constitutivos desse poder é a colonialidade porque "*sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da escala social quotidiana e de escala societal"* (2010, p. 84). Desse modo, a colonialidade se difere do colonialismo em razão deste último referir-se a uma estrutura de dominação e controle da autoridade política e dominação das identidades a partir de outras jurisdições territoriais.

Apesar de organizarem-se em Estados independentes e da quase total erradicação das administrações coloniais, a permanência do poder europeu/euro-americano nas periferias globais continua a fazer com os povos dessas regiões vivam sob a batuta da exploração e da dominação. Como explica Grosfoguel:

> *"A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. A expressão 'colonialidade do poder' designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais"* (2010, p. 467).

Assim, a colonialidade opera no sentido de estruturar uma forma de produção de conhecimento que tende a se reconhecer em cada um dos planos da vida cotidiana, material e subjetiva, perpetuando-se como elemento central nas relações sociais. Essa perspectiva de produção de saberes está fundada na relação entre a modernidade capitalista eurocentrada e o mundo colonial nela presente. Esse modo de produzir conhecimento é o que Quijano (2005) define como eurocentrismo.

Compreender a produção de conhecimento e o seu agenciamento a partir da percepção de que há uma base eurocêntrica na atual distribuição do poder global, é fundamental para a compreensão da configuração dos processos de inclusão/exclusão social. Quijano (2010)

indica que essa produção ancora-se segundo as necessidades do poder capitalista eurocentrado. Isso quer dizer que as necessidades cognitivas que emergem desse contexto convergem para a permanência da hegemonia simbólica e discursiva da Europa burguesa.

Junto dessa equação surgem novas identidades e com elas as noções de inferioridade e superioridade. Isso porque, nos territórios periféricos, a melhor forma de legitimar a centralidade do poder, é estabelecendo classificações estruturadas na premissa de que os povos americanos são inferiores biologicamente. Isso contribui para a eternização de uma relação de dominação entre europeus e não europeus.

> *"O* modus operandi *desse sistema de dominação consiste em negar a possibilidade de existência da realidade do dominado. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como sendo o outro"*. (SANTOS, 2010 b, p. 32).

Nessa perspectiva, Boaventura Santos (2010 b) destaca também que a inexistência pressupõe a ausência de regras, o grau zero, a partir do qual são formuladas as concepções de conhecimento e direito. Essa concepção é pautada na impossibilidade a existência de pecados num determinado local, que também pressupõe estar para além da legalidade ou da ilegalidade, desse modo, um espaço sem lei. Estar além dos pecados pressupõe um estado de humanidade ao qual o subalterno jamais terá acesso.

Esse espaço sem lei significa, de acordo com o autor, um estado de natureza pautado nos contratos sociais dos séculos XVII e XVIII, em que aos colonizadores, a partir do abandono do estado de natureza, irão constituir a sociedade civil, ao passo que os colonizados jamais conseguiram sair dele. Desse modo, a modernidade ocidental,

> *"[...] em vez de significar o abandono do estado de natureza e a passagem à sociedade civil, significa a coexistência da sociedade civil com o estado de natureza, separados por uma linha abissal com base na qual o olhar hegemónico, localizado na sociedade civil, deixa de ver e declara efetivamente como não existente o estado de natureza. [...] Inventa passados para dar lugar a um futuro único e hegemónico"*. (SANTOS, 2010 b, p. 37).

"Futuro único e hegemônico" se traduz na existência de uma suposta universalidade que permite a coexistência do estado de natureza com a sociedade civil, compreendendo que esta última está enraizada numa lógica que se pretende universalizante, indestrutível e perpétua. Nesse contexto, o autor sugere uma linearidade histórica na qual a invenção e o domínio da escrita assumem papéis fundamentais na perpetuação das estruturas narrativas do poder, presentes na colonialidade.

Assim, percebemos que o pensamento moderno capitalista eurocentrado consolida-se a partir da negação de outras formas de humanidade, e que esse sistema de pensamento surge

a partir do contato da Europa com as Américas e da sua consequente inserção no sistema-mundo moderno capitalista.

Para Grosfoguel (2010), a expansão do mundo europeu foi fundamental para a entrada das Américas no sistema-mundo capitalista. A expansão ultramarina pautada na necessidade de buscar rotas comerciais para outras partes do globo, sobretudo o oriente, acaba por colocar em contato Europa e Américas, culminando no desenvolvimento do capitalismo e trazendo para primeiro plano a lógica econômica sobre a social. Desse modo:

> *"Se analisarmos a expansão colonial europeia de um ponto de vista eurocêntrico, o que obtemos é um quadro em que as origens do sistema-mundo capitalista são produzidas sobretudo em concorrência com os diversos impérios europeus. O principal motivo para esta expansão foi encontrar rotas mais curtas para o oriente, o que, acidentalmente, levou à chamada descoberta e posterior colonização das Américas por parte da Espanha e Portugal. Segundo este ponto de vista, o sistema-mundo capitalista seria essencialmente um sistema econômico que determina o comportamento dos principais atores sociais através da lógica econômica da obtenção de lucro, manifestando-se na extração de excedentes e na incessante acumulação de capital à escala mundial. Além disso, o conceito de capitalismo subjacente a esta perspectiva privilegia as relações econômicas sobre as relações sociais. Por conseguinte, a transformação das relações de produção origina uma nova estrutura de classes típica do capitalismo, em contraste com outros sistemas sociais e outras formas de dominação. A análise de classes e as transformações estruturais no âmbito econômico são privilegiadas em relação a outras relações de poder*". (GROSFOGUEL, 2010, p. 462).

Ou seja, a demarcação dessa fronteira de pensamento ocorre quando o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu se confronta com outras formas de humanidade existentes nos territórios coloniais. A partir desse confronto, surge a noção de primitivo e a divisão social do trabalho – dois aspectos fundamentais para se compreender a colonialidade do poder e sua forma de operar nas sociedades pós-coloniais.

A colonialidade do poder, sendo consequência da ação colonial no sistema-mundo moderno, tem a inferiorização do outro como um dos seus principais elementos. As relações de poder baseadas neste comportamento ocorrem de modo a garantir as relações de dominação entre o mundo moderno desenvolvido e branco e os espaços de opressão. Portanto, a colonialidade do poder age de modo a manter sob controle o imaginário dos povos colonizados, garantindo a sua ocidentalização.

Se no colonialismo existia uma rede de relações institucionais e sociais que garantiam a manutenção do poder da conquista, na colonialidade esta rede permanece mais tênue, mas não menos presente. Ela age de modo a estruturar o pensamento e, desse modo, a própria percepção de mundo. Assim:

> *"Hay que decir, entonces, que la 'colonialidad del poder' es, ante todo, una estructura de dominación con la que fue sometida la población de América Latina a partir de la conquista. En este sentido, la colonialidad del poder hace*

> *alusión a la invasión del imaginario del otro, en este caso, su occidentalización. Se domina a través de un discurso que se inserta em el mundo del colonizado, pero que también se reproduce en el locus del colonizador. De esa manera, el colonizador destruye el imaginario del otro, lo invisibiliza o subalterniza, mientras que por negación reafirma el propio. Así se transforma la vida del colonizado y, consecuentemente, se interioriza en él la cosmovisión propia de la cultura dominante. La colonialidad del poder reprime los modos de producir conocimiento, los saberes, los imaginarios, el mundo simbólico y las imágenes del colonizado e impone unos nuevos".* (SOTO, 2008, p. 21).

Como apontado por Soto, a colonialidade do poder estrutura a própria percepção de mundo. Isso porque fetichiza a cultura do conquistador e a mantém como um padrão de comportamento, naturalizando o imaginário do invasor e inferiorizando epistemicamente o conquistado, seduzindo-o a atingir um estágio de desenvolvimento social predefinido dentro de uma ordem dominante.

Este padrão de desenvolvimento deverá permanecer inatingível, justamente por se tratar da construção de um outro existente apenas no imaginário subalterno, trazendo a sensação de estar sempre abaixo, mas próximo de atingir um estágio acima. Quando esse estágio é atingido, já está obsoleto, trazendo a necessidade de se imaginar um outro a partir de um padrão de mundo construído dentro da própria condição subalterna.

Como um dos alicerces da colonialidade é a ideia de raça, a divisão entre os mundos colonial e colonizador se consolidou não apenas geograficamente, mas a partir da diferenciação entre os habitantes desses lugares. Quijano (2005) afirma que a noção de raça não tem precedentes na história anterior à América e que surge no momento em que o colonizador se depara com outras formas de humanidade e as considera uma espécie de outro, tendo em si uma suposta superioridade social e humana. Assim, "*raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população".* (QUIJANO, 2005, p. 107).

Quijano ainda observa que:

> *"Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade".* (QUIJANO, 2005, p. 107).

A noção de raça foi um dos alicerces da ação colonizadora nos territórios coloniais porque a classificação racial passou a ser um instrumento de dominação de outras formas de humanidade. No âmbito do modelo eurocêntrico de poder, a naturalização da inferioridade fenotípica, cultural e mental dos povos conquistados era justificada pela universalização do modelo social colonizador.

Nesse sistema, a ideia de raça se constituiu no mais eficiente mecanismo de diferenciação e distanciamento de determinadas especificidades na distribuição do poder mundial. Desse modo, a subalternização causada pela racialização das relações sociais, políticas e econômicas e a consequente colonialidade do poder derivada desse processo, se constituirão as mais duradouras formas de permanência do domínio capitalista eurocentrado.

Por estar estruturada nas relações cotidianas e por ser uma das principais manifestações da colonialidade do poder, a ideia de raça e, consequentemente, o racismo têm sido debatidos por diversos autores pós-coloniais. Isso ocorre como consequência da construção histórica que envolve tais noções, gerando tensionamentos científicos, políticos e sociais decorrentes dos embates ideológicos.

Cientificamente, a ideia de raça não tem um fundamento biológico (Hall, 2013; Hall, 2014; Quijano, 2007), mas no sistema-mundo moderno essa ideia surge como uma forma de estruturar as relações de poder. Como ressalta Stuart Hall (2014), por exemplo, "*raça é um dos principais conceitos que organiza os grandes sistemas classificatórios da diferença que operam na sociedade humana".* Por isso, mais que diferenciar biologicamente um indivíduo do outro, o conceito de raça foi (e continua fundamentalmente sendo) utilizado para estruturar as relações sociais.

A definição de raça, segundo Guimarães (2009), é muito diversificada e atende questões específicas do local ou do grupo em que é utilizada. A classificação social, nesse sentido, pode responder a demandas específicas de determinado país, em que as diferenciações dos grupos ficam mais evidentes por questões históricas; pode ser utilizada também na sua dimensão política para criar um vínculo entre indivíduos que compartilham a mesma questão.

Por ser negada pela biologia, muitos estudiosos das ciências sociais evitam utilizar o conceito de raça. Outros evitam-no em razão do termo ser extremamente carregado de ideologias opressivas e que seu uso não teria outro significado senão a reafirmação da opressão. Entretanto, Guimarães (2009) demonstra que a utilização desse termo, mais que reafirmar o racismo, ou reduzir as relações sociais a uma única noção racializada, possibilita aos oprimidos a reconstrução dos significados históricos do termo, desinvisibilizando tensionamentos sociais e possibilitando que o assunto seja colocado em questão. Desse modo, propõe que o conceito de raça seja fortemente utilizado na dimensão dos estudos sociais porque "*se torna muito difícil imaginar um modo de lutar contra a imputação ou a discriminação*

sem lhe dar realidade social. Se não for a 'raça', a que atribuir as discriminações que somente se tornaram inteligíveis com a ideia de raça?" (GUIMARÃES, 2009, p. 22).

Tal posição vai problematizar um argumento muito utilizado no campo político-ideológico de que o Estado brasileiro não deve assumir um discurso que racialize suas ações políticas[7]. Por outro lado, ainda que as relações de poder partam de disputas sociais diversificadas, negar que a ideia de raça, na sua constituição histórica, está presente na estrutura de tais relações, tira o foco de que o racismo, presente na sociedade brasileira, tem sua origem na divisão entre brancos como raça superior, e negros como agentes desumanizados, como raça inferior.

O racismo que mantém estes dois agentes em condições de desigualdade socioeconômica é, segundo Quijano (2007), uma das mais perceptíveis manifestações da colonialidade do poder. Sua manifestação pelo mundo como ideologia foi responsável pelas mais degradantes formas de desumanização, especialmente a partir de meados do século XIX, quando raça ganha uma conotação científica, tendo seu ápice no século XX, com a ascensão do nazismo.

Mesmo que o fim da Segunda Guerra marque a derrota do racismo na sua forma ideológica formal, isso não significou que este deixasse de estar presente mundialmente em regimes como o *Apartheid,* na África do sul.

Por outro lado, mesmo que as lutas sociais que enfraqueceram os Estados racistas com a implementação de políticas inclusivas, chegando até a eleger um presidente negro, no caso da África do Sul com Nelson Mandela, suas manifestações se mantiveram sutilmente presentes na naturalização da desigualdade de renda e escolarização. Isso revela que, apesar dos avanços, "*para a grande maioria da população mundial – incluindo os opositores e as vítimas do racismo – a própria ideia de 'raça' como um elemento da 'natureza' que tenha implicações nas relações sociais, se mantenha virtualmente intocada desde as suas origens"*. (QUIJANO, 2007, p. 44).

Isso demonstra que existe a permanência de uma visão ainda pouco questionada e universalmente aceita que percebe diferenças biológicas entre os indivíduos. Essa percepção naturaliza a própria ideia de raça e das hierarquias entre elas, gerando o racismo.

Quijano observa que se mostra:

> *"[...] profunda, perdurável e virtualmente universal a admissão de que 'raça' é um fenômeno da biologia humana que tem implicações necessárias na história natural da espécie e, em consequência, na história das relações de poder entre as pessoas. Nisto se radica, sem dúvida, a excepcional eficácia deste moderno instrumento de dominação social. Não obstante, trata-se de um evidente*

[7] Muitas críticas têm sido feitas em relação às cotas raciais nas universidades públicas. Elas partem fundamentalmente do pressuposto de que biologicamente as raças não existem, mas desconsideram que historicamente o conceito definiu diversas hierarquias sociais presentes até hoje no abismo salarial que separa brancos e negros. Acerca desse assunto observar Guimarães (2012).

> *constructo ideológico que não tem, literalmente, nada a ver com nada na estrutura biológica da espécie humana – e tudo a ver, por outro lado, com a história das relações de poder no capitalismo mundial, colonial/moderno, eurocentrado. [...]".*[8] (2007, p. 45).

Como podemos observar, a permanência do racismo nas relações de poder revela, sobretudo, que há a manutenção da hegemonia econômica e simbólica de um grupo a partir da naturalização da inferioridade do outro. A permanência da colonialidade do poder nessa relação ressalta o caráter desigual que existe entre esses dois grupos, tanto do ponto de vista econômico, quanto discursivo e simbólico. Isso ocorre porque "raça" é mais uma construção política e social do que biológica, mas constantemente a visão biológica ganha relevo na discussão sobre o tema. Hall afirma que:

> *"Conceitualmente, a categoria 'raça' não é científica. As diferenças atribuídas a 'raça' numa mesma população são tão grandes quanto àquelas encontradas em populações racialmente definidas. 'Raça' é uma construção política e social. E a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como lógica discursiva o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse 'efeito de naturalização' parece transformar a diferença racial em um 'fato' fixo e científico, que não responde à mudança ou à engenharia social reformista. [...] O problema é que o nível genético não é imediatamente visível. Daí que, nesse tipo de discurso, as diferenças genéticas (supostamente escondidas na estrutura dos genes são 'materializadas' e podem ser 'lidas' nos significantes corporais visíveis e facilmente reconhecíveis, tais como rosto (por exemplo, o nariz aquilino do judeu), o tipo físico e etc., o que permite seu funcionamento enquanto mecanismos de fechamento discursivo em situações cotidianas"* [9]. (2013, p. 76-77).

Ou seja, mesmo não sustentada cientificamente, a ideia de raça continua a buscar traços específicos em um conjunto de pessoas para justificar uma determinada localização desses sujeitos na estrutura da sociedade. Esses locais passam a ser tão naturais quanto as características físicas desses sujeitos. Com isso, esta localização passa a ter também um determinismo biológico.

A ideia de raça trará algumas consequências significativas na forma como se constituiu a divisão e a exploração do trabalho no mundo pós-colonial. Na história da divisão racial do trabalho e do salário – quando havia salário – os índios eram submetidos à servidão, os negros eram escravizados e submetidos ao trabalho forçado subumano, os colonos brancos eram trabalhadores assalariados. Essa relação irá se firmar na história do mundo pós-colonial como uma das mais duradouras e perversas formas de manutenção do poder entre as classes sociais, em que algumas tarefas serão legitimadas como pertencentes à população branca e outras à negra. Isso acarretará em profundas diferenças salariais entre esses dois grupos que,

[8] Grifos do autor.
[9] Grifos do autor.

em última instância, submeterá grande parte da população negra a índices alarmantes de violência, ao desemprego ou subemprego, a uma educação de baixa qualidade, a uma política de segurança desigual e segregacionista.

Por isso, o conceito de colonialidade do poder, formulado por Aníbal Quijano (2005), tem sido a pedra fundamental para a formulação de críticas ao eurocentrismo. Por essa razão, Soto (2008) afirma que Quijano se firmou como um dos principais pensadores a fazer frente aos estudos coloniais e pós-coloniais mais tradicionais de origem anglo-saxão, colocando no centro da discussão a América Latina e, consequentemente, os problemas sociais específicos dessa região. Dessa perspectiva, emerge uma nova análise sobre o controle da subjetividade no sistema-mundo moderno, em que a dimensão racial e biopolítica surgem como instâncias fundamentais a serem problematizadas (SOTO, 2008).

No cerne do conceito de colonialidade do poder está a noção de superioridade étnica do europeu e, consequentemente, a noção se superioridade epistêmica e discursiva. Aqui, outras formas de conhecimento foram consideradas inservíveis e passíveis de serem simbolicamente descartadas ou violentamente castradas, no que Boaventura Santos (2010) chama de violência epistêmica. No centro dessa questão se desenvolve o conceito de colonialidade do saber, que será detalhadamente discutido no próximo tópico.

I.2 Colonialidade do saber

Ao discutir o conceito de colonialidade do poder, ressaltamos a negação da humanidade a qual diversos povos foram submetidos, a qual teve como finalidade diferenciar os dominados dos dominadores, além de perpetuar esse domínio. Essa relação implica o domínio a partir de estruturas sociais e de pensamento que impeçam o acesso dos dominados aos espaços que geram o poder. Entendemos “espaço” conforme a visão de Boaventura Santos (2010 a), em que as estruturas de poder se estabelecem a partir da manutenção da divisão territorial, simbólica e epistêmica de diversas formas de subjetividades. Desse modo, a colonialidade do saber reafirma uma suposta inferioridade epistêmica de toda e qualquer forma de produção de conhecimento que não esteja alinhado com o poder eurocentrado/capitalista.

Nesse sentido, Boaventura Santos (2010 a) ressalta o caráter totalitário e universalizante do pensamento científico como definidor de conhecimentos verdadeiros e falsos. A ciência será o instrumento legitimador e diferenciador desses conhecimentos, utilizando como parâmetro o sistema de pensamento do mundo moderno capitalista. Ela será responsável por definir o que é um conhecimento válido e integrado ao sistema, de outro não válido, que deverá ser descartado, dispensado. Assim, a existência desses dois lados distintos

reafirmam o monopólio da ciência moderna para a distinção universal entre o que é verdadeiro e falso.

Por outro lado, a condição de existência do pensamento moderno científico é a convivência entre duas instâncias que irão se relacionar a partir da reafirmação do saber eurocêntrico e da invisibilização da linha que separa os dois lados, garantindo assim, a permanência de sistemas dissonantes de pensamento numa posição de inferioridade epistêmica e de subserviência (SANTOS, 2010 a).

A ciência moderna é a pedra fundamental na distinção universal entre verdadeiro e falso. Nesse caso, ela detém o monopólio da classificação que irá separar os conhecimentos cientificamente válidos dos alternativos, a saber: a filosofia e a teologia.

> *"O carácter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade. Sendo certo que a validade universal da verdade científica é, reconhecidamente, sempre muito relativa, dado o fato de poder ser estabelecida apenas em relação a certos tipos de objetos em determinadas circunstâncias e segundo determinados métodos, como é que ela se relaciona com outras verdades possíveis que podem inclusivamente reclamar um estatuto superior, mas não podem ser estabelecidas de acordo com o método científico, como é o caso da razão como verdade filosófica e da fé como verdade religiosa? Estas tensões entre a ciência, a filosofia e a teologia têm sido sempre altamente visíveis, mas como defendo, todas elas têm lugar deste lado da linha"*. (SANTOS, 2010 a, p. 33).

Desse modo, por estarem do mesmo lado da linha, esses dois tipos de conhecimento pertencem ao mesmo sistema de pensamento. Isso porque a ciência, apesar de se opor aos conhecimentos alternativos, estabelece uma relação em que estes passam a ser, de alguma maneira, válidos dentro do sistema de pensamento moderno ocidental.

Para que essa validação ocorra, o conhecimento científico e os conhecimentos alternativos estabelecem um subsistema de distinções no qual o que é incomensurável, do ponto de vista da verdade científica, é utilizado como o fundamento e o contraponto que irão localizá-lo neste sistema, garantindo sua integração na hegemonia e universalidade científica.

A visibilidade da verdade científica, na sua dimensão moderna, em conjunto com os conhecimentos alternativos, pressupõe a invisibilidade e a inviabilidade de existência de outras formas de saber. Estas, por sua vez, não podem existir sob qualquer aspecto, estão além do verdadeiro e do falso, não representam sequer uma alternativa. Tratam-se dos conhecimentos populares, leigos, plebeus, indígenas que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por encontra-se além da possibilidade de integração à hegemonia do pensamento moderno e, por isso, devem ser descartados. Assim:

> *"Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também*

> *as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha. Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus "outros" modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia"*. (SANTOS, 2010 a, p. 38).

A impossibilidade e a negação de um equilíbrio entre esses dois lados vão além das linhas que divide o existente do inexistente. Elas compreendem o desperdício de uma vasta gama de experiências e existências sem uma localização territorial fixa, mas com sua origem na zona colonial.

No âmbito da relação entre esses dois lados da linha, ocorre a imposição para que todas as formas de conhecimento reafirmem o sistema de pensamento eurocêntrico. A violência, nesse caso, muito mais que a imposição de uma condição de dominação e consequente subalternização de outras formas de humanidade, pressupõe a hegemonia epistêmica através da imposição de um sistema de pensamento que irá se assumir como verdadeiro e universal. Logo, o poder capitalista eurocentrado terá a necessidade de colonizar e dominar toda e qualquer forma de produção de conhecimento, na qual se verifiquem outras verdades e percursos discursivos, decifrando e desenvolvendo metodologias que as torne apreensíveis e alinhadas às verdades universais.

Nesse sentido, a colonialidade do saber caracteriza-se pela hegemonia da epistemologia europeia sobre as demais, no controle e aniquilação das formas de produção de conhecimento de outras formas de humanidade, o que culminará na naturalização de uma perspectiva eurocêntrica de representação de mundo e, inclusive, na representação que esses povos dominados terão de si mesmos.

Desse modo, o desenvolvimento do mundo capitalista não pressupõe apenas o controle econômico de outros sistemas de produção/comércio. É necessário, sobretudo, o controle sobre a produção simbólica de outras sociedades para viabilizar a permanência de um modelo civilizatório submisso.

Esse controle faz com que as sociedades dominantes se autoproclamem – ao mesmo tempo em que são proclamadas – modernas. A condição de "moderna" fundamenta-se em considerar as sociedades dominadas subdesenvolvidas. A justificativa para a classificação de subdesenvolvida é a aparente defasagem tecnológica que estas mostram ter em relação aos Estados-nações do centro do poder capitalista moderno.

O grau de desenvolvimento de algumas tecnologias é utilizado para quantificar o nível de integração do subdesenvolvido ao universal. Este se constitui um ponto de partida no qual alguns conhecimentos se tornarão as medidas que definirão de que forma ocorrerá a

integração no sistema-mundo moderno capitalista e a consequente formação da sociedade civil. Para Boaventura Santos, tal perspectiva se configura assim, pois:

> *"As teorias do contrato social dos séculos XVII e XVIII são tão importantes pelo que dizem como pelo que silenciam. O que dizem é que os indivíduos modernos, ou seja, os homens metropolitanos, entram no contrato social abandonando o estado de natureza para formarem a sociedade civil. O que silenciam é que, desta forma, se cria uma vasta região do mundo em estado de natureza, um estado de natureza a que são condenados milhões de seres humanos sem quaisquer possibilidades de escaparem por via da criação de uma sociedade civil".* (2010 a, p. 36)

Como podemos perceber, na visão do autor, a saída do estado de natureza e a efetiva integração a partir de uma relação de poder equilibrada na sociedade civil é impossibilitada, pois a condição necessária para a integração no sistema-mundo moderno capitalista é a não percepção da própria condição de "primitivo". Sobre isso, Boaventura Santos afirma, ainda, que:

> *"A modernidade ocidental, em vez de significar o abandono do estado de natureza e a passagem à sociedade civil, significa a coexistência da sociedade civil com o estado de natureza, separados por uma linha abissal com base na qual o olhar hegemónico, localizado na sociedade civil, deixa de ver e declara efectivamente como não-existente o estado de natureza. O presente que vai sendo criado do outro lado da linha é tornado invisível ao ser reconceptualizado como o passado irreversível deste lado da linha".* (2010 a, p. 37).

A separação entre o estado de natureza e a sociedade civil ocorre no âmbito de uma temporalidade construída na própria condição de inferioridade epistêmica do subalternizado. Para o autor em destaque:

> *"O contacto hegemónico converte simultaneidade em não-contemporaneidade. Inventa passados para dar lugar a um futuro único e homogéneo. Assim, o facto de os princípios legais vigentes na sociedade civil deste lado da linha não se aplicarem do outro lado da linha não compromete de forma alguma a sua universalidade".* (2010 a, p. 37).

Ou seja, apesar da simultaneidade temporal, o subalterno passa a ter "não-contemporaneidade" uma vez que, a condição de permanência da universalidade reside na permanência do outro numa condição de desenvolvimento supostamente superada.

Na perspectiva apontada acima, a zona colonial é o lugar do não conhecimento, do conhecimento impossível, improvável; é o lugar das crenças e dos conhecimentos incompreensíveis, mágicos ou idólatras. A sua existência é tão improvável quanto incomensurável, por estar além do verdadeiro e do falso, no campo da não existência e da impossibilidade epistêmica.

A suposta superioridade colonizadora implica também supor a inferioridade epistêmica do colonizado. Para Boaventura Santos (1988), essa posição reside na construção de um

discurso no âmbito da revolução científica no século XVI. Essa visão desenvolveu-se primeiro nas ciências naturais e, posteriormente, por volta dos séculos XVII e XIX, estendendo-se às ciências sociais, que corroboraram para a divisão entre o conhecimento científico produzido pelas ciências sociais e outras formas de conhecimento.

Para compreender tais distinções é necessário observar que a "*ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata"* (SANTOS, 1988, p. 49). Em suma, isso quer dizer que a experiência está reduzida a duas distinções: uma definida a partir do conhecimento científico e de senso comum e outra referente à natureza e ao ser humano. Santos observa também que:

> *"A natureza é tão-só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismos cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento que não é contemplativo, mas antes ativo, já que visa conhecer a natureza para a dominar e controlar".* (Idem).

De acordo com essa visão, a ciência fará o ser humano controlador de toda a natureza. Isso porque, a partir do rigor científico, será possível controlar o conhecimento causal e a formulação de leis construídas com base na leitura de uma observação empírica. Nesse cenário, fundamenta-se a irrefutabilidade do pensamento científico e a noção de ordem e estabilidade do mundo a partir dessas leis/verdades.

> *"Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro. Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exatamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, um mundo que o racionalismo cartesiano toma cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que o constituem. Esta ideia do mundo-máquina é de tal modo poderosa que se vai transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo. Pode parecer surpreendente e até paradoxal que uma forma de conhecimento, assente numa tal visão do mundo, tenha vindo a constituir um dos pilares da ideia de progresso que ganha corpo no pensamento europeu a partir do século XVIII e que é o grande sinal intelectual da ascensão da burguesia. Mas a verdade é que a ordem e a estabilidade do mundo são a pré-condição da transformação tecnológica do real".* (SANTOS, 1988, p. 51).

Dentro dessa noção é que se constrói o discurso de que outros sistemas de pensamento, frutos de outros percursos de construção social, têm uma localização em termos de desenvolvimento social distinta do pensamento científico. Isso traz outra questão: a de que outras formas de humanidade estão num grau de desenvolvimento inferior, tanto epistêmico, quanto político e de organização social. Sobre esse ponto, Damian Soto (2008) explica que a colonialidade do poder está amplamente relacionada à colonialidade do saber. Isso porque a Europa além de ter controlado toda a forma de produção a partir das divisões e organização do

trabalho, também controlou todas as subjetividades e produção de conhecimento, impondo além do seu modelo civilizatório, uma determinada forma de produção de conhecimento, eliminando outras.

As ciências sociais foram a principal ferramenta que operou no sentido de garantir a hegemonia do conhecimento de base eurocêntrica sobre os demais. Para Castro-Gómez:

> *"O nascimento das ciências sociais não é um fenômeno aditivo no contexto da organização política definido pelo Estado-nação, e sim constitutivo dos mesmos. Era necessário gerar uma plataforma de observação científica sobre o mundo social que se queria governar. Sem o concurso das ciências sociais, o Estado moderno não teria a capacidade de exercer controle sobre a vida das pessoas, definir metas coletivas de largo e de curto prazos, nem de construir e atribuir aos cidadãos uma 'identidade' cultural. Não apenas a reestruturação da economia de acordo com as novas exigências do capitalismo internacional, e também a redefinição da legitimidade política, e inclusive a identificação do caráter e dos valores peculiares de cada nação, exigiam uma representação cientificamente embasada sobre o modo como funcionava realidade social. Somente sobre esta informação era possível realizar e executar programas governamentais".* (2005, p. 81).

Como possível observar, as ciências sociais foram fundamentais na consolidação e controle sobre todas as formas de existência através da legitimação de alguns conhecimentos e abandono de outros. Por consequência, tornou-se imperativo o Estado utilizar o conhecimento produzido por elas como forma de legitimação e imposição de uma determinada forma de controle do trabalho e produção de riqueza. Na sequência, Castro-Gómez observa que:

> *"As taxonomias elaboradas pelas ciências sociais não se limitavam, assim, à elaboração de um sistema abstrato de regras chamado 'ciência' –como ideologicamente pensavam os pais fundadores da sociologia–, mas tinham consequências práticas na medida em que eram capazes de legitimar as políticas reguladoras do Estado. A matriz prática que dará origem ao surgimento das ciências sociais é a necessidade de 'ajustar' a vida dos homens ao sistema de produção. Todas as políticas e as instituições estatais (a escola, as constituições, o direito, os hospitais, as prisões, etc.) serão definidas pelo imperativo jurídico da modernização, ou seja, pela necessidade de disciplinar as paixões e orientá-las ao benefício da coletividade através do trabalho. A questão era ligar todos os cidadãos ao processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série de normas que eram definidas e legitimadas pelo conhecimento. As ciências sociais ensinam quais são as leis que governam a economia, a sociedade, a política e a história. O Estado, por sua vez, define suas políticas governamentais a partir desta normatividade cientificamente legitimada".* (2005, p. 81).

A tentativa de criar identidades a partir do controle das subjetividades é o que Castro-Gómez irá chamar de "a invenção do outro". Inventar (o outro) refere-se ao processo sobre o qual o indivíduo está sujeito através da construção de uma subjetividade criada a partir de um ponto específico. Essa formulação será possível dentro de um espaço compreendido no campo

da legalidade/ilegalidade, no qual a Constituição exercerá uma função político-jurídica de invenção/construção da cidadania. Desse modo, deverá ser criado um campo de identidades homogêneas com o objetivo de garantir a governabilidade. Em consequência, as ciências sociais passaram a ser agenciadas pelo Estado com o objetivo fundamental de garantir a permanência desse outro num determinado espaço social de inferioridade epistêmica (SOTO, 2008)

A garantia da permanência do poder do Estado sobre esse "outro" se fez com o aval das ciências sociais. Nesse momento, desenvolvem-se estudos comparativos que trazem a noção de progresso e a ideia de que a Europa é o centro de todo o conhecimento e história significativa. Para Soto:

> *"La etnografía, al realizar estudios comparativos, creó la visión de que ciertas culturas pertenecían al pasado de Europa. Em ese sentido, el camino desde esa barbarie hasta el estado actual de la cultura europea se denominó progreso. Hoy sabemos los efectos que esa idea ha tenido sobre el tercer mundo en la versión, por ejemplo, del desarrollo económico. Con la idea de progreso, Europa creó uma línea temporal donde aparecían en la cima. Esto significó deslegitimar la coexistencia espacial. Es decir, ahí operó un mecanismo de poder, pues si todos los pueblos existían en la época en el mismo tiempo – por ejemplo, siglo XVII – aunque en distintos espacios geográficos, por qué suponer que unas formas culturales eran superiores a otras".* (2008, p. 26).

Portanto, a noção de que povos das regiões colonizadas do globo não possuem uma história significativa, que mereça ser contada, reportada, é um princípio da ação colonial. Nesta perspectiva, construir narrativas históricas caberá ao agente colonizador, que o fará a partir da sua própria experiência de humanidade como única possibilidade existencial dos povos coloniais na modernidade ocidental (M'BOW, 2010; SEVCENCO, 1996).

Essa visão unilateral de humanidade é centrada na Europa do Renascimento e pressupõe a transformação da história em uma instituição de caráter científico, como afirma Nicolau Sevcenko (1996). Desse modo, como disciplina científica, a história passa a ter como um princípio estruturante da sua hegemonia discursiva a noção de que a humanidade se constitui a partir da formação político-social da própria Europa, com as seguintes etapas encadeadas: Antiguidade Oriental, Antiguidade Clássica, Idade Média, Modernidade e História Contemporânea. Esse tipo de história tem como ponto central a extrema valorização da escrita em detrimento dos povos ágrafos. Segundo o autor, esta é a primeira grande divisão que a modernidade produziu entre as diversas formas de humanidade que compõem o planeta.

Por outro lado, a relação entre a sociedade civil e os grupos sociais considerados em estado de natureza (SANTOS, 2010 a) é constante e não pressupõe a desestabilização da historiografia dominante. Pelo contrário, a historiografia terá o papel de localizar esses grupos

sociais no discurso hegemônico do mundo ocidental, de modo a mantê-los em condição de submissão epistemológica, simbólica, social e econômica.

M'Bow (2010) destaca que a Idade Média é frequentemente tomada como referência ao discurso histórico, no qual se ignora tanto outras instituições como outras relações sociais, ressaltando-se apenas dados vinculados ao passado europeu. Assim, este autor indica haver:

> *"[...] uma recusa a considerar o povo africano como o criador de culturas originais que floresceram e se perpetuaram, através dos séculos, por vias que lhes são próprias e que o historiador só pode apreender renunciando a certos preconceitos e renovando seu método."* (M'BOW, 2010, p. 22).

Renovar o método de análise quer dizer a construção de um outro tipo de historiografia que dê conta da humanidade de povos invisibilizados no processo de expansão do sistema-mundo capitalista moderno. Isso quer dizer que é necessário revisar a historiografia até então produzida, para pôr em xeque o ocidente como centro do mundo, abrindo possibilidades para a concepção de modernidades alternativas e buscando a afirmação e o reconhecimento da diferença, especialmente da diferença histórica (SANTOS, 2010 b).

Permitir a existência de outros discursos históricos significa também garantir o exercício da cidadania. Neste sentido, a colonialidade do saber implica a colonialidade do ser, o próximo tópico a ser discutido.

I.3 Colonialidade do ser

Da mesma forma que a colonialidade do poder, a colonialidade do ser tem seu espaço de atuação no mundo colonial. Ela ocorre no âmbito da experiência vivida. Diferente da colonialidade do poder, cuja subalternização do indivíduo se dá através de estruturas organizacionais da sociedade capitalista moderna, a colonialidade do ser nega ao sujeito a sua humanidade e, consequentemente, não permite que ele tenha acesso à construção da cidadania.

Os conquistadores europeus cristãos, embora acreditassem que Deus tenha feito o homem à sua imagem e semelhança, conferiam apenas para si este caráter sagrado da existência humana que, segundo a fé cristã, é inerente a todo ser humano. Assim, as conveniências do processo colonial atribuíram-lhes características que afastariam sua existência de qualquer característica subumana. Subumano significa não civilizado, não cristão, desprovido de moral e valores, primitivo, ágrafo e rudimentar, atrasado em suas tecnologias etc.

Apesar de o colonizador defender efetivamente que existiam diferenças profundas que justificaria a inferioridade dos povos ameríndios, essa visão nem sempre foi unânime e gerou demasiado esforço no debate político da época. É o caso da bula *Sublimis Deus,* publicada em 1537 pelo Papa Paulo III. Nela, contava-se que os ameríndios não poderiam ser escravizados e sua evangelização poderia ocorrer apenas por meios pacíficos. Entretanto, sua aplicabilidade sofreu forte oposição na época, especialmente por parte de Juan Ginés de Sepúlvida, que defendia a reafirmação da cisão entre o que era considerado humano, segundo os padrões europeus, e os povos considerados bárbaros e em estado de natureza (WALLERSTEIN, 2007).

Wallerstein (2007) cita quatro argumentos principais desenvolvidos por Juan Ginés de Sepúlvida que geraram embate entre as duas perspectivas de lidar com os povos índios na América espanhola. Em primeiro lugar, argumenta que esses povos estavam mergulhados em um estado de barbárie absoluta, regidos pela mais severa ignorância e incapazes de aprender qualquer coisa. Por isso, defendia que deveriam ser governados. Esse argumento corrobora com a visão de que era necessário colonizar essas sociedades a partir de um modelo civilizacional que já havia superado um determinado estágio de desenvolvimento moral.

O segundo argumento levanta a tese de que os índios deveriam aceitar o julgo espanhol, inclusive a escravidão ou servidão, mesmo que não quisessem, pois deveriam pagar pelos seus crimes contra a lei divina e universal, por praticarem o sacrifício humano. Tal orientação partia do pressuposto de que o domínio colonizador iria redimi-los, garantindo a salvação da sua alma. Esta, por sua vez, era condicionada à conversão ao cristianismo como única possibilidade para sua redenção além de uma prerrogativa ao abandono do estado de barbárie.

O terceiro argumento diz respeito à obrigação divina e natural que os colonizadores possuíam. Isso lhes garantira o aval necessário para impedir que os povos indígenas “caíssem em desgraça” ao realizarem sacrifícios humanos para as divindades. Para impedir esse suposto “gesto de barbárie” era necessário que estivessem sob seu domínio. Com isso, impediriam que o “mal” perpetuasse entre os nativos.

O último argumento especifica que o domínio colonial facilitaria a evangelização dos nativos. Entendia-se que se estes estivessem sob proteção do colonizador, os padres teriam mais acesso aos grupos sociais e não sofreriam violência física por parte dos sacerdotes locais, conseguindo a conversão ao cristianismo.

Esses quatro argumentos foram amplamente utilizados para justificar as intervenções dos ditos “sujeitos civilizados” do mundo moderno nos territórios espanhóis considerados não civilizados. São eles: o estado de barbárie dos povos ameríndios, o fim de práticas que violam valores universais, a defesa dos inocentes e, finalmente, a disseminação de uma ética religiosa considerada universal. Wallerstein observa que só foi possível sustentar tais argumentos:

> *“[...] quando se tem poder político-militar para isso, como foi o caso da conquista espanhola de grande parte das Américas, no século XVI. Por mais que os argumentos tenham servido como forte incentivo moral aos conquistadores, está claro que foram altamente respaldados pelos benefícios materiais imediatos que obtiveram com a conquista.”* (2007, p. 35).

Como pudemos observar até aqui, a manutenção de uma ordem social capaz de manter o poder sobre outras humanidades fundamenta também os interesses do colonizador. O principal argumento utilizado, nesse caso, era o estado de ignorância e selvageria em que se encontravam os colonizados, necessitando assim, ainda que por meio da força bruta, serem libertos.

O discurso dominante negou a humanidade do colonizado em benefício da humanidade do colonizador, ou seja, o direito de “ser” do colonizador implica o “não ser” do colonizado. Desse modo, o direito de “ser” está pautado na superioridade epistêmica, racial, tecnológica, militar, política, portanto, reafirmando que o fato de “não ser” significa não existir sob nenhuma circunstância. Maldonado-Torres considera que:

> *“El privilegio del conocimiento en la modernidad y la negación de facultades cognitivas en los sujetos racializados ofrecen la base para la negación ontológica. En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-alterización. ‘Otros no piensan, luego no son’. No pensar se convierte en señal de no ser en la modernidad. Las raíces de esto, bien se pueden encontrar em las concepciones europeas sobre la escritura no alfabetizada de indígenas en las Américas. Pero pudiera decirse que tales concepciones ya estaban de antemano nutridas por la sospecha sobre la no humanidad de los sujetos en cuestión”.* (2007, p. 146).

Pôr em questão a existência de humanidade desse outro colonizado problematiza a existência de pensamento, ou pelo menos, de pensamento significativo nesse sujeito. Isto, para Maldonado-Torres (2007), isso traz uma questão fundamental que deve ser pensada em conjunto com a colonialidade do ser: a máxima cartesiana do “penso, logo existo”. Se “penso, logo existo”, os outros que não pensam não existem. Para o autor, esta é a justificativa filosófica que fundamenta também a ideia de que se alguns “são”, outros não são ou estão desprovidos de ser.

A visão cartesiana que privilegia o conhecimento contribui para uma formulação em torno da ideia do “ser”, mas também define a colonialidade do pensamento (se outros não pensam, devem aprender a pensar). Na modernidade, essa visão do conhecimento se converte em uma das bases da classificação racial dos sujeitos. Nesse ponto, o racismo se apresenta como uma das suas bases e um dos princípios que irá justificar a negação ontológica. Esta se torna uma questão fundamental porque em uma sociedade em que o pensar é um fator de diferenciação entre os sujeitos, não pensar é utilizado como instrumento de subalternização do outro, sendo este um sujeito classificado racialmente.

A colonialidade do ser ocorre, portanto, no âmbito da negação do estatuto de “humano” aos grupos submetidos à ação colonial. Uma vez desprovidos de razão e, por consequência, ausentes de conhecimento, vinculam-se à modernidade a partir da ausência do ser nos sujeitos racializados.

A inferiorização epistêmica e humana de que supostamente eram portadores os povos ameríndios e africanos, se manifestavam na observação das suas práticas culturais, incluindo-se nelas a arte, a religião, a técnica e a língua. Os parâmetros para a avaliação do colonizado foram feitos escalonando o que dos colonizadores eles já haviam assimilado. *Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será*. (FANON, 2008, p. 34).

Portanto, a assimilação corresponde a uma tentativa do oprimido em avançar dentro daquela estrutura dicotômica e evolutiva que é a perspectiva típica da modernidade eurocêntrica. A arte e a educação são, nesse contexto, mecanismos para a produção de simbolismos que possibilitam inserir na mente do ser subalternizado a necessidade de inclusão a partir da transformação do seu “espírito humano“.

II Considerações sobre a colonialidade na educação brasileira e o ensino da Arte afro-brasileira

II.1 Traços da colonialidade na educação brasileira

A universalização do ensino fundamental não se seguiu acompanhado de políticas públicas eficazes que garantissem a qualidade da educação ofertada às classes populares da sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2007). Entende-se que qualidade na educação postula os meios para os quais são necessários ao indivíduo promover a própria emancipação social a partir do desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Tendo em vista a inserção desse indivíduo em um determinado contexto social, uma educação de qualidade é aquela capaz de prepará-lo para intervir de forma adequada na transformação desta. Portanto, a escola deve ser capaz de oferecer ao aluno em formação o acesso ao conhecimento científico ou não, tendo em vista as suas necessidades cognitivas para o desenvolvimento cultural e político, preparando-o para atuar no mundo do trabalho de modo a garantir que este possa promover a sociabilidade através da cultura e da criação, material e imaterial (SAVIANI, 2003).

Como prevê o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº 9.394/1996), a educação básica é um direito do cidadão. O Estado deve ofertá-la de maneira qualificada. Isso porque a educação, como também prevê a Carta Constitucional Brasileira, no seu artigo 206, é um direito de natureza social, pois garante ao indivíduo o acesso pleno à cidadania.

Apesar da universalização e do reconhecimento do seu acesso como uma garantia social de natureza subjetiva, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2013) demonstram que ainda é um desafio garantir a permanência do aluno na escola. Cabe-nos indagar, então: que tipo de ensino está sendo oferecido às classes populares? Se a educação é um dos fatores que garante o acesso ao trabalho e à cidadania, parece-nos evidente que sua oferta irrestrita e em igualdade de condições são fundamentais para que o cidadão esteja integrado às estruturas sociais de forma plena, podendo, inclusive, transformá-la.

Ser portador de direitos não significa que estes serão plenamente respeitados, apesar de estarem, em teoria, assegurados por lei. Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2013 apontam que as escolas localizadas em comunidades de baixa renda ainda são aquelas que apresentam desempenhos menos satisfatórios. Isso não implica que essas escolas sejam menos eficientes, mas pode evidenciar, como aponta Luiz Carlos de Freitas (2007), que fatores referentes às condições de vida dessas populações precisam ser levados em consideração no tocante ao investimento em educação. Assim, não basta ser

possuidor de direitos, uma vez que o acesso ao conhecimento deve vir acompanhado de outros fatores fundamentais ao aprendizado. Conforme aponta Marilena Chauí:

> *"A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político"*. (1989, p. 20).

A percepção desta falta de reconhecimento se apresenta na percepção de que determinados sujeitos devem ocupar certos espaços, pois estes são naturais à sua perspectiva social. A condição de existência desses indivíduos é a manutenção dos mecanismos que reafirmarão que espaços sociais hegemônicos não poderão ser ocupados por eles. Boaventura Santos (2010) demonstra que a falta de percepção do subalterno de seus próprios direitos ocorre em razão da pretensão universal do discurso hegemônico da elite liberal burguesa, que está presente em praticamente todos os espaços políticos. Desse modo:

> *"A formação do cidadão como 'sujeito de direito' somente é possível dentro do contexto e da escrita disciplinar e, neste caso, dentro do espaço de legalidade definido pela constituição. A função jurídico-política das constituições é, precisamente, inventar a cidadania, ou seja, criar um campo de identidades homogêneas que tornem viável o projeto moderno da governamentabilidade".* (CASTRO-GOMES, 2005, p. 81).

Ainda que atualmente exista o reconhecimento pelo Estado brasileiro que o direito à educação é inalienável, a história da construção desse direito foi marcada por mecanismos que dificultavam a entrada e permanência das pessoas subalternizadas, especialmente os negros, nos sistemas de ensino (FERNANDES, 2010).

Desde a exceção criada no Império, que garantia o acesso à educação apenas a parte da população considerada cidadã, passando pelo breve ensino primário de quatro anos da Velha República, pelo ensino primário e gratuito da Constituição de 1934 e a sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, a integração dos cidadãos considerados de segunda ordem, através da educação, sempre houve um mecanismo de impedimento ao desenvolvimento pleno e irrestrito da cidadania. Se no Império havia a exclusão devido à restrição ao acesso pelo não reconhecimento da cidadania, essa exclusão continuou presente na República com o reduzido número de vagas e o filtro dos exames admissionais. Atualmente, apesar de termos superado tais problemas, a exclusão ainda perdura através da baixa qualidade do ensino oferecido às classes populares. Esta, certamente, é a presença mais perversa da colonialidade do ser na educação brasileira.

Efetivamente, diante desse quadro, é quase intransponível a barreira do acesso aos espaços sociais hegemônicos, especialmente no que tange ao emprego e, por consequência, à ocupação das vagas mais bem remuneradas pelas pessoas das classes populares, especialmente as negras. As cotas raciais nas universidades públicas, tão criticadas por setores mais conservadores, é um passo em direção à equidade no mercado de trabalho, mas esta, até o momento, pouco pode fazer em relação ao abismo da má qualidade do ensino oferecido às classes populares na educação básica. Como aponta Cury (2008), é necessário democratizar o acesso ao conhecimento, garantir o aumento de investimentos, especialmente para aqueles cujas barreiras históricas são mais acentuadas, além de uma boa gestão dos recursos em todos os escalões da administração pública em educação. Para se chegar a isso, é necessária uma ampla reforma no projeto educacional brasileiro. Entretanto, o modelo historicamente excludente que supostamente conseguiu um nível satisfatório de inclusão, agora exclui pela imposição de barreiras dentro da própria escola, especialmente pela defesa irrestrita da meritocracia.

> *"Boa parte dos problemas que estamos enfrentando com a educação básica nacional advém do próprio formato ideológico do projeto liberal hegemônico, agora 'sob nova direção': ele reduz qualidade a acesso – supostamente como uma primeira etapa da universalização. Mas, antes de ser uma etapa em direção à qualidade plena da escola pública, é um limite ideológico [...]. Os liberais admitem a igualdade de acesso, mas como têm uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a igualdade de resultados sem competição. Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados".* (FREITAS, 2007, p. 967).

Assim, bons resultados na educação só podem ser obtidos com esforço pessoal e que se distribui naturalmente desigual por toda a população. Nessa perspectiva, não é possível ao projeto educacional neoliberal aceitar que uma realidade histórica interfira na interpretação do desempenho educacional. Admitir essa possibilidade significa admitir também que a sociedade se estrutura de modo a manter a hegemonia de um determinado grupo social sobre outros. Isso faz com que a busca pela equidade fique restrita ao acesso e ao fluxo escolar, deixando para segundo plano as variáveis decorrentes das desigualdades sociais que deverão ser superadas pelo próprio mérito do aluno.

É cada vez mais comum encontrarmos adolescentes com perfil escolar de ensino regular superlotando as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A sucessiva retenção nos anos de escolaridade de origem está fazendo com que os sistemas de ensino migrem esses alunos, passando a funcionar como uma espécie de "ajustador" da relação idade/série. Consequentemente, eles são "jogados" numa espécie de "limbo" dos sistemas de ensino e permanecem dissociados do Ideb (FREITAS, 2007), mascarando o péssimo serviço público em educação oferecido às pessoas das classes populares.

Ainda que ocorra alguma correção no fluxo escolar durante a permanência do aluno na EJA de ensino fundamental, a retenção e consequentemente uma possível nova distorção da idade/série poderá ocorrer na etapa subsequente, neste caso, no ensino médio. Porém, a falta de uma política adequada para que esse adolescente consiga corrigir não apenas o fluxo escolar, mas especialmente que tenha ganho real no seu aprendizado, simplesmente transfere para mais adiante sua exclusão, no que Freitas (2002) chama de “eliminação adiada”.

O jovem além se manter “preso” em uma das etapas da educação básica, seja o ensino fundamental ou o médio, compromete sua inserção no mercado de trabalho, ou na melhor das hipóteses, tem uma formação profissional que não permite pleitear os cargos de melhor remuneração, trazendo a sensação de estar se incluindo quando, na verdade, continuará excluído, mantido à margem do poder, ainda que deste seja condescendente (KUENZER, 2007).

Cabe agora a seguinte indagação: por que a educação oferecida às classes populares não lhes permite conseguir a emancipação social? Podemos reformular essa pergunta da seguinte forma: por que os melhores desempenhos escolares estão nas camadas de melhor nível socioeconômico? Além da violência simbólica que sofrem por serem consideradas integrantes de uma cultura atrasada e dissociada de uma lógica social moderna, as pessoas das classes populares são ainda submetidas a todo tipo de violência.

A lógica da violência ao qual estão submetidos não está no campo das leis, do legal e do ilegal, porque estas cabem apenas ao cidadão. Assim, sua desumanização está associada à não existência sob nenhuma hipótese – simbólica, social, política. Não existir significa que o espaço social desses sujeitos é um grau zero sob o qual a lógica da emancipação social das sociedades metropolitanas jamais poderá se fazer presente para eles ainda que esta seja regulada, controlada (SANTOS, 2010 b).

No terreno da escola de periferia, essa exclusão entra pela porta da frente e a estrutura educacional a que está sujeita não permite que os alunos consigam integrar-se plenamente às estruturas da sociedade através de um projeto de cidadania emancipatório. Isso não significa dizer que essas escolas submetidas a uma lógica exterior a elas estejam desculpadas pelo ensino ofertado aos pobres. Significa, sobretudo, compreender que a lógica mercadológica da meritocracia, ao inserir-se nos sistemas de ensino, acabam por consagrar escolas para ricos e escolas para pobres. Nessa relação, enquanto as primeiras são os corredores necessários para se chegar ao topo das estruturas do poder, através do mérito do aluno, do corpo docente, da direção, as últimas são consideradas ineficientes e seus alunos incapazes de “progredir na vida”.

Porém, o senso comum que legitima um determinado tipo de educação escolar é aquele em que o aluno precisa “estudar para ser alguém”. Ser alguém, nesse sentido, responde a uma demanda cujo aluno só poderá ser alguém, ou seja, existir como cidadão, conforme se torne

integrado ao discurso dominante. Portanto, sem o domínio do discurso escolar, o sujeito não é percebido como “ser”, e a maior marca da sua desumanidade é a sua ignorância inevitável.

Desse modo, ainda que a formação escolar recebida pelo indivíduo na escola tenha sido suficiente para que ele esteja de alguma forma integrado às estruturas de poder, ela permanece insuficiente e jamais permitirá que este efetivamente pleiteie este poder para si. Acerca dessa relação, Frigotto nos dá a seguinte pista:

> *“Para entender a natureza da nossa dívida com a educação básica e a educação profissional e tecnológica, nas suas dimensões quantitativa e qualitativa e na sua relação, é preciso se dispor a entender o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de um capitalismo associado e dependente”.* (2007, p. 1131).

Desse modo, o projeto de integração econômica brasileira ao sistema-mundo capitalista não pressupõe a universalização da formação integral e plena para o mundo do trabalho, ainda que esta seja uma ferramenta indispensável de emancipação social (SAVIANI, 2003). Pelo contrário, a condição para integração é a imposição de uma formação cidadã submissa e treinada a adaptar-se às diversidades impostas pelo mercado. Essa submissão, por sua vez, implica o controle das subjetividades e a formação de um projeto societário controlado.

Frigotto ainda traz três questões fundamentais sobre a impossibilidade de mudanças estruturais em decorrência da nossa formação social desigual:

> *“O primeiro é o mimetismo na análise de nossa realidade histórica, que se caracteriza por uma colonização intelectual, hoje das teses dos organismos internacionais e de seus intelectuais e técnicos. Os protagonistas dos projetos econômicos e das propostas de reformas educacionais, a partir da década de 1990, se formaram em universidades estrangeiras ícones do pensamento desses organismos e/ou trabalharam nos mesmos. O segundo problema é o crescente endividamento externo e a forma de efetivá-lo pelo alto pelas frações dominantes da burguesia brasileira. E, por fim, o último constitui-se pela abismal assimetria entre o poder do capital e do trabalho, configurando uma das forças de trabalho de maior nível de exploração do mundo”.* (2007, p. 1132).

Ao analisarmos essas questões, é oportuno observar o que já foi apontado no capítulo anterior deste estudo, acerca da colonialidade do saber. No tocante à ação colonial, a imposição do eurocentrismo no âmbito do sistema-mundo moderno capitalista operou justamente na formação de um capitalismo global e um de periferia, ao que Florestan Fernandes chama de “capitalismo dependente” (1975).

Essa perspectiva periférica do capitalismo dependente responde aos anseios segundo os quais o desenvolvimento histórico da sociedade moderna é a tendência natural e espontânea, culminando na também natural hegemonia do poder capitalista eurocentrado

(LANDER, 2005). Assim, essa tendência discursiva está amparada na construção de um pensamento que apresenta sua própria narrativa histórica como a culminância de um projeto de desenvolvimento científico, social e econômico que na sua especificidade será também universal.

O esvaziamento das tensões entre os principais agentes polarizadores da política mundial que conseguiam estabelecer alguma dissonância do projeto neoliberal foi associado ao quase infinito poderio bélico do Norte global. Isso contribuiu para que o neoliberalismo começasse a ser considerado como a única alternativa possível para todos os outros projetos que deverão a ele se agregar (LANDER, 2005).

No âmbito ainda do capitalismo dependente, a crescente necessidade de se cumprir metas de superávit primário coloca o Brasil numa posição de baixo investimento na formação escolar, entre outras questões que não estão no escopo deste estudo. Organismos internacionais, especialmente o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), constantemente estabelecem regras de desenvolvimento social pautadas nas necessidades econômicas dos países do Norte global, especialmente Inglaterra e Estados Unidos. A educação é um desses espaços cujas metas internacionais acabam por direcionar políticas públicas muitas vezes dissonantes da real necessidade local.

A relação capital/trabalho aparece como um dos elementos constitutivos dessa nova ordem. O dualismo assumido na organização do capitalismo altera as relações de poder em torno do mundo do trabalho. Isso porque a força produtiva estará em segundo plano, enquanto o capital especulativo será tratado como a principal matriz de entrada ao capital externo, aumentando ainda mais o fosso existente entre os países ricos e pobres.

Dessa forma, o desenvolvimento do sistema-mundo capitalista pressupõe uma simbiose entre economias consideradas modernas com setores vistos como atrasados. Nesse sentido, Boaventura Santos (2010) observa que o pensamento eurocêntrico, ao juntar esses dois modelos de desenvolvimento como integrantes de um mesmo sistema econômico, atenua as desigualdades entre eles, em razão de um deles (hegemônico) ser tomado como padrão a ser atingido, ao passo que o outro (subalterno) deverá existir restrito aos espaços consagrados como subalternos, ou seja, as periferias e favelas.

A condição para o esclarecimento dessa relação não é apenas o abandono desse modelo subalterno, mas, sobretudo, a aceitação da própria inferioridade. Essa aceitação não está condicionada à vontade do indivíduo que reside nestes locais, está mais associada à manutenção da relação desigual de forças. Portanto, a subalternidade é a condição de existência no modelo hegemônico.

Assim, por assumir uma base de conhecimento eurocentrado, a educação escolar tem se tornado um vetor para a difusão de ideologias e representações que tendem a desqualificar os conhecimentos e experiências cotidianas dos alunos de diferentes segmentos das classes

populares, a cultura do grupo ao qual eles pertencem, seus valores, sua linguagem. Ela faz isso comparando-as a outras experiências e culturas reconhecidas como mais “elevadas” e dignas de serem difundidas universalmente.

A escola, em consonância com os modelos da sociedade burguesa, está longe de transmitir o que de melhor foi produzido pela humanidade ao longo de toda história, inclusive a história do próprio grupo social em que está inserida. Ela se restringe a difundir aquilo que foi filtrado e construído por um determinado grupo humano, normalmente dominante e detentor de um discurso supostamente válido universalmente.

Desse modo, o discurso que circula dentro da escola é o dos vencedores. Por serem vencedores são também avaliadores do que deve ou não ser válido. Em razão disso, seus saberes e seus modos de vida acabam sendo exaltados, mesmo sabendo que para manutenção desse *status quo* é necessário que a maior parte da população do planeta seja alijada da condição de “ser”. Assim, a reafirmação do conhecimento dominante é também a reafirmação da ignorância de outrem, além de demonstrar que o poder tem uma localização específica e que diversos grupos sociais são/estão periféricos em relação a ele.

É essa relação que a escola acaba ensinado. Não há confronto entre as duas condições e o aluno é levado a aceitar as duas imagens – do subalterno e do dominante – como se isso fosse o desdobramento natural de uma simbiose. Na realidade, o que ocorre é a reafirmação do poder de um projeto civilizatório que tende a anular todas as outras formas de vivência.

Em razão disso, a imagem projetada do opressor se transforma numa espécie de objeto de desejo e tudo aquilo que a ele se relaciona tende a transformar-se num padrão de comportamento. A escola cumpre o papel de integrar o aluno na sociedade a partir da anulação da própria cultura, “ensinando-os” os códigos de linguagem – ainda que minimamente – da cultura dominante, tento seus próprios valores como indignos de estarem no espaço escolar.

Apesar da ausência de vínculos formais de dominação, como antes ocorria entre colonizado e colonizador, os vínculos dessa relação permanecem indissociáveis no âmbito da educação escolar. No cerne dessa relação, a cultura desse novo agente colonizador surge como aquela capaz de transmitir o que é realmente necessário à integração em uma sociedade moderna. Desse modo, é capaz de trazer o incivilizado para o civilizado e ao mesmo tempo avaliá-lo.

Devido ao caráter homogeneizador da educação escolar, a instituição de ensino reproduz um ambiente altamente hierarquizado, onde o educando é mensurado através de conhecimentos, valores e critérios dissociados da sua real condição existencial. Ele é induzido a assimilar tudo aquilo que a escola propõe e, ao mesmo tempo, esquecer ou abandonar o seus valores e vivências culturais. Isso significa dizer que quanto mais o(a) educando(a) das classes populares se distancia de sua realidade, de seu mundo, maior o seu êxito no ambiente escolar e, consequentemente, é estabelecida uma relação com o poder hegemônico.

Nesse contexto, a escola é responsável por ensinar não somente os conteúdos das disciplinas escolares, mas de socializar o aluno dentro de um conjunto de regras socialmente aceitas/estabelecidas em consonância com a ordem social hegemônica. Há um processo de assimilação que irá culminar na correção de determinados desvios de conduta, considerados nocivos ao poder. Os corpos são trabalhados e "adestrados" e assim, supostamente, civilizados e introduzidos na ordem vigente (Castro-Gómez, 2005).

Aos alunos das classes populares são impostos obstáculos que servem de filtro e passaporte para a entrada nas estruturas de poder do capitalismo eurocentrado. Essa é uma das estratégias da colonialidade do poder no tocante à perpetuação da ordem social vigente. Assim, se considerarmos que a maior parte da população negra brasileira está dentro das escolas públicas e a educação é essencial à entrada no mercado de trabalho, concluímos que a divisão social do trabalho começa a se estabelecer a partir da própria educação escolar. Portanto, o fracasso escolar, a falta de acesso a uma educação emancipatória e a falta de diálogo com as culturas das comunidades subalternizadas são esferas da colonialidade ainda presentes na estrutura organizacional do ensino brasileiro.

O aluno negro exposto a essa condição vê-se ainda preso a uma condição colonial referente à sua identidade racial. A ideia de raça elaborada no âmbito da ação colonial (Quijano, 2005), continua a fazer-se presente na vida desses alunos à medida que, simbolicamente, permanecem associados às funções profissionais em que a atividade intelectual é sobreposta pela atividade física. Por isso, para eles, uma educação de qualidade não é essencial. Essa condição irá reforçar as desigualdades sociais conforme as funções de menor remuneração estarão condicionadas aos negros, ao passo que aquelas de melhores salários continuarão disponíveis aos trabalhadores cuja formação responde melhor aos anseios para a manutenção do *status quo* das classes dominantes.

A escola, que supostamente tem o papel de garantir a emancipação do cidadão e proporcionar autonomia para a construção do projeto societário, acaba reproduzindo um modelo consagrado na relação desigual de poder, reafirmando diferenças e consolidando-as nas estruturas sociais.

No âmbito do currículo formal, o conhecimento que domina e no qual se fundamenta a instituição escolar ainda está fundamentado em uma suposta superioridade científica de base eurocêntrica. A condição de discurso verdadeiro confere a esse conhecimento superioridade epistêmica sobre todas as outras formas de saber. Por isso, a colonização do saber, elaborada ainda durante o processo colonial e que está presente na educação brasileira até os dias atuais, tem operado no sentido de difundir as formas de pensamento, as artes, os valores tradicionalmente judaico-cristãos. Por outro lado também, tem se esforçado em desqualificar e invisibilizar expressões culturais dissonantes da centralidade simbólica-cultural europeia.

Assim, são estabelecidos padrões de classificação e definição, de acordo com o capital histórico-cultural do dito “velho mundo”.

Portanto, o potencial colonizador da educação, que Streck (2005) chama de “colonialidade pedagógica”, tem se assumido como uma espécie de domesticador dos grupos subalternizados. Isso tem ocorrido porque a autonomia política dos espaços coloniais não veio acompanhada pela emancipação do projeto educativo. Estando presente até hoje, esse modelo tem contribuído substancialmente para a marginalização simbólica de diversas produções artísticas, consideradas primitivas, pejorativamente populares ou folclóricas.

II.2 Arte afro-brasileira e ensino da arte

Que abordagem pode ser construída para analisar o ensino da arte no Brasil e sua possível relação com as dimensões da colonialidade? Vimos anteriormente que a colonialidade se relaciona com diversas instâncias das relações sociais e de poder. Evidentemente, a arte não poderia estar fora dessa trama, entretanto configura-se como um elemento singular por ser constitutivo de um sistema simbólico capaz de estruturar ideologias e estabelecer poder (BOURDIEU, 2012).

O campo da arte no Brasil tem uma trajetória muito singular, sobretudo se nos debruçarmos a analisar essa produção a partir das relações político-sociais dos agentes envolvidos no processo de formação da sociedade brasileira. Nesse contexto, se nos propusermos a considerar a produção simbólica dos grupos sociais hegemônicos e subalternos como constitutivos de um mesmo sistema, a produção artística desses sujeitos se localiza em espaços muito bem definidos nas estruturas de poder da sociedade.

Ainda que no campo do ensino formal da arte diversos tensionamentos políticos tenham se construído no âmbito das reformas curriculares, a hierarquização da produção de arte dos mais diversos agentes sociais continua pautada numa suposta escala de importância entre uma ou outra produção artística. Nessa relação, a arte dos grupos dominantes surge como um padrão artístico também dominante e universal, enquanto os subalternos são tidos como pertencentes a sistemas periféricos, tendo, na melhor das hipóteses, sua arte tratada por uma abordagem folclorizada ou associada ao exótico, etnográfico, distanciada, portanto, de uma identidade cultural coletiva supostamente alinhada com modelos civilizatórios considerados mais avançados.

Por outro lado, a imposição desses modelos nos espaços coloniais traz consigo a noção de que há uma suposta universalidade das necessidades estéticas do espírito humano (MUNANGA, 2000). Essa universalidade carrega a ideia de que sistemas culturais diferentes possuam uma produção artística distinta e suas necessidades estéticas deverão ser,

supostamente, definidas em razão de uma sensibilidade estética inerente a todo e qualquer ser humano, independente da cultura.

Para Kant (1997), esse julgamento estético deve ser pensado sem a formulação de um conceito *a priori*, em razão da subjetividade humana. A noção de que "eu sinto" passa a exprimir uma suposta intercessão entre todos os indivíduos, exprimindo uma universalidade baseada em um determinado padrão de sensibilidade estética humana. Nesse sentido, a beleza representada por um tipo de juízo de valor estético surge como um elemento inerente a todos e a cada um. Estéticas que não respondam aos anseios desse belo universal são tratadas como um capítulo à parte e conceituadas por outros campos do conhecimento diferentes das artes, como a antropologia (SANTOS, 2010 b).

Não é a pretensão deste tópico responder como se desenvolveu essa universalidade no campo das artes, mas buscamos observar que o ensino formal das artes no Brasil configurou-se de modo a privilegiar uma determinada produção artística, considerada digna de estar nos currículos escolares, em detrimento da arte dos grupos subalternizados que, observada pela lupa eurocêntrica, irá assumir definições como primitiva, popular, folclórica, *naïf* [10].

Por isso, pretendemos ressaltar que a arte afro-brasileira localiza-se neste espaço subalterno devido às relações construídas ainda no colonialismo, em que o referencial simbólico do negro era considerado inferior, em razão da sua condição racial e social. Portanto, no âmbito da colonialidade, essa produção permanece em grande medida associada à noção de inferioridade racial a qual os negros, e consequentemente sua cultura, estão vinculados.

A formação do sistema-mundo moderno capitalista trouxe para as Américas o modelo civilizatório europeu. Portanto, toda a estrutura institucional necessária para a formação dos Estados-nações constituiu-se a partir da relação de dominação estabelecida entre mundo metropolitano e colonial. Em razão disso, as nações oriundas do processo colonial reproduzem em maior ou menor grau os referenciais culturais originários da dominação europeia. Isso contribui para a perpetuação de uma ética e de uma estética fundamentada em determinados valores que definem o que é bonito e o que é feio, o que é bom e o que é ruim, o que é certo e o que é errado, o que é civilizado e o que é bárbaro (INOCÊNCIO, 2007).

Como em outras áreas do conhecimento, essa lógica vem se perpetuando no ensino da Arte. Em pesquisa realizada com professores de artes plásticas, Maria Cristina Rosa observa que:

> *"No momento atual os profissionais da área de Artes Plásticas privilegiam a Arte europeia, como a única matriz formadora do pensamento artístico nacional. Na maioria das vezes a Arte europeia e a Arte estadunidense são as únicas referências presentes, tanto na formação de professores quanto na*

[10] O termo arte *naïf* aparece no vocabulário artístico, em geral, como sinônimo de arte ingênua, original e/ou instintiva, produzida por autodidatas que não têm formação culta no campo das artes. Nesse sentido, a expressão se confunde frequentemente com arte popular, arte primitiva, por tentar descrever modos expressivos autênticos, originários da subjetividade e da imaginação criadora de pessoas estranhas à tradição e ao sistema artístico.

> *prática pedagógica escolar. Isto acontece por existir um grande investimento por parte dos cursos formadores no âmbito da Arte americana e europeia. Concentra-se neste eixo também a produção de material e a publicação de livros apresentando a Arte de outras culturas, para além da cultura dominante".* (2006, p. 9).

Com isso, notamos que ao professor não compete um planejamento menos focado nos conteúdos consagrados em uma História da Arte supostamente universal, mas é preciso que ele se permita conhecer e dialogar com os grupos sociais com o qual está envolvido no processo de ensino e aprendizagem. Sem conhecer profundamente a cultura e os saberes de seus alunos e da comunidade, o docente acaba impondo uma carga de conteúdos completamente desconectados da realidade sociocultural dos discentes, além de invisibilizá-la (Idem).

Nesse contexto, o racismo dominante ainda vê o artista negro brasileiro como "primitivo" e "naïf", ou seja, conferindo à produção desses artistas um "rótulo" de arte inocente, primária, ou seja, ligada a sistemas de pensamento considerados inferiores em relação à universalidade simbólica eurocentrada (SILVA, 2006, p. 126).

> *"Cabe aos professores de Artes, então, uma cuidadosa reflexão sobre a forma de estabelecer a ponte entre a cultura do educando e a cultura autodenominada "universal" (a cultura ocidental imposta). O aluno já vem para a escola com um potencial criativo; a escola não precisa induzi-lo, sua função é trabalhá-lo"*. (Idem, p. 127).

A escola contribui para reproduzir um discurso hegemonicamente aceito sobre o que é a arte e o que é significativo ensinar para que o aluno tenha uma formação estética "adequada". Isso faz com que abandone o que para ele é realmente importante, passando a reconhecer-se apenas no "espelho" de uma produção vinculada a um sistema de arte formado de instituições já consagradas no cenário artístico brasileiro e internacional[11].

A trajetória do ensino de arte no Brasil foi influenciada pelos jesuítas que trouxeram contribuições iniciais importantes para a educação brasileira, mas foram também responsáveis pelo primeiro projeto de imposição eurocêntrica em território brasileiro. Isso fez com que as culturas indígenas, antes existentes em grande quantidade e diversidade no Brasil, fossem dizimadas ou assimiladas a partir da imposição da cultura judaico-cristã.

O modelo educacional jesuíta permitia que compartilhassem da cultura local e considerassem os conhecimentos desta, tais como: aprender seu idioma, permitir a inserção de fragmentos dele na música, nas artes plásticas, teatro e dança. Por outro lado, os Jesuítas sempre enfatizaram uma visão etnocêntrica que evidenciava a educação europeia se sobrepondo a todas as outras. Nesse modelo ficaram desprezadas as produções artísticas dos povos indígenas e, posteriormente, dos povos africanos.

[11] Referimo-nos a museus de arte, galerias (públicas ou privadas), centros culturais, escolas e cursos livres de arte.

Com o surgimento do Barroco brasileiro, artistas como Mestre Ataíde e Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, projetaram uma nova concepção artística e elementos vinculados à presença do negro no Brasil (CONDURU, 2007, p. 21). Além do mais, as oficinas desses artistas colaboraram substancialmente para a produção e ensino de uma arte com feições brasileiras, rompendo demasiadamente com os cânones estéticos europeus.

Em termos de liberdade administrativa, os anos do período colonial foram muito degradantes para a sociedade brasileira, como, aliás, ocorreu foi em todas as colônias europeias mundo afora. O controle colonial impôs a proibição da imprensa, de escolas superiores e a restrição da escola primária e secundária, controlada pelos Jesuítas, a alguns setores da sociedade.

A chegada da corte portuguesa, em 1808, transferiu o centro político-administrativo do império português para as terras brasileiras, permitindo que outro clima social e político se desenvolvesse em nossas terras. Desse modo, o ambiente necessário para a governança do império português necessitava que uma série de instituições fossem criadas. A esse respeito, Ana Mae Barbosa observa que:

> *"Quando D. João VI aportou no Brasil, para daí governar Portugal, criou as primeiras escolas de educação superior: Faculdade de Medicina, para preparar médicos para cuidar da saúde da corte; Faculdade de Direito, para preparar a elite política local; Escola Militar para defender o país de invasores e uma academia de Belas-Artes. Portanto, o ensino de humanidades começou no Brasil pela arte".* (1998, p. 31).

Desde muito cedo, a arte assumiu um caráter fundamental na permanência do reinado de D. João VI no Brasil. A fundação de uma Academia de Belas-Artes demonstra a intenção de se criar aqui um modelo que ia muito além da condição colonial que havia se desenvolvido. Era necessário instituir um modelo de arte que respondesse ao gosto e ao estilo de vida daquela elite recém-chegada (BARBOSA, COUTINHO, 2011).

A condição de se romper com o modelo artístico colonial brasileiro fez-se a partir da superação do estilo Barroco, já abandonado na Europa há pelo menos dois séculos. O Barroco desenvolveu-se por aqui como um estilo ligado às camadas populares e a presença dos artesãos e dos artistas negros contribuiu substancialmente para a absorção do referencial simbólico dos grupos subalternos na arte. Assim, no Brasil, esse estilo representava um rompimento com os cânones estéticos europeus, além de caracterizar-se por um regionalismo deveras acentuado. Isso porque a presença do negro e do mestiço transformaria o Barroco brasileiro em uma arte muito peculiar das relações sociais da colônia. Fez-se necessário, então, romper com esse modelo e impor através do ensino formal uma arte que pudesse realmente estar vinculada à Europa. Nesse contexto, chegou ao Brasil o neoclassicismo através da Missão Artística Francesa.

Ao forçar o rompimento com o Barroco brasileiro, a Missão Francesa impõem na vida colonial uma invasão cultural (BARBOSA, COUTINHO, 2011) que pretendia alinhar a produção artística brasileira com o neoclassicismo, um estilo de vanguarda europeu naquele momento. Portanto, o neoclassicismo representava um reforço do eurocentrismo, além de marcar a extirpação do referencial simbólico negro na arte. "*Barroco era coisa para o povo; as elites alinharam-se ao neoclássico, que passou a ser símbolo de distinção social"* (BARBOSA, 1998, p. 31).

Nesse sentido, é importante atentar para as muitas críticas contra a postura da Missão Artística Francesa em tentar impor um ideal estético à arte brasileira, enquanto pouco se culpou os portugueses por essa "invasão", como observa Barbosa (1998). Entretanto, deve-se levar em consideração a posição de país periférico assumida por Portugal na própria Europa, o que certamente criou um ambiente propício para o desenvolvimento no Brasil uma arte muito menos autônoma em relação aos países com hegemonia simbólica no sistema-mundo moderno. Assim, como o neoclassicismo alinhava-se muito mais com os anseios de desenvolvimento do capitalismo do que com os excessos e as contradições do Barroco, era de se esperar que o interesse do império português estivesse também focado na integração econômica – isso não quer dizer que esta tenha sido uma relação equilibrada – com o poder capitalista eurocentrado.

O impacto ideológico desses momentos históricos promovidos pelos jesuítas e depois pela corte portuguesa e artistas franceses deixou marcas tão profundas no ensino da Arte que até hoje é possível observar traços desse ideário na formação dos professores e nos currículos do ensino básico dessa disciplina. A tímida presença ou a ausência da produção artística de índios, negros nas salas de aulas é, sem dúvida, notória e comprova a colonialidade do saber que propaga um imaginário eurocêntrico desconsiderando ou tornando inválida a produção artística de outras culturas.

A imagem do índio, por exemplo, aparece na pintura romântica brasileira como modelo idealizado pelo academicismo. Essa incorporação não pressupôs, por exemplo, o reconhecimento de seus referenciais simbólicos e a integração de sua cultura na vida coletiva. Ivan Sá aponta que além do índio, a figura do negro também passou por um processo de extirpação cultural:

> *"O índio foi exaltado pelo Romantismo que o 'enobreceu' com sentimentos europeus, sendo incorporado pela literatura e pela arte, ao passo que o negro foi ignorado por muito tempo. A difusão dos romances indianistas despertou um interesse maior nos artistas pelos temas originários da literatura nacional, mas, mesmo assim, os tipos eram idealizados, situando-se num meio-termo para agradar 'gregos e troianos': não eram evidentemente nem helênicos, nem europeus, mas também não eram totalmente indígenas. A idealização foi recorrente em quase todos os artistas, desde Vitor Meireles até Antônio Parreiras que fez, em pleno 1909, uma Iracema alva como uma europeia, com*

> *o rosto estrategicamente encoberto pela mão e pelos cabelos negros, os únicos, aliás, a denunciarem sua etnia". (2009).*

A imagem do negro foi desprestigiada e renegada historicamente no meio acadêmico, até mesmo por artistas negros e mestiços da Academia de Belas Artes, como Estevão Silva e Arthur Timótheo da Costa, os quais desenvolveram uma produção que pouco falava sobre sua origem étnica. Somente após a Abolição da escravatura é que essa imagem passou a ser realmente representada, mas sendo submetida a retoques, mostrando como o índio sofrera anteriormente. Sobre isso, Ivan Sá afirma:

> *"Com relação ao negro, a prevenção iconográfica era ainda maior, pois havia as implicações sociais relacionadas ao trabalho escravo. Suas representações restringiam-se mais ao interesse pessoal dos artistas estrangeiros, geralmente viajantes, verdadeiros "cronistas" visuais das particularidades exóticas e étnicas da antiga colônia. Artistas como Jean-Baptiste Debret, Johann Moritz Rugendas e muitos outros, impulsionados por um sentimento romântico, interessaram-se pelos aspectos curiosos de uma terra desconhecida e, tanto o índio quanto o negro (sobretudo este pela presença constante no cotidiano urbano e rural), associados aos seus costumes, eram demasiadamente extravagantes para passarem despercebidos. O mesmo não acontecia com os artistas brasileiros que, em geral, não se interessavam por esta realidade, parte integrante do dia a dia deles, constituindo, talvez, mais uma vergonha do que motivo de admiração. Mesmo na arte europeia havia preconceito relacionado à representação de indivíduos de classes sociais menos privilegiadas tendo se desenvolvido, somente a partir do século XVII, um interesse maior pelas cenas de gênero reproduzindo interiores rústicos, paisagens bucólicas e pessoas humildes em seus afazeres domésticos. Estes temas a Academia sempre desprezou e relegou a um plano inferior, só vindo a aceitá-los dois séculos depois, com a assimilação do Realismo".* (2009)

Percebe-se que no plano do ensino da arte acadêmica os cânones estéticos neoclássicos foram privilegiados, fazendo com que os artistas focassem muito mais em questões formais, normalmente ligadas a temas que estavam em voga na Europa, do que "mergulhar" numa realidade cultural brasileira.

No que diz respeito ao ensino da arte nas escolas primárias e secundárias a partir de 1870, é marcado pelas influências das correntes positivista e liberal. A primeira defendia o estudo e a cópia de ornatos por entenderem que estes representavam a capacidade evolutiva do homem, ao passo que a segunda defendia o estudo do desenho geométrico e do *design* com o objetivo de preparar mão de obra para a indústria. De qualquer maneira, ambas as correntes não compreendiam a arte na sua dimensão cultural, pelo contrário, a arte de povos africanos e da Oceania era considerada primitiva, bem como a dos índios e, por isso, deveriam ser superadas em favor do desenvolvimento estético, para atender as sociedades industrializadas europeias.

Nem mesmo com a influência das vanguardas modernistas brasileira no ensino da arte foi possível trazer a produção artística dos negros para sala de aula. O ensino de Arte nas

escolas secundárias permanecia vinculado à livre expressão do desenho da criança, procurando desvincular a arte da criança da arte do adulto.

> *"A arte-educação nutrida pelo modernismo tende a estudar apenas a expressão da criança sem nenhum interesse como ela recebe, aprecia, usufrui a arte. Pelo contrário, procuram afastá-la da contaminação da arte do adulto. No Brasil, Mário de Andrade foi o único modernista que se preocupou em decodificar os modelos pelos quais os adolescentes veem a arte, que tipo de arte preferem e até o que escondem ao serem levados a revelar suas preferências".* (BARBOSA, 1998, p. 55).

A postura de Mário de Andrade é certamente uma mudança na forma de ensinar arte, entretanto, fora interrompida, juntamente com a Escola Nova, pelo Estado Novo, que significou um retorno à ênfase do ensino do desenho geométrico, desvinculando o ensino da Arte da experiência cultural dos alunos. Por isso, permanecerá em segundo plano, pelo menos no que diz respeito às aulas de Arte, a presença do referencial cultural da população negra que será, na melhor das hipóteses, vinculada ao folclore e distanciada da arte das camadas dominantes da população.

A voz dissonante dos modernistas brasileiros, que vincularam a arte à cultura em suas produções, não foi suficiente para mudar a tônica do ensino da Arte, que continuará sendo escrita pela voz hegemônica do eurocentrismo. Esta irá impor aos grupos subalternizados seu lugar específico nas estruturas do poder, distanciada do desenvolvimento e do autorreconhecimento cultural. Essa imposição ideológica, como visto anteriormente, é o que Aníbal Quijano (2005) chama de colonialidade do poder. Ela se materializa no cotidiano dos povos silenciados por meio de agressões promovidas pelo poder, manifestando-se através dos pensamentos e das práticas hegemônicas colonialistas, nas quais as diferenças culturais são folclorizadas ou renegadas ao primitivo.

O conceito de primitivismo se constitui tomando como ponto de partida o ideal de universalidade que algumas sociedades europeias construíram a partir do Renascimento. Esse conceito toma por parâmetro a cultura europeia, que permanecerá no topo de uma escala onde um tipo de desenvolvimento tecnológico, normalmente industrial, será o ponto inicial de comparação entre o estado de natureza e a sociedade civil. Surge, então, a ideia de que povos de tradição oral, ou com outras formas de organização social estariam num estágio de desenvolvimento há muito superado na Europa (LARAIA, 2001).

Embora o conceito de primitivo seja uma construção da modernidade, que atravessa praticamente todos os campos da ciência num ou noutro momento, a historiografia da Arte contribuiu, e ainda contribui, significativamente com essa formulação. Foi construída na sociedade brasileira, especialmente a partir do período republicano, uma visão de que o referencial estético da produção artística do negro está associada ao conceito de folclore, tendo dessa maneira uma outra localização no pensamento histórico da modernidade. Por

outro lado, existe uma visão dominante que reconhece a produção artística dos grupos hegemônicos a partir do seu alinhamento com uma estética pretensamente universal e de base eurocêntrica.

Mesmo que a arte tenda a diversificar-se, desvinculando-se da imposição universal do pensamento, seu ensino continuará vinculado à colonialidade através dos manuais de aprendizagem, dos critérios para os trabalhos acadêmicos, da alta cultura, do senso comum, ou seja, a diversos aspectos que reafirmam a hegemonia da modernidade eurocentrada (MALDONADO-TORRES, 2007).

Apesar dessa conjuntura, no decorrer do século XX diversos grupos invisibilizados no processo colonial começaram a reivindicar uma mudança de abordagem educacional nas escolas, buscando, em última instância, uma maior participação na vida política, a legitimação do referencial cultural, além do reconhecimento da história de opressão a que a população negra fora submetida durante séculos (NASCIMENTO, 1978). Para que isso fosse atingido, foi necessário, entretanto, confrontar a supremacia do sistema de pensamento eurocêntrico e reconfigurar as relações de poder entre as diversas camadas da sociedade.

No âmbito do ensino da Arte a promulgação da lei nº 10.639/2003 foi um marco, pois busca reconfigurar as relações do poder no campo da produção simbólica, colocando no centro da discussão a cosmovisão negra na sociedade brasileira, bem como as questões políticas que envolvem as relações de poder em torno da ideia de raça.

Desse modo, a hegemonia do sistema de pensamento eurocentrado, que qualifica a beleza universal advinda das sociedades ocidentais, está sendo questionada por grupos produtores de cultura que estiveram por muito tempo fora das escolas, reivindicando a elaboração de currículos que desfaçam estereótipos e coloque sua história simbólico-social, bem como a da África, como produtora de conhecimentos e humanidades. Portanto, a presença de conteúdos que focalizem a produção cultural da população negra brasileira demanda uma prática intercultural em sala de aula que trate, em medidas iguais, as diversas possibilidades de conhecimentos artísticos e estéticos.

Atualmente, emerge a necessidade de se repensar o currículo do componente curricular Arte para que sejam potencializadas práticas que desconstruam imaginários distorcidos, além de preparar alunos e professores para a discussão das questões raciais silenciadas no cotidiano escolar. Nilma Lino Gomes observa que esse processo hegemônico "*precisa ser rompido e superado"* (2012, p. 102). É necessário desierarquizar a relação entre conhecimentos, saberes e culturas e deixar vir à tona a verdadeira história de dominação, exploração e colonização que deu origem à hegemonia de determinadas culturas. A mesma autora afirma, ainda, que esse processo deverá acontecer:

> *"[...] em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento*

> *de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o 'Norte' colonial"*. (GOMES, 2012, p. 102).

A descolonização do currículo de artes implica também desconstruir um imaginário erguido em nosso passado colonial com evidentes reflexos no cotidiano. A autora continua:

> *"[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira*". (GOMES, 2012, p. 108).

O conflito entre pensamentos, portanto, é necessário para que práticas discriminatórias que envolvam a diversidade étnico-racial em sala de aula possam ser repensadas para que o cidadão negro recupere sua autoestima. O professor de arte com uma formação adequada pode lidar com esse conflito, promovendo a desconstrução de estereótipos cristalizados na sociedade brasileira, fazendo o aluno refletir sobre um passado ainda presente.

É necessário, portanto, levar os alunos a pensarem criticamente sobre o contexto de subserviência e subalternidade ao qual as pessoas negras foram submetidas. Isso poderá ocorrer levando-os a compreender e valorizar a produção artística de negros que foi silenciada ao longo do processo de extirpação da sua cosmovisão na sociedade brasileira. Sobre essa leitura, Vera Candau explica que:

> *"É preciso que os professores e os cursos de formação de professores saibam lidar criticamente com os textos que estão presentes na escola. Não só com as obras literárias, com os textos dos livros didáticos, com os textos que os alunos trazem, com os textos que estão nos jornais, nas revistas. Aliás, não só com os textos escritos, mas também com as imagens. O importante é essa capacidade de análise crítica, de saber realmente refletir, problematizar os textos".* (2008, p. 50).

As diretrizes do Currículo Mínimo da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) estabelecem que as matrizes culturais formadoras da sociedade brasileira devem ser trabalhadas no 6º ano do ensino fundamental. Ao contextualizar as matrizes culturais, esse documento utiliza expressões que sugerem uma hierarquia entre elas: a dizer:

"*contribuição da cultura indígena; Identificar a presença da arte africana; Reconhecer a influência da cultura europeia"* (SEEDUC, 2013, p. 7-8). Em uma análise do significado das palavras "contribuição", "presença" e "influência", concluímos que a primeira designa aquele que coopera na elaboração de um projeto estabelecido por outrem, o que não significa reconhecer em que grau ou como tal contribuição se deu. Na segunda, "estar presente" indica a existência desse sujeito no projeto, sem, entretanto, reconhecê-lo como agente transformador/criador. Por fim, "influência" sugere o poder de transformar uma coisa em outra a partir de uma ação. Fica claro que esse documento tão importante, que pretende orientar a ação pedagógica de milhares de professores, ainda possui fortes traços da hierarquização cultural.

Um outro exemplo refere-se ao Caderno de Orientação Curricular da Prefeitura de Macaé, na qual atuo como docente. Esse documento elenca uma série de conteúdos a serem trabalhados durante o segundo segmento ensino fundamental (SEMED/MACAÉ, 2012, p. 71-76). Nele, são citados diversos movimentos artísticos europeus, desde a Idade Média até as vanguardas modernistas, chegando à arte contemporânea. Quando se refere à arte do negro, esta aparece associada à arte popular ou ao folclore. Quando cita a arte africana é de maneira generalista, como se todas as artes produzidas na África fossem iguais, desconsiderando a diversidade étnica do continente. Nem mesmo a religiosidade afro-brasileira é levada em consideração, apesar de trazer, ainda que de forma implícita, o percurso histórico-cultural do cristianismo europeu, começando no Bizâncio e Roma, seguido pela Idade Média, Renascimento, Barroco e assim por diante. Observa-se a tendência em detalhar a produção artística eurocentrada e "jogar" numa abstração generalista a arte associada ao negro, fazendo com que o aluno não se identifique com ela, como se esta não fizesse parte de sua própria identidade cultural.

Essa lógica não é uma exclusividade dos documentos então citados, ela vem se destacando no ensino de Artes como um todo e está presente na cultura escolar, nos livros didáticos e, em grande medida, nos paradidáticos. Boa parte dos conteúdos e atividades propostas nas aulas de arte ainda preconiza expressões dos grandes movimentos da arte europeia desenvolvidos no Brasil. Nesse contexto, outros agentes assumem uma posição periférica, como ocorre na arte produzida nos terreiros de candomblé (totalmente desconsiderada pelo sistema artístico) ou na pouquíssima visibilidade de artistas negros na história da arte brasileira.

Apesar da lei nº 10.639/03 e das reivindicações dos movimentos sociais nos últimos anos na luta contra o racismo na educação, as limitações e os obstáculos que surgem na prática cotidiana dos professores de arte, muitas vezes, impedem que a imagem e a representação do negro sejam feitas através de uma abordagem mais crítica.

Entre as limitações, podemos citar a deficiência na formação inicial e continuada dos professores. Os cursos de formação ainda dão pouca ênfase à diversidade étnico-racial nas escolas e nos currículos, dando atenção à produção cultural indígena e negra, priorizando um ensino que contempla em escala desigual a historicidade da arte europeia.

Outro fator diz respeito às religiosidades africanas. As interpretações das religiões de matriz africana como "maléficas" também se iniciam na colonização brasileira, quando as ordens católicas batizavam imediatamente os escravos africanos que aqui chegavam, ao suporem que eles não possuíam alma e traziam consigo práticas religiosas suspeitas, compreendidas como demoníacas. As religiosidades africanas foram assim profanadas, suas divindades classificadas como demônios e uma grande quantidade de africanos obrigados a se converterem ao cristianismo. Isso contribuiu fortemente para a demonização das religiões dos negros e as tensões sociais decorrentes da prática da escravidão, em que estes utilizavam a magia como instrumento de defesa da opressão, fazendo com que os colonizadores expurgassem a cosmovisão africana em razão de uma pureza religiosa advinda do cristianismo (MUNANGA, 2000; KARASCH, 2000).

Esse pensamento é ampliado entre os evangélicos neopentecostais, que tentam recriar uma lógica de conhecimento tornando sem valor e diabólico tudo o que não possa ser explicado ou compreendido de acordo com a lógica cristã. De acordo com Santomé: a "*preponderância de visões e/ou silenciamentos da realidade contribuem para configurar mentalidades que tendem a tudo explicar recorrendo a comparações hierarquizadoras ou a dicotomias exclusivas entre bom e mau"* (1998, p. 170).

A dimensão estética das religiões afro-brasileiras tem sido amplamente estudada por diversos pesquisadores (ARAÚJO, 2010; CONDURU, 2007; INOCÊNCIO, 2007; MUNANGA, 2000). Desde os anos 1960, quando Abdias do Nascimento (1978) denunciou o genocídio simbólico ao qual as religiões de matriz africana foram sujeitadas, uma observação mais cuidadosa dessa produção material começou a ser produzida. Roberto Conduru (2007) explica que desde o início do período republicano essa produção foi ganhando espaço gradativamente, e destaca uma vasta produção de arte dentro dos terreiros de candomblé e umbanda, com qualidade estética ímpar e vinculadas a sistemas culturais bastante complexos. Apesar desse reconhecimento no meio acadêmico e artístico, a presença dessa produção dentro das escolas ainda representa um desafio, em razão de uma série de tabus que ainda precisam ser desconstruídos no âmbito da hegemonia do cristianismo, que coloca em segundo plano, como uma cultura de subsolo, esses sistemas de pensamento.

Grosfoguel, por outro lado, entende que essa postura da cosmovisão cristã em relação a outros sistemas de pensamento, ocorre em razão do racismo epistêmico eurocêntrico:

> *"O privilégio epistêmico dos brancos foi consagrado e normalizado com a colonização das Américas no final do século XV. Desde renomear o mundo*

> *com a cosmologia cristã (Europa, África, Ásia e, mais tarde, América), caracterizando todo conhecimento ou saber não-cristão como produto do demônio, até assumir, a partir de seu provincianismo europeu, que somente pela tradição greco-romana, passando pelo renascimento, o iluminismo e as ciências ocidentais, é que se pode atingir a 'verdade' e 'universalidade', inferiorizando todas as tradições 'outras' (que no século XVI foram caracterizadas como 'bárbaras', convertidas no século XIX em 'primitivas', no século XX em 'subdesenvolvidas' e no início do século XXI em 'antidemocráticas'), o privilégio epistêmico das* indentity politics *brancas eurocentradas foi normalizado ao ponto invisibilizar-se como* identity politics *hegemônicas".* (2007, p. 32)

Essa relação de poder, na qual a origem ético-racial é determinante na hierarquização dos conhecimentos, é o que Grosfoguel denomina como racismo epistêmico. Qualquer tipo de conhecimento produzido fora do eixo eurorreferenciado é imediatamente reconhecido como inferior, primitivo, subdesenvolvido, ou seja, negado e inferiorizado. É um tipo de racismo invisibilizado e produzido por agentes autorizados do saber, referendados pelo poder branco/masculino/heterossexual/cristão/capitalista.

Se observarmos em que medida o racismo epistêmico permeia a prática artística, podemos também refletir sobre a sua presença no ensino da arte negra. Isso porque, falar em arte negra sem falar na religiosidade que se desenvolveu no Brasil em razão da cosmovisão africana, seria reduzir a produção simbólica dessas pessoas a meras peças de enfeite, como ocorre atualmente com muitos professores de arte que pedem para seus alunos colorirem "máscaras africanas" sem contextualizá-las quanto ao seu significado religioso. Ou seja, transforma um objeto com uma ampla significação religiosa em mera peça de enfeite em razão dos seus conteúdos serem nocivos à hegemonia cosmológica cristã.

O antropólogo Kabengele Munanga (2000) explica também de que forma essa arte negra se desenvolveu, articulando os mundos material, espiritual e social:

> *"Trazidos pela força ao Brasil, nas condições conhecidas, esses escravizados africanos não puderam carregar em suas bagagens (o que certamente não fizeram) todos os objetos necessários às atividades culturais e símbolos dos deuses e espíritos ancestrais. Alguns teriam trazido escondidos (supõe-se) pequenos utensílios. No entanto, encontraram no Brasil condições ecológicas semelhantes às do ecossistema de suas origens, oferecendo entre outras coisas as mesmas essências vegetais. O que teria facilitado a continuidade de uma religião cuja relação entre o homem, a sociedade e a natureza é primordial. Visto deste ângulo, uma parte de sua medicina e a produção de objetos simbólicos ligados a suas práticas e seus cultos religiosos teriam encontrado um terreno fecundo e as mínimas condições de resistência, de continuidade e até inovações, apesar da adversidade explícita no sistema colonial e escravista. É assim que nasce a primeira manifestação das artes plásticas afro-brasileiras. Uma arte sem dúvida religiosa, funcional e utilitária"*. (2000, p. 103).

O pesquisador e artista plástico Nelson Inocêncio (2007) afirma que o candomblé e as demais tradições similares possuem uma ética e uma estética oriunda de uma cosmovisão que orienta a vida dos iniciados. No mundo pós-moderno, em que a imagem define muitas compreensões, é preciso considerar que a identidade está profundamente ligada à representação visual e o estranhamento cristão jamais será superado, a não ser pela possibilidade de desnaturalizá-lo, de tal sorte que os olhares por ele produzidos sejam desconstruídos.

Nesse contexto, devemos observar que a arte negra seguiu uma trajetória de luta e reconhecimento, o qual advém ainda dos anos 1930, quando o negro passou a ser reconhecido nas ciências sociais, através da obra “Casa Grande & Senzala”, de Gilberto Freyre (SOVIK, 2009), como um importante agente formador da sociedade brasileira. Assim, o termo afro-brasileiro passou a designar qualquer manifestação plástica e visual que retome, de um lado, a estética e a religiosidade africana tradicional e, de outro, os cenários socioculturais do negro no Brasil, podendo ser vista também como a cultura material dos segmentos negros no país, das obras representativas da cultura popular de origem africana, e das releituras da arte africana tradicional (SALUM, 2000). Por outro lado, esse reconhecimento não veio acompanhado de prestígio social, fazendo com que até hoje a arte negra se encontre na zona do exótico, do diferente, enfim, como uma arte do outro não plenamente ocidental.

A arte afro-brasileira relaciona ideias, práticas e instituições circunscritas pelos termos arte e afro-brasilidade. Ela conecta esses campos e suas problemáticas, promovendo confrontos e diálogos entre as questões derivadas da escravidão de africanos e afrodescendentes no Brasil e com as transformações no mundo da arte desde a era moderna (CONDURU, 2007). Esse termo pode ser compreendido como uma:

> *“[...] 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 de seus descendentes, do século XVI ao XIX”.* (CONDURU, 2007 p. 10).

Nesse sentido, é possível expandir a abordagem dessa temática tomando como referência toda produção artística na qual o negro está presente sob sua visão ou na visão do outro. No texto da lei nº 10.639/03 esse termo é ampliado para “cultura afro-brasileira”, sugerindo implicitamente a ampliação de sua abrangência.

A escola brasileira ainda não superou uma espécie de cegueira histórico-cultural e continua a estereotipar o referencial simbólico afro-brasileiro através da disseminação de imagens que tendem a colocar numa periferia um determinado grupo social e, consequentemente sua cidadania. O lado perverso dessa relação ocorre porque a escola articula-se com uma formação ideológica que autoriza a produção de certos sentidos ao

mesmo tempo em que silencia outros, fazendo com que a população negra enraíze um sentimento de inferioridade da sua origem étnico-racial, negando-a, desse modo.

A fruição de uma Arte negra em sala de aula poderia levar à compreensão de que a produção cultural de nosso país se dá sob diversas visões, sendo a europeia apenas uma delas. Essa diversidade expõe qualidades incomparáveis por não serem equivalentes em seus sistemas culturais. Isso não implica uma hierarquia entre eles, mas pressupõe a necessidade de um equilíbrio na produção de bens simbólicos.

Emanoel Araujo (2010, p. 44) demonstra a importância de uma abordagem mais ampla para "*desconstruir um imaginário que, primeiramente pelo olhar do estrangeiro e, depois, através da própria sociedade nacional, atuou de maneira poderosa na criação de estereótipos"* ao qual se alicerça o discurso do racismo que até hoje marca a identificação do negro no Brasil. E ressalta:

> *"É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade"*. (GOMES, 2003, p. 172).

A partir dessa visão, observamos que a atual realidade do ensino de Arte ainda necessita desses tensionamentos para que possa ser repensado, evitando a perpetuação das raízes coloniais na transmissão e formulação do conhecimento artístico. Ao escolher o que deve ser abordado em sala de aula, os sistemas de ensino ainda privilegiam a produção com feições europeias. Isso nos leva a observar que a tendência em hierarquizar as culturas faz parte de um processo histórico de aculturação praticada pelos colonizadores sobre outras formas de humanidade e que ainda hoje se apresenta em grande medida na educação brasileira.

II.3 A arte e seu ensino como construtores de universalidades

A relação entre produção artística, História da Arte e ensino de Arte no Brasil é indissociável. Evidentemente, cada uma tem a sua especificidade, como área de estudo e com objetivos próprios. O que há em comum entre elas é o homem, que se apresenta como produtor de signos e significados, na arte, história, cultura e na educação.

No Brasil, esta relação começa com a própria história da educação, na qual o ensino da Arte surge associado ao aprendizado de um ofício focado em atender às necessidades básicas da colônia. Nesse contexto, o Barroco trazido de Portugal, durante os séculos XVII e XVIII, se

desenvolveu no Brasil com características próprias e alicerçado na visão dos artistas populares que aprendiam seu ofício em oficinas e sob orientação de um mestre. Durante muito tempo, essas oficinas foram as únicas formas de sistematização do ensino de Arte e iniciaram a educação artística em nosso país, baseadas numa estética que naquela época já havia sido superada na Europa, mas no Brasil ganhou novo fôlego através do gesto antropofágico[12] dos artistas coloniais que o adaptam às necessidades locais (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

A primeira institucionalização do ensino de Arte no Brasil veio com a Missão Francesa, em 1816, que ao impor o estilo neoclássico procurou abandonar o "popular" Barroco, alinhando a produção artística nacional ao que havia de mais contemporâneo na arte europeia. Assim, ocorreu um direcionamento do ensino formal da arte, que a partir daquele momento passou a atender aos interesses simbólicos da elite, criando uma cisão: de um lado estava uma produção popular e autodidata e do outro, artistas alinhados com os cânones da arte acadêmica. Por serem fruto de uma ação institucional patrocinada pelo Estado, estes últimos passaram a ter supremacia simbólica sobre os primeiros, reforçando a presença eurocêntrica na arte brasileira.

No início do período republicano se desenvolve a tendência de um ensino de Arte antielitista, com o foco na formação em desenho técnico para a indústria incipiente. Esse rompimento do ensino da Arte com o modelo estético eurocentrado não representa a introdução de um ensino pautado nas necessidades das classes populares. Houve, na realidade, um distanciamento da formação voltada para o desenvolvimento cognitivo e das linguagens artísticas, reforçado pela necessidade de qualificação de mão de obra. Nesse momento, a formação dos artistas ficava a cargo das academias, espaços consagrados da elite, que iriam formá-los de acordo com a arte acadêmica, criando uma cisão entre o ensino da arte praticado nas escolas e o ensino da arte com vistas a atender às necessidades estéticas da elite.

Uma mudança significativa só ocorreu com o Modernismo, que introduziu a ideia da arte como expressão. Esse modelo estava permeado por uma tendência tecnicista e pela ideia de professor polivalente, apto a dominar os mais diversos campos do saber. Isso transformou a arte em princípio educativo que poderia auxiliar o aprendizado das outras disciplinas, separando a dimensão cultural dos alunos do campo artístico. Apesar de desse período ter sido breve, a autora explica que esse modelo influenciou boa parte do ensino de Arte no decorrer do século XX.

Juntamente com esse modelo, surgiu a ideia de arte como linguagem, focada no desenvolvimento da linguagem visual. Com base na teoria da percepção, os teóricos dessa tendência procuraram associar a arte que se ensina nas escolas aos elementos constitutivos

[12] Ana Mae Barbosa utiliza a ideia de antropofagia cultural ao referir-se ao Barroco brasileiro em alusão ao conceito desenvolvido por Oswald de Andrade em 1928, no qual defendia o desenvolvimento de uma arte com feições brasileiras, mas utilizando como conceito estilístico as vanguardas artísticas europeias do início do século XX, especialmente o Cubismo, Expressionismo, Surrealismo e Futurismo. Acerca desse assunto, verificar Zilio (1982).

da linguagem visual, tais como: a linha, o ponto, a textura, a cor, a luz. Nesse contexto, nasce a ideia de alfabetização visual. Por outro lado, Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho explicam que:

> *"Com enfoque formalista, a partir de análises dos signos visuais e sua organização semântica particular, este modelo passa a incluir como objeto de estudo um novo elenco de produções gráficas e plásticas como a fotografia, o cinema, o vídeo, etc. O enfoque formalista, no entanto, restringe as análises à qualidade sígnica das imagens, desprezando os aspectos históricos e culturais".* (2011, p. 47).

O desenvolvimento desse modelo no ensino da arte promoveu a aproximação dos elementos constitutivos da linguagem visual, considerados universais e, ao mesmo tempo, não permitiu que aprofundasse os ideais históricos e culturais nas análises dos objetos e imagens. A cultura local dos alunos, nesse contexto, continuará abstrata e desconectada da escola. Não é raro até hoje, observar materiais didáticos nas escolas que carregam essa tônica, bem como professores adotando tal abordagem em suas aulas.

A cultura e a história só entrarão em cena no ensino da arte com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1988. Por ser um documento ainda em vigor, e que pretende direcionar as reformas curriculares e o desenvolvimento das ações no âmbito do processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade, procuraremos dar mais ênfase à sua análise.

Desde o seu lançamento, os PCN para o ensino das Artes têm sido alvo de intenso debate. Por serem estruturantes de outras propostas curriculares, adotados como documentos prescritivos nas escolas, além de direcionarem a formação de professores, sua concepção vem sendo analisada e criticada por pesquisadores atentos às questões políticas que atravessam a própria elaboração do documento.

A elaboração de uma orientação curricular nacional acaba por homogeneizar as discussões em torno de um documento com a pretensão de ser comum a todos. Esse, sem dúvida, é um complicador diante da diversidade cultural brasileira, pois se trata de um documento que tem a pretensão de ser balizador do currículo e, portanto, certamente cria distorções e imposições, especialmente no que diz respeito à arte.

Tania Müller (2013, p. 74), por exemplo, ao analisar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2013, observa que o "*respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental",* a lei nº 10.639/2003 e o cumprimento ao edital do PNLD formam os critérios de avaliação para a seleção do livro didático no programa. Desse modo, os PCN servirão como um dos documentos-base para a escolha de conteúdos, metodologia e abordagem. Em última instância, isso traz a sensação de que, supostamente, o livro didático conseguirá atender a todos, independente das especificidades culturais, por estar alinhado com os parâmetros nacionais.

Ana Mae Barbosa (1998) observa que a elaboração dos PCN de todas as áreas foram realizadas de acordo com a visão colonialista de Cesar Coll, que os projetou, utilizando como modelo a estrutura dos parâmetros curriculares ingleses. Essa transplantação de um modelo sem levar em consideração questões como fracasso escolar e formação docente, centra os problemas educacionais especialmente nas questões curriculares, ofuscando outras demandas educacionais, além de não promover o desenvolvimento qualificado da educação brasileira.

Os PCN-Arte estão divididos em três eixos norteadores do ensino e aprendizagem em arte: produzir, apreciar e contextualizar arte. O documento não estabelece em que sequência cada um deles poderá ser utilizado, mas indica que "*estes poderão ser trabalhados em conformidade com o desenho curricular de sua equipe e segundo critérios de seleção e ordenação adequados"* (MEC, 1998, p 49).

A definição de cada um desses três eixos está expressa da seguinte forma:

> "*Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas".*
> *Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente".*
> *Contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades".* (MEC, 1998, p. 50).

Apesar da proposta aparentemente não hierarquizar esses eixos, fica clara a importância da contextualização sob os outros dois, pois:

> *"Na prática das salas de aula, observa-se que os eixos do produzir e do apreciar já estão de alguma maneira contemplados, mesmo que o professor o faça de maneira intuitiva e assistemática. Entretanto, a produção e a apreciação ganham níveis consideravelmente mais avançados de articulação na aprendizagem dos alunos quando estão complementadas pela contextualização".* (MEC, 1998, p. 50).

Desse modo, a contextualização aparece como um eixo fundamental à sistematização dos outros dois, que podem ocorrer intuitivamente, visto que todo ser humano é capaz de produzir e apreciar arte, ainda que esse gesto de apreciação ocorra de forma passiva.

A definição dos conteúdos do ensino da arte, no tocante à contextualização, deve levar em conta "*a arte na sociedade, considerando os artistas, os pensadores da arte, outros profissionais, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos."* (MEC, 1998, p. 52).

A arte que se ensina na escola é ligada à arte que se produz fora dela. Cabe, agora, refletirmos cobre o modo como a hegemonia do sistema de pensamento eurocentrado lidou com os saberes que circulam dentro e fora da escola. Vale também pensar sobre como a apreciação e a produção operam em consonância com uma determinada forma de contextualização, adaptada a atender a um sistema de entendimento ligado a um modo específico de pensamento científico.

Sobre a apreciação da arte, Ana Mae Barbosa (1998) indica que esta pode designar um “mero deslumbramento” da obra de arte, sem a necessária leitura crítica. Nesse caso, leitura crítica implica muito mais que a simples contextualização, mas aprender a compreender de que maneira os elementos constitutivos da obra em análise podem trazer simbolismos ocultados pelo todo.

Um bom exemplo disso pode ocorrer com um professor que irá trabalhar com seus alunos a pintura “Homem Tapuia”, de Eckhout (Figura II.1).

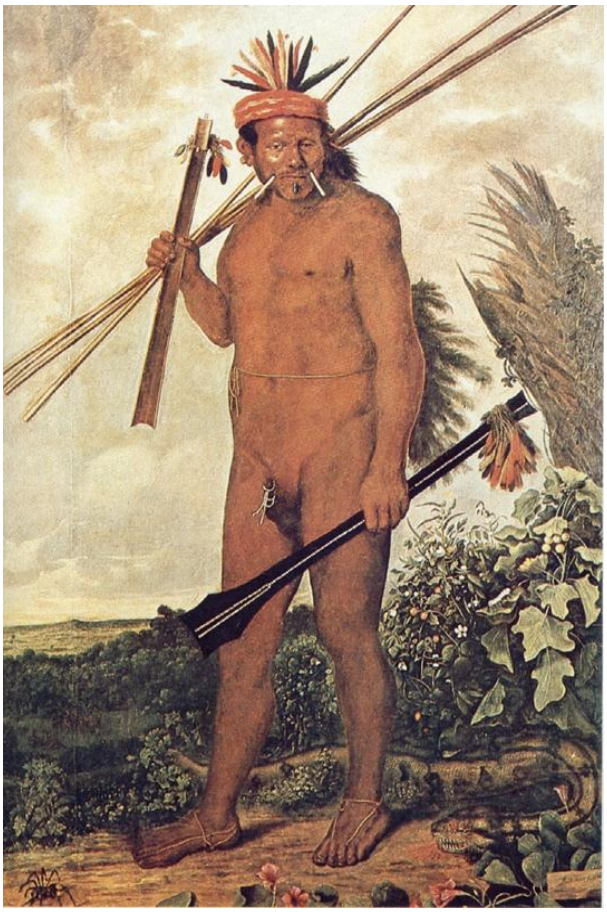


Figura II.1 – Albert Eckhout, Homem Tapuia, 1641; óleo sobre tela, 161 x 272 cm. National Musset.

Nela vemos um índio com olhar marcante, distanciado do colonizador, possivelmente indicando o cuidado necessário que o europeu deveria ter com esse agente que possuía um “menor grau de civilidade”. Seu ambiente natural é a selva, haja vista a proximidade com a

natureza intocada ao seu redor. Apesar dessa proximidade, a cobra aos seus pés com a cabeça ensanguentada evidencia o domínio dele sobre ela, ao mesmo tempo em que o coloca também em estado de natureza, como um animal selvagem. Próximo também de seus pés, é possível observar uma venenosa aranha caranguejeira, que pouco lhe importa, demonstrando sua clara integração com essa natureza perigosa, agressiva, bem como sua equiparação aos mais temidos animais, deixando claro que o cotidiano desse índio está para além do mundo do homem branco. A organização desses elementos reforça o aparente sentimento de hostilidade que esse índio possui em relação ao colonizador.

Desse modo, um professor que estimule seus alunos a apreciarem essa obra sem o gesto de interpretação dos elementos visuais, poderá fazer uma contextualização histórica baseada apenas em aspectos mais gerais da presença holandesa no Brasil e da atuação dos pintores da corte de Maurício de Nassau. O próprio nome “tapuia” refere-se a um termo utilizado pelos colonizadores para designar aqueles nativos que ainda não estavam integrados à sociedade colonial ou que eram hostis à ação civilizatória instaurada pelo colonizador.

No que concerne ao “produzir arte”, podemos utilizar como exemplo a confecção de máscaras africanas na escola. Durante o mês de novembro, é bastante comum – em razão do Dia da Consciência Negra, celebrado no dia 20 – os professores de Arte confeccionarem com seus alunos pequenas reproduções de máscaras rituais africanas. Muitos se restringem apenas a estimular os alunos a colorirem pequenas reproduções, sem levar em consideração a religiosidade e a etnicidade que envolve a confecção e o uso desses objetos. Originalmente, as máscaras não são simples alegorias, pelo contrário, envolvem uma complexa simbologia do mundo espiritual e social africano, que muitas vezes é suprimida ou simplificada de forma generalista pelos professores, transformando-as em meros enfeites no mural da escola.

A construção da universalidade eurocêntrica – como apresentamos no capítulo anterior – foi uma das mais duradouras e ainda presentes dinâmicas da relação entre as sociedades colonizadas e as colonizadoras. Na perspectiva de construção do mundo capitalista, o poder eurocentrado foi extremamente eficiente na imposição e perpetuação do seu modelo civilizatório nos territórios coloniais. Para isso, foi necessário que esse modelo se fizesse estruturante em todos os setores da vida social colonial, perpetuando-se na produção simbólica, na educação, na política, no direito, na produção científica, na arte, entre outros âmbitos. Desse modo, o ensino de Arte desenvolvido no Brasil, por não estar imune ao pensamento eurocêntrico, trará na sua composição as marcas colonialistas também presentes na produção e no conhecimento científico acerca da arte.

O sistema-mundo moderno ocidental teve na ciência um poderoso aliado na produção e impressão de imagens-memórias universais. O corpo, o tempo, a subjetividade e o conhecimento foram apropriados e transformados de maneira tal pelo pensamento hegemônico que nos levou à elaboração de um projeto societário coletivo e individual que pudesse ser um

espelho da própria modernidade universal. Tentando trancafiá-los nas molduras de uma lógica que possibilitasse o controle da produção simbólica, as formas de ordenação e determinação da elite cultural produziram uma representação estática do universo.

O racionalismo científico tornou-se a visão hegemônica de mundo, reduzindo ao mínimo as alternativas de leitura da vida. Assim, rejeitou-se o acidente, o acontecimento, o aleatório, a subjetividade. Ao tentar colocar ordem no universo, este acaba sendo reduzido a um conjunto de leis e princípios, expulsando a desordem e tudo que pudesse provocá-la. Assim, subjetividades alternativas, ou seja, outras possibilidades de existência corpórea, foram banidas do pensamento dominante, enviados para fora da produção do conhecimento, por significar ruído, deformação, perturbação.

Essas subjetividades alternativas, na realidade, eram nocivas à própria estrutura de produção hegemônica de conhecimento eurocentrado por serem estruturadas em conhecimentos outros. Essas produções de saberes garantiram a essas subjetividades alternativas a existência, por séculos e até por milênios, na adversidade e imprevisibilidade humana. Desse modo, sua eliminação tornou-se fundamental para que se pudesse atingir o conhecimento objetivo a partir do controle e simplificação da subjetividade.

No que diz respeito ao eixo “contextualizar arte”, a História da Arte, muito utilizada por professores, apresenta-se como poderoso objeto científico na modernidade, sendo a própria expressão unívoca dessa universalidade:

> *“Ela começou como um conceito de história e complementou-o com o conceito de estilo. O conceito de história foi parte da herança do século XIX; o conceito de estilo, uma nova aquisição da virada do século. Estilo era aquele atributo da arte para o qual se queria demonstrar uma história ou um desenvolvimento em conformidade com a lei”.* (BELTING, 2006, p. 41).

Assim, ao mesmo tempo em que a História da Arte buscava projetar-se num porvir para garantir sua perpetuação, ela precisava também do passado que lhe garantiria a credibilidade necessária à verdade científica.

> *“De maneira obstinada e quase paradoxal, o projeto da antiga história da arte está associado ao projeto de modernidade. No par conceitual história e estilo é dada a conhecer a verdadeira fisionomia da modernidade, à qual hoje se responde por ter possuído uma imagem unilateral da histórica e uma vontade de estilo tirânica que não podia ser contestada”*. (BELTING, 2006, p. 43).

Essa mentalidade presente na História da Arte revela que o possivelmente histórico somente poderia se relacionar com o que tivesse sob a ação do mundo europeu. Assim, a formulação da história estética da modernidade eurocentrada pressupunha também a sua supremacia sobre outras estéticas (HALL, 2009).

Dentro do contexto ora descrito, SEVCENKO (1996) explica que o referencial histórico normalmente adotado nos currículos escolares parte de uma “sequência contínua com os seguintes lances encadeados: Antiguidade Oriental, Antiguidade Clássica, Idade Média, Modernidade e História Contemporânea”. Ou seja, povos nômades e de tradição oral permanecem fora das análises históricas. E continua:

> *“[...] povos nômades e seminômades, essa parte da humanidade, são povos sem história, que não estão na história, que não contam para a história tal como ela foi montada, como um instrumento de análise europeu. Mais ainda, são povos nocivos à história, são contra ela, destroem-na. A história leva anos, séculos, milênios para montar-se, e vem um desses povos sem história e destrói todos aqueles milênios de história. São povos profundamente antipáticos do ponto de vista epistemológico”.* (SEVCENKO, 1996, p. 116).

Essa sequência histórica cronológica fundamentou o conceito de primitivismo. Desenvolvido durante a modernidade, toma como parâmetro de comparação a própria cultura europeia que permanecerá no topo de uma escala onde um tipo de desenvolvimento tecnológico – normalmente industrial – será o ponto inicial de comparação. Surge, então, a ideia de que povos de tradição oral, ou com outras formas de organização social estariam num estágio de desenvolvimento há muito superado pela Europa.

Apesar da antropologia ter papel fundamental na formulação do conceito de culturas primitivas, a História da Arte contribui significativamente com essa formulação. Isso ocorre quando a arte dos povos de tradição oral da contemporaneidade se aproxima da arte das civilizações pré-históricas, pois do continente europeu. Assim, ao passo que os primeiros são considerados primitivos suas práticas apresentam uma tecnologia aparentemente defasada, os outros são considerados como tal por serem originários, ancestrais, vinculados ao passado distante.

Desse modo, os processos discursivos presentes na arte que se ensina nas escolas brasileiras seguem uma tradição histórica que ignora a existência de civilizações fundamentais à formação do povo brasileiro e da história mundial, como os africanos e ameríndios. Por outro lado, muito tem sido feito no sentido de garantir no plano formal, um ensino realmente inclusivo para as classes populares, especialmente no que tange à valorização da cultura e do referencial simbólico das identidades negadas ou silenciadas. Entre as principais ações que fazem parte dessa evolução, podemos destacar a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileiras em todas as escolas da educação básica.

Apesar de trazer diversos avanços para a educação das relações étnico-raciais, sua aplicabilidade ainda representa um desafio para os sistemas educacionais. Dados do Inep apontam que menos da metade das escolas brasileiras Lei nº 10.639/2003 de forma sistemática (PAIXÃO, 2013).

Entre as diversas questões que podem dificultar a aplicabilidade da lei nos sistemas de ensino, destacamos a abordagem dos conteúdos inerentes à cultura africana e afro-brasileira na sala de aula. Ressaltamos esse aspecto, pois ele parece ser fundamental para o desenvolvimento de um ensino equânime que venha a promover mudança do discurso cristalizado em algumas estruturas de poder da sociedade, tais como a arte e a educação (BOURDIEU, 2011).

Observa-se que a abordagem ainda deficiente da cultura afro-brasileira e africana ocorre porque as trocas simbólicas da qual fazem parte atravessam as culturas escolares como um todo e, por vezes, entram em embate com os processos de homogeneização da cultura de massa que também estão ali presentes.

Por outro lado, trazer para sala de aula a cultura afro-brasileira e africana pressupõe levar em consideração a questão racial brasileira, e isso:

> *"Exige considerar os significados de ser um país que viveu, por mais de 300 anos, a experiência da escravidão, em que a participação dos africanos e de seus descendentes na constituição da sociedade brasileira se deu a partir dessa condição inicial de escravo. Exige, ainda, que o processo de abolição da escravidão, seguida pela instauração do novo regime republicano, pouco ou nada contribuiu para alterar a condição de marginalidade social dos ex-escravos e seus descendentes, situação perpetuada ao longo do século XX".* (SANTOS, 2010 a, p. 58).

Assim, trazer essa temática para dentro da escola significa resgatar a longa trajetória de embates políticos que, em muitos casos, acabaram por silenciar as vozes de diversos grupos, colaborando na perpetuação do poder de um determinado setor historicamente dominante.

Dentro desse contexto, Nilma Lino Gomes (2003) compreende que a existência do racismo e da desigualdade entre negros e brancos contribui para que a cultura afro-brasileira seja tratada nas escolas de forma distanciada, como a cultura do outro, ocupando o lugar do exótico e do folclórico. Por isso, ainda falta, entre outras coisas, o reconhecimento de que a arte afro-brasileira é parte indissociável da nossa cultura e possui especificidades que dizem respeito à história dos negros. Nesse sentido, o despreparo da maior parte dos professores de Artes para trabalharem com o ensino das relações étnico-raciais opera em conjunto com a complexidade da seleção dos conteúdos do componente curricular Artes.

III Análise de um livro didático de Artes

III.1 O livro didático em foco

Nas últimas décadas, o debate em torno do livro didático (LD) tem sido amplificado em razão da importância que este vem adquirindo na educação, não só no Brasil como em outras partes do mundo. Em razão disso, nossa atenção se voltou para a análise do livro de Artes Visuais, tema que carece de estudos e avaliações.

Observa-se que o LD participa do processo de transmissão e recepção das formas simbólicas existentes na cultura de massa, como argumenta Sérgio Luís do Nascimento (2009). Esse não seria imparcial quanto aos mecanismos de aquisição e mediação do conhecimento que ocorrem no âmbito da cultura escolar, influenciando os agentes que dele fazem uso, nesse caso, alunos e professores. Embora não seja nosso foco de trabalho, vale observar que a sua comercialização contribui substancialmente para o mercado editorial brasileiro, movimentando anualmente cifras bilionárias, via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ou pela venda direta ao consumidor, tornando-o comercialmente atraente a grandes grupos editoriais (MÜLLER, 2013).

Nesse imenso processo comercial de bens simbólicos ao qual está sujeito, seu papel principal do LD está na intermediação da informação e da comunicação, no sentido de dar suporte organizacional para o mundo. Por outro lado, por estar integrado à lógica econômica, tecnológica, e principalmente, simbólica – que organiza as duas primeiras – opera na mediação pela qual os indivíduos "*regulam as trocas sociais, constroem as representações dos valores que subjazem as suas práticas, criando e manipulando signos e, por conseguinte, produzindo sentido"* (CHARAUDEAU, 2009, p. 15). Por isso, o LD não está imune à lógica do discurso dominante, contribuindo efetivamente na perpetuação dos mecanismos de exclusão social e cristalizando na cultura escolar o discurso homogeneizador da cultura de massa.

A prática docente é bastante complexa e não se esgota na relação professor-aluno-conhecimento, pois muitos elementos externos à escola estão inseridos nessa relação. A criatividade do professor é fundamental para equacionar os conteúdos disciplinares com atividades propostas a partir de diversas ferramentas pedagógicas, como DVDs, *data-show*, computadores, revistas, jornais, ilustrações, livros didáticos e paradidáticos. Nesse contexto, o LD deve ser mais uma ferramenta com a especificidade de contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a sua eficácia depende também da capacidade do professor em equacionar as necessidades educacionais dos alunos aos conteúdos apresentados no livro.

Por atuar na educação formal, o livro didático possui um forte vínculo com o conhecimento científico, reestruturando-o e adequando a linguagem específica de um campo

do conhecimento para um público determinado. Ou seja, o conhecimento científico é resumido e reunido com a linguagem adaptada à possibilidade de compreensão do aluno. Os conteúdos apresentados são organizados de acordo com as prerrogativas dos próprios parâmetros curriculares em um exemplar para serem utilizados por um público específico que atua diretamente na educação, no caso, os professores.

Entretanto, Fracalanza e Neto destacam que:

> *"Apesar de todos os esforços empreendidos até o momento, ainda não se alterou o tratamento dado ao conteúdo presente no livro que configura erroneamente o conhecimento científico como um produto acabado, elaborado por mentes privilegiadas, desprovidas de interesses político-econômicos e ideológicos, ou seja, que apresenta o conhecimento sempre como verdade absoluta, desvinculado do contexto histórico e sociocultural. Aliás, usualmente os livros escolares utilizam quase exclusivamente o presente atemporal (presente do indicativo) para veicular os conteúdos. Desse modo, apresenta-os como verdades que, uma vez estabelecidas, serão sempre verdade".* (FRACALANZA; NETO 2003, p. 151).

Conforme apontam os pesquisadores citados, essa verdade acabada do conhecimento científico traz um problema no que diz respeito à sua aplicabilidade na vida dos alunos. Se o conhecimento científico se transforma conforme as mudanças da sociedade, sua rigidez cria uma dissonância entre o que está escrito e o que se vive. Isso compromete a contextualização desse conhecimento e contribui para que o aluno não veja sentido naquilo que aprende na escola, implicando no fracasso escolar.

Vale ressaltar que o sistema de ensino brasileiro ainda está em desenvolvimento. Por isso, compreendemos que outros fatores também contribuem para os baixos níveis de desempenho dos alunos, fazendo com que a educação se distancie cada vez mais de uma prática inclusiva e emancipatória.

Os baixos investimentos e a realidade fragmentada das disciplinas fazem com que o aluno tenha menos noção da realidade complexa. Essa dissonância potencializa ainda mais a exclusão dos alunos das escolas públicas aos setores dominantes da sociedade. Inviabiliza, sobretudo, o acesso às ferramentas necessárias à transformação da própria realidade e da perspectiva futura de elaboração do projeto societário.

Assim, essas lacunas do sistema de ensino fazem com que o livro didático assuma um papel cada vez maior no processo de ensino e aprendizagem. Vale lembrar, como observa Marisa Lajolo, que:

> *"[...] sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina".* (LAJOLO, 1996, p. 4).

Nesse sentido, o LD assume um papel mais importante do que deveria no que diz respeito aos temas que são selecionados, funcionando como um mero depositário de conteúdos escolares. Mas estes que, por sua vez, deviam ser emancipatórios – por fazerem a mediação dos conhecimentos considerados fundamentais ao desenvolvimento da sociedade com a escola –, acabam aprisionando aluno e professor numa visão pouco crítica da realidade (BITTENCOURT, 1998).

O LD pode ganhar grande projeção nas estratégias de ensino de muitos professores em razão dos exercícios, textos e sugestões de trabalhos apresentados. Isso faz com que se torne um instrumento estruturador do planejamento de aula, influenciando decisões fundamentais, como a definição metodológica e a abordagem dos conteúdos. Assim, um determinado conteúdo ensinado para um grupo de alunos, ainda que relevante no contexto social deles, poderá ficar de fora em razão de não ter sido "contemplado" no livro.

As precárias condições de trabalho nas escolas brasileiras, em maior ou menor grau, também contribuem para que o LD assuma um papel mais importante do que deveria. Sem um nível de investimento adequado fica quase impossível, até para o melhor dos professores, superar algumas barreiras impostas pela infraestrutura deficitária de muitas unidades de ensino.

Em primeiro lugar, a maior parte das escolas de educação básica não dispõe de acesso à internet ou copiadoras para reprodução de materiais específicos. Isso faz com que muitos profissionais sejam reféns dos livros didáticos, uma vez que ficam impedidos de recorrerem a fontes alternativas, como reportagens de revistas ou jornais, materiais disponíveis na internet, textos de outros livros, entre outras.

Tal realidade pode ser constatada ao analisarmos alguns dados do Censo Escolar da Educação Básica 2012[13] (Tabela III.1), o qual revela que apenas 45,8% das escolas brasileiras possuem acesso à internet. Essa mesma análise nas regiões Norte e Nordeste mostra percentuais ainda menores, com 20,3% e 28,2%, respectivamente, contra 74,7% na região Sudeste, 79,3% na região Sul e 77,3% na região Centro-Oeste. Ou seja, restam poucas alternativas ao professor de escolas localizadas em regiões periféricas para substituir o livro didático. Este acaba se tornando um material de acesso fácil a todos, sendo a única fonte que os alunos dessas escolas podem consultar para estudar os conteúdos fora do ambiente da sala de aula.

Um segundo fator é que apenas 42,2% das escolas brasileiras possuem biblioteca ou sala de leitura (Tabela III.1), isso sem levar em consideração o tamanho e qualidade dos seus acervos. A partir dos índices das regiões Norte e Nordeste, esse percentual é ainda menor, 22,9% e 25,5%, respectivamente, contra 67,9% na região Sudeste, 75,7% da região Sul e

[13] Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em 03 de out. de 2014.

60,5% da região Centro-Oeste. Desse modo, o LD é um dos únicos materiais de estudo ao qual o aluno tem acesso. Além disso, os baixos salários, o alto custo dos livros para pesquisa e a falta de incentivo para sua aquisição dificultam que os professores tenham acervo pessoal diversificado e atualizado.

Tabela III.1 – Dados do Censo Escolar de 2012.

Região Geográfica	Escolas		
	Total	Recursos Disponíveis (%)	
		Biblioteca ou sala de leitura	Acesso à internet
Brasil	122.716	42,2	45,8
Norte	20.008	22,9	20,3
Nordeste	54.840	25,5	28,2
Sudeste	27.888	67,9	74,7
Sul	14.158	75,7	79,3
Centro-Oeste	5.822	60,5	77,3

Fonte: INEP.

Analisando esses dados, constatamos que em regiões menos industrializadas e periféricas, em relação aos grandes centros industriais brasileiros, os investimentos em infraestrutura são menores do que nas demais regiões.

O terceiro fator diz respeito à falta de tempo do professor para planejar e realizar suas aulas. A jornada de trabalho de um professor brasileiro tem, em média, 25 horas por semana[14]: 6 horas a mais do que a média nos países desenvolvidos. Isso faz com que o gasto de tempo no planejamento de aulas, correção das atividades, lançamento de notas e outras tarefas de demanda administrativa – sem falar nos professores que acumulam dois empregos ou mais – afete diretamente a qualidade do trabalho desse profissional. O cenário fica ainda mais complicado se observarmos de que maneira o tempo da aula[15] é utilizado: 20% é destinado a manter a disciplina dos alunos e outros 13% para realizar tarefas administrativas, como fazer chamada. A aula mesmo fica com uma fatia de 67%. Além do mais, 40% dos professores afirmam não ter formação prática para lecionar[16]. Ou seja, diante desse cenário, o livro didático torna-se um instrumento especialmente sedutor para o professor que não tem tempo para planejar aula, que tem seu tempo útil de aula reduzido e que não domina plenamente a prática de sala de aula.

Todos esses fatores vêm contribuindo para que a atividade docente permaneça refém de um único material didático, elaborado segundo interesses que, na maioria das vezes, são alheios à realidade dos alunos, da escola e da comunidade em que se insere.

[14] Disponível em: <http://talis.inep. gov.br/resultados>. Acesso em 03 de out. de 2014.
[15] Idem.
[16] Idem.

De acordo com os dados apresentados, é compreensível que o livro didático acabe assumindo um papel importante para muitos professores. Isso porque se configura não apenas como material didático, mas como fonte de pesquisa sem nenhum custo, uma vez que as editoras destinam exemplares gratuitamente aos docentes. Desse modo, o LD acaba assumindo também a função de atualização e formação dos docentes em relação aos tipos de conteúdos e suas respectivas abordagens, tornando-os algumas vezes reprodutores dos discursos ideológicos que permeiam o material, e agindo da mesma forma com seus alunos, contribuindo com o que Paulo Freire (2003) denominou de educação bancária.

Um outro lado dessa questão é a possibilidade de aumento da relação professor/aluno, uma vez que o livro didático torna as aulas mais uniformes e menos individualizadas. Nesse caso, o professor assume o simples papel de tirar dúvidas, tendo pouca ou nenhuma atividade que preveja relações mais complexas com o conteúdo ministrado, contribuindo para manter a realidade do aluno ainda mais distante da realidade científica que está sendo trabalhada.

Diante do cenário apresentado até o momento, é possível que o livro didático esteja sendo utilizado para “mascarar” o déficit dos investimentos em educação. Isso porque lacunas deixadas pela falta de investimentos podem ser, em parte, preenchidas.

Do ponto de vista do currículo, é importante observar que o LD contribui sobremaneira para a uniformidade dos conteúdos e a sua cronologia temporal. Os assuntos elencados nele são referendados por instituições que supostamente têm a competência técnica para fazer a seleção, por isso, muitos professores acabam aceitando a sequência temporal e seleção de conteúdos oferecidos pela editora sem a necessária reflexão sobre isso.

Por outro lado, no tocante à administração escolar, isso garante, de alguma forma, que todas as turmas do mesmo ano de escolaridade de uma mesma escola estejam alinhadas em relação à época em que cada conteúdo supostamente deverá ser ministrado. Tal perspectiva pode trazer a sensação de que o ensino está – ou deveria estar – se desenvolvendo da mesma forma com todos os alunos, desconsiderando o ritmo da turma e de cada aluno.

Como podemos observar, o LD pode assumir muitas dinâmicas, tanto no que diz respeito ao planejamento, mas também na imposição do currículo como um todo, como se fosse uma receita a ser seguida para se conseguir um resultado final quase certo. Isto fará com que se promova a falta de criticidade, tão necessária à prática docente, trazendo como consequência, a perpetuação da hegemonia dos grupos dominantes e a permanência das populações dominadas num vazio educacional que se traduzirá na má qualidade da educação. Ou seja, será promovida uma educação não emancipatória e insuficiente para que os jovens almejem o rompimento com os processos societários subservientes, presentes nas dimensões da colonialidade, como analisamos no capítulo I.

Apesar do cenário sombrio que apresentamos, vale ressaltar que essa alienação em relação ao uso do LD não é uma situação de unanimidade entre os profissionais da educação

brasileira. Nos últimos anos, temos houve um engajamento político cada vez mais acentuado de alguns professores que passaram a dialogar mais com movimentos sociais organizados, conferindo uma nova dinâmica ao ensino e tecendo outras possibilidades de aprendizagem.

Diante de tudo que foi dito até o momento, é pertinente esclarecer que a questão da utilização do LD talvez não seja propriamente o maior dos problemas. O problema é quando este se torna a única opção. Assim, analisar criticamente essa ferramenta é tão essencial quanto examinar qualquer parte dos sistemas de ensino que reproduzem, em maior ou menor grau, os traços da colonialidade.

Em relação ao LD de Artes Visuais, buscamos compreendê-lo tendo em vista a posição do Brasil como país periférico, latino-americano e subalterno no capitalismo global. Desse modo, tentamos responder sobre como esse artefato educacional pode reafirmar a hegemonia epistêmica do sistema de pensamento europeu. Para isso, dialogamos com Aníbal Quijano (2005; 2007; 2013), Boaventura Santos (1988; 2010 a; 2010 b), Santiago Castro-Gómez (2005), Nelson Maldonado-Torres (2007; 2010), Walter Mignolo (2005), entre outros. Esses autores buscam redefinir os estudos pós-coloniais e a posição da América Latina na formação do poder capitalista eurocentrado. Desse modo, levam em consideração que as estruturas do poder global se estabeleceram também através de sistemas de pensamento construídos ainda no mundo colonial, até hoje presentes nas dimensões da colonialidade – do poder, do saber e do ser.

Sendo o LD um artefato cultural inserido no contexto educativo, dotado de uma história vinculada à própria história da educação brasileira e ligado às tecnologias de produção, editoração gráfica e desenvolvimento comunicacional da sociedade, é válido investigar de que modo o LD de Artes Visuais pode contribuir na formação de conceitos artísticos que mantenham em posição de inferioridade a produção artística de grupos subalternizados no processo de formação do sistema-mundo moderno capitalista.

Essa aproximação com o LD de Artes Visuais nos levou a analisar de que modo o “Guia de Livros Didáticos 2015 do Ministério da Educação” (2014) trata desse tema. Existem duas edições direcionadas para o ensino médio, diferente do ensino fundamental, para o qual não existe nenhuma obra selecionada. Tal fato não implica na não utilização, publicação e divulgação para este segmento.

Ainda que atualmente apenas o ensino médio possua LD de Artes via PNLD, isso significa um avanço para o ensino das Artes no Brasil, conforme revela o documento:

> *“O livro didático para o componente curricular Arte é uma conquista que ratifica que a Arte marca a história da humanidade, podendo ser considerada como mais um modo de se aprender e refletir sobre a vida. O livro didático deve explicitar a estruturação de conceitos e teorias pertinentes a cada campo artístico, apresentando orientações objetivas para experiências artísticas em cada um deles”.* (MEC, 2014, p. 9).

Assim, o LD de Artes contribui para o reconhecimento do ensino das artes como um campo do conhecimento, com especificidades, além de marcar a importância desse componente curricular na educação brasileira.

Cabe, agora, indagarmos como um LD adotado por uma instituição pública de ensino pode nos indicar a presença da colonialidade na arte que se ensina na educação básica.

III.2 Caracterização do livro didático selecionado

Lançado em 2005 pela editora Ática, o livro “Descobrindo a História da Arte” (Figura III.1) já está em sua sexta reimpressão. O livro é destinado a estudantes do segundo segmento do ensino fundamental das redes públicas ou privadas e a autora é a filósofa Graça Proença.



Figura III.1 – Capa do Livro “Descobrindo a História da Arte”. (PROENÇA, 2009).

Apesar de ser adotado por algumas organizadoras de concursos públicos para o magistério, consideramos sobremaneira relevante o fato do Colégio Pedro II[17] adotá-lo como livro didático da disciplina Artes Visuais para os alunos do segundo segmento do ensino fundamental e médio. Nossa atenção para este fato deve-se à importância dessa instituição de ensino na educação e na sociedade brasileira como um todo, possuindo resultados do Ideb[18] acima da média nacional e tendo como ex-alunos importantes personalidades da vida política e cultural brasileira. Assim, a adoção desse livro para as aulas de Artes Visuais é um fato bastante relevante, que merece um olhar cuidadoso sobre essa publicação, sobretudo pelo fato do Colégio Pedro II ser uma instituição pública de ensino de referência e com milhares de alunos matriculados.

É possível afirmar que a História da Arte, como campo específico do conhecimento, é o foco principal dessa publicação. Na apresentação, a autora faz um breve comentário destinado aos estudantes que farão uso do livro, deixando clara essa intenção (Figura III.2). Ela afirma que "*a expressão artística faz parte da história humana desde os tempos mais remotos. Este livro oferece um caminho para seu primeiro contato com a História da Arte*". Ou seja, a intenção é oferecer contato com a história da produção artística humana desde os tempos mais remotos, na Pré-História, até a atualidade.

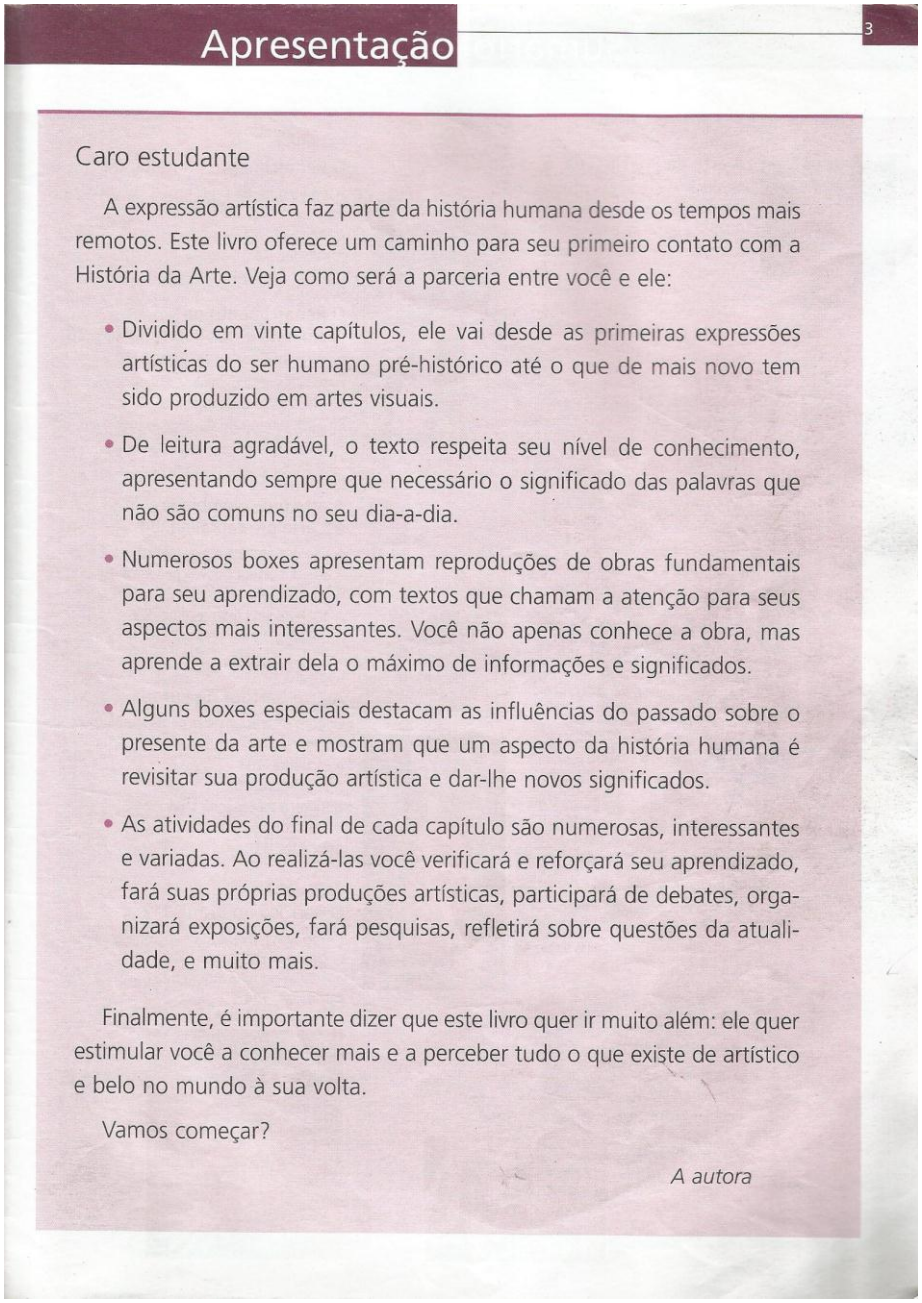
Ainda se dirigindo ao estudante, a autora informa que os espaços distribuídos pelos capítulos, denominados *boxes*, têm por objetivo fazer uma articulação entre o passado e o presente, observando que uma das dinâmicas do ser humano é revisitar a arte do passado, dando-lhe novos significados.

As atividades às quais o texto de apresentação se refere dizem respeito aos conteúdos trabalhados em cada capítulo. A intenção é reforçar o aprendizado do aluno em História da Arte, sugerindo que este poderá realizar suas próprias obras a partir do conhecimento histórico em arte. Esse "retorno" ao passado corrobora com a noção de linearidade da produção artística da humanidade, na qual a produção do aluno deverá se localizar como a culminância desse processo.

---

[17] "*Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Ao longo de sua história, foi responsável pela formação de alunos que se destacaram por suas carreiras profissionais e influência na sociedade. Seu quadro de egressos possui presidentes da República, músicos, compositores, poetas, médicos, juristas, professores, historiadores, jornalistas, dentre outros. Em seus quase 180 anos, o Colégio passou por períodos de expansão e modernização sem deixar de lado as características que o tornaram referência no cenário educacional brasileiro. Equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a sanção da lei 12.677/12, o Colégio Pedro II conta com 14 campi, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias, e uma unidade de educação infantil. Com quase 13 mil alunos, o Colégio Pedro II oferece turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio Regular e Integrado, além da Educação de Jovens e Adultos (Proeja)".* Texto disponível em: <http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html>. Acesso em 10 de nov. de 2014.

[18] Disponível em: < http://ideb.inep. gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4122972 >. Acesso em 10 de Nov de 2014.



Apresentação 3

Caro estudante

A expressão artística faz parte da história humana desde os tempos mais remotos. Este livro oferece um caminho para seu primeiro contato com a História da Arte. Veja como será a parceria entre você e ele:

- Dividido em vinte capítulos, ele vai desde as primeiras expressões artísticas do ser humano pré-histórico até o que de mais novo tem sido produzido em artes visuais.
- De leitura agradável, o texto respeita seu nível de conhecimento, apresentando sempre que necessário o significado das palavras que não são comuns no seu dia-a-dia.
- Numerosos boxes apresentam reproduções de obras fundamentais para seu aprendizado, com textos que chamam a atenção para seus aspectos mais interessantes. Você não apenas conhece a obra, mas aprende a extrair dela o máximo de informações e significados.
- Alguns boxes especiais destacam as influências do passado sobre o presente da arte e mostram que um aspecto da história humana é revisitar sua produção artística e dar-lhe novos significados.
- As atividades do final de cada capítulo são numerosas, interessantes e variadas. Ao realizá-las você verificará e reforçará seu aprendizado, fará suas próprias produções artísticas, participará de debates, organizará exposições, fará pesquisas, refletirá sobre questões da atualidade, e muito mais.

Finalmente, é importante dizer que este livro quer ir muito além: ele quer estimular você a conhecer mais e a perceber tudo o que existe de artístico e belo no mundo à sua volta.

Vamos começar?

A autora

Figura III.2 – Texto de apresentação
(PROENÇA, 2009, p. 3).

Podemos concluir que a mensagem ao aluno objetiva focar seu olhar em torno das questões que o livro pretende suscitar, construindo a ideia de que a História da Arte abordada refere-se a toda a humanidade. Desse modo, o aluno é levado a pensar que a produção artística apresentada no livro, além de mais “bela”, é a mais significativa que a humanidade já desenvolveu.

O livro é dividido em 20 capítulos e 246 páginas, organizando cronologicamente a História da Arte em uma sucessão de acontecimentos. O recorte para estudo toma como ponto de partida a arte da Pré-História europeia, tendo rápida passagem pelo mesmo período no Brasil. Na sequência, é abordada a antiguidade do mundo greco-romano e, a partir daí, analisa

a produção artística da Idade Média até a atualidade, percorrendo quase que exclusivamente o mundo da cultura judaico-cristã europeia. É interessante observar que a arte dos povos pré-colombianos e ameríndios, que a autora chama arte pré-cabralina (antes de Cabral), é abordada em paralelo com a arte do Renascimento. Essa aproximação é feita mesmo sem correlação temporal, visto que muitas sociedades americanas são bem anteriores ao século XV.

Para uma melhor visualização da análise apontada acima, elaboramos a Tabela III.2 com os temas abordados em cada capítulo e seus respectivos conteúdos:

Tabela III.2 – Sequência de capítulos com temas e conteúdos abordados.

Capítulo	Título (tema)	Conteúdos abordados	Total de páginas
1	A arte da Pré-História	- As primeiras expressões artísticas - O ser humano retrata a si mesmo - A arte da escultura e da cerâmica - A arte na Pré-História brasileira	08
2	A arte no Egito	- A arquitetura - A pintura - A escultura	10
3	A arte na Grécia	- A escultura - A arquitetura - A pintura em cerâmica - A escultura no período helenístico	10
4	A arte romana	- A escultura - A arquitetura - A concepção arquitetônica do teatro - O aqueduto: uma importante obra pública - A pintura	10
5	A arte românica	- A arquitetura - Na rota dos peregrinos, as igrejas românicas - A arquitetura românica na Itália - A pintura	08
6	A arte gótica	- A arquitetura e a escultura - A arquitetura gótica e os vitrais - Os manuscritos ilustrados - A pintura - A arquitetura	12
7	O Renascimento na Itália	- Arquitetura - Pintura - Escultura	12
8	O Renascimento na Alemanha e nos Países Baixos	- Dürer: a arte e a religiosidade - Hans Holbein: a dignidade humana - Bosch: a força da imaginação - Bruegel: um retrato das aldeias medievais	08
9	A arte pré-colombiana e pré-cabralina	- A arte dos antigos povos mexicanos - A arte dos antigos povos peruanos - A arte indígena anterior a Cabral - A arte indígena mais recente	14
10	A arte barroca na Europa	- Origens e características gerais do Barroco - A pintura - A escultura - A arquitetura	14

		- O Barroco na Espanha - O Barroco nos Países Baixos	
11	O Barroco no Brasil	- Um só Brasil, vários barrocos - O Barroco mineiro: tem início uma arquitetura brasileira	14
12	Século XIX na Europa (I): as inovações da arte	- As inovações na pintura - A realidade e a arte - A paisagem: um novo tema para a pintura - As inovações na escultura: Rodin	12
13	Século XIX no Brasil (I): a influência estrangeira	- Chegada da Missão Artística Francesa - A presença da Missão Francesa na arquitetura - Os primeiros estudantes da Academia - Artistas europeus da Missão Artística Francesa	10
14	Século XIX na Europa (II): o Impressionismo	- Os grandes pintores impressionistas - A evolução do Impressionismo: o pontilhismo	12
15	Século XIX no Brasil: a modernização da arte	- A pintura acadêmica no Brasil - O academicismo é superado - O impressionismo chega ao Brasil - A arquitetura reflete a riqueza - O *Art Nouveau* - A fotografia chega ao Brasil	12
16	Final do século XIX na Europa	- Gauguin: a liberdade na escolha da cor - Cézanne: a geometria da natureza - Van Gogh: a emoção e a cor - Toulouse-Lautrec: a vida breve e o traço rápido	10
17	A arte da primeira metade do século XX	- A pintura e a escultura - Tendências da escultura moderna - A arquitetura - A máquina e a arte - A arte dos quadrinhos	16
18	Século XX no Brasil (I): o Modernismo	- Uma nova arte brasileira - A arte brasileira após a Semana de Arte Moderna - A moderna arquitetura brasileira - A gravura	16
19	A arte da segunda metade do século XX	- A arte dos centros industrializados - As muitas expressões da arte contemporânea - A arquitetura	16
20	Século XX no Brasil: a arte contemporânea	- A gravura contemporânea - A pintura e a escultura contemporâneas - A fotografia contemporânea - A arquitetura contemporânea - Outros arquitetos, outras arquiteturas	17

Cada capítulo pretende abordar as Artes Visuais a partir de um determinado recorte histórico. A organização linear sugere que as produções artísticas são sucessivas umas às outras, numa cadeia de aproximações estéticas e culturais entre os mais diversos povos. Por outro lado, em alguns momentos, o livro estabelece paralelos entre algumas produções artísticas distintas, como no caso da Pré-História no Brasil e na Europa, que estão organizadas

no mesmo capítulo, ainda que estas não possuam nenhuma relação temporal, estético-simbólica ou geográfica.

Ao relacionar a quantidade de capítulos com a arte apresentada (Tabela III.3), notamos uma ênfase à modernidade europeia, momento no qual as Américas foram incorporadas ao sistema-mundo moderno capitalista (WALLERSTEIN, 2007). A partir desse momento e à medida que se avança em direção à contemporaneidade, há um adensamento e maior fracionamento do conteúdo apresentado. Desse modo, o aumento do volume e da complexidade das informações sugere que o contato da Europa com as Américas possibilitou o desenvolvimento da arte produzida, além de um aparente refinamento do discurso estético.

Enrique Dussel (2005) observa que a noção hegemônica de modernidade europeia associada a uma determinada linearidade histórica toma como base a Reforma, a Ilustração e a Revolução Francesa, tidos como acontecimentos históricos essenciais à implantação do princípio da subjetividade humana. "*Chamamos a esta visão de eurocêntrica porque indica como pontos de partida da 'Modernidade'*[19] *fenômenos intra-europeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo"*. (DUSSEL, 2005, p. 27)

A elaboração desse modelo, segundo Dussel, se constrói com a noção de que a Europa é fruto da civilização grega originária. Dizer-se oriunda da civilização grega, significa afirmar uma linearidade artística, possibilitando a construção de discursos que reafirmem uma superioridade alicerçada na relação entre passado e presente.

As raízes da Europa moderna são o Norte da Macedônia e ao Norte da Magna Grécia – onde hoje é a Itália. Assim, a noção da antiga Grécia, como civilização originária, é uma ideologia construída a partir da visão romântica alemã do século XVIII e, posteriormente, como uma manipulação do "modelo ariano", racista, colocando em segundo plano a ancestralidade bárbara europeia (DUSSEL, 2005).

Essa cisão entre a origem bárbara e a grega tem seu fundamento na visão aristotélica de que os bárbaros não eram habitantes da *polis* grega, considerada perfeita. Nesse modelo, a África e a Ásia não são consideradas plenamente humanas, apesar de serem mais desenvolvidas que a própria Grécia. Isso fará com que o pensamento moderno europeu afaste de si os modelos civilizacionais bárbaro e asiático, criando as bases epistemológicas e políticas para o desenvolvimento da hegemonia do eurocentrismo. A figura abaixo traz um modelo elaborado por Dussel (2005, p. 26) para demonstrar melhor como ocorre esse processo de formação do eurocentrismo.

[19] Grifo do autor.

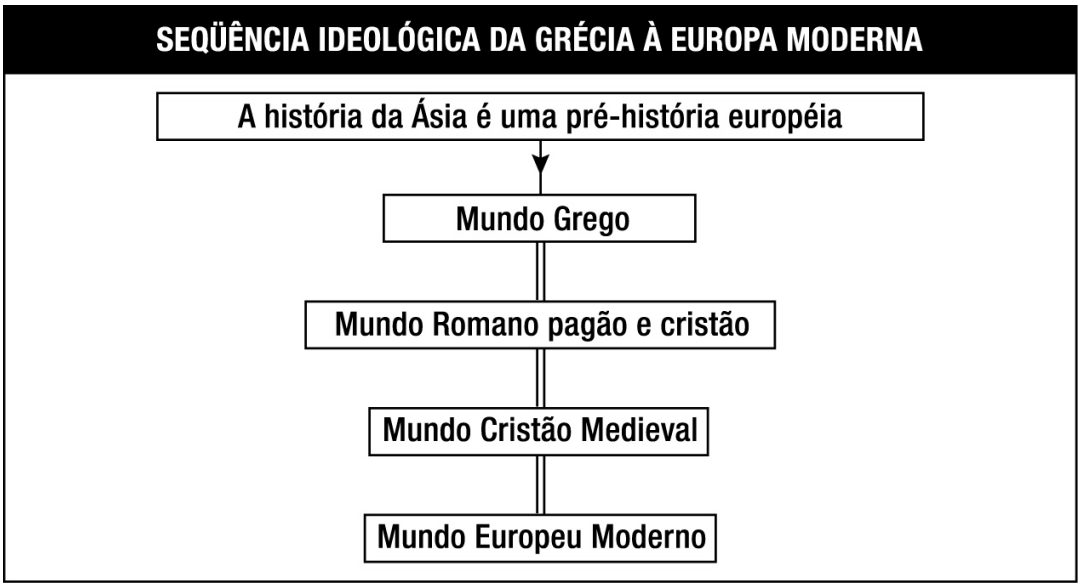


Figura III.3 – Sequência ideológica da Grécia
(DUSSEL, 2005, p. 26)

Para visualização de como esse modelo se apresenta no livro analisado, elaboramos a Tabela III.3, tomando como base o esquema desenvolvido por Dussel na Figura III.3:

Tabela III.3 – Esquema de linearidade histórico-temporal do livro

Capítulo	Título (tema)	Sequência ideológica	Quantidade de imagens[20]	Quantidade de mapas
1	A arte da Pré-História	Pré-História	14	0
2	A arte no Egito	Mundo grego[21]	14	2
3	A arte na Grécia	Mundo grego	19	2
4	A arte romana	Mundo romano pagão e cristão	12	1
5	A arte românica	Mundo romano pagão e cristão	12	1
6	A arte gótica	Mundo cristão medieval	19	0
7	O Renascimento na Itália	Mundo europeu moderno	18	0
8	O Renascimento na Alemanha e nos Países Baixos	Mundo europeu moderno	9	1
9	A arte pré-colombiana e pré-cabralina	Mundo europeu moderno[22]	29	2
10	A arte barroca na Europa	Mundo europeu moderno	15	0
11	O Barroco no Brasil	Mundo europeu moderno	34	0
12	Século XIX na Europa (I): as inovações da arte	Mundo europeu moderno	13	0
13	Século XIX no Brasil (I): a influência estrangeira	Mundo europeu moderno	18	0

[20] Consideramos na contagem fotografias de obras de arte e imagens de paisagens que não estejam retratando arquitetura.
[21] Nesta sequência, a arte egípcia encontra-se relacionada ao mundo grego em razão das trocas comerciais entre as duas civilizações, sucedido pelo período ptolemaico e ao domínio romano no Egito, que transformou-o em província no século XXX a.C. (MOKHTAR, 2010).
[22] Segundo Quijano (2005, 2010), as Américas são uma condição de existência do sistema-mundo moderno capitalista e, por isso, constituem-se inseparáveis deste.

14	Século XIX na Europa (II): o Impressionismo	Mundo europeu moderno	15	0
15	Século XIX no Brasil: a modernização da arte	Mundo europeu moderno	16	0
16	Final do século XIX na Europa	Mundo europeu moderno	12	1
17	A arte da primeira metade do século XX	Mundo europeu moderno	25	0
18	Século XX no Brasil (I): o Modernismo	Mundo europeu moderno	28	0
19	A arte da segunda metade do século XX	Mundo europeu moderno	29	0
20	Século XX no Brasil: a arte contemporânea	Mundo europeu moderno	37	0

Pode-se observar que o livro adota uma linearidade histórica tal qual descrita por Dussel (2005), construindo uma sequência temporal a partir dos povos mediterrâneos, culminando no universalismo.

Para Aníbal Quijano (2005), essa construção é a própria modernidade. Está amplamente associada ao avançado e à supremacia do racional-científico, trazendo para dentro desse modelo de pensamento a noção de que o moderno é mais complexo. Isso pode ser observado na organização dos capítulos. Constata-se uma ênfase no estudo desse período através da quantidade de capítulos e imagens destinados a ele, no qual se observa 74% das páginas e 76% das imagens com conteúdos referentes à modernidade europeia, como mostra a tabela a seguir:

Tabela III.4 – Relação entre quantidade de capítulos/imagens/páginas de acordo com o período abordado.

Período	**Quantidade de capítulos**	**Quantidade de páginas (%)**	**Quantidade de imagens (%)**
Pré-História	1	8 (3,5%)	14 (3,5%)
Mundo grego	2	20 (9%)	33 (8,5%)
Mundo romano pagão e cristão	2	18 (8%)	24 (6%)
Mundo cristão medieval	1	12 (5,5%)	19 (5%)
Mundo europeu moderno	14	169 (74%)	298 (76%)

Walter Mignolo (2005) observa que o sistema-mundo moderno capitalista passa a existir com a descoberta das Américas. Assim, o incipiente processo de globalização, fruto das navegações do século XVI, colaborou para a difusão do universalismo do pensamento europeu e construção da ideia de sua supremacia epistêmica. Esse sistema de pensamento contribuiu profundamente para a construção da História da Arte como campo específico de estudo, tendo

a produção artística associada ao esquema descrito por Dussel (Figura III.3) como a mais significativa.

Ao final de cada capítulo do LD analisado, há um grupo de atividades que poderão ser realizadas pelo aluno com base no conteúdo apresentado. Apesar do livro ser focado na História da Arte, diversas atividades têm com objetivo a produção, contextualização e leitura de obra de arte, conforme sugerem os PCN-Arte.

Com base nos objetivos de cada atividade informados no manual do professor, elaboramos a Tabela III.5, em que é possível observar a quantidade de atividades destinadas a cada um dos eixos norteadores para o ensino das Artes, segundo os PCN: contextualizar arte; produzir arte; fruir/ler arte.

Tabela III. 5 – Relação de atividades por eixo norteador

	Quantidade de atividades por eixo norteador		
Capítulo	**Contextualizar arte**	**Produzir arte**	**Fluir/ler arte**
1	1	1	1
2	1	1	1
3	1	2	0
4	1	1	1
5	1	1	1
6	1	2	1
7	1	1	1
8	1	3	0
9	2	2	0
10	1	1	2
11	3	0	0
12	1	3	0
13	2	0	1
14	1	1	1
15	3	2	0
16	1	1	0
17	1	1	1
18	1	0	1
19	1	2	1
20	1	1	1
Total	26	26	14

Fica claro que a ênfase maior está nos eixos contextualizar (26) e produzir arte (26), ficando em menor número o fruir/ler arte (14). Isso não deixa de ser um problema, visto que a leitura crítica do aluno acerca do trabalho que está sendo contextualizado no livro pode ser necessária.

Como qualquer linguagem, as artes visuais também necessitam ser analisadas e repensadas constantemente. Cada época e cada cultura compreendem as produções artísticas, tanto contemporâneas quanto do passado, de acordo com seus próprios referenciais, gerando leituras e interpretações diferentes. Desse modo, a leitura torna-se fundamental à

análise histórica e à produção, caso contrário as artes se transformarão em verdades absolutas e imutáveis, presas à rigidez histórica e à falta de domínio da linguagem.

No que diz respeito ao manual do professor, o livro traz os seguintes pontos: o objetivo do ensino da História da Arte; propostas e estratégias do livro; organização do livro; avaliação; respostas e objetivos das atividades.

O objetivo do ensino da História da Arte, segundo o manual contido no livro após os capítulos, é sensibilizar os alunos acerca da arte produzida pela humanidade.

> *"Conhecer arte é fundamental porque, além de garantir o contato com uma das experiências humanas mais relevantes, oferece sensibilização com as obras dos grandes artistas. O que se constata, porém, é que muitos jovens recebem pouca informação sobre essa área do conhecimento. Sem este contato durante os anos escolares, o estudante deixa de ter uma visão do processo cultural como um todo, já que a arte é uma das formas pelas quais o ser humano expressa e documenta as inquietações de uma época e transforma a realidade a sua volta".* (PROENÇA, 2009, p. 03).

É importante observar que ao supostamente garantir o contato com as experiências humanas mais relevantes, o livro desenvolve a ideia de que há um juízo que classifica e diferencia uma experiência da outra. No que concerne à colonialidade do saber, a base para a escolha da relevância ou irrelevância de um determinado conhecimento consiste na relação que este terá na reafirmação das estruturas do poder eurocentrado.

Assim, a História da Arte, que o livro pretende ensinar como campo de saber sistematizado, de acordo com o pensamento científico, hierarquiza os conhecimentos em mais ou menos relevantes, ressaltando uns e simplesmente ignorando outros, como saberes não válidos e não possíveis de serem localizados no discurso científico de forma igualitária.

Essa visão fica ainda mais clara quando a autora cita quais são as propostas e estratégias do livro:

> "*Este livro se apresenta como um caminho para o primeiro contato do jovem com a História da Arte. Para tal, fez-se uma criteriosa seleção de artistas e de obras, de modo a oferecer ao estudante uma amostragem o mais significativa possível do fazer artístico ao longo dos tempos.*
> *Nessa seleção, uma das opções mais difíceis foi a de priorizar a produção artística ocidental. Com isso, não se pretendeu desmerecer a riquíssima produção dos povos do oriente – mundo árabe, Índia, Japão, China. Tal opção foi feita para não corrermos o risco de falar de tudo um pouco, mas de modo demasiado superficial. Preferimos apresentar um panorama da produção artística do ocidente por ser ela o substrato principal dos padrões e valores estéticos em que estão inseridos nossos estudantes".* (PROENÇA, 2009, p. 03).

Assim, o livro reconhece que sua estratégia é a opção pelo ensino da História da Arte ocidental. Por outro lado, afirma que esta seleção se dá por conta desta ser o substrato principal da cultura dos alunos. Esse critério pode ser questionado devido à não presença de

outras culturas, como as da África subsaariana, e da pouca ênfase dada à arte afro-brasileira, fundamentais na formação do povo brasileiro.

Essa "estratégia" do livro irá aparecer ao longo de nossa análise, na qual observamos que, apesar de possuir 246 páginas ricamente ilustradas, imagens de pessoas negras ou da arte afro-brasileira aparecem apenas nas páginas 141 (Capítulo 13), 199, 201, 202, 204, 205, 206 (Capítulo 18) e, finalmente, 237 e 238 (Capítulo 20). A única arte produzida no continente africano que aparece no livro é a do povo egípcio da Antiguidade.

Desse modo, parece-nos questionável o argumento de opção pela arte ocidental, por ser mais significativa para a cultura brasileira, visto que a maior parte da população brasileira é composta de negros. Portanto, a autoidentificação do aluno negro dentro de uma produção que pouco tem a ver com as suas origens étnico-raciais tende a branquear a cultura e colocá-lo em posição de inferioridade epistêmica e social. Observa-se que a arte africana nem sequer existe na História da Arte apresentada no livro.

III.3 Análise da estrutura narrativa do livro

Neste tópico, pretendemos analisar a estrutura narrativa do livro e a abordagem histórica realizada. Buscamos levar em consideração a organização das imagens e as informações contidas nos textos direcionados aos alunos. Esperamos, desse modo, compreender como a História da Arte apresentada está em consonância com a linearidade discursiva e universalista europeia.

No capítulo 1 – "A arte da Pré-História" –, a Europa, a partir de 30.000 a.C., é utilizada como referencial de análise, principalmente as pinturas rupestres nas paredes das cavernas de Altamira, na Espanha (Figura III.4), não levando em consideração a vasta produção material dos povos africanos do mesmo período, considerados os mais antigos do planeta.

Essa visão corrobora com a ideia de que a África não possui uma trajetória histórica significativa, e depende de uma visão externa à sua realidade existencial para que esta possa ser construída. Para M'Bow (2010), esse problema reside no fato de que a Idade Média é frequentemente tomada como referência ao discurso histórico, no qual se ignora tanto outras instituições como outras relações sociais, ressaltando-se apenas dados vinculados ao passado europeu. Assim, há *"[...] uma recusa a considerar o povo africano como o criador de culturas originais que floresceram e se perpetuaram, através dos séculos, por vias que lhes são próprias e que o historiador só pode apreender renunciando a certos preconceitos e renovando seu método"*. (M'BOW, 2010, p. 22).



Figura III.4 – Pintura rupestre. Altamira, Espanha. (PROENÇA, 2009, p. 8)

Nesse capítulo, também são apresentadas pinturas rupestres dos sítios arqueológicos de São Raimundo Nonato, no Piauí (Figura III.5). Entretanto, essa é uma mera aproximação temporal e descritiva com a história europeia, pois o livro ignora o fato de que esses povos são formadores das sociedades indígenas e também ancestrais da sociedade brasileira. Essa aproximação é reafirmada nas pinturas rupestres em Altamira (Espanha) e São Raimundo Nonato (Brasil), colocadas lado a lado, como se fizessem parte do mesmo sistema social (Figura III.6).

Essa ideia é reforçada pelo texto abaixo da imagem do bisão de Altamira, informando que *"[...] nossos ancestrais pré-históricos utilizavam corantes naturais feitos de minerais, ossos carbonizados [...]."* Ao tratar a imagem como produzida por um ancestral comum ao Brasil e a Espanha, o livro traz a ideia de que a Europa possui as civilizações originárias, justificando-a como "berço" da narrativa histórica que o livro procura suscitar. Ao mesmo tempo, desconsidera a formação completamente distinta dos povos pré-históricos sul-americanos e europeus.

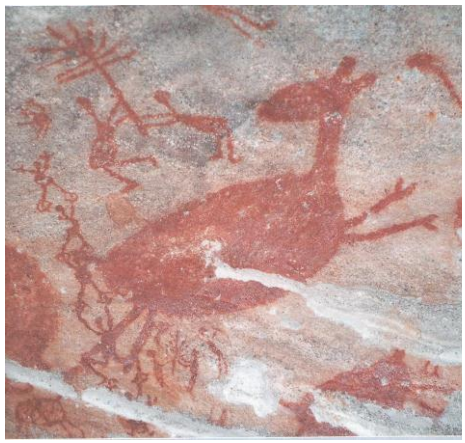


Figura III.5 – Pintura rupestre. São Raimundo Nonato, Piauí, Brasil. (PROENÇA, 2009, p. 10)



Figura III.6 – Pinturas rupestres em Altamira e São Raimundo Nonato.
(PROENÇA, 2009, p. 8)

A narrativa histórica é reforçada por uma imagem na qual é possível observar três obras em que aparecem figuras femininas denominadas “Vênus” (Figura III.7). Nela há uma escultura de pedra chamada “Vênus de Willendorf”, de cerca de 24.000 anos, encontrada em 1908 na Áustria. A segunda é a “Vênus de Milo”, uma escultura grega do século II a.C. A terceira é uma pintura do artista italiano Sandro Botticelli, intitulada “O nascimento de Vênus”, de 1485. As três obras sugerem uma sequência temporal e sucessiva da História da Arte, tendo a Europa como berço da arte, desde os tempos mais remotos até o Renascimento, passando pelo mundo greco-romano. Tal perspectiva corrobora com a linearidade histórica eurocêntrica, que assume a Europa como o centro e origem de toda a produção artística mais significativa.



Figura III.7 – Comparação entre três Vênus.
(PROENÇA, 2009, p. 9)

Outra imagem que chama a atenção é a de Luzia (Figura III.8). Nela é possível observar a reconstituição de um rosto, feita a partir de um crânio encontrado em Minas Gerais, em 1975, considerado o mais antigo da América do Sul. O livro revela um passado distante brasileiro, porém, omite o principal fato sobre esse fóssil: Luzia possui traços negroides. Essa constatação abalou o meio científico na ocasião da reconstituição facial, em 1999, por sugerir outro tipo de povoamento na América, vindo da África, ao invés da América do Norte, hipótese até então mais aceita pelos cientistas (NETO; SANTOS, 2009).

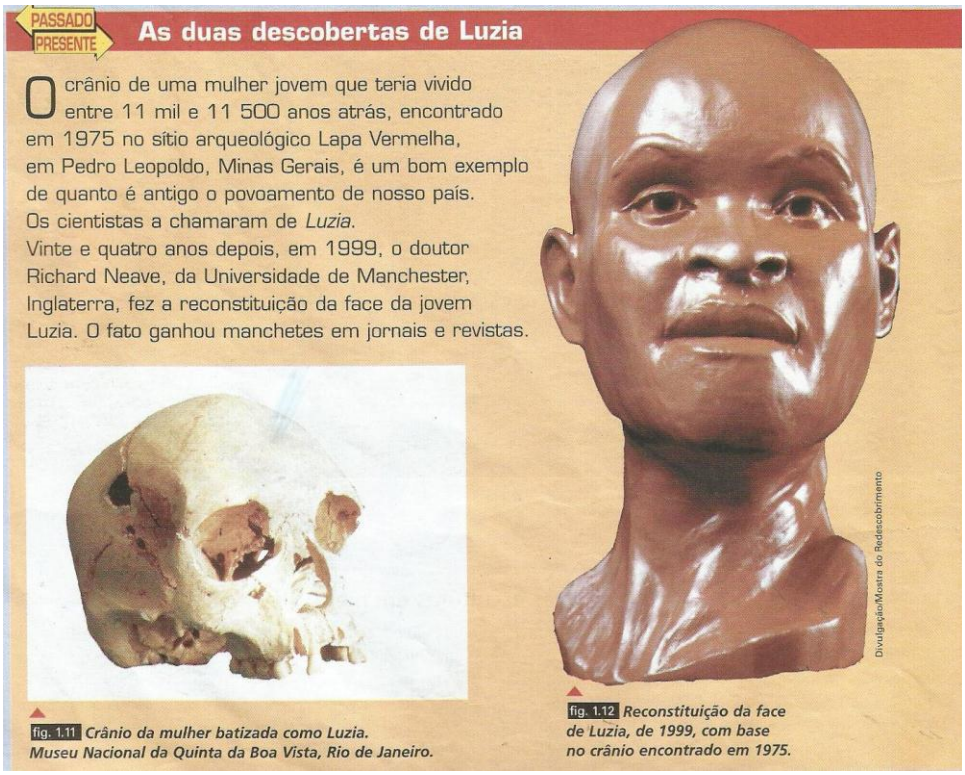


Figura III.8 – Reconstituição da face de Luzia. Museu Nacional da Quinta da Boa Vista, Rio de Janeiro.
(PROENÇA, 2009, p. 10)

No capítulo 2 – “A arte no Egito” – são apresentados dois mapas para contextualizar geograficamente o império egípcio da Antiguidade e a mesma região na contemporaneidade (Figura III.9).

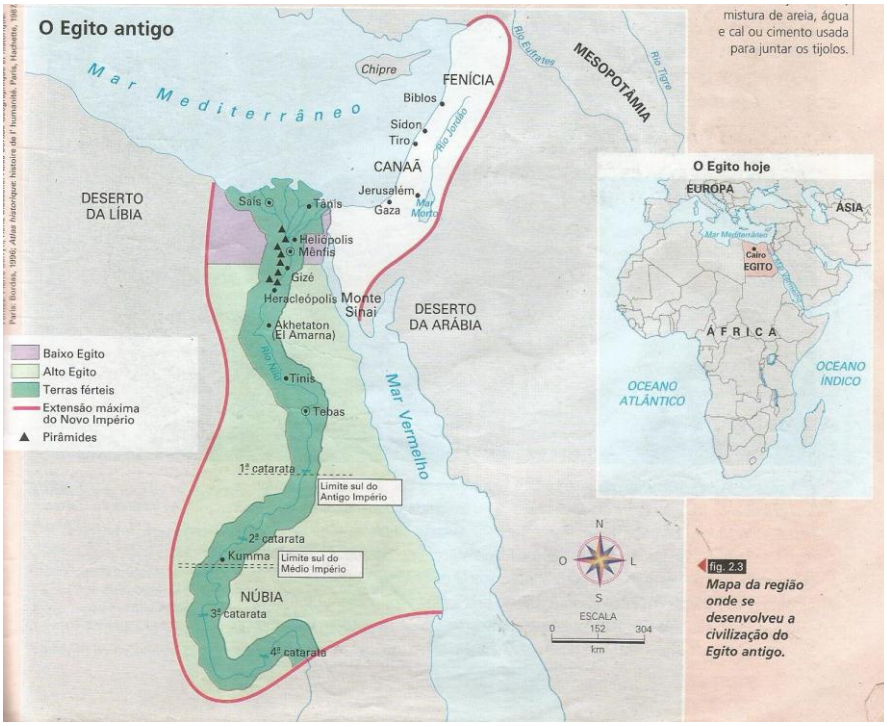


Figura III.9 – Mapa do Egito antigo
(PROENÇA, 2009, p. 15)

O mapa maior mostra um recorte da região onde se desenvolveu o Império Egípcio da Antiguidade, e ilustra o período de seu auge, descontextualizado do restante do continente africano, como se deste não fizesse parte. Nele aparecem o Mar Mediterrâneo e o Oriente próximo como regiões de atuação do antigo Império Egípcio, nas quais estabelecia trocas comerciais e simbólicas.

O mapa menor está sobreposto ao maior e apresenta uma imagem do continente africano na atualidade em sua totalidade, com o Egito contextualizado geográfica e politicamente numa macrorregião africana.

Esses mapas trazem duas situações distintas. Uma que configura o Egito como uma grande civilização, vinculado à região mediterrânea e dissociado do continente africano. A outra traz o Egito na contemporaneidade, como um país subalterno por pertencer a uma África pós-colonial.

A análise da imagem leva ao entendimento de que há um distanciamento temporal entre as duas condições do Egito, trazendo a ideia de que a presença de um povo desenvolvido na África só foi possível num passado distante, dissociado da posição subalterna e subdesenvolvida que este continente possui dentro do sistema-mundo moderno capitalista.

Essa associação trazida no livro desconsidera os processos históricos decorrentes do fim do império egípcio, guerras e alianças entre povos do próprio continente, expansão do islamismo, a exploração e dizimação de povos em razão da captura para a escravização, a colonização e a descolonização.

Sem uma análise crítica dos processos históricos africanos, ao estudar sobre a civilização egípcia, o aluno pode ser levado a considerar que o seu auge ocorreu apenas quando estes se encontravam num contexto sociocultural mediterrâneo, convivendo com povos da antiguidade europeia.

Essa associação de distanciamento temporal torna-se mais evidente ao observarmos as imagens das ruínas das edificações egípcias (Figura III.10). Elas deixam claro tratar-se de uma civilização com um passado remoto e abstrato, em que a África não aparece como referência e sim a Europa. Essa relação é reafirmada, inclusive, pela fotografia de uma pirâmide de vidro em frente ao Museu do Louvre (Figura III.11), em alusão às pirâmides egípcias, trazendo a ideia de que uma grandiosa civilização tem seu paralelo na Europa, ao invés da África.

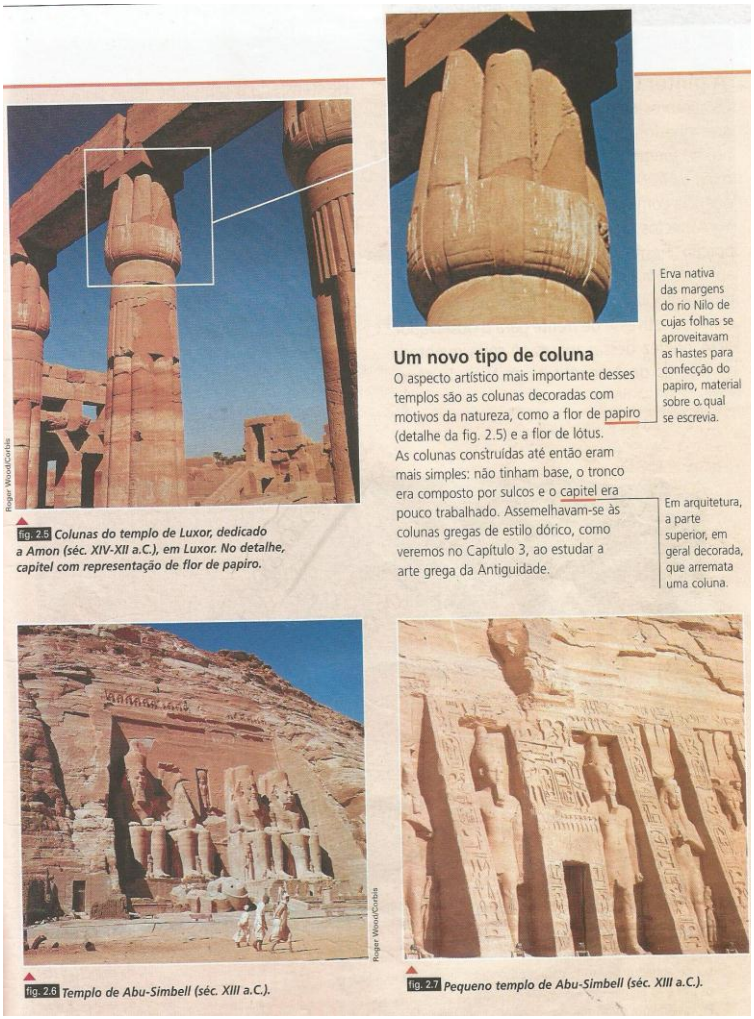


fig. 2.5 *Colunas do templo de Luxor, dedicado a Amon (séc. XIV-XII a.C.), em Luxor. No detalhe, capitel com representação de flor de papiro.*

Um novo tipo de coluna

O aspecto artístico mais importante desses templos são as colunas decoradas com motivos da natureza, como a flor de papiro (detalhe da fig. 2.5) e a flor de lótus. As colunas construídas até então eram mais simples: não tinham base, o tronco era composto por sulcos e o capitel era pouco trabalhado. Assemelhavam-se às colunas gregas de estilo dórico, como veremos no Capítulo 3, ao estudar a arte grega da Antiguidade.

Erva nativa das margens do rio Nilo de cujas folhas se aproveitavam as hastes para confecção do papiro, material sobre o qual se escrevia.

Em arquitetura, a parte superior, em geral decorada, que arremata uma coluna.

fig. 2.6 *Templo de Abu-Simbell (séc. XIII a.C.).*

fig. 2.7 *Pequeno templo de Abu-Simbell (séc. XIII a.C.).*

Figura III.10 - Ruínas egípcias.
(PROENÇA, 2009, p. 17)

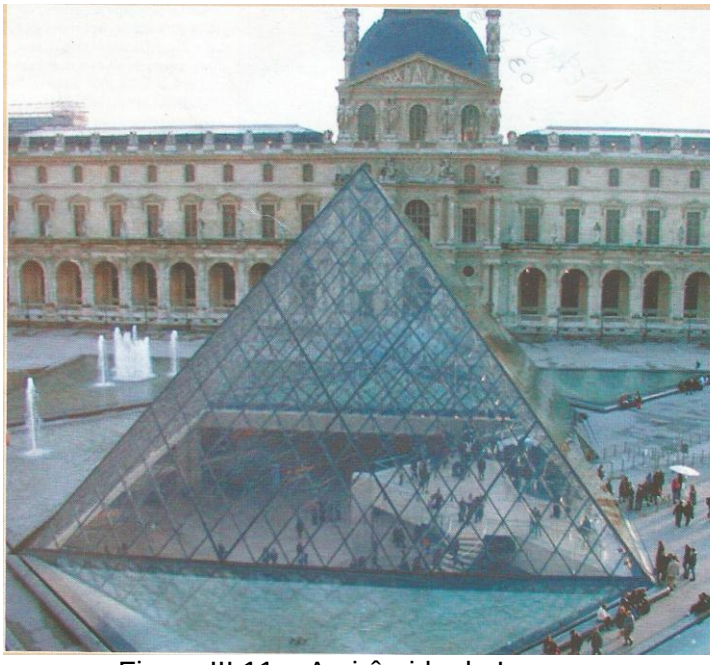


Figura III.11 – A pirâmide do Louvre.
(PROENÇA, 2009, p. 16)

A sensação de desconexão entre os povos africanos mediterrâneos e o restante do continente é reafirmada pela ilusão da tradição do discurso histórico que constrói e apresenta o deserto do Saara como uma região intransponível. Esse argumento é verificado por Amadou-Mahtar M'Bow da seguinte maneira:

> *"Apresentava-se frequentemente o Saara como um espaço impenetrável que tornaria impossíveis misturas entre etnias e povos, bem como trocas de bens, crenças, hábitos e ideias entre as sociedades constituídas de um lado e de outro do deserto. Traçavam-se fronteiras intransponíveis entre as civilizações do antigo Egito e da Núbia e aquelas dos povos subsaarianos".* (M'BOW, 2010, p. 22).

Nessa perspectiva, o mapa apresentado na Figura III.9 mostra o Egito antigo separado do restante do continente africano por uma linha vermelha. Isso contribui para reafirmar a cisão com a África e o vínculo com as civilizações mediterrâneas, trazendo implícita a ideia, conforme observa M'Bow (2010), de que teria existido uma "África branca" (ligada aos povos mediterrâneos) e uma "África negra" (ligada ao restante do continente), não concebendo, por exemplo, a possibilidade de que a África mediterrânea possa ter sido profundamente influenciada por povos de outras regiões do continente.

Essa cisão entre passado e presente já não é observada no capítulo 3 – "A arte na Grécia" – que apresenta como ilustração uma reprodução do templo de Zeus (Figura III.12). Nela, é possível observar um desenho de como teria sido essa edificação em 457 a.C. Notamos que o livro prefere recorrer a uma reprodução do que apresentar ao estudante uma imagem das ruínas do templo na atualidade (Figura III.13).

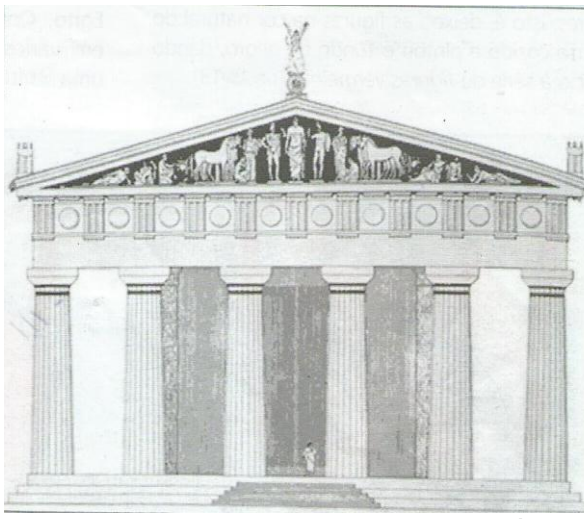


Figura III.12 – Reconstituição esquemática da fachada do templo de Zeus, Grécia.
(PROENÇA, 2009, p. 29)



Figura III.13 – Ruínas do templo de Zeus.

Essa ideia é reforçada pela imagem do *Lincoln Memorial*, de Washington, construído como um templo grego, com colunas em estilo dórico (Figura III.14). Na legenda da imagem está escrito:

> *"A arquitetura grega influencia até hoje muitas construções em todo o mundo. O Lincoln Memorial, nos Estados Unidos, é um exemplo dessa influência. Construído entre 1914 e 1922 em homenagem ao presidente Abraham Lincoln (1809 – 1865), foi projetado pelo arquiteto Henry Bacon como um templo grego. Possui 36 colunas em estilo dórico – uma para cada estado norte-americano que existia na época de Lincoln –, e seu edifício de linhas retas, sem frontão, abriga uma enorme estátua do presidente.* (PROENÇA, 2009, p. 28).

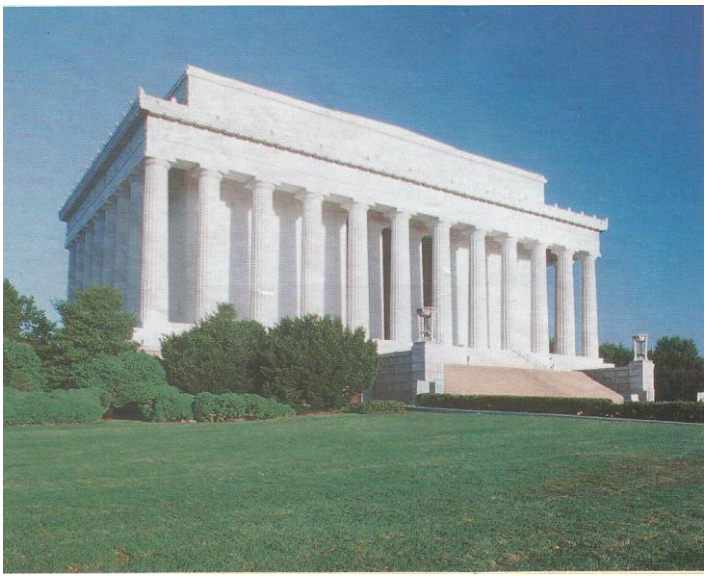


Figura III.14 - Lincoln Memorial, Washington-DC, Estados Unidos.
(PROENÇA, 2009, p. 28)

Ou seja, a importância da cultura grega é reafirmada pela sacralização de uma edificação construída em memória ao mais famoso presidente dos Estados Unidos. Desse modo, passado e presente estão unidos não apenas simbolicamente, mas na ideia de que a cultura grega é o berço do Norte global.

O capítulo 9 do livro analisando tem como tópicos “A arte pré-colombiana e pré-cabralina”. Esses temas são desenvolvidos logo após os capítulos (7 e 8), que abordaram o Renascimento na Europa. Os povos americanos têm concepções estéticas vinculadas a sistemas sociais completamente distintos dos europeus. Entretanto, sua localização na História da Arte está condicionada à chegada do conquistador às Américas, que classificaram e localizaram essas civilizações em seu sistema de pensamento.

Essa concepção fica clara no texto de apresentação do livro:

> *“No fim do século XV, enquanto a Europa vivia o chamado Renascimento, portugueses e espanhóis lançavam-se ao Atlântico em grandes viagens, que resultaram na dominação do continente Americano. Aqui eles encontraram povos com culturas muito distintas da europeia”.* (PROENÇA, 2009, p. 84).

O livro chega a apresentar a imagem da embarcação Santa Maria, uma das caravelas de Cristóvão Colombo, ao lado do texto de introdução, para reforçar essa posição (Figura III.15)

.

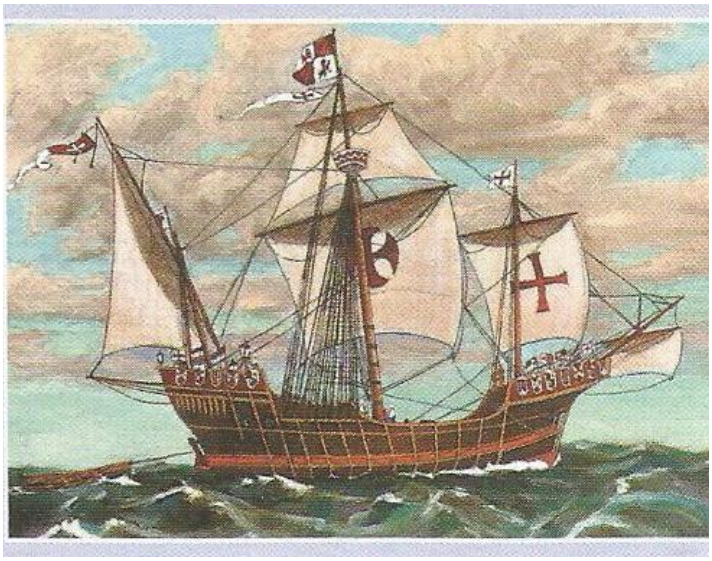


Figura III.15 – Santa Maria, uma das caravelas da esquadra de Cristóvão Colombo.
(PROENÇA, 2009, p. 84)

Apesar da ênfase à arte ocidental, como proposta desse livro, a inclusão dos povos americanos na historiografia eurocentrada, ocidentaliza o imaginário construído em torno deles. Desse modo, o “existir” dessas civilizações na “história universal” está condicionada à interpretação que os conquistadores tiveram sobre elas. Isso porque os povos colonizadores

foram os responsáveis por elaborar um discurso científico que localizou essas artes no seu sistema de pensamento.

A presença e a hegemonia do conquistador são reafirmadas na imagem em que é possível vermos uma rua na cidade de Cuzco, no Peru (Figura III.16). Nessa imagem há um muro de pedra feito pelos Incas e uma casa construída em cima deste pelos espanhóis. A imagem traz à tona a supremacia do conquistador, que construiu a sua civilização sobre uma outra civilização.

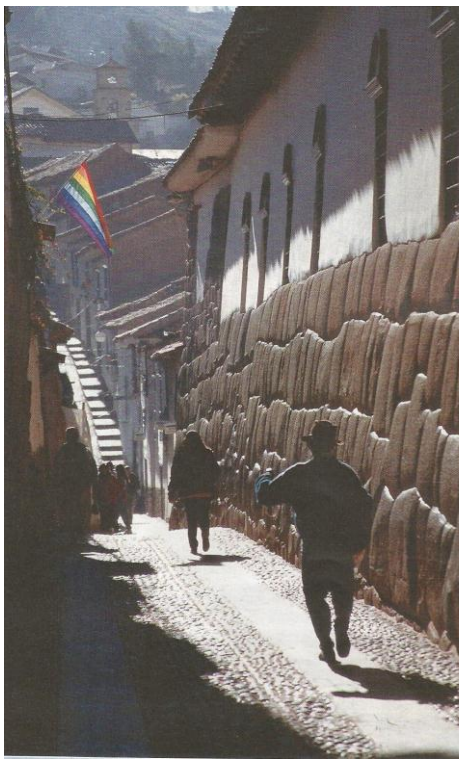


Figura III.16 – Rua da cidade de Cuzco, Peru.
(PROENÇA, 2009, p. 88)

A princípio, o livro propõe adotar uma linearidade temporal na análise da arte. Conforme observamos, essa linearidade inicia na Pré-História, passando pela Antiguidade Clássica, Idade Média e Renascimento, compartimentando em setores muito distintos as mais diversas culturas, seja por critério geográfico ou temporal. Na abordagem sobre a arte pré-colombiana e pré-cabralina não verificamos esse enfoque. O livro trabalha lado a lado com as produções de povos muito distintos e, por vezes, com mais de 1.000 anos de existência entre si.

Nesse capítulo, é apresentada também a arte dos povos indígenas habitantes do território que posteriormente constituiria o Brasil. O nome do tópico que aparece no livro para tratar desse assunto é “A arte indígena anterior a Cabral”.

No texto introdutório desse tema é trazida a questão da diminuição do número de índios após achegada do conquistador:

> *“Segundo a Fundação Nacional do Índio – Funai –, quando os portugueses chegaram ao Brasil, havia aqui de 1 milhão a 10 milhões de índios. Hoje restam cerca de 345 mil, distribuídos por reservas em todo o país. Além da redução numérica, impressiona e assusta a destruição de culturas ao longo dos séculos [...]”.* (PROENÇA, 2009, p. 89).

O livro levanta a questão da redução do número de indígenas no Brasil, mas por outro lado não reflete sobre os motivos para essa diminuição. A omissão dessa informação é problemática, em razão das causas da supressão da população indígena, tais como aculturação, doenças, assassinatos e expropriação de terras. Essas questões merecem uma análise mais criteriosa por trazerem para o debate os tensionamentos políticos ainda hoje presentes na sociedade brasileira.

Chamou nossa atenção o fato de que o livro propõe, nesse tópico, discutir a produção indígena anterior à chegada de Cabral ao Brasil, portanto, antes do contato dessas culturas com o colonizador. No entanto, as imagens apresentadas na primeira folha são dois artefatos, um conjunto de cestos da cultura Wayana (Figura III.17), do Pará, e um manto Tupinambá do século XVII, levado para a Europa por Mauricio de Nassau (Figura III.18).



Figura III.17 – Cestos da cultura Wayana.
(PROENÇA, 2009, p. 88)



Figura III.18 – Manto tupinambá.
(PROENÇA, 2009, p. 88)

Na página seguinte o livro traz um conjunto de cerâmicas Marajoaras (Figura III.19). Estima-se que os povos que produziram esses objetos habitaram a região da ilha de Marajó, no Pará, do ano 400 a 1.400 d.C., portanto, antes da chegada dos portugueses.

Esses objetos de épocas tão distintas, colocados lado a lado, trazem a ideia de que esses povos têm sua cultura estática, sem alterações. Além disso, a autora aproxima culturas completamente diferentes, como os Tupinambás, os Wayana e os Marajoara como se fossem iguais, generalizando-os, desconsiderando a complexidade e a especificidade que cada uma delas possui.



Figura III.19 – Cerâmica marajoara.
(PROENÇA, 2009, p. 91)

Seguindo o caminho da arte produzida após a chegada dos portugueses, o livro aborda, no capítulo 11, o Barroco no Brasil. Nessa seção são analisadas a arquitetura, a pintura e a escultura, dando maior ênfase à arquitetura, especialmente de Minas Gerais, a qual é destinada um subcapítulo inteiro, com destaque a Antônio Francisco Lisboa (o Aleijadinho).

O capítulo anterior a este tem como tema a arte Barroca na Europa, o que nos faz observar que o livro traz a noção de que o este estilo se desenvolve no Brasil, como uma espécie de apêndice da arte europeia. No texto de abertura do capítulo, é informado que "*o Barroco brasileiro desenvolveu-se do século XVIII ao início do século XIX, época em que na Europa esse estilo já havia sido abandonado"* (PROENÇA, 2009, p. 112).

Não deixa de ser notório a ideia de defasagem da arte brasileira que o livro impõe ao leitor, como se houvesse a necessidade das duas artes se desenvolverem em consonância com as mesmas necessidades.

Dilma Silva (1997) ressalta que o Barroco brasileiro apresenta-se como um estilo advindo das camadas populares, mostrando um rompimento com os cânones estéticos europeus. O que permitiu fazer emergir uma arte multicultural, com elementos catalisados na

estética colonial brasileira, *"unindo padrões da produção pré-colombiana, da africana e do catolicismo popular"* (SILVA, 1997, p. 45).

Nesse contexto, Roberto Conduru ressalta elementos ainda mais contundentes dessa multiculturalidade através da presença do imaginário africano no Barroco brasileiro. Ao analisar a Igreja de Santa Efigênia, em Ouro Preto, ele afirma que esta *"apresenta em sua talha elementos típicos da cultura religiosa africana – búzios, chifre de carneiro –* [Figura III.20] *constituindo uma exceção notável de afloramento de elementos, princípios e formas da África no Brasil"*. (CONDURU, 2007, p. 18).

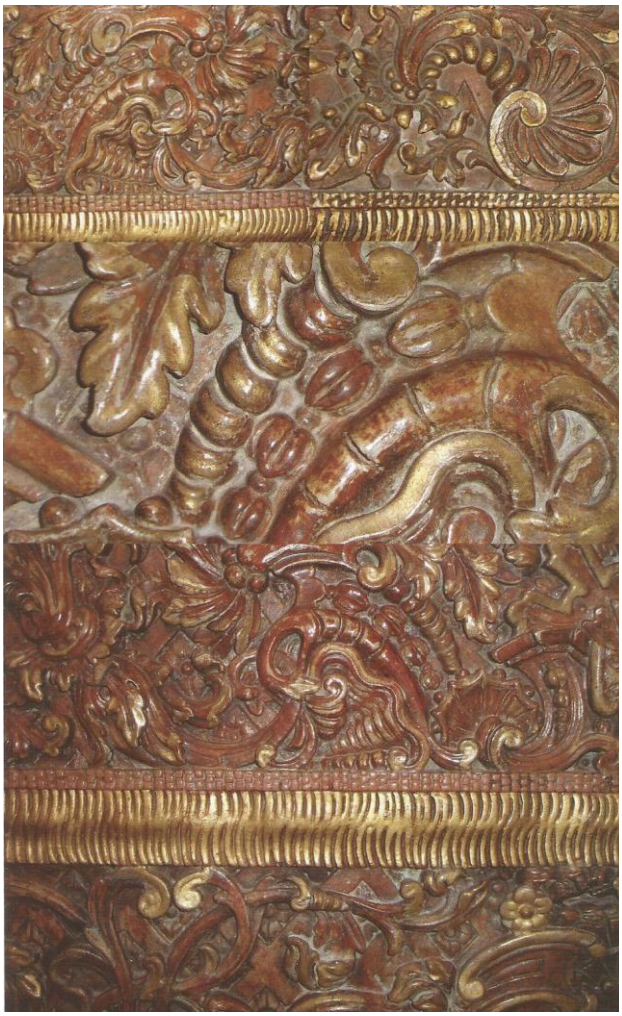


Figura III.20 – Detalhes ornamentais da talha policromada dos altares laterais da igreja de Santa Efigênia, Ouro Preto, MG.
(CONDURU, 2007, p. 17)

O autor destaca, ainda, ressalta a relação da afro-brasilidade com o Barroco brasileiro:

> *"Na conexão de afro-brasilidade à arte cristã, o dado que primeiro salta aos olhos é a representação de santos e anjos com traços negroides, o amulatamento das figuras representadas em pinturas, retábulos e imagens*

> *católicas. Os anjinhos negros, mulatos e brancos brincando entre guirlandas, ou pendurados em capitéis e arquitraves, geralmente encantam, seja pela graça, algo canhestra de suas formas, seja por simularem uma ingênua harmonia celestial, bem distante da realidade terrena"*. (CONDURU, 2007, p. 18).

No Brasil colonial, as trocas simbólicas eram constantes, e as pessoas negras exerciam extrema influência sobre a produção material colonial (ARAUJO, 2010). Isso nos leva a concluir que o Barroco brasileiro não é um prolongamento do Barroco europeu, tampouco uma releitura ou um estilo tardio, como o livro leva a crer. A presença do negro é estruturante e se faz sentir em diversos espaços, especialmente na religiosidade.

Exemplo disso é a imagem de Nossa Senhora Conceição Aparecida (Figura III.21). Trata-se de uma Maria de Nazaré negra que revela a sua afrodescendência na madeira escurecida pela fuligem do tempo. Essa relação do imaginário negro na iconografia católica vai revelar uma identidade muito mais peculiar às relações sociais da colônia do que propriamente um modelo transplantado da Europa para o Brasil.



Figura III.21 – Nossa Senhora Conceição Aparecida – Arquidiocese de Campinas, Campinas, SP.

Por outro lado, a ocidentalização do imaginário colonial esconde ou coloca em segundo plano a afrodescendência, através do branqueamento dos simbolismos e da iconografia africana pela Igreja Católica:

> *"[...] a Igreja Católica substituiu o culto de Ibêji, por de divindades Iorubás infantis, pela devoção aos santos Cosme e Damião [...]. Nesse processo sincrético, as imagens da dupla de santos católicos são geralmente*

> *representadas unidas por uma base única, seguindo o modelo de representação de Ibêji da África".* (CONDURU. 2007, p. 20).

Desse modo, o período compreendido entre os séculos XVIII e XIX, que o livro afirma ser o momento em que o Barroco se fez presente na arte brasileira, as trocas simbólicas e culturais mostram-se muito ricas e dinâmicas, tendo sido o negro um elemento imprescindível na consolidação do imaginário artístico e social. A forte presença do negro na elaboração e construção dos monumentos artísticos mais importantes do período é um fato obscurecido pelo livro, que opta por ressaltar a estética do catolicismo colonial do século XVIII, em detrimento das relações sociais que se desenvolveram nesse contexto.

Assim, o livro apresenta um discurso histórico-estético que faz forte referência ao catolicismo colonial do século XVIII. Essa ênfase ocorre em detrimento da análise das relações estabelecidas entre os agentes sociais envolvidos na elaboração e construção dos monumentos artísticos. Além do mais, não leva em consideração que os artistas negros podem não ter cedido apenas a sua mão de obra, mas quiçá a simbologia fruto do contato entre os mais variados grupos culturais.

A aproximação que o livro estabelece com o Barroco europeu, associado à ocidentalização do imaginário colonial, faz com que o estudante não reconheça no Barroco uma arte com feições brasileiras. A abordagem fundamentalmente estilística da obra tende a invisibilizar os tensionamentos sociais presentes no mundo colonial, na qual boa parte da população era considerada de segunda ordem.

Acerca desse assunto, o caso de Antônio Francisco Lisboa (o Aleijadinho), o mais famoso artista do período, é bastante emblemático. Sobre esse artista o livro faz os seguintes comentários:

> *"Além de arquiteto e decorador de igrejas, Antônio Francisco Lisboa foi escultor. Existem inúmeras obras suas em museus e igrejas, principalmente em Ouro Preto. Mas é a cidade de Congonhas do Campo que abriga seu mais importante conjunto escultórico. [...] Há inúmeras obras de artistas anônimos pelas diversas regiões do país. Isso confirma a importância do Barroco em nossa história como um marco do início de uma arte que procura afirmar seu próprio valor".* (PROENÇA, 2009, p. 122)

Ao analisarmos esse trecho transcrito, é possível observar que não há uma abordagem sobre a situação social do artista em questão. A descrição é superficial e ressalta apenas as suas habilidades artísticas, omitindo a condição de homem mestiço, filho de um respeitado mestre de obras e arquiteto português com uma escrava africana.

Convém, nesse momento, questionar o que de africano tem na produção de artistas afrodescendentes, como Antônio Francisco Lisboa. Muito sabemos sobre seu pai português, e praticamente nada é divulgado sobre sua mãe africana. Por que conhecemos tão pouco a identidade da mãe de "Aleijadinho"? Seria sua mãe africana determinante em sua obra e, consequentemente, na arte brasileira? Possivelmente esse seja um traço da colonialidade do

saber no discurso sobre a arte brasileira, aproximando-a mais do referencial europeu, ao passo que apaga a “inconveniente” marca africana daquele que é considerado o mais importante período de nossa arte.

O capítulo 13 do livro – “Século XX no Brasil: a influência estrangeira” – apresenta a vinda da Missão Artística Francesa para o Brasil, em 1816, o surgimento do estilo neoclássico e a fundação da Academia Imperial de Belas Artes, primeira escola de artes brasileira, que inaugurou o ensino oficial das artes e ofícios por aqui. (BARBOSA, 1986).

Após a chegada da corte portuguesa, houve inúmeros avanços na sociedade brasileira oitocentista. No campo da arte, a chegada da Missão Francesa representou o rompimento com a arte colonial barroca e a imposição de uma estética artística consagrada na Europa, representada pela fundação de uma escola de artes que simbolizava a própria imagem e poder da cultura colonizadora cristalizada na família real portuguesa.

Essa escola teve um importante papel político na negação da estética colonial escravagista ao reafirmar a própria história do Brasil com um prolongamento da História da Europa. Assim, enquanto o Barroco brasileiro mostrava um rompimento com os cânones estéticos europeus, através de uma arte mestiça, o Neoclassicismo significou o retorno à ordem estética europeia e, consequentemente, a imposição, de novos padrões culturais de comportamento (SILVA, 1997).

Uma atenuação dessa imposição está na seguinte parte do livro: *“a Missão Artística Francesa adotou o estilo Neoclássico e abandonou o Barroco, que em nosso país, principalmente em Minas Gerais, havia se desenvolvido com características e soluções brasileiras”* (PROENÇA, 2009, p. 142). O conteúdo exposto dessa forma ignora a presença negra na arte brasileira e ainda não considera a relação de forças imposta pelo estilo neoclássico como valor simbólico dominante, tratando tal mudança de paradigma estético como um simples abandono, ao invés de uma imposição patrocinada pelo Estado.

Nesse mesmo capítulo aparecem as primeiras imagens de pessoas negras brasileiras em obras de arte. Trata-se de dois quadros do artista francês Jean-Baptiste Debret, intitulados *“Negociantes paulistas de cavalos”* -1834- (Figura III.22) e a *“Ponte de Santa Efigênia”* -1827- (Figura III.23).



Figura III.22 – Negociantes paulistas de cavalos, Jean-Baptiste Debret – 1834. (PROENÇA, 2009, p. 141)

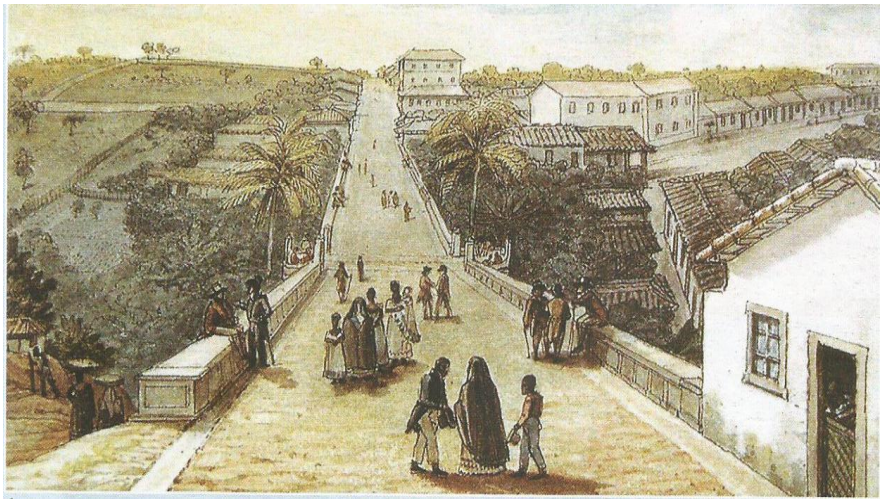


Figura III.23 Ponte de Santa Efigênia, Jean-Baptiste Debret – 1827.
(PROENÇA, 2009, p. 141)

Apesar da vasta obra que Debret realizou no período em que esteve no Brasil, de 1816 a 1831, pesquisando e retratando a vida cotidiana oitocentista nos seus mais variados aspectos, o livro optou por uma abordagem predominantemente formal das imagens, dando pouca ênfase aos seus simbolismos sociais. Sobre essas imagens, o livro traz as seguintes leituras:

> *"Observe na imagem acima todos os detalhes dos arreios, estribos e selas que indicam como eram ricos os mercadores mostrados pelo artista. Note na aquarela abaixo* [Ponte Santa Efigênia] *a impressão de profundidade obtida com a representação da ponte e das pessoas. Veja como o tamanho das figuras diminui à medida que se distanciam do primeiro plano. Note, ainda, a paisagem paulistana em 1827: muitas árvores e poucas casas. Veja também as roupas das pessoas"*. (PROENÇA, 2009, p. 141).

Observamos que as imagens das pessoas negras são expostas de forma subalterna, reforçando, mesmo que implicitamente, a ideia de aculturação dos africanos e seus descendentes, corroborando com o discurso histórico hegemônico que constrói uma imagem de passividade e aceitação do negro à condição de escravo. Durante o período em que esteve no Brasil, Debret assumiu a postura de um grande observador do universo cotidiano brasileiro, elaborando pinturas que visavam detalhar a vida social no período em que esteve a serviço da família real.

Roberto Conduru (2007) explica que as pinturas mais conhecidas desse período foram criadas por artistas estrangeiros que, além de retratarem a vida cotidiana, ajudaram a construir uma visão europeia de Brasil. Nesse sentido, entendemos que apesar da incontestável importância histórica, algumas imagens produzidas por Debret dissociadas de um discurso mais atento em relação ao sentido que carregam no imaginário cultural brasileiro, podem fazer com que os sujeitos negros, na contemporaneidade, construam sua autoimagem de forma

distorcida, “presa” a um passado colonial perpetuado na obra dos artistas viajantes dos séculos XVIII e XIX.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais indicam a importância da autoimagem na construção da cidadania das pessoas negras e, por isso, orientam para a necessidade de reconhecer as especificidades do negro na construção de brasilidade e como agente não passivo no universo simbólico e político da nação. Assim, o documento ressalta que reconhecer esses direitos:

> *“[...] implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros”.* (MEC, 2004, p. 11).

Portanto, não levar em consideração o discurso dominante do passado colonial brasileiro presente na obra dos pintores viajantes, enfatizado pelo esvaziamento da análise puramente formal dessas obras, podem trazer enormes prejuízos para a população negra, no que diz respeito ao autorreconhecimento e valorização da sua identidade cultural.

O capítulo 18 – “Século XX no Brasil: o Modernismo” – aborda a obra e a vida dos integrantes mais conhecidos do Movimento Modernista Brasileiro. Nesse ponto, diversas representações de negritude aparecem nas obras de vários artistas, isso, entretanto, não quer dizer que elas sejam necessariamente positivas.

Algumas obras apresentadas neste capítulo trazem o negro como agente ligado a atividades consideradas subalternas e ao campo, como é o caso das pinturas “Café” (Figura III.24), “Pescadores” (Figura III.25), e “O menino com lagartixas” (Figura III.26).

Essa perspectiva é reforçada pelo comentário que o livro faz à pintura “Café” (Figura III.24), cujo título é “O trabalho duro”. Nele está escrito o seguinte:

> *“Observe nesta obra [Figura III.23] as figuras humanas: os pés e as mãos são bastante grandes; os corpos sugerem volume. Esses detalhes revelam o trabalho duro nas plantações de café, que exigia força e ignora a fraqueza real das pessoas”.* (PROENÇA, 2009, p. 205).



Figura III.24 – Café, Candido Portinari – 1934.
(PROENÇA, 2009, p. 205)



Figura III.25 – Pescadores, Di Cavalcanti – 1951.
(PROENÇA, 2009, p. 202)

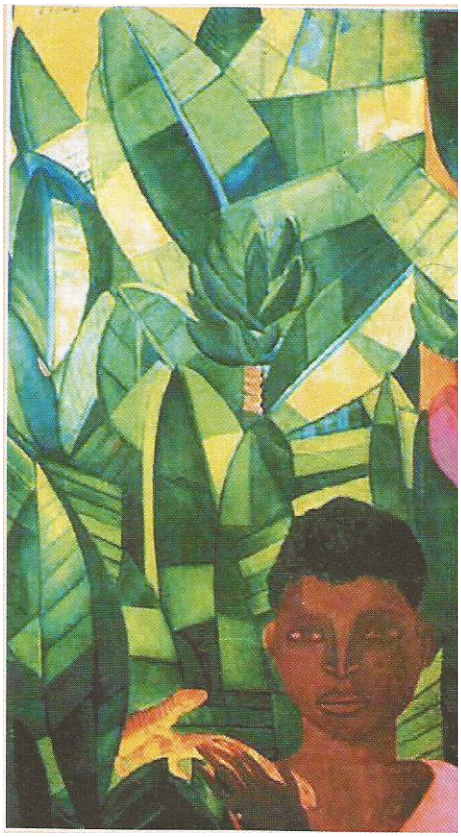


Figura III.26 – Menino com Lagartixas, Lasar Segall – 1917. (PROENÇA, 2009, p. 199)

Nessas obras há também pessoas negras comumente associadas a representações de uma cultura exótica, dissociadas de uma sociedade moderna e industrial que se desenvolvia naquele momento. Roberto Conduru observa que, no Brasil:

> *"[..] esse interesse por questões culturais afrodescendentes foi de segundo grau, em boa parte estimulado e filtrado pela valorização europeia das culturas entendidas então como primitivas, além de não estar isento de preconceitos, nem imune a mitificações e cerceamentos".* (CONDURU, 2007, p. 51).

O Movimento Modernista Brasileiro foi, sem dúvida, significativo para a "descoberta" do negro e do mestiço como um importante agente formador de nossa sociedade. Isso, porém, não quer dizer que a visão dos artistas modernos brasileiros tenha sido a de legitimar esses agentes na alta cultura. A condição de integração do negro na representação simbólica da arte moderna brasileira, de acordo com o autor, revelou-se na sua absorção pelo pensamento antropofágico que os empurrou para uma espécie de limbo cultural do exótico, primitivo. Há, portanto, a persistência de um *"olhar etnográfico, mais interessado na caracterização de tipos e costumes vinculados a classificações étnicas do que na absorção de práticas culturais e artísticas, que continuaram sendo marginalizadas"*. (CONDURU, 2009, p. 51).

Nas pinturas "O Mamoeiro" (Figura III.27) e "Meninos com pipa" (Figura III.28), a presença de personagens negros sem os rostos, leva-nos a crer numa possível

desumanização desses tipos, fato realçado pela falta de expressão nos rostos dos personagens das pinturas “Menino com lagartixas” (Figura III.26), “Pescadores” (Figura III.25), “Café” (Figura III.24) e o “Nascimento de Vênus” (Figura III.30).



Figura III.27 – O Mamoeiro, Tarsila do Amaral – 1925. (PROENÇA, 2009, p. 203)

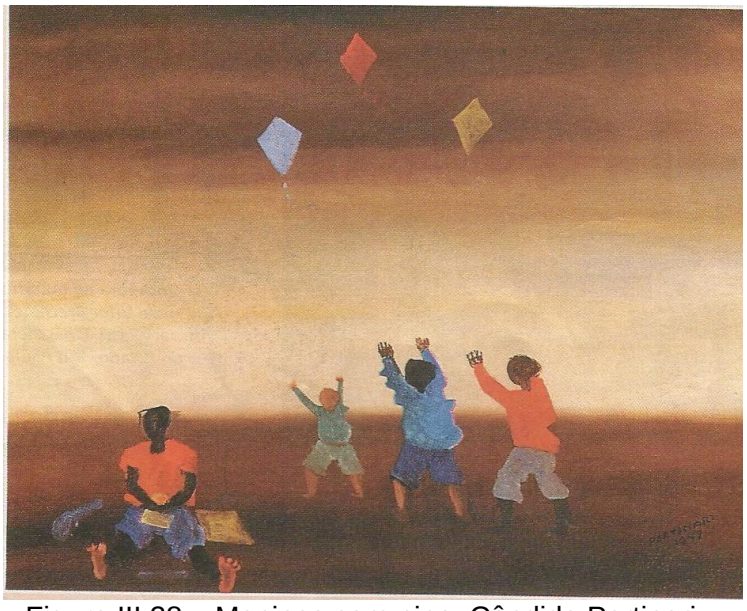


Figura III.28 – Meninos com pipa, Cândido Portinari – 1947 (PROENÇA, 2009, p. 204)

Nas páginas 204 e 205 (Figura III.29) do livro analisado é possível observar as pinturas “Operários” e “Café”, que apesar de estarem em páginas diferentes, com o livro aberto ficam lado a lado. Na primeira aparece uma “pirâmide humana” quase totalmente formada por imigrantes e brancos, estando três destes em seu topo, um deles vestindo terno e gravata. Tarsila do Amaral retrata os trabalhadores, revelando a situação de exploração do operariado, desvelando o cansaço e o sofrimento dos sujeitos de uma sociedade moderna industrial. Na segunda, há uma colheita de café, com dezenas de trabalhadores negros, quase todos de rostos escondidos, com exceção de um, que tem o rosto exposto, mas sem expressar sentimentos. O único branco na imagem parece estar comandando o serviço dos demais.

Ao analisar essas imagens, notamos que na medida em que a tela “Operários” procura humanizar os trabalhadores através da expressão dos rostos cansados, fruto da condição do trabalho degradante nas fábricas, a obra “Café” desumaniza os trabalhadores negros pela ausência de suas frontes, “sujeitos sem caras”, e sem a representação da faina no campo. Apesar das diferenças apontadas, essas imagens situadas lado a lado tendem a naturalizar a superioridade social, trabalhista e tecnológica dos brancos e reforçar a “coisificação” do negro, perpetuada no trabalho braçal do qual este último se ocupa desde o período da escravatura.



Vitor Brecheret: a escultura brasileira se moderniza

Foi graças principalmente a *Vitor Brecheret* (1894-1955) que, na década de 1920, a escultura brasileira ganhou um aspecto mais moderno. As obras de Brecheret afastaram-se da imitação da realidade e ganharam expressão por meio de volumes e formas geométricas, de linhas simples.

Brecheret produziu muito e criou obras gigantescas, como *Monumento a Caxias* e seu mais conhecido trabalho, *Monumento às bandeiras*, cuja maquete apresentou em 1920 (fig. 18.12). Mas ele também assinou peças delicadas, como *Bailarina* (fig. 18.13) e *Tocadora de guitarra* (fig. 18.14).

que novos artistas plásticos que valorizavam a cultura brasileira. Dentre eles destacam-se os pintores Portinari, Cícero Dias, Rebolo e Volpi e o escultor Bruno Giorgi.

Cândido Portinari

No início da década de 1920 *Cândido Portinari* (1903-1962) foi aluno da Escola Nacional de Belas-Artes. Em 1933, depois de uma viagem de estudos ao exterior, foi viver em Brodósqui, onde nasceu, no interior de São Paulo. Iniciou, então, sua experiência com a pintura mural, que seria importante em sua obra. Nos famosos murais que pintou em 1938 para o então Ministério da Educação e Saúde, já aparecem os aspectos que o tornaram internacionalmente conhecido: o corpo humano sugerindo volume

O trabalho segundo Tarsila

Observe o modo como a pintora expressa o mundo do trabalho: um grande número de rostos colocados lado a lado, todos sérios; nenhum sorriso, pois a preocupação não deixa lugar para a alegria. São pessoas que nos olham fixamente como a nos lembrar que é duro o trabalho nas fábricas, presentes na obra sob a forma de um prédio austero e chaminés cinzentas.

fig. 18.11 *Operários (1933), de Tarsila do Amaral. Dimensões: 1,50 m x 2,05 m. Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do Estado, São Paulo.*

A grandiosidade no granito

Essa escultura em granito composta de 37 figuras é uma referência às bandeiras, expedições armadas que, do século XVI ao século XVIII, partiram principalmente de São Paulo em direção ao sertão para capturar indígenas e procurar minas de ouro e pedras preciosas. Note a impressão de força e solidez que o conjunto desperta no observador.

fig. 18.12 *Monumento às bandeiras (1936-1953), de Vitor Brecheret. Dimensões: 50 m x 16 m x 10 m. Parque do Ibirapuera, São Paulo.*

O trabalho duro

Observe nesta obra as figuras humanas: os pés e as mãos são bastante grandes; os corpos sugerem volume. Esses detalhes revelam o trabalho duro nas plantações de café, que exige força e ignora a fraqueza real das pessoas.

fig. 18.13 *Café (1934), Cândido Portinari. Museu Nacional de Belas-Artes, Rio de Janeiro.*

Figura III.29 – Interior do livro “Descobrindo a História da Arte”.
(PROENÇA, 2009, p. 205-205)

Outra imagem que chama a atenção é “Nascimento de Vênus”, de Di Cavalcanti (Figura III.30). A obra é uma referência à pintura renascentista do artista italiano Sandro Botticelli *“O Nascimento de Vênus”* (1485), que representa o nascimento da deusa da beleza. Sobre a obra, o livro traz a seguinte informação:

> *“Essa obra é uma referência à famosa pintura de Botticelli que representa o nascimento da Vênus, a deusa da beleza, em uma concha sobre o mar (Reveja no capítulo 1). Observe como Di Cavalcanti aproxima o tema da realidade brasileira”.* (PROENÇA, 2009, p. 201).

Observamos que na tela de Di Cavalcanti a deusa da beleza é concebida como uma mulher branca de cabelos ruivos, sendo aparada por três mulheres negras, destacando a naturalização da subserviência destas em relação à beleza inocente da mulher branca, reproduzindo o estereótipo do lugar social das mulheres negras nos cuidados às “sinhazinhas”.



Figura III.30 – O nascimento de Vênus, Di Cavalcanti – 1940.
(PROENÇA, 2009, p. 201)

Nas últimas páginas do livro, no Capítulo 20 – “Século XX no Brasil (II): a arte contemporânea” –, aparecem as únicas obras de arte que o livro reconhece como produção afro-brasileira, condensadas na página 237 (Figura III.31).



Figura III.31 – Arte afro-brasileira.
(PROENÇA, 2009, p. 237)

Na apresentação dessas, imagens o livro traz um breve comentário:

> *"Ao falar da arte brasileira da segunda metade do século XX é preciso também destacar a produção artística comumente chamada de arte afro-brasileira. Essa arte, criada por artistas brasileiros, poderia ser tratada apenas como arte brasileira. A designação "afro", porém lembra-nos a sua origem: a cultura africana que herdamos e que alguns artistas brasileiros souberam preservar e valorizar. São exemplos Heitor dos Prazeres, Rubem Valentim e Mestre Didi*". (PROENÇA, 2009, p. 236).

Algumas questões referentes ao texto transcrito supracitado merecem uma análise mais cuidadosa. Em primeiro lugar, a associação da arte afro-brasileira como uma produção localizada apenas no século XX e, em segundo lugar, a possibilidade dessa arte ser tratada apenas como arte brasileira, sem o prefixo *afro*.

Referente à primeira observação, é possível destacar alguns estudos sobre a arte afro-brasileira, dentre os quais destacamos o “Arte afro-brasileira”, de Roberto Conduru (2007) e “A mão afro-brasileira”, de Emanoel Araujo (2010). Neles é possível concluir que a produção artística do negro, seja brasileiro ou africano, é bastante singular e se fez presente desde os primeiros anos da colonização.

No Barroco brasileiro, por exemplo, foi constante a presença de artistas negros e mestiços que, como já observamos nesta pesquisa, lançaram mão da sua percepção de mundo na produção de uma obra ímpar, impregnada de elementos constitutivos da simbologia africana. Isso sem falar na fantástica e variada produção material da cultura popular que concentrou, e ainda concentra, boa parte da produção artística da população negra brasileira.

Nesse contexto, vale também destacar a vastíssima produção de arte, como observa Roberto Conduru (2007), nos terreiros de religiões de matriz africana, que ainda permanecem dissociados da arte brasileira, localizados no domínio do exótico, do antropológico.

Abdias do Nascimento (1978) associa essa exclusão da cultura negra do imaginário artístico brasileiro a um “genocídio cultural e simbólico” (p. 93) ao qual foi submetida em razão do racismo. O autor indica como causa desse genocídio o processo de branqueamento, físico e cultural, pelo qual tem passado a população negra na formação do Estado brasileiro. Esse processo de branqueamento tem como finalidade a reafirmação do poder da cultura branca, através da imposição do seu referencial simbólico, trazendo em última instância o domínio e o controle do imaginário social.

A segunda observação diz respeito à própria definição da arte afro-brasileira. Nesse contexto vale destacar que Abdias do Nascimento defende a especificidade da produção artística do negro como forma de desconstruir o mito da democracia racial brasileira e, assim, elucidar o racismo. Desse modo, não localizar a produção do negro como parte de um sistema simbólico específico colocaria essa produção sujeita às colonialidades – do poder, do saber e do ser – que atravessam a sociedade brasileira como um todo.

As obras apresentadas no capítulo 20 do livro analisado são: a pintura de Heitor dos Prazeres “Dança” (Figura III.32), a escultura “Ape Awo II”, de Mestre Didi (Figura III.33), e a pintura “Emblema 4”, de Rubem Valentim (Figura III.34). Sobre a tela de Heitor dos Prazeres, o livro traz o seguinte comentário:

> *“Observe como essa tela nos revela um artista que soube fundir o gosto pela pintura e pelo samba, nossa música mais popular. Veja as figuras masculinas que tocam instrumentos – uma cuíca e um chocalho – que parecem dançar ao ritmo das figuras femininas em seus alegres e elegantes vestidos rodados. É quase possível ouvir o som do samba...”*[23] (PROENÇA, 2009, p. 237).

[23] Apesar do livro denominar este objeto de chocalho, o instrumento em questão é um afoxé.

O livro faz uma análise da tela, baseada numa leitura superficial da obra e com pouco aprofundamento sobre os simbolismos sociais ligados ao negro. Sobre o tema dessa obra de Prazeres, vale destacar o processo de branqueamento pelo qual passou o samba durante as primeiras décadas do século XX. Lilian Schwarcz (2012) observa que a transformação do samba em símbolo de brasilidade significou também o seu branqueamento pela mestiçagem. Ou seja, para se transformar em música genuinamente brasileira, o samba não poderia ser apenas um produto exclusivamente negro, mas um gênero musical que dissesse respeito, e pudesse ser apropriado, por todas as raças.

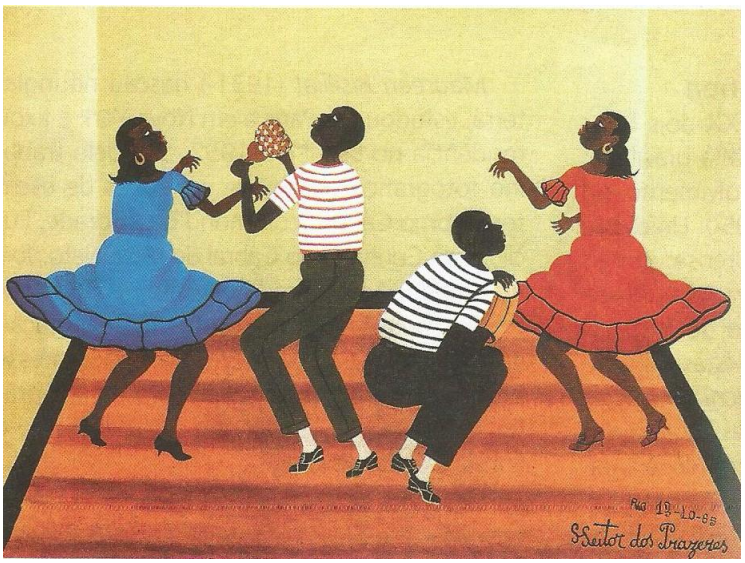


Figura III.32 – Dança, Heitor dos Prazeres – 1965.
(PROENÇA, 2009, p. 237)

Na pintura “Dança”, o artista aborda um tema no qual está completamente envolvido, visto que Heitor dos Prazeres era compositor e sambista, mas que no imaginário popular já é um gênero musical branqueado para, assim, não ser mais exclusividade dos negros. A possível construção dessa formulação no livro pode contribuir para o “esvaziamento” das especificidades da arte afro-brasileira e, em última instância, contribuir para a permanência de uma suposta democracia racial brasileira. Entendemos que a obra em questão necessitaria de uma análise mais atenta e com outras implicações.

Na escultura “Ape Awo II” (Figura III.33), o livro observa que Mestre Didi “*trabalhou com diversos tipos de materiais – búzios, contas, vegetais – o artista criou uma escultura com formas e cores que lembram objetos usados em rituais. Percebemos nela traços de uma cultura que recorre com sabedoria à natureza para exprimir-se religiosamente e artisticamente”* (PROENÇA, 2009, p. 237). A obra desse artista é completamente inspirada no universo mítico do

candomblé, mas o livro oculta essa informação, tratando a obra de Mestre Didi de forma generalista, ao indicar que os tipos de materiais “lembram” objetos utilizados em rituais, sem citar a que tipo de ritual ele está vinculado, silenciando o referencial simbólico afro-religioso presente, por exemplo, na gigantesca produção artística que ocorre nos terreiros de candomblé e umbanda pelo país, que continuam a existir e resistir numa espécie de subsolo artístico.



Figura III.33 – Ape Awo II, Mestre Didi.
(PROENÇA, 2009, p. 237)

Por fim, na análise da pintura “Emblema 4” (Figura III.34), o livro ressalta que Rubem Valentim é autodidata e sua obra é inspirada nas tradições populares dos negros da Bahia, sem se referir a que dimensão da cultura popular a obra está vinculada.

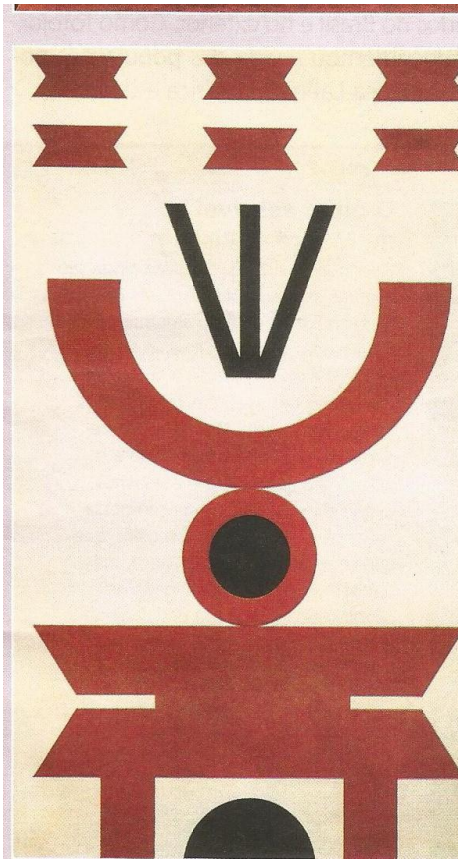


Figura III.34 – Emblema 4, Rubem Valentim – 1969.
(PROENÇA, 2009, p. 237)

Essa pintura é inspirada nos símbolos litúrgicos das religiões afro-brasileiras – bem como boa parte das obras desse artista –, buscando o equilíbrio entre as tradições culturais populares que permeiam todo o universo simbólico da cultura brasileira, especialmente a afrorreligiosidade e o racionalismo construtivista.

A obra de Rubem Valentim possui uma inquietante relação sobre essas duas dimensões porque há um confronto entre a lógica racional do construtivismo e as mistificações das religiões afro-brasileiras. Entretanto, o artista consegue um equilíbrio entre os elementos mitológicos de culturas classificadas pelo ocidente como primitivas, ao mesmo tempo em que participa da crítica ao racionalismo ocidental (CONDURU, 2007).

Conclusões

O último ponto da pesquisa revelou-se também o mais complexo para debatermos. Ao rever o texto, percebo[24] que muitas vezes não dei conta de esclarecer todas as minhas angústias, pois faltam palavras, diálogos com outros pesquisadores e falta tempo. A única coisa de que tenho certeza, é da intuição que nos motiva, num primeiro momento, a fazer a pesquisa e com ela ajudar a transformar a sociedade.

Nunca foi o intuito deste trabalho, questionar o livro didático de Artes, mas sim procurar mobilizar um debate que pudesse contribuir para o desenvolvimento dessa importante ferramenta pedagógica. Concluímos que muito ainda precisa ser feito. A mudança que queremos passa pela formação do professor, pela transformação da escola – que não atende satisfatoriamente às necessidades dos jovens –, enfim, pela mudança de foco nas políticas públicas. Ou seja, é necessário mudar a mentalidade da sociedade. E isso leva tempo.

Como professor de Arte, sempre desconfiei do livro didático de artes, por acreditar que ele não dava conta do que eu gostaria que meu aluno soubesse. Confesso até que já tentei adotá-lo, mas não consegui adaptar-me, talvez por falta de maturidade para lidar com essa ferramenta pedagógica, ou quiçá pela minha profunda admiração pelo inesperado, impensável, de que livro nenhum consegue dar conta. Aliás, nenhum autor suficientemente atento cairá na armadilha de querer fazer um “livro receita”, como se não houvesse uma cultura escolar que fosse entrar em embate com as imposições.

Analisar o livro de História da Arte para mim foi uma experiência particularmente rica, pois me fez repensar. Com formação em História da Arte, evidentemente, aprendi muito cedo a compreender que a história é uma importante ferramenta para se pensar e projetar o futuro. Contudo, aprendi também que, para isso, é necessária uma boa dose de atividade crítica. Penso que é essa a questão primordial: talvez o problema não esteja no livro didático de artes, mas o uso pouco crítico que fazemos dele.

Isso me fez questionar que não há problemas em estudar e ensinar a arte grega, egípcia, barroca, renascentista, neoclássica. A questão que quero levantar é: por que essas artes passam a ser mais importantes do que as outras?

A resposta não é simples e requer repensar e recomeçar. Para isso, busquei um diálogo com Boaventura de Sousa Santos, que me ajudou a compreender de que modo o poder político se distribui pelo mundo. Boaventura Santos me fez relativizar e repensar minhas verdades, perceber que há outros discursos no mundo. Essa, com certeza, não é uma tarefa fácil. Como ele mesmo diz, é necessário um gigantesco esforço para esse deslocamento,

[24] Assim como na Introdução, peço licença para falar na primeira pessoa do singular nessa parte do texto em que trago relatos tão pessoais.

descentramento, e esforço maior ainda para estar atento, pois somos sempre “bombardeados” para voltarmos novamente para o centro. Na condição de homem branco de classe média esse esforço é maior ainda, pois a cada instante a sociedade me lembra de que os espaços de poder são meus por direito ou tradição histórica.

Boaventura me fez descobrir a América Latina e, principalmente, me reconhecer como latino-americano. Essas descobertas levaram-me a conhecer fantásticos autores latino-americanos que foram essenciais às minhas descobertas. Eles me fizeram conhecer a colonialidade e como esta opera nos espaços periféricos, sendo a América Latina um deles. Esse reconhecimento me trouxe também a compreensão de como se formou o ensino da Arte no Brasil.

Normalmente, na condição de professores de artes, pouco refletimos acerca desse assunto. Aprendemos a admirar e contemplar a arte neoclássica, até porque é digna de se admirar, mas – voltando à importância da criticidade – pouco refletimos a respeito das suas implicações ao ser implantada no Brasil, junto com a primeira escola especializada em arte.

No decorrer deste texto, pudemos observar que o Neoclassicismo faz o Barroco deixar de ser o estilo artístico dominante, levando consigo uma estética mestiça. Essa imposição fez surgir uma arte “alinhada” com o ideal estético europeu, fazendo com que a arte brasileira e seu ensino se desenvolvessem de acordo com os interesses e necessidades da elite.

Focando na questão de como as estruturas de poder do sistema-mundo moderno capitalista vem impondo um pensamento eurocêntrico no ensino da Arte no Brasil, percebemos que este se faz presente nas mais variadas esferas do ensino das artes. A universalização dos conteúdos é sua dimensão mais perceptível, presente nos PCN de Arte e nas orientações curriculares elaboradas pelas redes de ensino. A questão que se colocou durante a pesquisa foi que há determinados conteúdos, comuns a todas as redes de ensino, que são considerados imprescindíveis, ou seja, percebemos que há uma hierarquização dos conteúdos, sendo os saberes eurocentrados mais presentes que outros.

Essa constatação nos levou a compreender como a educação brasileira vem privilegiando o pensamento científico em detrimento de outras formas de conhecimento. Nesse sentido, a História da Arte, como campo de produção de conhecimento, privilegia os saberes já decodificados e localizados cientificamente, invisibilizando os tradicionais ou subalternos. Essa dinâmica se apresenta na forma linear e temporal como os conteúdos são organizados no livro que analisamos, reafirmando uma origem e um percurso que necessariamente traz a Europa como centro desse conhecimento.

Deparamo-nos também com um cenário bastante questionável ao compreender como a arte e a cultura do negro se localizam na História da Arte, apresentada em livros didáticos de Artes, constatando que estas praticamente não têm espaço em publicações como essas. A

única arte africana apresentada no livro foi a egípcia, que não por acaso, é abordada como um capítulo à parte na própria historiografia do continente africano.

A arte afro-brasileira não aparece alinhada com as suas especificidades, mas associada às produções simbólicas dominantes. Nesse contexto, o referencial cultural do negro permanece numa espécie de subsolo, sendo abordada com extrema superficialidade, o que caracteriza a face mais nefasta da colonialidade do saber. A arte negra, produzida com vistas às questões políticas que envolvem os tensionamentos decorrentes do racismo, simplesmente não existe no livro, e quiçá na escola.

O mesmo ocorre com a arte produzida nas comunidades de terreiros, considerada primitiva. A abordagem conferida a ela é abstrata e não esclarece de que forma se dá a produção simbólica desses grupos.

Observamos que a História da Arte apresentada no livro didático propõe a manipulação da lógica simbólica através da universalização de uma narrativa, promovendo a manutenção do eurocentrismo. O livro didático, a cultura escolar e a sociedade cristalizam essa lógica, reafirmando a desigualdade entre brancos e negros.

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais destacam a importância de superar o etnocentrismo europeu no âmbito dos sistemas de ensino. Elas partem do princípio de que o professor deverá ter consciência de como se construiu o racismo na sociedade brasileira, a partir do estudo aprofundado das relações de forças desiguais que se confrontaram durante a história. Por isso, entendemos ser necessário reestruturar o discurso, utilizando referenciais que demonstrem aspectos até então não citados sobre a história estética do negro no Brasil (MEC, 2004). Assim, a História da Arte ensinada hoje nas escolas brasileiras necessita ser revisada para que os sistemas de ensino efetivamente consigam dar conta da história estética dos grupos excluídos do processo histórico.

Com essa análise, pudemos observar a separação entre África “branca” e África "negra” o “embranquecimento” da arte barroca, a “alegorização” da imagem do negro na arte moderna e a “invisibilização” do referencial simbólico negro na arte afro-brasileira. Por trás dessas visões existe um processo histórico de manutenção de espaços de poder que afloram na relação de forças desiguais entre grupos sociais. Desse modo, concordamos com Abdias do Nascimento (1978), ao dizer que o processo de integração do negro na sociedade brasileira pressupõe também, um processo de “embranquecimento” cultural. Às pessoas negras são impostas a aniquilação da sua cultura ancestral, para que dessa forma, possa se integrar num projeto de sociedade que pretende ser uma extensão do mundo europeu.

O passaporte para a integração nesse projeto de sociedade é a negação da negritude e por consequência, a perpetuação do racismo. O cotidiano escolar tem exercido papel fundamental no mascaramento desse racismo e por isso é importante pensar o papel significativo do livro didático nesse contexto, como reprodutor da ideologia eurocêntrica e

hegemônica. O estudante negro não é estimulado a valorizar o que o faz ser negro. Não se vê agente participativo da própria construção histórica. O resultado dessa equação não poderia ser mais perverso: o abandono do processo escolar, acompanhado pela descrença na própria cidadania.

Referências Bibliográficas

APPIAH, Kwame. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARAUJO, Emanoel. *A mão afro-brasileira.* Volumes I e II. 2ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

ARQUIDIOCESE DE CAMPINAS. *Imagem Peregrina de Nossa Senhora visita a Arquidiocese*. Campinas, 2014. Disponível em: < http://arquidiocesecampinas.com/imagem-peregrina-de-nossa-senhora-visita-a-arquidiocese.html > Acesso em 04 de Nov de 2014.

BANDEIRA, Julio; CONDURU, Roberto; XEXÉO, Pedro. *Missão artística francesa*. Rio de Janeiro: GMT Editores, 2003.

BARBOSA, Ana. *Arte-educação: conflitos e acertos*. 2ª ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.

_____. *Arte-educação no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. *Tópicos e utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. *As mutações do conceito e da prática*. In: BARBOSA, Ana. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; COUTINHO, Rejane. *Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos.* São Paulo: Unesp, 2011.

BASTIDE, Roger. *Brasil, terra de contrastes*. 7ª ed. São Paulo: Difel, 1976.

BELTING, Hans. *O Fim da História da Arte: uma revisão dez anos depois*. São Paulo: Cosac Nayf, 2006.

BITTENCOURT, Circe. *Livros Didáticos Entre Texto e Imagens.* In: BITTENCOURT, Circe (org.).*O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 4ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____, Pierre. *O Poder Simbólico.* 16ª ed. São Paulo: Bertrand, 2012.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23/12/1996, P. 27833.

_____. Lei No 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 10/01/2003, P. 1.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Constituição da República Federativa Do Brasil - 1988. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 05/10/1988, P. 1 (ANEXO).

CANDAU, Maria. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.* Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf >. Acesso em 08 de jul. de 2014.

CAO. Marián. *O lugar do outro na educação artística: O olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática*. In: BARBOSA, Ana. (Org). Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. 3ª ed. São Paulo: Cortêz Editora. 2010. pp. 187-226.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La hybris del punto cero : ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816).* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CERTEAU, Michael. *A invenção do cotidiano*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

CHARAUDEAU, Patrick. Discurso das Mídias. São Paulo: Contexto, 2009

CHAUI, M. “Direitos Humanos e medo”. In Direitos humanos e.... São Paulo, Comissão de Justiça e Paz: Editora Brasiliense, 1989.

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

COSTA, Gisele, TOURINHO, Irene. *Como e porque investigar o livro didático para o ensino de artes visuais.* Goiânia: UFG, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/18084/10784>. Acesso em 12 de Out. de 2014.

CURY, C. *A Educação Básica Como Direito.* Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DUSSEL, Enrique. *Europa, modernidade e eurocentrismo.* In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLASCO, 2005. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf> . Acesso em 10 de out. 2013

FANON, Frantz.. *Os condenados da Terra.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Pele negra máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.* Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. A integração do negro na sociedade de classes. Vol. 1, 3ª ed. São Paulo: Ática, 1978.

_____. *O negro no mundo dos brancos*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2011.

FRACALANZA Hilário; NETO Jorge. *O livro didático de ciências: problemas e soluções.* Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/01.pdf >. Acesso em 22 de Nov de 2014.

FREEDMAN, Kerry. *Currículo dentro e for a da escolar: representações da arte na cultura visual*. In: BARBOSA, Ana. (Org). Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. 3ª ed.São Paulo: Cortêz Editora. 2010. pp. 126-142.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 37ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003.

FREITAS, Luiz. *A internalização da exclusão.* Educação e sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325.

FREITAS, Luiz. *Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100. p. 965-987, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.* Educação e Sociedade., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

GOMES, Nilma L. *Cultura negra e educação.* Revista Brasileira de Educação, pp. 75-85, Maio/Jun/Jul/Ago 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em 25 de nov. 2013.

_____. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf >. Acesso em 20 de set. de 2014.

_____. *Relações Étnico-Raciais, Educação E Descolonização Dos Currículos.* Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: < http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf >. Acesso em 19 de set. de 2014.

GROSFOGUEL, Ramón. *Los Dilemas de los Estudios Étnicos Estadounidenses: Multiculturalismo Identitário, Colonizacion Disciplinaria y EpistemologíasDecoloniales*. UniversitasHumanisticas. Bogotá, enero-junio, numero 063, 2007, p. 35-47.

_____,. *Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: Transmodernidade, Pensamento de Fronteira e Colonialidade Global*. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

GUIMARÃES, Antônio. *Racismo e Antirracismo no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *Classes, Raça e Democracia.* 2ª ed.. São Paulo: Editora 34, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. A modernidade e seus outros. Lisboa: Centro de estudos comparatistas da faculdade de Lisboa. 2009. Disponível em: <http://www.artafrica.info/html/artigotrimestre/artigo.php?id=17>. Acesso em 14 de março de 2013.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais.* Org. Liv Sovik. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

_____. *Raça, o significado flutuante.* Rio de Janeiro: Revista Z cultural ano XIII. UFRJ, 2014. Disponível em: < http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/> acesso em 10 de set. de 2014.

HOBSBAWM, Eric. RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

HOFBAUER, Andreas. *Uma História do Branqueamento ou o Negro em Questão*. São Paulo: Unesp, 2006.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica de 2012.* Brasília, 2013. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf >. Acesso em 10 de nov de 2014.

INOCÊNCIO, Nelson Olokofá. *Ética e ideologia: compreendendo o etos negro por meio da arte sacra de matriz africana*. In: *Educação, Arte e literatura Africana de Língua portuguesa.* GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org). Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>. Acesso em 23 de jul. 2013.

KANT, Imannuel. *Parágrafos selecionados da Crítica da Faculdade de Juízo.* In: DUARTE, Rodrigo. (org). *O belo autônomo: textos clássicos de estética.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

KARASCH, Mary, *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.*

KUENZER, Acacia. *Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.* Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - p. 1153-1178, out. 2007

LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual de usuário.* Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: < http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935 >. Acesso em: 11 de Ago de 2014.

LANDER Edgardo. *Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLASCO, 2005. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf> . Acesso em 10 de out. 2013.*

LARAIA, Roque. *Cultura um conceito antropológico*. 14ª ed. São Paulo: Jorge Zahar, 2001.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidaddel ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. (eds.): El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más alládel capitalismo global. Bogotá, Iesco-Pensar-SiglodelHombre Editores, 2007. p.127-167.

_____, *A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento. Modernidade, Império e Colonialidade*. . In.: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul. São Paulo*: Cortez, 2010, p. 396-443.

M’ BOW, Amadou. *Prefácio*. In: KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África*. Volume I, 2ª ed. Brasília, 2010.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais Arte 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental.* Brasília, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf >. Acesso em 10 de Jan de 2013.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em 12 de mai. 2012.

_____. *Guia de livros didáticos : PNLD 2015 : arte : ensino médio.* Brasilia: Secretaria de Educação Básica, 2015.

MENEZES, Waléria. *O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola*. Disponível em: <http:\\www.fundaj.gov.br\tpd\147.html>. Acesso em 03 de jun. 2013.

MIGNOLO, Walter. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLASCO, 2005. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf> . Acesso em 10 de out. 2013.

MIRANDA, Claudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios políticos-pedagógicos frente a Lei 10.639/03. Revista da ABPN • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 100-118.

MOKHTAR, Gamal, História Geral da África. Volume II, 2ª ed. Brasília, 2010.

MÜLLER, Tânia M. P. *A fotografia como instrumento e objeto de pesquisa: imagens da imprensa e do estado do cotidiano de crianças e adolescentes do serviço de atendimento ao menor - SAM* - (1959 - 1961). Dissertação de Mestrado. UERJ. PROPEd, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2006.

_____. Cadernos Penesb: discussões sobre o negro na contemporaneidade e suas demandas. Cadernos PENESB. v.10, p. 07 - 35, Rio de Janeiro, 2010.

_____. *As aparências enganam? Fotografia e pesquisa*. Petrópolis : DP et alii, 2011.

_____. *O negro no livro didático: o que nos contam as imagens?* In: Africanidade(s) e Afrodescendência(s): perspectivas para a formação de professores.1 ed.Vitória -ES : EDUFES, 2012, v.1, p. 57-70.

_____. *A história que não é contada: Narrativas docentes sobre a escolha do livro didático e a Lei 10.639/2003.* Revista Teias v. 14 • n. 34 • 65-91 • (2013): Os 10 anos da Lei 10.639/2003 e a Educação. Disponível em: file:///C:/Users/Marcelo/Downloads/1580-4740-2-PB%20(1).pdf. Acesso em 25 de out de 2014.

MUNANGA, Kabenguele. *Arte afro-brasileira: o que é afinal?* In: AGUILAR, Nelson. Catálogo da mostra do redescobrimento. Arte afro-brasileira. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

NASCIMENTO, Sérgio L., *Relações raciais em livros didáticos de ensino religioso do ensino fundamental.* Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade federal do Paraná, 2009. Disponível em: < http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_nascimento.pdf >. Acesso em 26 de Jun. de 2013.

NETO, Verlan. SANTOS, Ricardo. *A cor dos ossos: narrativas científicas e apropriações culturais sobre "luzia", um crânio pré-histórico do brasil.* Mana [online]. vol.15, n.2, pp. 449-480. 2009. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/mana/v15n2/a05v15n2.pdf >. Acesso em 05 de Nov de 2014.

OLIVEIRA, Romualdo. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica.* Educação e Sociedade. Campinas: vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 de Jul. de 2009.

ORTIZ, Alfredo. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

PACHECO, José. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. São Paulo: Artmed, 2003.

PAIXÃO, Marcelo. Entrevista concedida à Globo.com. Disponível em: < http://redeglobo.globo.com/globocidadania/noticia/2013/05/leia-na-integra-entrevista-com-o-economista-marcelo-paixao.html>. Acesso em 22/07/2013.

PROENÇA, Graça. *Descobrindo a História da Arte.* 1ª ed. São Paulo: 2009.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLASCO, 2005. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf> . Acesso em 10 de out. 2013.

_____. *O que é essa tal de raça*. In: SANTOS, Renato. Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 43-52.

_____. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: MENEZES, Maria; SANTOS, Boaventura (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortêz Editora. 2010. pp. 84-130.

RAMOS, Arthur. *O folclore negro do Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REIS, Ronaldo. *Educação e Estética: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo*. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSA, Maria. Cristina. *Os professores de arte e a inclusão: o caso da lei 10639/03*. In: 29ª Reunião da ANPED 2006. GT: Afrobrasileiros e Educação. 2006. Disponível em: < http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2610--Int.pdf > Acesso em 01 de set. de 2014.

SÁ, Ivan. *O Processo de "Desacademização" através dos Estudos de Modelo Vivo na Academia/Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro*. 19& 20, Rio de Janeiro, v. IV, n. 3, jul. 2009. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/ea_ivan.htm>. Acesso em: Acesso em : 09 de Nov. 2013.

SALUM, Marta. *Cem anos de arte afro-brasileira*. In: AGUILAR, Nelson. Catálogo da mostra do redescobrimento. Arte afro-brasileira. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000.
SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Boaventura. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010 a.

_____, Boaventura. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: MENEZES, Maria; SANTOS, Boaventura (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortêz Editora. 2010 b . pp. 31-83.

_____, Boaventura. *Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna*. Estudos Avançados. Volume 2, número 2. São Paulo: May/Aug. 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007>. Acesso em 20 de julho de 2014.

SAVIANI, D*. O choque teórico da politecnia.* Trabalho, Educação e Saúde. 131-152, 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf >. Acesso em: 11 de ago de 2010.

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

_____, Lilia. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário*. In: NOVAIS, Fernando; SCHWARCZ, Lilia (Orgs). História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SECRETARIA Municipal de Educação de Macaé (SEMED/MACAÉ). *Caderno de Orientação Curricular.* Macaé: SEMED, 2012.

SEEDUC/RJ. *Currículo Mínimo 2013 – Arte.* Rio de Janeiro: SEEDUC/RJ, 2013. Disponível em: < http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp >. Acesso em 14 de Abr. de 2013.

SEVCENKO, Nicolau. *As Alegorias da experiência marítima e a construção do europocentrismo*. In: SCHWARCZ, Lilia; QUEIROZ, Renato (org.). *Raça e Diversidade*. São Paulo: EDUSP, 1996. pp. 113-146.

SILVA, Dilma de Melo. *Identidade afro-brasileira: abordagem no ensino da arte*. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 10, p. 44-49, setembro/dezembro 1997. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/identidade-afro-brasileira-abordagem-do-ensino-da-arte-dilma-de-melo-silva>. Acesso em: 15 de abr. 2013.

SMITH, Donald. *Arte moderna, História da Arte e crítica de Arte*. In: BARBOSA, Ana. (Org). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais.* 3ª ed. São Paulo: Cortêz Editora. 2010 b. pp. 25-39.

SMITH. Annie. *Fundamentos teóricos do ensino da História da Arte*. In: BARBOSA, Ana. (Org). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortêz Editora. 2010 a. pp. 52-53.

SOTO, Páchon Damian. *Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/colonialidade.*.Peripecias Nº 63 - 29 de agosto de 2007.

SOVIK, Liv. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

STRECK, Danilo R. *Encobrimentos e Emergências Pedagógicas na América Latina*. In: Revista Lusófona de Educação. n.6, 2005. p.55 – 66.

VENTURA, Roberto. *Estilo Tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

WALLERSTEIN, Immanuel. *O universalismo europeu: a retórica do poder.* São Paulo: Boitempo*,* 2007.

WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos Fundamentais da História da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ZÍLIO, Carlos. *A querela do Brasil. A questão da identidade na arte brasileira: a obra de Tarsila, Di Cavalcanti e Portinari/ 1922-1945*. Rio de Janeiro: Funarte, 1982.