

ARTES VISUAIS AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA NEGRA PARA O ENSINO DAS ARTES NOS ANOS INICIAIS

Shirley Silva Ramos¹
Ivan Costa Lima²

Resumo: O artigo discorre sobre as potencialidades das artes visuais afro-brasileiras no ensino de artes nos anos iniciais. A partir de uma pesquisa de cunho bibliográfico, busca-se compreender a legislação educacional sobre história e a cultura africana e afro-brasileira na educação. Conclui-se sua relevância como contribuição aos educadores/as, que podem trazer as artes de base africana para a educação básica, ampliando a ideia de identidade e a representatividade de negros e negras no Brasil.

Palavras-chave: Ensino de artes; Artes visuais afro-brasileiras; Anos iniciais; Educação.

Abstract: The article discusses the potential of Afro-Brazilian visual arts in the teaching of arts in the early years. From bibliographic research, it seeks to understand the educational legislation on African and Afro-Brazilian history and culture in education. It is concluded its relevance as a contribution to educators, who can bring African-based arts to basic education, expanding the idea of identity and the representativeness of black men and women in Brazil.

Keywords: Arts teaching; Afro-Brazilian visual arts; Early years; Education.

Introdução

No Brasil, discute-se que o legado colonial de desumanização de corpos não-brancos pode ser sentido até hoje. A marginalização da população negra desde o período colonial teve como um de seus efeitos o distanciamento dessas populações dos espaços escolares, seja como estudantes ou como integrantes da grade curricular, especificamente no ensino de Artes, onde há a presença consolidada de artes europeias em detrimento de artes afro-brasileiras e africanas, produzindo uma perspectiva única do que é arte.

Sobre isto, situamos que a colonização, como aponta Frantz Fanon em *Os condenados da Terra* (1961), assim como Grada Kilomba em *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), que o sistema branco busca distanciar-se do outro a fim de dominar seus territórios, corpos e culturas. Ao produzir essa distância, esses corpos são

¹ Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab/CE.

² Orientador. Professor Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC.
Submissão: 20 novembro de 2024.

desumanizados, o branco coloca-se como superior, um modelo a ser seguido, seja sua língua, seus modos de vida, sua cultura e criações, colocando tudo o que é produzido por indivíduos negros como subalternos.

Com isso, a inquietação que baseia esse estudo, surgiu ao se ter contato com materiais da componente de Artes utilizados atualmente em algumas escolas públicas. Esse contato se deu a partir da inserção em distintas escolas municipais por meio do PIBID³ e estágios obrigatórios no curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab, no Ceará. Assim, ao se observar tais conteúdos pode-se perceber que houve poucas mudanças nas concepções artísticas que informam o ensino de artes nos anos iniciais da educação básica, ainda baseados nos cânones europeus. Desta forma, o artigo é resultado do trabalho de conclusão de curso dentro do curso de Pedagogia da Unilab, como uma contribuição ao debate sobre o ensino de artes.

Assim, lembrando-se da escola formal, das aulas de artes que até então foram administradas, elas restringiam-se apenas a colorir desenhos previamente impressos pela professora, principalmente em datas comemorativas, ou ver obras clássicas como Monalisa, de Leonardo da Vinci e Noite Estrelada, de Van Gogh e reproduzi-las, sem quaisquer preocupações com outras formas de linguagens artísticas. Assim, dentre essas artes é possível observar a falta de representação de qualquer elemento que remetesse a identidades negras ou que essas obras fossem feitas por artistas negros/as, talvez pela percepção conforme situa Silva (1998, p. 55) de que; “o racionalismo pragmático da cultura dominante ainda vê o artista negro brasileiro como “primitivo” e “naif” (ingênuo), apesar de os estudiosos atuais sustentarem que o abstracionismo geométrico encontra-se em toda a expressão da arte negro-africana”.

É nesse contexto de ausência de representações das populações negras no processo de ensino e a falta de estímulo à crítica e criação no ensino de artes na educação básica que se desenha na trajetória de inúmeros estudantes. A urgência dessa pesquisa se dá a partir da necessidade de problematizar o ensino de artes que se direcione para uma formação antirracista. Assim, problematiza-se qual tem sido o papel do ensino de artes dentro da educação nos anos iniciais do ensino fundamental? A partir deste artigo, buscou-se entender como se dá o ensino nas séries iniciais, indicando-se a possibilidade de uma formação que leve em consideração a importância das artes afro-brasileiras na educação atrelada ao ensino de artes visuais, e em segundo plano, descrever e sistematizar os principais processos em

³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

torno do ensino de artes na educação básica, sob a perspectivas das relações raciais e suas dinâmicas na história do país.

Esse debate se alicerça na consideração que diferentes estudiosos fazem a respeito dos desafios de representação negra nas escolas, mesmo com advento da Lei 10639/03, que institui a história e a cultura africana e afro-brasileira nos sistemas de ensino público e privado. No que se refere ao ensino de artes isto parece se refletir como um grande desafio:

Disso decorre que mesmo que não tenhamos a dificuldade em reconhecer a arte como um fenômeno universal, a sua existência é local. Para Geertz (1997) essa dificuldade, que na verdade não passa de uma incapacidade de reconhecer tamanha diversidade cultural, de diferentes tipos de arte, é que leva muitos estudiosos, principalmente os da chamada “arte primitiva”, portanto também da africana, a acreditar que esses povos não falam de arte ou falam pouco. Geertz (1997, p. 147) adverte que esses povos falam de arte. A questão é que eles não falam do modo como os estudiosos falam, ou como eles gostariam que seus objetos de estudo falassem, a que privilegia uma abordagem estética ocidental, carregada de formalismo a priori, forjada no século XVIII junto com nosso conceito, bastante peculiar de “belas artes”. Portanto, relacionada a um ideal de beleza formal e exclusivamente contemplativo. (Souza, 2015, p. 22).

Para delimitar o objeto deste trabalho foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 64), a pesquisa bibliográfica "busca explicar e discutir um problema com base em referências teóricas publicadas em livros, artigos e outros materiais". No caso deste trabalho, a pesquisa bibliográfica oportuniza a compreensão de como se insere, ou não, as artes visuais afro-brasileiras na educação, o que são essas artes e a que se orienta esse ensino. Para tanto, esse processo se articula com a atuação de um dos autores como educadora e artista, tendo em vista que a visão artística pode ampliar o alcance da pesquisa, assim como indica Zamboni (2001, p. 54) ao referir-se sobre a pesquisa em artes visuais, que, para ele: “O processo de percepção e comunicação do cientista é diferente do artista; a diferença não está, obviamente, no fato de ambos possuírem individualidades características de cada ser humano, mas sim nos diferentes paradigmas que *instruem* o olhar do artista e do cientista”, diante disso, o cientista tem seu olhar direcionado para responder perguntas específicas, enquanto para o artista, o olhar voltado para as artes visuais explora, a partir da sensibilidade, as subjetividades das obras, buscando captar os sentidos a elas atribuídos. Ao invés de buscar um sentido único como o pesquisador/cientista, o artista considera a multiplicidade de sentidos que podem ser suscitados a partir de cada obra.

Assim, este trabalho, está dividido em três tópicos principais, inicialmente busca-se apresentar como a legislação propõe o ensino de Artes na educação escolar, destacando a

ausência de direcionamentos para a inclusão das artes afro-brasileiras no ensino, sendo encontrados apenas na Lei 10.639/03. São discutidos documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) que fundamentam o ensino de Artes no Brasil. Em seguida é feita a conceituação de arte afro-brasileira a partir de autores como Abdias do Nascimento (1978), Maria José Lopes da Silva (1998), Kabengele Munanga (2020) e Nelma Barbosa (2020).

Por fim, discorre-se sobre a importância das artes visuais afro-brasileiras no currículo da componente de Artes nos anos iniciais do ensino fundamental, trazendo como possibilidade didática a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, para *sulear*⁴ a discussão sobre a implementação dessas artes no Ensino de Artes nas séries iniciais, compreendendo a sua importância na formação de indivíduos críticos e que também possam se verem representados nas artes.

Breve consideração sobre as Artes na educação

A arte como parte da expressão humana sempre esteve presente na história, sendo entendida como formas de expressão por diferentes povos ao longo da jornada humana. Como escreve Aidar (2024) “As manifestações artísticas misturam-se à própria história humana, de modo a constituir um poderoso canal de expressão de sentimentos, emoções e também de diálogo”. Sendo que para seu estudo foi definido pela História da Arte a divisão por períodos, que vão da pré-história ao contemporâneo, cuja abordagem retrata a arte como referência centradas nas vivências e experiências em sociedades ocidentais, tomadas como modelos.

Neste sentido, se construíram diferentes conceitos para caracterizar a forma como as sociedades atribuíram sentidos e significados às expressões artísticas. De maneira geral, arte “engloba todas as criações realizadas pelo ser humano para expressar uma visão/abordagem sensível do mundo, seja este real ou fruto da imaginação. Através de recursos plásticos, linguísticos ou sonoros, a arte permite expressar ideias, emoções, percepções e sensações”. (Paraná, 2014, p. 8). Com isso, pode-se discutir que arte representa uma área do conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade; assim como, uma linguagem, tornando-se um sistema simbólico de representação, que, portanto, pode ser aprendido e ensinado.

⁴ Sulear diz respeito a problematização e contraponto ao termo nortear, contrariando a lógica eurocêntrica onde o norte é apresentado como referência universal, conforme discutido inicialmente por Marcos D’Oliveira Campos.

Com isso, quando nos referimos ao ensino institucional de Artes no Brasil, estamos falando de algo relativamente novo, tendo em vista que este tornou-se obrigatório em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei 5.692/71, em meio a ditadura militar no país. Deve-se observar que na LDB nº 4.024 de 1961 aparecia como atividade complementar, as Artes na educação apareciam no artigo 38, inciso 4º, onde propunha “atividades complementares de iniciação artística” (Brasil, 1961, p. 1).

Anterior a LDB de 1971 que propunha a obrigatoriedade do ensino de Artes, há um caminho que leva à chegada do ensino de artes na educação. Assim, a educação artística, como era chamada, estava presente nas escolas particulares para meninos e meninas da alta classe onde “imperava a cópia de retratos de pessoas importantes, santos e cópias de estampas; em geral europeias” (Barbosa, 2015, p. 45). No Liceu de Artes e Ofícios, que atendia a pessoas pobres, ofereciam cursos técnicos e formavam “não só o artífice para a indústria, [...] mas também os artistas que provinham das classes operárias” (Barbosa, 2015, p. 45). A referida autora ainda aponta que, em contraposição ao viés cultural da arte nas escolas da elite, em 1870, liberais defendiam um modelo de educação popular, na qual deveriam ser repassados conhecimentos técnicos de desenho a fim da preparação para o trabalho, tendo Rui Barbosa como um de seus principais divulgadores .

Avançando algumas décadas na história do ensino de Arte no Brasil, com o fim do Estado Novo, surge em 1948, no Rio de Janeiro, a Escolinha de Artes no Brasil que foi fundada pelo artista pernambucano Augusto Rodrigues⁵. Seu surgimento ocorre a partir da inquietação de artistas que apontavam a importância da arte na educação, em um contexto de uma nova percepção, na qual se compreende que seu ensino serviria como uma atividade para liberação emocional da criança (Lima, 2018; 2012). Alguns anos depois, em 1958, devido a tamanha proporção da Escolinha - que se expandiu para outros estados -, o Governo Federal cria classes experimentais nas escolas públicas, visando investigar outras opções para os currículos. Desta forma, o Governo cria um convênio com a Escolinha para a inserção de Artes no currículo (SILVA, 2019). Esse trajeto de articulação do estado com a iniciativa privada é que vai subsidiar o aparecimento do estudo de artes como parte da legislação educacional na LDB de 1961, e, posteriormente na de 1996, sendo que nesta última indica-se como uma forma de promover o desenvolvimento cultural dos estudantes.

Na mesma época, em 1997, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), esse documento surge com a finalidade de ser usado como base para formulação do

⁵Sobre o autor consultar: Disponível em: <https://rodriguesgaleria.com.br/categoria/artistas/augusto-rodrigues/>. Acesso em 18 jul. 2024.

currículo em cada uma das áreas de ensino nas secretarias de educação, estaduais ou municipais, que resolvessem utilizá-lo. Assim:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1997, p. 5).

O documento aponta a necessidade de que os conhecimentos utilizados como base devem considerar a diversidade sociocultural presente nos contextos das diferentes regiões e escolas em que será aplicado. Em sua estrutura organizacional, os PCNs dividem-se em duas partes, uma para o ensino fundamental I e outra para o fundamental II, cada uma dessas partes conta com volumes voltados para cada área do conhecimento. Neste trabalho será utilizado o volume 6 do ensino fundamental I, dedicado ao ensino de Arte.

O PCN de Arte para o ensino fundamental aponta que a função que “o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade” (Brasil, 1997, p. 19). Para o foco de debate deste estudo, devemos considerar o que está posto nos PCNs em relação à caracterização sobre artes visuais e seus usos na educação.

Assim, lê-se que o conceito de artes visuais é amplo e abrange diversas manifestações artísticas, tais como pintura, artesanato, escultura, colagem, arquitetura, além dessas expressões e outras consideradas “clássicas”, o PCN aponta que se deve considerar aquelas que são frutos da modernidade, como “fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance” (Brasil, 1997, p. 45). O documento revela que o ensino com as artes visuais deve considerar as diversas possibilidades para seu uso, a fim de que as realidades e conhecimentos dos estudantes possam ser reconhecidas e incorporadas ao ensino, de modo a desenvolver a criticidade, bem como sua sensibilidade, debate que Silva (1998, p.54) já indicava na sua reflexão sobre o papel das artes para o debate da diversidade na escola: “Cabe aos professores de Artes, uma cuidadosa reflexão sobre a forma de estabelecer a ponte entre a cultura do educando e a cultural “universal””, em especial ao indicar que a escola pública é frequentada por uma maioria de estudantes negros e negras.

Ainda são apresentados blocos de conteúdos para o ensino no primeiro e segundo ciclo. Os blocos são divididos em três: Expressão e comunicação na prática dos alunos em

artes visuais; as artes visuais como objeto de apreciação significativa e as artes visuais como produto cultural e histórico. Esses blocos buscam direcionar as práticas pedagógicas voltadas para o uso das artes visuais, incentivando os estudantes à análise, crítica e criação. Apesar de sua importância na orientação de atividades, expectativas de aprendizagem e de avaliação, considera-se que os PCNs tiveram aplicação limitada.

Desta forma, diferente dos Parâmetros Curriculares Nacionais que têm como objetivo orientar a criação dos currículos, surge em 2017 a Base Nacional Comum Curricular⁶ (BNCC) que é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). A BNCC visa normatizar as práticas pedagógicas através de habilidades e competências, de modo que os estudantes possam desenvolver-se de maneira processual, sendo delimitada cada área do conhecimento e suas componentes curriculares.

Dito isto, a BNCC (Brasil, 2018) para o ensino de Artes, estabelece que a prática pedagógica se dá a partir de seis dimensões do conhecimento: - criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão - e propõe não apenas o desenvolvimento cultural de forma superficial ou visando uma cultura única, mas também o estímulo a uma percepção crítica da realidade. Compreende, inclusive, que “a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte” (Brasil, 2018, p. 193). Diante disso, são apresentadas para o ensino de Artes linguagens como: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Assim, a BNCC aponta que o ensino das artes visuais possibilitam:

[...] explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas (BRASIL, 2018, p.195)

Desse modo, o referido documento indica que, para os primeiros anos do ensino fundamental não se tenham conteúdos específicos para cada série. O ensino de Arte deve possibilitar que os estudantes se expressem criativamente, atuando como uma continuidade da educação infantil, também estimula o desenvolvimento de habilidades ligadas à alfabetização

⁶ A BNCC foi prevista na constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014. Teve sua homologação em 2017 para a Educação Infantil e Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio. (BRASIL, 2018, p. 10)

e letramento⁷. Assim, as aulas devem ser centradas nos interesses e culturas das crianças, o que denota a necessidade em ampliar a compreensão em torno de temas como as artes afro-brasileiras. Vale ressaltar que, apesar de sua recente homologação, a BNCC para o ensino de Artes não apresenta conteúdo que oriente especificamente para o ensino das relações étnico-raciais e, especificamente, proposições focadas nas artes afro-brasileiras. Sobre isso, Cunha; Amorim Júnior e Andrade-Duvernoy (2021, p. 197) escrevem:

[...] na BNCC, encontramos a educação para as relações étnico-raciais tratada como tema que deve ser implementado de forma transversal e integradora, pelos sistemas de ensino e escolas, a partir da sua autonomia e competência (BRASIL, 2017). Assim, não há nitidamente um direcionamento claro e objetivo da urgência e necessidade de implementação de ações afirmativas no seio da escola vindas da BNCC, ficando essa tarefa de combater o racismo e as discriminações que atingem basicamente os negros a cargo da autonomia das Secretarias de Educação e das escolas.

Nesse sentido, sendo observada a ausência desses conteúdos, é necessário dirigir-nos para a Lei 10.639/03, que modifica a LDB e apresenta bases para uma educação das relações étnico-raciais, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, tendo como principais componentes curriculares para inserção destes conteúdos a Literatura, História e Artes (Brasil, 2003). Para complementar esta normativa foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana através do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/ CP nº 01/2004, que indicam caminhos para o alcance da igualdade racial no âmbito escolar. Apesar de ser um avanço, também foram encontrados desafios, como aponta Sueli Carneiro (2011, p. 22):

O presidente Lula, porém, vetou artigo da lei segundo o qual as disciplinas História do Brasil e Educação Artística deveriam dedicar pelo menos 10% do seu conteúdo programático à temática negra. Esse artigo foi considerado inconstitucional por não observar os valores sociais e culturais das diversas regiões do país. Também foi vetado o artigo que determinava que os cursos de capacitação de professores contassem com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, de universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. Esse artigo foi considerado inconstitucional por incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assunto estranho a essa lei, que em nenhum dos seus artigos faz menção a cursos de capacitação de professores. Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), os parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental e médio já recomendam que a diversidade cultural, étnica e religiosa esteja nos currículos.

⁷ O letramento pode ser compreendido como o uso social da escrita, não sendo apenas o domínio das habilidades de decodificação, mas também a capacidade de usar essas habilidades na vida cotidiana de maneira significativa e funcional. Para uma melhor compreensão do conceito ver o livro *Alfabetização e Letramento* (2003), de Magda Soares, uma das principais referências nos estudos sobre o tema.

A autora diz que a implementação da Lei ainda depende dos mesmos atores, os movimentos sociais, que têm insistido em haver uma negação de uma possibilidade de transformação social, tendo em vista que se pode apontar a partir do cotidiano em sala de aula que não existe uma verificação da sua implementação por parte dos sistemas de ensino de maneira integral desta política educacional. Como indica Trovão (2019, p. 34):

As ações citadas no parecer vêm ao encontro da necessidade de mudança de pensamento nos ambientes escolares e educacionais de forma geral. A lei 10.639/2003 de nada serve se no contexto de sua aplicabilidade não existir uma predisposição à mudança de ações e pensamentos discriminatórios. A principal justificativa para a criação e promulgação da lei é a permanência de discursos racistas multiplicados de forma natural na sociedade brasileira em seus diferentes espaços de interação, fato observado nas pesquisas utilizadas como revisão para este trabalho. A inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira objetiva um olhar crítico para estes discursos uma vez que possibilita indicações, revelações e comparações de personalidades importantes, acontecimentos históricos, bens culturais materiais e imateriais, assim como especificidades da população negra, a fim de valorizar e problematizar para retirar do anonimato e vácuo em que se encontram, contribuindo para uma educação das relações raciais.

Com isso, é necessário se indicar de forma breve como o ensino de artes deve se relacionar com a Lei ampliando o alcance e a discussão sobre o campo da cultura visual, indicando-se outras tradições na compreensão do belo. Sobre isto Trovão (2019, p. 60) dispõe sobre este debate:

O campo da cultura visual, segundo Martins (2014), também possibilita um rompimento com a ideia generalizada de imagem, percebendo-as como algo variante, híbrido e não delimitado em aspectos visuais concretos. Necessitam de outras narrativas de explicação que não se respondem por um padrão fechado, pois considera as imagens como “fenômenos visuais cuja principal característica está vinculada ao modo como nos relacionamos com o outro, com o mundo e conosco mesmos, constituem um processo de aprendizagem social e culturalmente construído” (2014, p. 41). As afirmações de Fabris e Martins flexionam o significado de imagem, uma vez que a conceituação não se respalda somente nas possibilidades visuais de representação e duplicidade. Está, no entanto, sujeita ao contexto cultural que a fez, e nisso a compreensão de imagem é flexível, é variante conforme a cultura. Enquanto fenômeno visual, como afirma Martins, adiciona um caráter mais complexo no momento de interpretação e significação para o ensino de arte.

Assim, a promulgação dessa lei, somada ao que foi apresentado até aqui sobre o ensino das Artes Visuais nos anos iniciais, possibilita a inserção, por parte dos professores, de artes que estão além da perspectiva eurocêntrica dos currículos, conforme apresentaremos na discussão sobre a arte afro-brasileira e seus desdobramentos na prática pedagógica.

Discutindo arte afro-brasileira

A arte, em suas variadas expressões, pode ser encontrada no cotidiano através dos objetos, das vestimentas, das intervenções urbanas nos caminhos que percorremos, entre outros. Considerando sua diversidade, um consenso sobre o conceito de arte é inexistente, porém, se for perguntado “*o que é arte*”, seremos levados a uma definição mais fechada, onde é considerada uma perspectiva de uma arte que se restringe, principalmente, a instituições artísticas e artistas clássicos, tendo em vista que os primeiros exemplos a serem apontados para responder a pergunta serão as obras e peças encontradas em museus, grandes exposições, onde podem ser observados padrões de cor, corpo, traços.

Teóricos de diversas áreas aprofundam-se nos estudos sobre a arte, como historiadores, filósofos, antropólogos, produzindo assim um conceito amplo. Podemos observar a definição proposta por Tolstói (2019, p. 64) onde o autor aponta que “arte é a atividade humana que consiste em um homem conscientemente transmitir a outros, por certos sinais exteriores, os sentimentos que ele vivenciou, e esses outros serem contagiados por esses sentimentos, experimentando-os também”. Em outras palavras, o espectador deve ser capaz de experimentar todos os sentimentos do autor através dos sentidos.

Dentro dessa perspectiva devemos nos questionar como o ocidente experimenta as sensações transmitidas pelas artes Africanas e Afro-brasileiras – esta última sendo nosso objeto de pesquisa e análise a partir das artes visuais na forma de fotografias, pinturas, colagens, arte urbana e desenhos. Com isso, artes africanas e por extensão afro-brasileira que foi entendida ao longo do século XX por muitos críticos ocidentais como “arte étnica”, sendo referida assim de maneira pejorativa, e ainda como “arte primitiva” e “naif”, como apontado por Maria José Lopes da Silva (1998, p. 55), indicando-se que não teriam as qualidades atribuídas ao conceito clássico sobre o que seria artes. Como indica Viana (2016, p. 31):

[...] o debate étnico-racial nas artes visuais contemporâneas ainda é pertinente como articulação política na delimitação de uma dada autoria. A autoria traz o sentido de pertença e reescrita de narrativas hegemônicas. E justamente insere-se no debate a respeito do equívoco ocidental de universalismo.

Desta forma, a percepção promovida pelo ocidente caracteriza as artes negras como algo “ingênuo”, uma arte produzida sem técnicas, por pessoas “sem formação culta”⁸ e que

⁸ Busca-se trazer aqui uma definição a partir das leituras dos escritos de Maria José Lopes da Silva e da definição encontrada no site da Funarte. Disponível em: <<https://www.gov.br/funarte/pt-br/assuntos/noticias/todas-noticias/curiosidade-2013-vamos-conhecer-a-arte-naif>>. Acesso em 14 mar. 2024.

“filosoficamente, a criação naif se opunha ao progresso social da época, pois vislumbrava o reencontro com a natureza numa perspectiva de autenticidade e originalidade” (Barbosa, 2020, p. 31). A referida autora ainda aponta que:

Esse tipo de arte, nomeada pelos antropólogos de “primitiva”, não é considerada ocidental, mesmo que esteja geograficamente no mesmo hemisfério. Portanto, as artes primitivas seriam aquelas produzidas em lugares como a Oceania, Oriente e África, com a qual europeus mantinham contato principalmente por meio das coleções particulares, dos gabinetes de curiosidades, museus etnográficos e viagens exploratórias (BARBOSA, 2020, p. 30).

Com isso, as artes africanas ao se distanciar dos padrões estéticos europeus, também se distanciam do *status* de arte. Essa afirmação sobre as artes e artistas africanos e afro-brasileiros, pode ser corroborada a partir do seguinte trecho de Abdias do Nascimento (1978, p. 116):

Aos olhos da cultura dominante os produtos da criatividade religiosa afro-brasileira e dos africanos de modo geral não passavam de curiosidade etnográfica - destituído de significação artística ou ritual. Para se aproximar da "categoria" da "arte sagrada" do ocidente, o artista negro teria de esvaziar sua arte do seu conteúdo africano e seguir os modelos branco-europeus.

Assim, diferentemente do que se convencionou atribuir, durante muito tempo, sobre as artes africanas, elas serão compreendidas em suas dimensões sociais, políticas e culturais, levando-se ao seu reconhecimento pelas chamadas vanguardas europeias. Onde, alguns artistas se depararam com a arte produzida pelos povos africanos e ficaram impactados, incorporando assim elementos afros em suas produções.

Na esteira desta outra interpretação, busca-se trazer uma perspectiva de valorização das artes afro-brasileiras, apresentando-se uma breve conceituação. Assim, de acordo com o índice biográfico do Museu AfroBrasil⁹, o termo Arte Afro-Brasileira é um conceito contemporâneo que surgiu no século XX, mas apesar de ser datado recentemente, suas expressões remontam a muito tempo. Assim encontra-se sobre o que é arte afro-brasileira, o Museu aponta que:

a questão do surgimento de uma arte dita “negra” ou “afro-brasileira” pode ser avaliada desde que se estude a África, sua arte e sua história relacionada à exportação de artífices que desenvolveram novos modelos influenciados em algum nível com sua própria base materna e seus subsídios miscigenados aos ibéricos e

⁹Conforme o site Arte Afro Brasileira (uma “pré”-história do conceito). Museu AfroBrasil, 2017. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/movimentosesticos/arte-afro-brasileira>>. Acesso em 7 nov. 2023.

indígenas, grupo com os quais estes artífices reformularam o design, a arte e a tecnologia do Brasil em construção (MUSEUAFROBRASIL, 2017).

Considerando as influências de matrizes africanas na produção das artes afro-brasileiras, restringindo-as neste trabalho as artes visuais, Kabengele Munanga (2020, p.) traz na sua definição na compreensão deste tema como um “sistema fluido e aberto”, sendo definido por centro, zona intermediária e periferia. O autor caracteriza o centro como as origens/raízes africanas, a zona intermediária seria o nascimento da arte afro-brasileira, sendo demarcado por ele como o período da migração forçada por conta da escravização de povos africanos no período colonial. Por fim, temos a definição de periferia, na qual nos deteremos um pouco mais, na qual ele apresenta como sendo a parte onde estão situados as obras e os artistas, cujas produções refletem o universo africano. Com isso, as obras recebem alguma influência de artes tradicionais africanas “seja do ponto de vista formal, seja do ponto de vista temático, iconográfico e simbólico, obras cujo imaginário artístico pode, de uma maneira ou de outra, remeter ao mundo africano” (Munanga, 2020, p. 50) estando em confluência com influências indígenas e outras que fazem referência a artes brasileiras.

Para Munanga (2020, p. 47)¹⁰, em relação aos artistas, a sua origem étnico-racial não é determinante no que diz respeito a categorização da sua obra como afro-brasileira, compreendendo que existem artistas não-negros “que participam dela por opção político-ideológica, religiosa, ou simplesmente por emoção estética no sentido universal da palavra”. Desta forma, torna-se relevante o esforço das visualidades em demonstrar sua diversidade, a partir de um grande contingente populacional brasileiro que ainda não possuem lugar suficiente ou equitativo nas artes que diferem do padrão imposto como normativo.

A partir do exposto, evidencia-se que “a arte visual afro-brasileira é uma área de caráter multidisciplinar, que dialoga diretamente com a identidade, as suas representações e a experiência negra no país” (Mattos, 2019 p. 3); desta forma, as artes visuais afro-brasileiras no ensino serão compreendidas a partir de uma perspectiva política onde estejam presentes influências negro-brasileiras, valorização e representação positiva das culturas e populações negras no Brasil.

As artes visuais afro-brasileiras na educação

¹⁰ A exemplo disso, como apresentado no texto, podemos observar as obras de artistas negros e não-negros como Rosana Paulino, Abdias do Nascimento, Mario Cravo Neto, Mestre Didi, Carybé, entre outros.

A partir do que foi discutido até aqui, em termos de abordagens de conceitos sobre arte e arte afro-brasileira, bem como da legislação que baseiam seu ensino, neste tópico busca-se discorrer sobre a importância do uso das artes visuais afro-brasileiras em sala de aula. Destacamos que a trajetória do/a negro/a na educação brasileira é marcada por diversas lutas contra a marginalização, exclusão e o racismo ao longo da história nacional.

Nessa trajetória, mesmo no período marcado pela escravização, registra-se o surgimento de diversas organizações, entre elas as irmandades negras (GONÇALVES, 2000), que entre outras questões contribuíram para o processo de educação de negros e negras. Na República, outros espaços de alfabetização do Movimento Negro vão se constituir como a Frente Negra Brasileira (Domingues, 2016), do Teatro Experimental Negro (Romão, 2005), que constituíram diferentes programas de ações que se estruturavam em torno de eixos como: agrupar, educar e orientar a população negra.

Nesta esteira, no século XX surgem teorias e aplicações de propostas educacionais para o combate ao racismo na educação, como as Pedagogias Interétnica, Multirracial e Multirracial e Popular (Lima, 2017; 2021), que entre outras questões indicavam o papel das artes numa perspectiva de emancipação e na contribuição da construção de uma identidade positiva para negros e negras no campo educacional. Diante disso, é necessário apontar que essa trajetória do/a negro/a brasileiro/a é marcada processo de resistência, a fim de distanciar-se da subalternidade, muitas vezes atribuída a população negra, mas, que seguiram reivindicando espaços e ações à educação.

Neste sentido, é necessário se compreender a educação como uma esfera de tensões, onde o currículo, inserido nesse contexto, apresenta-se como um campo de poder e disputa (Oliveira, 2021), de tal forma que é possível observar a hierarquização de saberes, de modo a privilegiar os conhecimentos, histórias e culturas das classes dominantes. Partindo deste entendimento, Nilma Lino Gomes (2003) destaca a relevância da inserção da cultura negra na educação, visto que:

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (GOMES, 2003, p. 79).

Diante de tudo o que foi exposto, é preciso pensar em um currículo afrorreferenciado que, de acordo com Machado e Petit (2020), tal conceito diz respeito a consideração de todos

os saberes sem hierarquização, de maneira horizontal, reconhecendo os saberes, valores, culturas e epistemologias negras no ensino. Sobre isto, concordamos com Oliveira (2007, p. 271 *apud* Machado e Petit, 2020, p. 11) onde o intuito destes saberes afroreferenciados na educação é “[...] pensar a educação através do repertório cultural de origem africano e não simplesmente pensar o negro na educação brasileira [...] Trata-se, efetivamente, de criar outros referenciais – dinâmicos, inclusivos e criativos”. Assim, o ensino de Arte sobre esta perspectiva, deve sistematizar as expressões artísticas visuais com referências africanas que surgem no cotidiano dos estudantes, partindo da concepção que as artes visuais afro-brasileiras aplicadas ao ensino não devem desvincular-se da vida dos educandos (SILVA, 1998).

Isto posto, o ensino das Artes visuais na educação básica, contemplando as modalidades como pintura, desenho, colagem, escultura, fotografia, modelagem, audiovisual e outros, possibilitam “estímulo a criatividade e a imaginação, permeando várias etapas do desenvolvimento da criança” (Amorim e Pinho, 2019, p. 4), além de uma compreensão estética de um mundo diverso a partir de diferentes técnicas, formas e materiais que possam ser utilizados em suas criações. A inserção das artes visuais afro-brasileiras no ensino das artes visuais busca desconstruir um olhar previamente construído sobre o/a negro/a pelo seu contexto social, desde a família e outras relações estabelecidas, anteriores a inserção da criança no processo educacional.

Apesar da importância das artes visuais afro-brasileiras nas séries iniciais do ensino fundamental, vale ressaltar a desvalorização do ensino de artes como um todo, sendo percebido através do horário reduzido da componente, a pouca formação em artes dos professores/as e a falta de recursos para realização das aulas. Sobre esses pontos, Souza (2010, p. 5) afirma que:

Na prática, ainda são poucas as escolas públicas que conseguem manter um oferecimento regular e qualificado na área de Artes. A diminuição da carga horária das aulas de arte e a dificuldade dos professores em manter a disciplina como parte integrante do currículo contrastam com as tarefas cada vez mais abrangentes com que eles se defrontam em decorrência da ampliação do conceito de arte.

Outro ponto que deve ser mencionado é que “São poucas coleções de livros didáticos de Arte que explicitam a legislação federal referente ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todo o currículo escolar [...]” (Santos, 2022, p. 65). Tudo isso pode ser compreendido como um dos fatores que impossibilita a execução de práticas

pedagógicas de perspectiva afrorreferenciadas, já que se coloca a necessidade de problematizar sobre o racismo. Sobre isso Lima e Queiroz (2024, p. 6) apontam que:

A sociedade brasileira é racista e não consegue se ver como tal. Naturalizamos o racismo e a violência contra pessoas negras e indígenas, todavia, acreditamos que a arte por ser o lugar privilegiado da criação, da invenção e da metaforização da vida, atua no processo de desnaturalização dos sentidos e das verdades canônicas.

Todavia, tendo-se observado e refletido sobre o que foi exposto até aqui, considera-se pertinente apresentar neste trabalho a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (1998), que pode ser traduzida como uma metodologia contextualizada e antirracista do ensino das Artes Visuais nos anos iniciais do ensino fundamental.

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano (BARBOSA, 1998, p. 33).

Discute-se que mesmo atravessada com influências internacionais, a Proposta Triangular tem forte influência da metodologia freireana, a partir de quando Freire propôs a utilização de imagens no processo de alfabetização de adultos. Conforme pode se perceber quando Barbosa (1998, p.35) discorre sobre a aplicação desta proposição:

[...] a Proposta Triangular, como sistema epistemológico, só foi sistematizada e amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP, tendo como meio a a leitura de obras originais. De 1989 a 1992 foi experimentada nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, tendo como meio de reproduções de obras de arte e visitas aos originais do museu. Este projeto foi iniciado no período em que Paulo Freire foi Secretário de Educação do Município de São Paulo [...] Sua avaliação positiva após quatro anos foi extremamente recompensadora.

Ao decorrer do que narra Barbosa (1998, p. 39) observa-se que a Proposta foi aplicada em outras cidades como Vitória, Recife, Rondonópolis, Caruaru e Palmeira dos Índios, a partir das experiências ocorridas nesses lugares, onde a autora destaca que os três pilares da Proposta Triangular não constituem uma hierarquia, eles são complementares, sendo que a ordem de realização não altera a Proposta.

Na contextualização são estabelecidas relações das obras de arte ao contexto cultural, social e histórico, a fim de situá-las em um cenário mais amplo, nesse sentido pode ainda ser

relacionada ao contexto em que os estudantes estão inseridos. A autora ainda aponta que é a “porta aberta para a interdisciplinaridade”. [...] É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia” (Barbosa, 1998, p, 38).

A leitura é o processo de análise e interpretação de obras de arte, essa leitura requer um olhar aprofundado para a obra observando os símbolos presentes nela para que possa compreender a cultura e contexto em que se insere, assim procura desenvolver um olhar crítico e sensível do estudante. Barbosa (1998, p. 40) aponta que:

Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária”.

Para completar o tripé da Proposta, temos a criação, o fazer artístico, esta é a parte prática, nela os estudantes são estimulados a criarem suas próprias obras utilizando diversos materiais, técnicas e linguagens artísticas, sendo um grande erro, como apontado por Barbosa (1998), reduzi-la à releitura de obras de arte. A criação considera a subjetividade e criatividade dos estudantes, a ênfase não está apenas no produto final, mas no percurso criativo em um processo diretamente ligado à leitura da obra e contextualização, tendo como referências variados artistas e obras.

Desta forma, indica-se que a Proposta de Ana Mae Barbosa, pode ser considerada no ensino das Artes Visuais Afro-brasileiras, tendo em vista que ao se utilizar as obras relacionando com o contexto em que foram criadas e a realidade vivenciada pelos estudantes, vislumbra-se que se pode trazer imagens de valorização da cultura negra. Para isso, é necessário que o/a professor/a, para além dos conhecimentos em artes, possua um olhar crítico em relação às artes que serão utilizadas, assim como deve compreendê-las a fim de possibilitar um melhor entendimento e construção do próprio pensamento por parte dos estudantes.

Um dos desafios para o ensino de artes visuais, nesse caso artes afro-brasileiras, para além dos que já foram apresentados, é o autorreconhecimento dos estudantes enquanto pessoas negras, isso foi observado no cotidiano de escolas das quais já se atuou, bem como ao ouvir relatos de outras/os pedagogas/os, onde esse processo é complexo em face dos ditames sociais, políticos e culturais, que buscou determinar o lugar que o negro/a ocupa na sociedade

brasileira. Assim sendo, esse processo identitário, como define Nilma Lino Gomes diz respeito a um processo de construção, já que:

[...] qualquer processo identitário é conflitivo na medida em que ele serve para me afirmar como um “eu” diante de um “outro”. A forma como esse “eu” se constrói está intimamente relacionada com a maneira como é visto e nomeado pelo “outro”. E nem sempre essa imagem social corresponde à minha autoimagem e vice-versa. Por isso, o conflito identitário é coletivo, por mais que se anuncie individual. (GOMES, 2019, p. 28).

Portanto, discute-se de maneira incisiva que o papel do professor/a ao trazer uma perspectiva afro-brasileira para as artes visuais a partir da leitura, contextualização e do fazer artístico, significa proporcionar um ambiente de aprendizagem onde as diversidades sejam compreendidas, valorizadas e respeitadas. Ao observarem as imagens e compreenderem sobre os artistas, sobre os elementos estéticos, símbolos e técnicas presentes, os estudantes podem relacioná-los a si mesmos, às pessoas e espaços ao seu redor no processo de criação da sua obra.

Dentro disso, partindo-se da compreensão de que os currículos não são pensados dentro de uma “neutralidade”, já que reconhecem como válidos apenas os saberes dos grupos sociais hegemônicos, indica-se a necessidade em considerar as diversidades existentes. Pode-se então dizer que os currículos ainda são pensados para a manutenção do legado colonial que está presente na sociedade brasileira, produzindo uma hierarquização de saberes. Nesse sentido Ribeiro (2018, p. 11), referindo-se aos currículos, comenta que “[...] a colonialidade alcança as subjetividades do oprimido, atacando a identidade destes grupos e naturalizando-os como inferiores”, assim, é importante ressaltar que a proposta para a inserção das artes visuais afro-brasileiras no currículo da componente de Artes nos anos iniciais, opõe-se a essa construção colonial, preconizando a descolonização¹¹ desses saberes e práticas.

A inclusão e utilização das artes visuais afro-brasileiras nos currículos e práticas pedagógicas, assumem um papel importante na formação dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Nos primeiros anos de escolarização, as crianças - estando na idade de 2 a 11 anos - ainda estão em fase de desenvolvimento socioemocional e cognitivo (WALLON, 2007), sendo um período oportuno para que possam reconhecerem-se quanto a sua identidade étnico-racial, pois como apontam Lima e Queiroz (2024, p. 7):

¹¹ A descolonização busca desfazer as estruturas de dominação em todas as esferas sociais deixadas pelo colonialismo. No campo da educação, a descolonização visa incluir os saberes subalternizados, buscando reformular o que é considerado um conhecimento válido ou não. (Ribeiro, 2021, p. 81).

É difícil afirmar que a arte pode mudar a sociedade, assim como é difícil afirmar que não pode. Uma certeza que se pode ter é de que a arte necessariamente se relaciona com a capacidade humana de criar o que não havia antes e, dessa forma, inspirar a potência transformadora de mulheres e homens, jovens e crianças racializadas.

Assim, a questão da representatividade é um ponto importante para essa discussão. Dess (2022, p. 7) aponta que: “Quando falamos de uma coletividade, a representatividade se dá a partir daquelas características que são percebidas comumente em um grupo, como, por exemplo, a cor da pele”. Nesse sentido, ao se depararem com obras que tragam representações do negro/a e que reflitam sua história e cultura de maneira positiva, para as crianças negras, pode-se criar um senso de pertencimento, fazendo com que se compreenda enquanto parte do coletivo, afetando sua autoestima, tendo em vista que essas obras vão de encontro a estereótipos e ideias de marginalização do negro/a brasileiro. A presença das artes visuais afro-brasileiras pode exercer um papel de diálogo com as vivências dos estudantes, sendo capaz de ampliar sua percepção de o que é arte e de quem pode ser artista.

Considerações finais

Diante da urgência desse trabalho, buscamos tecer considerações sobre o ensino de artes sob uma perspectiva das artes visuais afro-brasileira. Esse movimento possibilitou observar o processo histórico de consolidação do ensino de arte alinhado às dinâmicas raciais que dão bases para formação social e, conseqüentemente, escolar do Brasil, o que inclui as presenças e ausências nos currículos escolares. O enfoque lançado sobre as artes visuais provocou a compreensão do local, por vezes, desprivilegiado no ensino, e, por outro lado, foi possível, ao longo do trabalho, demonstrar a sua potencialidade no estímulo da reflexão, imaginação, criatividade e crítica. Ao analisar a LDB, os PCNS de Artes e a BNCC, foi possível identificar a ausência de orientações e conteúdos específicos para o ensino das relações étnico-raciais e especificamente, proposições focadas nas artes visuais afro-brasileiras.

Considera-se, que a construção e a consolidação do que, a partir de diferentes perspectivas, pode ser compreendida como Arte afro-brasileira, conduziu-nos a perceber que, a formação de caráter colonial do Brasil, influenciou na representação da produção artística negra numa condição inferior às concepções europeias da Arte. Nesse contexto evidencia-se a disposição crítica das manifestações artísticas afro-brasileiras-brasileiras, sendo possível mencionar a função política da arte na reivindicação de direitos para a população negra, pela

valorização das manifestações culturais negras, bem como sua inserção nos currículos escolares.

Compreendendo as reivindicações citadas anteriormente, é possível apontar que o ensino de artes, ao ser realizado principalmente a partir de produções de origens ocidentais europeias, distanciando-se da imagem e realidade dos estudantes, tende a contribuir para a manutenção de uma visão que fortalece o apagamento de expressões artísticas dos povos afro-brasileiros e africanos, bem como, suas culturas representadas nas obras.

Partimos da constatação que as artes visuais afro-brasileiras são frequentemente desvalorizadas ou reduzidas a concepção racista de “arte primitiva”, no entanto, compreendemos neste trabalho que as artes visuais afro-brasileiras carregam narrativas importantes contra a invisibilidade causada pelo eurocentrismo e, diante disso, resistem, recontam e reconstróem o lugar das populações negras na sociedade brasileira. Portanto, através da análise crítica do ensino de artes, as artes visuais afro-brasileiras ao serem trazidas para a sala de aula, tendo respaldo na Lei 10.639/03, além de proporcionar aos estudantes a aprendizagem sobre cultura negra, no que diz respeito aos estudantes negro/as, há a construção e/ou fortalecimento do sentimento de pertencimento e identidade através da representação positiva do/a negro/a/a brasileiro/a. Dessa forma, este trabalho indica a urgência de transformação no ensino de artes nos anos iniciais, inserindo uma educação que valorize as artes visuais afro-brasileiras, reconhecendo sua importância para uma perspectiva educacional antirracista.

No que diz respeito à formação de professores, apesar da defasagem na formação para o ensino de artes, principalmente artes afro-brasileiras, é possível encontrar a presença desses em alguns currículos, como no caso do curso de Licenciatura em Pedagogia na Unilab. Em sua grade curricular componentes voltadas para o ensino das artes afro-brasileiras e africanas, a qual propõe um outro olhar para produções artísticas advindas do continente africano e suas influências nas artes afro-brasileiras, bem como apresenta metodologias de ensino a partir dessas produções. Ainda observa-se no contexto da tríade ensino-pesquisa-extensão na Unilab, as experiências formativas de estudantes da instituição a partir de programas como o Pibid e Residência Pedagógica que, ao se inserirem em escolas da rede básica, realizam atividades voltadas para a educação da relações étnico-raciais, a partir do que orienta os cadernos formativos dos referidos programas e do que orienta a BNCC para os anos iniciais.

Assim, concluímos que o ensino das artes, com a inclusão das artes visuais afro-brasileiras, deve ir além da reprodução de obras clássicas e ensino de técnicas sem o olhar crítico, indica-se então a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa como uma

metodologia para a inserção e prática dessa outra perspectiva do ensino, estimulando a apreciação das obras, a reflexão e a prática artística. O ensino de artes, embora ainda sejam encontrados muitos desafios para sua realização, deve assumir uma postura crítica sobre as artes, quem as produzem, quais narrativas são contadas e a quem privilegiam, com isso, pretende-se que os estudantes tenham acesso a artes que não são comumente estudadas em sala de aula, como as artes visuais afro-brasileiras, para que possam se sentir representados de maneira humanizada - tendo em vista o número expressivo de estudantes negro/as na educação pública - e que conheçam narrativas contra coloniais, formando indivíduos questionadores.

Referências

AIDAR, Laura. Entenda a história da arte através dos tempos. Cultura genial. São Paulo, 23 de maio de 2023. Artes visuais. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/historia-da-arte-guia-cronologico/>>. Acesso em 27 out. 2024.

AMORIM, M. de S. S. L.; PINHO, A. de M. A relevância do ensino de artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2019.

BARBOSA, A. M. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. (Arte & Ensino).

BARBOSA, Nelma. **Arte afro-brasileira: identidade e artes visuais contemporâneas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 16 jul. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 5692/71**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 16 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CUNHA, Adrielle Soares; AMORIM JÚNIOR, José Correia de; ANDRADE-DUVERNOY, Doriele. Educação das relações étnico-raciais e BNCC: descontinuidade e silenciamento. In: **Anais 8 EPEPE**, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/epepe/2021/TRABALHO_EV167_MD1_SA1_01_ID614_30092021190655.pdf>. Acesso em: 29 out. 2024.

DESS, Conrado. Notas sobre o conceito de representatividade. Urdimento – **Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1 n. 43, abr. 2022.

DOMINGUES, Petrônio. Um “TEMPLO DE LUZ”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 329-362.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negro e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; e VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. p. 325-346. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Joana; QUEIROZ, Mitsy. **Ensino de artes e as relações étnico** - Secretaria de Educação e Esportes, Recife, 2024. (Cartilha de práticas pedagógicas. Artes: ensino fundamental).

LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de. **Escolinha de Arte do Brasil: movimentos e desdobramentos**. In: 21º Encontro da ANPAP: Rio de Janeiro. Anais do Encontro Nacional da ANPAP (Online), 2012. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney_peterson_lima.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

LIMA, Ivan C. **História da Educação do(a) Negro(a) no Brasil II**: pedagogia multirracial, o pensamento de Maria José Lopes da Silva (RJ) . Curitiba: Appris, 2021.

LIMA, Ivcan C. **História da educação do negro(a) no Brasil**: pedagogia interétnica de salvador, uma ação de combate ao racismo. Curitiba: Appris, 2017.

MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.

MATTOS, Nelma Cristina Silva Barbosa. Arte afro-brasileira: contraponto da produção visual no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 11, n. 27, p. 165-183, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Arte afro-brasileira**: o que é afinal? Cadernos Ultramares. Lisboa: Oca. 2020.

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

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Descolonizando os currículos e educando as relações étnico-raciais: pesquisas e práticas educativas de raízes africanas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 13, n. 37, p. 18-41, 2021.

PARANÁ. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE Produções Didático-Pedagógicas. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_arte_pdp_janete_maria_betto.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

RIBEIRO, Débora. **Eurocentrismo e currículo**: análise das concepções curriculares críticas e não críticas a partir de uma perspectiva decolonial e da ecologia de saberes. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICENTRO, GUARAPUAVA, 2018. Disponível em <<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1220/2/D%C3%89BORA%20RIBEIRO.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2024.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse et al. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. P. 117-137.

SANTOS, M. S. dos. O afro nas artes visuais : conceituação e abordagem em livros escolares de Arte, História e Cultura afro-brasileira e Indígena. **MODOS**: Revista de História da Arte, Campinas, SP, v. 6, n. 1, p. 51–81, jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8667606>. Acesso em: 16 out. 2024.

SILVA, Maria José Lopes da. As Artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia Maria. **Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural II**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1998. p. 53-67.

SILVA, Nayanne Nascimento. Ensino de arte e disciplinarização da educação artística na educação brasileira. In: **ANAIS DO SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA**, v. 3, n. 3, p. 902-916, 2019.

SOUZA, Ana Cristina Azevedo de. **O Ensino da Arte Africana e Afro-Brasileira: A Obra e a Prática Artística de Jorge dos Anjos** : Especialização em Ensino de Artes Visuais – 2015.

SOUZA, Jusamara. Arte no ensino fundamental. In: **SEMINÁRIO NACIONAL: currículo em movimento – Perspectivas atuais**, 1, 2010, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: MEC, 2010, p. 1-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=7171&Itemid=>>. Acesso em 17 jul. 2024.

TOLSTÓI, Leon. **O que é arte?** Tradução Bete Torii. - 4. ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

TROVÃO, Fernanda Fares Lippmann. **A arte visual africana e afro-brasileira na educação básica: apropriações e significados no ensino de arte**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

VIANA, Janaina B. Silva. Artistas e instituições: é preciso colorir para enxergar. In: **O Menelick 2 Ato**. Ano VI – Edição Especial Artes Visuais, julho. P. 23 – 56, 2016.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2001.