

II Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades  
4 a 6 de agosto de 2014  
Universidade Federal do Espírito Santo  
GT 02 - Africanidades e Brasilidades em Educação

## **A cultura afro-brasileira e africana em evidência na aula de Arte: valorização versus adversidades**

Claudia Maria Bersani Sardenberg de Almeida<sup>1</sup>

Diana Carla de Souza Barbosa<sup>2</sup>

O brasileiro formou-se e forma-se a partir de devires povos. Entretanto a história que sempre predominou foi a do colonizador português branco em detrimento da dos índios e da dos negros. O Brasil colonial, imperial e republicano manteve uma postura de discriminação em relação ao negro, através da escravidão, do racismo e da exclusão. Apesar de difícil, essa luta não tem sido em vão, pois os negros, mesmo com todo sofrimento, estão conquistando o respeito e dignidade, negados por muito tempo.

Não há como apagar o sofrimento vivido pelos negros africanos no Brasil, mas também não há como esconder a rica cultura que trouxeram de cada lugar da África de que vieram: seus costumes, suas cores, suas músicas, suas danças e suas tradições contribuíram para a formação cultural do povo brasileiro, constituindo o que chamamos hoje de cultura afro-brasileira.

A valorização da cultura afro-brasileira deve ser um compromisso de todos, pois, assim como os negros foram impedidos por muito tempo de ingressar no ensino formal, a história e a cultura africana e afro-brasileira também não faziam

---

<sup>1</sup> Graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Artes da Prefeitura de Vitória. claudiambersani@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestra em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Língua Portuguesa da Prefeitura de Vitória. dianapoetae@yahoo.com.br.

parte do currículo escolar até ser sancionada a Lei 10.639/03, que propõe novas Diretrizes Curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana.

Para mencionar um exemplo, quando se ensina sobre a Civilização Egípcia, de acordo com Normando Batista Santos (2002, p. 74), esquecem de dizer que ela era uma civilização Negra, que “os negros, quando foram trazidos à força para as Américas, tinham conhecimentos que os europeus não dominavam, saberes que a Europa desconhecia”, mas que foram apropriados pelos colonizadores. Os negros não podem ser lembrados apenas como o povo que foi escravizado, motivo pelo qual os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura africana como constituinte e formadora da sociedade brasileira.

É claro que somente fazer uma lei não resolve os problemas étnico-raciais de um país, ainda mais um país que viveu quase 500 anos sob o jugo de colonizadores. É necessário que o Estado se empenhe, construindo políticas públicas, para eliminar qualquer forma de preconceito e discriminação. Para isso, a escola tem uma importância muito relevante na construção de uma sociedade mais justa, que busque a emancipação dos grupos discriminados, pois ela pode proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados e podem funcionar como espaços democráticos e igualitários. No entanto, para isso, a escola não pode ensinar, ou fingir ensinar, a história e a cultura afro-brasileira e africana somente em dia comemorativo, como o 20 de novembro, por exemplo. Esse tema deve ser cotidiano na escola, assim como se ensina uma criança a ler e a escrever, uma vez que abordá-lo diariamente é concebê-lo como assunto indispensável para desfazer a mentalidade racista secular, superando o etnocentrismo europeu.

Para obter êxito nessa importante empreitada de abolir a discriminação racial, partindo do ambiente escolar, os professores precisam estar preparados cientificamente, com boa formação, para enfrentar esse desafio e, sobretudo, é indispensável que todo educador esteja livre de qualquer preconceito. No entanto, nem sempre os educadores estão preparados para lidar com o tema “preconceito étnico-racial”, ora porque ainda não há uma formação pedagógica para lidar com o tema, ora porque os educadores são racistas e não estão abertos a entender e a aceitar o outro e sua cultura, pois o racismo está impregnado até onde não o esperamos, no lugar onde ele deveria ser combatido a fim de construir um país mais justo, sem desigualdades de qualquer gênero: na escola.

É a partir dessa percepção que nasce este trabalho, cujo título é “A cultura afro-brasileira e africana em evidência na aula de Arte: valorização versus adversidades”, pois, ao pesquisar, ensinar e colocar em evidência no cotidiano da aula de arte a cultura afro-brasileira e africana, notamos muitas adversidades, as quais citamos algumas: confirmamos o racismo dentro da escola, tanto nos agentes educadores, quanto por parte dos alunos; o negro e sua cultura são vistos como exóticos (leia-se estranhos); muitos alunos, inicialmente, possuem uma visão estereotipada da cultura negra, o que a diminui. Um fato relevante é saber que muitos deles são afrodescendentes, e não se aceitam como tal. O que se pode depreender que negando sua cor, querem negar o histórico de sofrimento de seus antepassados, afirmando um sujeito branco de classe alta, que bem sabemos, é o dominador que submete toda forma de alteridades, nesse caso a alteridade de ser negro.

É nesse contexto que o trabalho com arte africana e afro-brasileira é inserido nas aulas de arte do 5º ano de uma escola pública do município de Vitória, capital do Espírito Santo, estado bastante miscigenado. Assim, miscigenados também são os alunos da escola, como é o povo brasileiro. Apesar da rica herança africana presente no Brasil, como a dança e a culinária, muitos aspectos de sua cultura são condenados a preconceitos, como suas religiões, que aqui são denominadas pejorativamente, por muitos, como “macumba”, realçando o valor da religião do colonizador como única e correta. Essas são apenas algumas adversidades encontradas, pois além do preconceito enraizado na sociedade, os educadores se encontram mal amparados para trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira na escola, porque não há disponibilização de um conteúdo acerca do assunto que facilite sua pesquisa, na intenção de enriquecer as aulas em que abordem esse tema tão importante.

Quando pesquisamos sobre a arte africana na internet, por exemplo, encontramos obras ricas e singulares, não sendo incomum a ausência de autoria e também do título das obras. Essa falta de material com referência, dificulta a pesquisa dos professores que querem planejar aulas de qualidade, pois a arte africana tem seus estilos próprios e também possui nomes responsáveis por essa produção artística. Possui, portanto, uma produção intelectual na arte que não pode deixar de ser ensinada.

A partir dessa necessidade de estudar e difundir a cultura africana e afro-brasileira, iniciamos o trabalho com a turma do 5º Ano do Ensino Fundamental, em março de 2014. Nessa turma, a arte africana vem sendo estudada desde 2012 nas aulas de arte, o que deu fluidez ao trabalho e uma boa recepção do projeto por parte dos alunos, que demonstraram extremo interesse em quase todos os aspectos da cultura africana, como verificaremos no decorrer deste artigo. Nesse projeto, com o 5º ano, a ênfase foi abordar dois temas bem expressivos da cultura de origem africana e afro-brasileira: as máscaras e a representação feminina.

Um breve esclarecimento: o que chamamos de projeto neste artigo é, na verdade, um recorte do ensino de arte africana e afro-brasileira, uma vez que em todas as séries e durante todo o Ensino Fundamental, temos nos empenhado em inserir essa cultura milenar no dia a dia das aulas.

No primeiro momento do trabalho, em duas semanas, fizemos um estudo histórico e geográfico do continente africano, através de livros didáticos do 5º ano e via internet. O nosso objetivo inicial foi possibilitar ao aluno o contato com uma outra cultura, outro modo de vida, reconhecendo a existência do outro como uma forma de valorização da alteridade e, sobretudo, percebendo semelhanças entre os povos africanos e o povo brasileiro. Essa pesquisa ainda teve como primeiro passo aguçar nos alunos seus sentidos para se (re)conhecer nas semelhanças entre os povos, entendendo que somos afro-brasileiros, ultrapassando a cor da pele e qualquer tipo de origem/raiz que seja única e totalitária. Pensando assim, esse trabalho não teve como objetivo buscar uma autoafirmação e identidade negras. Isso seria pouco, pois diminuiria a potência singular de ser negro, a produzir devir afro-brasileiro para proliferar o mundo com suas multiplicidades fora das estratificações dominantes.

O que se pretende, nesta pesquisa, é contribuir com a produção de devires, o que não se faz com e através de identidades, não sendo circunstancial, a propósito, os seguintes argumentos de Félix Guattari, autor que referencia este trabalho:

a ideia de devir está ligada à possibilidade ou não de um processo se singularizar. Singularidades femininas, poéticas, homossexuais, negras, etc., podem entrar em ruptura com estratificações dominantes. Para mim, esta é a mola-mestra da problemática das minorias: é uma problemática da multiplicidade e da pluralidade, e não uma questão de identidade cultural, de retorno ao idêntico, de retorno ao arcaico. No caso de traços arcaicos serem retomados –

por exemplo, traços das religiões africanas que existiram centenas de anos atrás –, não é enquanto arcaísmos que eles adquirem alcance subjetivo, mas na sua articulação num processo criador. É o caso, por exemplo, do que há de mais vivo no jazz. Ele incorpora certos traços de singularidade dos *spirituals* negros para fazer uma música autêntica [...].

Então, para resumir, eu oporia à ideia de reconhecimento de identidade uma ideia de processos transversais, de devires subjetivos que se instauram através dos indivíduos e dos grupos sociais. E eles podem fazê-lo, porque eles próprios são processos de subjetivação, eles configuram a própria existência dessas realidades subjetivas. Mas eles não podem existir em si, e sim num movimento processual; é isso que lhes dá sua potência de travessia em todas as estratificações [...] (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 74).

Dessa forma, seguindo a linha de pensamento de Guattari, citada acima, a cultura negra não pode (e não deve) correr o risco de ser inserida na escola como “arcaísmo”, objeto obsoleto num museu empoeirado, mas deve ser vivida com a maior potência possível de se produzir devires múltiplos: o devir negro, que não exclui o devir mulher, que também é devir África-Brasil, que se torna devir afro-brasileiro, ainda com potência de produzir infinitos outros devires, desde que fora da subjetividade que tenha “uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete” (1986, p. 33), não aceitando, pois, ser indivíduo dominado, com sua cultura subjugada ao capital. Compartilhando com Guattari, ainda, as subjetividades, quanto marcadas por uma potência criativa, são ao mesmo tempo transsubjetivas, orquestração de devires: o devir negro, o devir mulher, o devir molecular, tal que, rizomaticamente, venham a afirmar uma “relação de expressão e de criação, produzindo um processo” (1986, p. 33) de singularização. Esse potencial de produção de devir foi/é a base na elaboração e execução desse projeto.

Ainda em março, pesquisamos, no laboratório de informática, imagens de representações da mulher africana e de máscaras das regiões do Congo, Ghana, Guiné-Bissau, Moçambique e Zimbábue. Encontramos uma arte muito rica em variedade de expressões, tamanhos, texturas e cores. Concordamos com Ola Balogun (2014), que a arte africana não se caracteriza por uma unidade de estilos, e seria um erro pensar que todas elas têm uma orientação e um alcance idênticos, uma vez que toda cultura é resultado de múltiplas correntes. Embora não exista uma única forma de arte que se possa definir como estritamente africana, existe sim, um amplo conjunto de estilos e de formas que a constituem.

Num primeiro momento, o aluno escolheu a máscara que mais lhe chamou a atenção e desenhou-a em seu caderno. Na segunda parte, ele modelou em papelão a máscara escolhida e cobriu com papel machê, evidenciando os detalhes faciais. O objetivo principal dessa etapa foi utilizar a modelagem da máscara, de maneira que ela aguçasse a função sensorial do aluno, uma vez que ele está em contato direto com o material utilizado. Outro objetivo dessa etapa foi proporcionar ao aluno o conhecimento de uma habilidade nata de vários artistas africanos, que é a confecção de máscaras e o domínio da tridimensionalidade.

É bom ressaltar a experiência dos alunos reconhecendo e valorizando o fazer artístico de uma cultura diferente, com suas formas diversas de ver o mundo e de se representar nesse mundo em que estão todos inseridos, possibilitando novas visões e criações próprias a partir da arte do outro, respeitando a alteridade e sentir-se integrada a ela. Isso é o que Gilles Deleuze e Félix Guattari chamaram de processo de singularização, conceito defendido na obra *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1996).

Após modelar, fazer os detalhes faciais e cobrir a máscara com o papel machê, os alunos terminaram o trabalho, pintando-a. Nesse momento, eles puderam expressar o que estavam apreendendo das pesquisas realizadas.

Entre muitos outros aspectos e atribuições das máscaras africanas, observamos que o homem africano vê essa máscara não só como um meio de fugir à realidade cotidiana, mas, sobretudo uma possibilidade de participar da multiplicidade da vida, criando novas realidades fora daquela meramente humana. Dessa forma, a máscara pode ser interpretada como um suporte para vivenciar alteridades em devir: mascarado o homem pode ser devir natureza, devir espírito, devir divindade, devir nascimento, devir morte, devir cosmos, e também pode liberar seu devir órfão, além do devir molecular, este último com uma potência de criação (do que ainda não existe), que não tem forma, portanto não está pronto e configurado e não segue padrões imputados por qualquer subjetividade organizada. Isto representa uma real possibilidade de existir de outra forma, possibilidade admitida e reconhecida, visto que ninguém duvida do poder transfigurado da máscara. Daí vem a reverência e o temor que ela incute. É a partir da necessidade de sentir-se participante das forças que animam o mundo, de colaborar com ela e explorá-las, que vem a base do uso e do culto à máscara.

Foi a partir da concepção dessas forças que animam o mundo que elaboramos uma performance com os alunos, de forma que cada um, usando a máscara que confeccionou, assumisse uma potência de vida diferente de si. Ao som de instrumentos de percussão, cada aluno dançou e imitou o que gostaria de ser, como: leões – que representam força selvagem e a própria natureza –, guerreiros e guerreiras – assumidos por meninos e meninas. A escolha das meninas em optar por representar guerreiras foi muito interessante, pois na maior parte do continente africano as mulheres não podem participar dos rituais com máscaras e nem tocá-las. Ainda, alguns alunos representaram as forças da Terra, do mar, do vento, do ar, do cosmos. A proposta foi a de metamorfosear-se.

Uma questão merece relevância: sabemos que as máscaras africanas, entre várias ocasiões, são usadas em rituais religiosos e isso foi explicado aos alunos, inclusive mencionamos algumas religiões que têm como princípio básico o respeito à Terra e às forças da natureza, além de fraternidade e pureza. Todavia, os alunos demonstraram certo receio em relação às religiões africanas, demonstrando um preconceito bastante demarcado, pois a cultura eurocêntrica carregada com as igrejas católica e protestante fez-se presente neste momento de forma predominante. Falar em religião africana é um assunto ainda nada fácil, uma vez que estamos lidando com crianças de 9 à 11 anos, idade em que a família e a cultura midiática, e seus (pré)conceitos, exercem muita influência sobre a criança. Prova cabal disso é a rejeição que elas demonstram em relação aos livros literários que possuem uma vertente religiosa de origem africana (com personagens como Orixás, Xangô, Iansã, Oxossi etc.). O que podemos depreender dessa constatação foi que ainda temos muito a fazer no que diz respeito a inclusão da cultura africana e afro-brasileira na educação, pois nesse quesito temos que aprender a ensinar uma matéria rejeitada de antemão. Essa é mais uma das adversidades a enfrentar.

Toda essa etapa foi realizada durante o mês de abril. Embora seja notável a rejeição das religiões africanas, essa fase teve muitos aspectos positivos: como a produção de devir alteridade, com potência de singularização. Ainda, durante esse período, a produção das máscaras e a performance com elas foram realizadas com muito interesse e alegria.

O outro tema proposto, foi a representação da figura feminina através do desenho. A partir das imagens pesquisadas na internet, o aluno retratou as

mulheres, de origem africana, através do desenho em cartolina, usando a técnica de colagem de adereços sobre o desenho para evidenciar o colorido da arte africana. O objetivo dessa etapa foi representar e valorizar a figura feminina africana e apresentar novas possibilidades de técnicas artísticas, usadas durante as aulas de arte, como forma de ampliar o repertório estético/artístico de cada aluno envolvido, pois as vestimentas africanas são riquíssimas e muito expressivas, uma vez que as mulheres usam roupas bastante coloridas, com estampas extremamente originais.

Executamos essa etapa durante o mês de maio. Os alunos empenharam-se muito para fazer trabalhos de qualidade e o compromisso dos alunos foi notável. Procuramos desmistificar alguns estereótipos em relação à mulher negra, geralmente ligada à sensualidade, ao sexo, tomada como “objeto” de consumo. Como exemplo disso, podemos lembrar a campanha publicitária, estudada por Wylham Vassoler (2013), que circulou em 2010 e 2011, da cerveja *Devassa*, cujo texto é o seguinte: “É pelo corpo que se reconhece a verdadeira negra. Devassa negra. Encorpada, estilo Dark Ale de alta fermentação. Cremosa com aroma de malte torrado.” Associando o texto à imagem da campanha, onde a mulher negra se revela com uma vestimenta que remete às dançarinas de cabaré ou às casas noturnas, podemos ver evidenciado como a mulher, sobretudo, a mulher negra é alvo do racismo e do machismo na sociedade.

Assim como a África foi explorada, colonizada e subjugada, o corpo da mulher negra foi e ainda é agredido, simbolicamente ou de fato. Por isso, nós, educadores, temos que articular projetos que desenvolvam nos alunos a capacidade crítica para eliminar qualquer estereótipo inferiorizante que “visa produzir a rejeição a si próprio, ao seu padrão estético, bem como aos seus assemelhados” (SILVA, 2002, p. 17). Por isso, a cultura africana e afro-brasileira deve ser valorizada e devemos trabalhar para rejeitar definitivamente a ótica imposta pelo dominador, seja o eurocêntrico ou o capital de qualquer época, que insiste em manter a ideia de que a cultura do outro é primitiva e inferior.

A escola tem um compromisso fundamental de elaborar ações educativas, no seu cotidiano, de combater o racismo e qualquer forma de discriminação, fortalecendo o direito à igualdade entre as pessoas de qualquer etnia.

Para alcançarmos uma sociedade mais justa, partimos de alguns princípios orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 20) como: o rompimento com imagens negativas contra os negros, combatendo a violação de direitos, ampliando o acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira, devido a sua pluralidade étnico-racial. A partir de alguns princípios básicos, devemos ensinar aos nossos alunos a serem, sobretudo, solidários e potencialmente incitados a buscar a justiça, uma forma de se conseguir um mundo que prima pela igualdade.

Trabalhar com esses princípios foi o que buscamos fazer durante todo o projeto com os alunos. E eles responderam: se envolveram muito durante todo o processo do trabalho, e queriam que durasse mais tempo. Todo o projeto foi bastante produtivo para os alunos e para as professoras. Foi gratificante ver o interesse e o envolvimento da turma pelos assuntos da África e pelos trabalhos artísticos desse continente, além de ver belos trabalhos realizados em sala de aula, já com novos alhares. Ver a descoberta e a valorização do outro nos olhares brilhantes de cada aluno, ao conhecer um pouco mais sobre um continente tão grandioso em extensão, em variedades étnicas e culturais como o africano, o que permitiu em cada um deles a construção de um olhar (re)nascido para o outro, enquanto alteridade. É por esse resultado e ainda mais para atuar como educadores que potencializem a produção de singularidades, que esse projeto não tem fim. Diariamente buscaremos ativar a força criativa que toda criança possui, aproveitando suas aberturas para o desconhecido, na intenção de superar qualquer forma de preconceito.

Dar continuidade a esse projeto significa simplesmente inscrevê-lo no cotidiano. Este, porque espaço de vidas, é também o lugar das alteridades, num contexto em que o desafio é sempre de alteridade para alteridade. Da alteridade da escola pública à alteridade negra, através da alteridade da criação, tendo como expressividade os devires das crianças, a maioria das quais negras.

É assim, de alteridade para alteridade, num permanente processo de singularização, que o cotidiano escolar público pode se tornar ele mesmo alteridade, espaços de vidas, de criação e de interação entre culturas, produzindo subjetividades marcadas pelo devir negro, no afro-brasileiro devir criança, adolescente, professor, saberes.

## Referências

BALOGUN, Ola. O escultor africano interpreta uma visão coletiva do mundo. Disponível em: <http://blogdoacra.blogspot.com.br/2011/06/uma-arte-da-essencia-oculta.html> HYPERLINK . Acesso: 30 de junho de 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: 34, 1996.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. 2004. Acesso: 30 de junho de 2014.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

SANTOS, Normando Batista. *O Educador e a Luta Contra o Racismo*. In.: **As Ideias Racistas, os Negros e a Educação**. Série Pensamento Negro em Educação. Org. LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse. 2. ed. Florianópolis: Atilênde, 2002. p. 71-77.

SILVA, Ana Célia da. *Ideologia do Embranquecimento*. In.: **As Ideias Racistas, os Negros e a Educação**. Série Pensamento Negro em Educação. Org. LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse. 2. ed. Florianópolis: Atilênde, 2002. p. 15-22.

VASSOLER, Wyliam. **A representação da mulher negra na propaganda**: Análise semiótica do anúncio da cerveja Devassa. Disponível em: <https://medium.com/individuo-e-sociedade/a-representacao-da-mulher-negra-na-propaganda-6497cd88846d>. Acesso: 30 de junho de 2014.