

A arte visual africana e afro-brasileira: visualidades racializadas no ensino de arte

The African and Afro-Brazilian visual art: racialized visualities in Art education

Arte visual africano y afrobrasileño: visualidades racializadas en la enseñanza de arte

Art visuel africain et afro-brésilien: visualités racialisées dans l'éducation en art



Fernanda Fares Lippmann Trovão

Rede Municipal de Educação, Curitiba, Paraná, Brasil. ftrova02012@gmail.com



Rossano Silva

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. rossano.degraf@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo analisa as apropriações de obras de artes visuais africanas e afro-brasileiras no ensino de Arte, na educação básica do município de Curitiba, considerando as diretrizes da lei 10.639/2003. Questiona os significados e discursos realizados pelos(as) professores(as) a partir das formas de ver as imagens. Observa uma visualidade racializada nas práticas pedagógicas, verificada a partir de entrevistas em grupo com o uso de imagens pertinentes ao tema. Revela a permanência de estereótipos negativos sobre a raça negra e evidencia uma insegurança docente e demanda emergente de formação e de pesquisa para uma prática a favor da temática.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003. Ensino de Artes Visuais. Visualidades racializadas.

ABSTRACT

This essay analyses the appropriations of African and Afro-Brazilians visual arts works in the teaching of art in basic levels of education in the city of Curitiba, considering the guidelines of the federal law 10.639/2003. It argues about the meanings and discourses given by teachers from the ways of seeing the images. It finds a racialized visuality in pedagogical practices, which could be seen in group inter-

views using images relevant to the theme. It reveals the permanence of negative stereotypes about the black race and shows an insecurity in teaching and an emergent demand of qualification and research for a teaching practice in favor of this thematic.

Key words: *Law 10.639/2003. Art Education. Racialized Visualities.*

RESUMEN

El presente artículo analiza las apropiaciones de las obras de artes visuales africanas y afrobrasileñas en la enseñanza del Arte en los niveles básicos de educación en la ciudad de Curitiba, considerando los directrices de la Ley federal 10.639 / 2003. Cuestionalos significados y discursos hechos por los maestros acerca de las formas de ver las imágenes. Observa una visualidad racializada en las prácticas de enseñanza, que se puede verificaren entrevistas grupales utilizando imágenes relevantes para el tema. Revela la permanencia de los estereotipos negativos sobre la raza negra, y traela evidencia de una inseguridad en la enseñanza y una demanda emergente de calificación e investigación para una práctica docente a favor de esta temática.

Palabras clave: *Ley 10.639/2003. Enseñanza de artes visuales. Visualidades racializadas.*

RÉSUMÉ

Cet article analyse les appropriations d'œuvres d'arts visuels africaineset afro-brésiliennes dans l'enseignement de l'Art dans l'éducation de base de Curitiba (Brésil), à la lumière des directives de la Loi 10.639/2003. Il questionne les significations et les discours faits par les enseignants à partir des manières de voir les images. Il observe unevisualité racialisée dans les pratiques pédagogiques, vérifiée à partir d'entretiens de groupe en utilisant des images pertinentes pour le thème. Il révèle la permanence des stéréotypes négatifs sur la race noire et met en évidence une insécurité pédagogique et une demande émergent de formation et de recherche pour une pratique pro-thématique.

Mots-clés: *Loi 10.639/2003. Enseignement d'Arts Visuels. Visualités racialisées.*

Introdução

Este artigo contempla análises de apropriações realizadas por professores(as) da disciplina de Arte do ensino fundamental dos anos finais, atuantes na rede municipal de Curitiba, a partir de imagens de obras de artes visuais compreendidas como africanas e afro-brasileiras e sua relação com a lei 10.639/2003. O recorte apresentado refere-se às formas de ver desses(as) docentes e à construção do conceito de visualida-

des racializadas no ensino de arte com base em dados obtidos por meio de entrevistas com o uso de imagens.

Fernando Hernández (2000 e 2005) afirma, a partir do campo de estudos da cultura visual, que as imagens produzem conhecimento, pois as considera mediadoras culturais. Elas promovem uma ponte entre a cultura que a produziu e aquela que a está interpretando, apresentam em sua concepção ideias de uma cultura específica, assim como estão abertas para a interpretação pelos olhos de outras culturas. Justifica com isso o conceito de visualidades – formas culturais de ver as imagens. O professor e a professora de Arte, pautados(as) em uma abordagem pela cultura visual, têm dessa forma a possibilidade de problematizar, desmistificar e promover um conhecimento decorrente da obra de arte em questão, relacionando-a à cultura que a produziu.

O uso de imagens de obras de arte promove uma série de questionamentos pertinentes que se relacionam com seu significado, seja a partir do pensamento do(a) artista ou pela forma como a sociedade a interpretou. Foi possível, a partir desses pressupostos e tendo as visualidades como princípio de análise durante as entrevistas, perceber alguns significados e discursos que o(a) professor(a) de Arte realiza, uma vez comprometido(a) em trabalhar com a lei 10.639/2003, que sugere a inclusão e valorização das produções e contribuições da população negra africana e afro-brasileira para o país.

Considerando as definições acerca da arte africana e afro-brasileira, este ensaio se preocupou em explorar exemplos visuais, e verificou que a própria conceituação de arte afro-brasileira apresenta ambiguidades que se relacionam com suas interpretações. Para tanto, propondo uma análise que corroborasse as diretrizes sustentadas na legislação, contemplou a arte visual afro-brasileira a partir de quatro características distintas e organizadas no contexto antirracista proposto pela lei: as influências tradicionais africanas; a representação negra; a arte negra brasileira; e o(a) negro(a) artista.

Averiguou ainda que parte das considerações realizadas no ensino para a arte visual africana, assim como para a afro-brasileira, compartilham um olhar racializado, instituindo uma hierarquia entre raças humanas, segundo a qual as produções da população negra se mantêm em uma situação de inferioridade. Com isso, discute-se a concepção de visualidades racializadas, a forma que tal situação reverbera nas formas de ver dos(as) professores(as), que, por sua vez, apresentam para os(as) alunos (as) imagens ideias negativas de raça negra.

Caracterizou-se por uma abordagem qualitativa com objetivos descritivos, cuja fundamentação para análise dos dados se respaldou na teoria das visualidades, da cul-

tura visual e nos objetivos da lei 10.639/2003. Para este artigo, o enfoque se deu em partes das entrevistas realizadas em grupo com os(as) professores(as) participantes, organizadas a partir da observação de imagens pertinentes ao tema, e teve a finalidade de ressaltar esse aspecto da racialização nas formas de ver desses(as) docentes, o que é tido como relevante para o campo de estudo.

A lei 10.639/2003 E o ensino de arte

No ano de 2003 foi sancionada a lei 10.639 (BRASIL, 2003), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), considerando obrigatório em todos os sistemas de ensino fundamental e médio a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira como parte do conteúdo programático. A lei exige que todas as disciplinas escolares devem abordar a temática, em especial as disciplinas de História, Literatura e Educação Artística.

Inserida no contexto das políticas de ações afirmativas e viabilizada a partir de reivindicações do movimento negro, a lei tem por finalidade incluir uma cultura que ainda é marginalizada nos currículos escolares, no intuito de promover na sociedade em geral maior aceitação e reconhecimento. As diretrizes que complementam a legislação, apresentadas no parecer 003 de 2004, afirmam que a lei vai ao encontro da valorização e reconhecimento da população negra, do “direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos”. (BRASIL, 2004, p. 02).

O teor é de igualdade e visibilidade para a história e cultura da população negra, aceitação da realidade multiétnica brasileira, mudança estrutural nas instituições e no pensamento daqueles envolvidos nos processos educacionais. A principal justificativa é a permanente naturalização de discursos e atos racistas, que fortalecem as desigualdades na sociedade brasileira. Como afirma Nilma Lino Gomes (2017), a lei promove visibilidade para os saberes e vivências pertinentes à população negra, considerados como constituintes da sociedade brasileira, e possibilita observar a dinâmica das relações raciais no contexto educacional.

Raça, enquanto conceito de análise e estudo nas ciências humanas, caracteriza uma distinção originalmente realizada no campo da biologia entre fenótipos humanos e ao longo dos séculos vem ganhando novos significados e promovendo discussões no campo das relações sociais. Raças negra, branca e amarela são nomeadas e colocadas

em posições diferentes na sociedade a partir de um raciocínio científico biológico embasado nas aparências físicas, como os traços faciais, texturas do cabelo, formato do crânio e, principalmente, o tom da pele.

Sustentado por construções ideológicas e crenças religiosas, o significado de raça surge como um organizador dentro da sociedade. Divide, categoriza e posteriormente coloca as diferenças corporais visíveis como diferenças qualitativas. Logo, nesse discurso configurado por um sentido biológico, a raça branca é, então, colocada como superior, melhor, mais bonita e inteligente.

Kabengele Munanga (2003) explica que o termo raça, classificado a partir dessas ideias biológicas, se tornou, com o passar dos séculos, um conceito cientificamente inoperante, em que as próprias pesquisas negaram a classificação qualitativa das diferenças físicas humanas, conforme se classificam as morfologias animais. No entanto, explica que essa classificação se torna uma prática conveniente para organizar a sociedade, financiando uma ideologia de dominação na qual brancos(as) se tornam superiores(as) aos negros(as), o que faz com que esses(as) últimos(as) se encontrem em situação de desigualdade social. Afirma que essa classificação da humanidade define o processo de racialização, conceito que denomina a hierarquia criada entre raças com base nos pressupostos biológicos e que estabelece as relações de poder ideologicamente criadas entre elas.

A racialização favorece a criação do racismo, uma vez que constrói a ideia da existência de grupos naturalmente inferiores aos outros. Apesar de o termo raça ter se tornado inoperante, como Munanga observa, seu significado se mantém no imaginário da sociedade. “Embora a raça não exista biologicamente, é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos”. (MUNANGA, 2003, p. 10). Observa, com isso, a criação do que se pode chamar de raças sociais. A inferioridade da raça negra não tem mais respaldo na biologia, como foi defendido por médicos nos séculos XVIII e XIX, mas a ideia do discurso na qual ela é inferior por questões inerentes mantém-se viva na sociedade.

Dessa forma, o termo raça carrega em si a organização da racialização, uma vez que seu sentido está nas relações sociais entre as diferenças. “Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana”, observa (MUNANGA, 2003, p. 5).

Gomes (2005), concordando com Munanga, explica que o racismo na sociedade brasileira, organizado a partir da racialização, se caracteriza por três vertentes: uma ação ou comportamento sustentado por uma aversão ou até mesmo por ódio a pessoas de diferente pertencimento racial em seu sentido biológico; a ideia da existência de raças superiores e raças inferiores; uma imposição de uma crença particular em que esta é a única verdade. Citando Borges, Medeiros e d'Adesky (2002 *apud* GOMES, 2005), o autor afirma ainda que o racismo se configura em dois níveis: o individual e o institucional. O primeiro pode ser caracterizado por ações que ocorrem diretamente entre os indivíduos, atos discriminatórios específicos, visíveis, entre singularidades ou entre grupos de diferente pertencimento racial. O segundo tipo é observado quando o Estado sustenta a ideia discriminatória, ocasionando um racismo que mantém a população negra em situação desigual de oportunidades em relação à branca. Esse último, observa a autora, está presente nos espaços de interação entre grupos e destaca-se nos espaços educacional e profissional.

A autora analisa o contexto do racismo institucional e o caracteriza como um racismo estrutural e estruturante, firmando uma relação entre as ações racistas e a posição de desigualdade em que se encontra a população. Por meio dessa forma de racismo, negros e negras são mantidos(as) nas camadas econômicas mais baixas e têm dificuldade de ascender socialmente, pois as oportunidades de estudo e profissional, por exemplo, são menores do que as ofertadas à população branca.

Gomes (2017), utilizando-se de Silvério (2002 *apud* GOMES, 2017), observa que o movimento negro alertou a “sociedade e o Estado para o fato de que a desigualdade que atinge a população negra brasileira não é somente herança de um passado escravista, mas sim, um fenômeno mais complexo e multicausal, produto de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural” (GOMES, 2017, p. 26). Coloca ainda que as políticas de ações afirmativas são necessárias para promoverem reflexões sobre essas relações estabelecidas entre negros(as) e brancos(as), e que quando não se analisa ou não existe sequer a proposta de análise para tais relações cria-se um tipo de silenciamento que proporciona terreno fértil para o racismo:

Quando não refletimos seriamente sobre essa situação e, quando a sociedade não constrói formas, ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores, estamos contribuindo para a reprodução do racismo. (GOMES, 2005, p. 49).

E complementa que

[s]e queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura Afro-Brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros. (GOMES, 2005, p. 49).

Assim como Gomes, Munanga (2003) afirma que historicamente a sociedade brasileira esbarra em dificuldades para incluir na educação a história e cultura da população negra em função de discursos que naturalizam o racismo. Aos olhos da população, o racismo é algo que não existe no Brasil. Fala-se de uma democracia racial cujas diversidade é justificada na miscigenação, na mistura de raças, e que essas relações são harmônicas e coerentes. Afirma ainda que a propagação dessa visão dificulta as iniciativas de inclusão e que

[b]loqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de ‘ação afirmativa’ e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro. (MUNANGA, 2003, p. 11).

Uma vez que não existe a compreensão do racismo na sociedade, ela não contribui para disseminar as propostas das ações afirmativas para a população negra, levando a população em geral a tecer interpretações equivocadas sobre os objetivos ou acreditar que as políticas de reparação são privilégios para essa parcela da população.

Considerando as contribuições de Gomes e Munanga sobre os processos de racialização e as determinações pertinentes à legislação, questionam-se quais as formas de apropriação que os(as) professores(as) de Arte têm realizado no ensino. Contemplando o ensino de Arte, pautado nos estudos da cultura visual, analisam-se essas apropriações com base na problematização das visualidades desses(as) docentes em decorrência da observação de imagens de obras de arte. Para tanto, compreende-se que a cultura visual

é um campo de estudos que tem como objeto as formas de ver, considerando que essas são determinadas pelas relações culturais, pela interação entre a cultura da qual se faz parte com aquela que se estabelece contato a partir de meios visuais. Com definições variadas, entende-se ainda que a cultura visual seja um conceito que diz respeito às formas de representação imagéticas que medeiam significados culturais.

A perspectiva da cultura visual permite, segundo Hernández (2005), um questionamento sobre as visões, tendo como pressuposto que elas são construídas historicamente, e procura compreender como as observações sobre as imagens estão vinculadas às formas históricas de ver. Entende-se que essas formas de ver estão sujeitas a um contexto histórico, sendo possível analisar os significados criados sobre as representações visuais a partir da concepção cultural dos diferentes grupos.

Pelo entendimento das visualidades é possível afirmar que não existe, ou pelo menos não pode existir, a universalização do olhar, tendo posto que, enquanto seres culturais, o olhar também é cultural e por isso subjetivo. A compreensão de Hernández enfatiza que as formas de ver se constituem no âmbito do social, da socialização e determinam a forma como se interage com outras culturas, as avalia e compreende. Afirma que as produções culturais visuais são artefatos que medeiam significados, e considera a arte, especificamente aquelas que formam imagens, como uma dessas manifestações. O caráter cultural da arte justifica inclusive sua possibilidade na educação como uma forma de pensamento e promotora de conhecimento, visto que cada objeto de arte carrega em si um conhecimento exclusivo ligado diretamente à sua criação.

Raimundo Martins (2018) compreende que a cultura visual considera a visão como uma construção cultural, uma prática social que enfatiza, por sua vez, o contexto em que é construída. Nesse sentido, as imagens podem ser aprendidas no contexto escolar, interesse afirmado pelo autor como objetivo do campo de estudos. Ou seja, a forma de ver de uma cultura torna-se elemento cognitivo, pois discute o conhecimento presente nas imagens. Dessa forma, afirma que “a cultura visual quer ajudar aos indivíduos e, principalmente, aos alunos, a desenvolver uma visão crítica em relação ao poder das imagens” (MARTINS, 2018, p. 72).

Martins complementa que os estudos da cultura visual pesquisam sobre o caráter cambiante das manifestações culturais imagéticas e dos objetos de arte, uma vez que se modificam conforme os contextos de análise e discussão. Essa característica cambiante pode ser entendida como as mudanças que as imagens passam ao longo da história, se reformulando e atingindo novos significados enquanto representação a partir

das diferentes formas de ver, o que em consequência modifica aspectos da história da arte e das relações firmadas em instituições artísticas e educacionais. Nesse sentido, a cultura visual analisa a arte como artefato social e, a partir disso, tem como finalidade compreender o papel que tais artefatos exercem no contexto de sua criação e na interação com novos contextos.

Os autores compreendem que as características da cultura visual facilitam a inclusão de imagens artísticas diferenciadas no ensino da arte e possibilitam a quebra das hegemonias e universalizações em torno do conhecimento presente nos currículos e práticas pedagógicas. Para este estudo, fomentam a discussão sobre a inclusão das imagens de arte africana e afro-brasileira, possibilitando os princípios da legislação em questão. A cultura visual para o ensino de arte em relação à aplicabilidade da lei promove discussões que facilitam a quebra dos estereótipos construídos a partir de interpretações embasadas nessas hegemonias artísticas e culturais, permite analisar as obras de arte africana e afro-brasileira sob o viés cambiante que as caracterizam e possibilita uma educação que considera e valoriza as diferenças culturais.

O ensino de arte pela compreensão cultural das imagens favorece o que Gomes (2017) enaltece como um discurso antirracista, que visa a romper com a estrutura reproduzida na sociedade. Destaca que os movimentos sociais interessados na criação e legitimação da lei 10.639/2003 veem nos espaços escolares um local de trabalho desse discurso para, com isso, educar para as relações raciais. Observa a necessidade de uma educação respaldada em uma noção democrática inclusiva e, nesse sentido, é crítica, pois acredita que somente compreendendo os processos históricos e culturais pertinentes a cada grupo é possível ter noção das desigualdades e das formas como elas se estabelecem. Pensa, dessa forma, o papel da escola enquanto instituição que mantém estruturas racistas e modos para modificar os pensamentos racializados no ensino.

O ensino da arte por esse viés cultural potencializa ainda mudanças curriculares e de narrativas na educação. É possível ampliar as perspectivas quanto à efetivação da legislação que faz parte deste estudo. Existe a possibilidade de um ensino de arte embasado na crítica, no olhar sobre si mesmo e no olhar sobre o outro, nas construções dos sujeitos, pois interage com as produções culturais diversas de forma a exaltar as subjetividades do olhar. A análise sobre as formas de ver na educação, neste artigo contemplada pelo viés docente, possibilita inclusive uma discussão quanto aos determinismos biológicos e estereótipos acerca do conceito de raça presentes nas interpretações da arte africana e afro-brasileira.

Arte visual africana e afro-brasileira

A arte afro-brasileira enquanto conceito não apresenta uma narrativa única e sofre corriqueiramente ambiguidades em sua definição e interpretações, que vão ao encontro de pensamentos estereotipados e racializados, fundamentados nas ideias hegemônicas de arte. A arte africana, também racializada, tem sua compreensão marcada pelas denominações de primitiva, popular, exótica, dentre outras características que mostram um olhar referenciado na arte erudita e corresponde a uma compreensão carregada de preconceitos.

Munanga (2006) e Dilma de Mello Silva (2007) afirmam que a arte da África responde a uma diversidade considerável, tal qual a quantidade de povos, nações e etnias presentes no continente. É possível verificar que as definições geralmente utilizadas de forma preconceituosa partem de uma concepção de arte ocidental. Utilizando de uma verdade única para a criação artística, o olhar do europeu para as produções africanas tende a especulações que diminuem seu potencial enquanto obra de arte. As criações africanas são enquadradas em conceitos determinantes e limitantes, afirmação que se pode verificar a partir das imagens geralmente reproduzidas sobre a África, das referências utilizadas para exemplificar, das obras de arte identificadas em materiais didáticos (TROVÃO, 2019).

Silva (2007) afirma que o olhar do europeu foi construído no período das colonizações e, se considerando superior, via nos exemplares africanos uma produção primitiva, tecnicamente ruim, típica de um povo apto para escravidão. A complexidade artística das obras de arte africanas não havia como ser captada por um pensamento pré-determinado e construído nessa visão de dominação. No entanto, afirma que antes da chegada do europeu ao continente, “comprovam a grandeza e originalidade da produção artística africana, do alto nível cultural e civilizatório desses povos” (SILVA, 2007, p. 30).

A relação construída entre o europeu e a arte africana tradicional corresponde à forma de ver de uma cultura sobre a outra, e assim supõe-se que a cultura europeia do período colonial usa o véu da superioridade entre raças para tecer observações e a identifica a partir de características negativas. Observa-se uma dificuldade de compreensão da arte africana e, em decorrência da arte afro-brasileira, determinada pelo olhar hierarquizado para as diferenças. A origem dessa interpretação se fundamenta

na aversão ao diferente, na negação inicial da qualidade enquanto obra de arte, o que em consequência gera o desconhecimento das reais intenções e significações originais.

A visualidade do europeu sobre a arte africana foi de certa forma determinada pelo sentimento de superioridade racial, com o intuito de manipular os significados para fortalecer as ações pertinentes da colonização. Analisar as peças de arte como indicadores de um povo inferior, fraco e sem cultura, aptos para a escravidão e dominação, parece conveniente aos objetivos do imperialismo europeu. Caracteriza-se a forma de ver do europeu como uma visualidade racializada, convencionada a partir de uma diferenciação qualitativa entre raças em sua versão biológica. Com isso, retomam-se as contribuições de Martins (2008) sobre o poder ideológico presente nos meios visuais e constata-se que as imagens artísticas africanas têm seus significados manipulados pela forma de ver europeia.

A concepção em torno da arte afro-brasileira herda essa racialização. Compreende-se como afro-brasileiras as formas artísticas que foram transmitidas ao país a partir do forçado comércio e escravização de negras e negros africanos no período da colonização portuguesa. O pensamento sobre a arte afro-brasileira inicia com os primeiros africanos, trazidos violentamente para servirem de escravos no período de colonização no Brasil. Historicamente reconhece-se que a população negra nesse período forçosamente rompeu com seus laços culturais de origem e, numa tentativa de lutarem contra uma total desumanização, como afirmam Munanga (2018) e Silva (2007), seguiram produzindo alguns exemplares artísticos tais quais os estilos de seus povos. A diversidade étnica africana presente no Brasil contribuiu para a criação de uma cultura nova, delimitada por sua convergência, fato explícito na produção imagética que evoca símbolos, rituais e costumes adaptados ao novo contexto brasileiro. Observa-se com isso uma arte derivada das peculiaridades próprias do contexto histórico, e que mostra a sobrevivência dos valores culturais africanos sob o domínio da escravidão.

É possível verificar que o relacionamento entre arte africana e brasileira está atrelado a detalhes pertinentes ao campo do social. Longe de buscar uma definição fechada, compreendendo que ela esteve e ainda está atravessada por ambiguidades, afirma-se que o uso desse conceito na educação supõe uma análise a partir dos objetivos postos pela legislação.

Para além das características visuais, a arte afro-brasileira e a africana precisam ser pesquisadas com a finalidade de desvendar a história que a sustenta, tanto da África quanto dos africanos, que culmina, para nosso interesse, na luta dos negros e das negras

escravizados em solo brasileiro, os quais sofrem uma objetificação e são identificados por um viés racial biológico que lhes nega a humanidade. O processo de escravização apresenta nuances que desvendam aspectos socioculturais presentes na sociedade brasileira contemporânea e que afetam diretamente a construção e constituição da cultura negra brasileira.

Compreende-se que falar sobre arte afro-brasileira de maneira que corrobore os objetivos da legislação requer entender as relações presentes no contexto histórico, assim como as possibilidades criativas e artísticas que o(a) africano(a) trouxe e que se perpetuaram. Para tanto, foram levantadas quatro categorias de caracterização que respaldam a análise nesta pesquisa: as influências tradicionais africanas; as representações negras nas obras de arte; a arte negra brasileira; o(a) negro(a) artista.

A característica relacionada às influências tradicionais africanas para as obras de arte afro-brasileiras diz respeito àquelas que apresentam influências de estilos e contextos tradicionais, independente da identificação racial do(a) criador(a); mostram a relação direta entre uma cultura africana original e a adaptação à cultura brasileira, como por exemplo as obras de arte de contexto religioso que utilizam do estilo presente na produção material de filosofias africanas.

Para Munanga (2018), é na correspondência religiosa baseada nas semelhanças funcionais entre santos católicos e orixás iorubanos, por exemplo, que se percebe o nascimento de uma linguagem plástica afro-brasileira. Iniciada por meio de uma repressão ideológica e política, essa influência foi a base para constituir o início da cultura afro-brasileira atual e suas formas de arte. Essa característica se relaciona com a legislação, pois possibilita compreender o contexto de criação da cultura negra brasileira que reverbera na atualidade. Além das contribuições históricas que denunciam o relacionamento de violência estabelecido entre europeus brancos e os(as) negros(as) africanos(as), gera subsídios para discutir sobre o sincretismo religioso e valorizar as contribuições africanas na formação do Brasil.

De certa forma, as tradições africanas mantêm-se presentes na totalidade das obras de arte afro-brasileiras, no entanto, o destaque com essa característica são as influências visuais diretas que, num sentido de comparação, têm a aparência similar e com isso tornam reconhecíveis os aspectos africanos.

São exemplos as produções dos artistas Rubem Valentim (1922-1991) e Abdias do Nascimento (1914-2011), que evocam a cultura iorubá, os mitos e símbolos da religiosidade dos orixás. Nascimento (2018), sobre sua produção, afirma que é por meio

do Candomblé, religião criada no Brasil, fundamentada nos mitos dos orixás, que se fundem “o mistério ontológico e as vicissitudes da raça negra no Brasil”. (2018, p. 37). Vincula com isso os ensinamentos da tradição iorubá à população negra brasileira.

A segunda categoria, as representações negras nas obras de arte, relaciona-se com as diferentes formas de inserir a figura humana negra nas artes visuais. Mostram a representação explicitando por vezes o olhar sobre o outro e sobre as diferenças, possibilitando uma análise para a demarcação biológica de raça e uma discussão sobre as visualidades racializadas. Por outro lado, destacam e valorizam a identidade e corporeidade negra segundo o novo significado para raça, fomentado pelo Movimento Negro, como afirma Gomes (2017).

A representação negra nas obras de arte, considerando os objetivos da legislação, relaciona-se com as contribuições de Gomes (2017) quando enfatiza que o corpo negro, em uma relação de tensão com o mito da democracia racial e as políticas de embranquecimento, é geralmente colocado em uma posição de exotismo, sensualidade, folclorização, negatividade e negação. Pelo viés emancipatório destacado pela autora, a análise para a corporeidade negra proporciona a discussão sobre os aspectos identitários da população e se contrapõe à visão única de estética cultivada pela sociedade racializada.

As obras de arte que se encaixam nessa categoria dialogam sobre as relações estabelecidas na sociedade quanto à estética corporal aceita e os estranhamentos para a inclusão do corpo negro nos espaços de convívio, assim como as representações que negam sua existência. São obras que corroboram a condição do corpo negro escravizado, por exemplo, reafirmando o olhar racializado do europeu e naturalizando o processo de escravidão, por vezes, obras que tratam o corpo negro de forma não individualizada, sem uma identidade específica, com traços físicos caricaturados e objetificados. Algumas, por exemplo, realizadas durante a Missão Artística Francesa e outras que se destacaram no modernismo brasileiro.

Contrapondo-se a essa visão, dentro ainda da categoria, existem obras de arte que apresentam como objetivo poético romper com essa naturalização, denunciando e argumentando por vias antirracistas, aproximando as imagens artísticas de um aspecto positivo e de valorização para o corpo negro e suas características. Obras observadas por exemplo na produção contemporânea da artista Rosana Paulino.

A terceira categoria, arte negra brasileira, caracteriza as obras que correspondem à ideia política de raça negra construída pelo Movimento Negro. No lugar de per-

sistir com estereótipos, mostrando a população negra e os elementos da cultura negra como inferiores, invertem a noção de raça para algo positivo e produzem um discurso contra a racialização. Essa categoria dialoga com as anteriores, uma vez que a valorização dos aspectos tradicionais africanos e a representação do corpo negro de forma empoderada traduzem o sentido positivo de raça. Esse significado se relaciona com a legislação, uma vez que permite a construção de um novo olhar para a história da África e dos(as) africanos(as) no Brasil e promove a discussão inicial para uma educação antirracista. Possibilita, no âmbito da educação escolar, desenvolver noções de pertencimento a alunos e alunas negras e intensificar a valorização à cultura e à população negra por parte de toda a comunidade.

Partindo da discussão sugerida por Munanga (2003), a valorização da raça negra auxilia na quebra das raças sociais que permanecem no imaginário fundamentando a sociedade racializada, onde o branco é qualitativamente superior. A inclusão dessa discussão auxilia ainda, segundo Gomes (2017), na análise da estrutura racista institucionalizada na sociedade, ampliando a compreensão sobre a relação entre desigualdades sociais e discriminações raciais.

Um exemplo de obra de arte que promove essa discussão é a produção contemporânea de Flávio Cerqueira, especificamente a escultura *Amnésia* (2015), que incentiva uma análise das políticas de branqueamento no Brasil, que se relacionam diretamente com o mito da democracia racial, enfatiza a miscigenação das raças como algo mais aceitável para compor a sociedade.

A última categoria diz respeito aos trabalhos artísticos visuais produzidos pela própria população negra. O mais importante se torna a autoria e seu reconhecimento. Enquanto nas anteriores se poderia intercalar entre artistas negros e artistas brancos, essa última permite a ênfase para a produção artística de negros e negras. Relaciona-se com a legislação, pois permite a discussão sobre as contribuições da população na formação do Brasil, demarcando as questões históricas e as produções culturais atuais. Auxilia na inclusão de artistas que não fazem parte necessariamente dos currículos escolares para a disciplina de Arte. Observa-se que a autoria é totalmente maleável no sentido estético, estilístico e nos motivos retratados, tornando esses aspectos indiferentes para incluir nesta discussão. A produção artística da população negra expõe vivências e experiências coletivas ou individuais e pode contemplar aspectos que não dizem respeito às questões políticas, de luta, corpo e raça. Inclusive o(a) artista negro(a) torna-se livre

para abordar qualquer assunto quando sua arte é valorizada e não se delimitam suas capacidades artísticas e intelectuais por um teor racializado.

Com isso, nem todo(a) negro(a) precisa falar sobre as relações raciais em sua arte, assim como nem todo(a) negro(a) explicitará em seu trabalho as influências africanas. No entanto, cabe observar que todo(a) negro(a) que produz arte rompe com as ideias generalizadas sobre suas capacidades e sobre os espaços que pode ocupar na sociedade. Todo(a) negro(a) que produz arte, se torna uma referência positiva para ser incluída nas escolas a partir das discussões sobre as relações raciais com a finalidade de valorizar a população de forma geral e criar noções de pertencimento para alunos e alunas negras. É nesse viés de valorização e reconhecimento que essa caracterização se mantém. São exemplos: Rosana Paulino, Rubem Valentim, Abdias Nascimento e Flávio Cerqueira, mencionados anteriormente, e ainda Antonio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, do Barroco brasileiro.

As visualidades dos(as) professores(as) de arte

Com base na coleta de dados realizada nos anos de 2018 e 2019 com professores(as) de Arte da rede pública municipal de ensino de Curitiba, atuantes nos anos finais no ensino fundamental, foi possível constatar que as narrativas para o ensino de arte permitem uma visão racializada de sociedade tal qual analisam Munanga e Gomes. Foram realizadas três entrevistas em grupo, somando sete professores(as) no total, de diferentes escolas da rede. Essa visão se revelou nas visualidades das obras de arte africanas e principalmente das afro-brasileiras, nas quais de forma geral os(as) participantes as caracterizaram como produções inferiores e realizaram falas racializadas em suas apropriações.

A partir da observação de imagens os(as) docentes mostraram uma insegurança sobre as referências e confirmaram que a inclusão das obras de arte africanas e afro-brasileiras está distante da prática do grupo. Observou-se que a arte afro-brasileira é pouco abordada e geralmente é compreendida como um estilo artístico presente no Brasil, afirmação justificada pelos(as) professores(as) na falta de formação sobre o tema. A arte afro-brasileira, por sua vez, enquanto conjunto de manifestações culturais, intrínseca à cultura brasileira, se configura em detalhes do campo social e não cabe ser observada como um estilo ou movimento artístico, conforme previamente se observou neste artigo.

Falas como as destacadas a seguir, cada uma de um(a) professor(a) diferente, mostram um pouco das inseguranças e ambiguidades para abordar a temática.

Professor 2: Eu fico pensando se essa produção é em torno do tema ou se o artista tem que ser afro-brasileiro.

Professor 1: Porque ele é negro, ele é um artista afro-brasileiro, mas se ele não trabalhar a questão racial ele é pior em relação à lei?

Professor 3: Acho que é importante trabalhar essas imagens e a lei para quebrar com o preconceito, mas eu não tenho segurança para abordar isso.

As características utilizadas para analisar as imagens durante as entrevistas mostraram que os(as) professores(as) por vezes negam a qualidade dessa obra de arte e apresentam uma aversão ao que está representado. No contexto das entrevistas, as obras de arte contemporâneas afro-brasileiras, caracterizadas principalmente por questionar a estrutura racista e racializada, foram excluídas exatamente por seu viés provocativo. Como exemplo dessa análise, a obra de Rosana Paulino foi caracterizada como “depressiva” e por vezes não foi compreendida como uma obra de arte afro-brasileira. Segue o fragmento da entrevista.

Pesquisadora: Dentre as imagens que estão expostas aqui, quais obras que vocês utilizariam? Quais não utilizariam?

Professor 7: Eu acho depressiva essa daqui, eu não usaria [referindo-se à obra de Rosana Paulino]. Essa aqui eu usaria porque ele está se pintando de branco. Eu questionaria: que cor você gostaria de se pintar? [referindo-se à obra de Flávio Cerqueira].

Pesquisadora: Mas você a considera arte afro-brasileira? [sobre a obra de Rosana Paulino]

Professor 7: Eu simplesmente não gostei, acho depressiva. Se ela está colocando um negro e um branco pouco aparecem porque é uma imagem muito pequenininha. Aí ela provocou colocando um perfil branco, mas o preto nem aparece, então pra mim...

A produção da artista relaciona-se com as categorias de arte afro-brasileira analisadas previamente neste estudo. Permite um diálogo para as contribuições intelectuais e artísticas da população negra, gerando valorização e reconhecimento, uma

vez que Rosana Paulino se identifica como uma mulher negra. Sobretudo questiona as formas de representação do corpo negro nas imagens e fotografias históricas, visto que utiliza repetidamente recortes que enfatizam uma visão objetificada do(a) negro(a) escravizado(a), apresentado(a) como uma mercadoria sem identificação. A artista evoca nessa obra, com o uso da palavra “estrutura”, as construções racializadas na sociedade, e com isso examina o significado de raça negra. Dessa forma, a obra apresentada para a entrevista está direcionada à inclusão da história e cultura afro-brasileira, pois gera subsídios para a discussão sobre as dinâmicas das relações raciais, conforme prioriza a legislação de 2003.

No entanto, a observação para a obra de Paulino mostrou uma desvalorização respaldada nas visualidades do grupo de professores(as). Especificamente no fragmento destacado anteriormente, um(a) dos(as) professores(as) entrevistados(as) utiliza a definição “depressiva” e reconhece que não gostou da obra de arte, revelando um olhar negativo para as manifestações culturais que representam o corpo negro e questionam as relações hierarquizadas. Indaga-se, contudo, se a característica de “depressiva” surge a partir da organização dos elementos visuais e da representação propriamente daquele corpo nu ou do questionamento e da provocação criada pela artista com a obra.

Outros(as) professores(as) impingiram, com outras palavras, características também negativas para a obra de arte de Paulino. A seguir um fragmento da entrevista.

Professor 5: Eu não entendi direito a mensagem que ela quis passar. Ficou confuso.

Pesquisadora: Mas por causa disso você não a considera arte afro-brasileira?

Professor 7: É que a gente já meio que não gostou, então nem quer saber se é brasileira ou não. Eu gostei das outras e dessa não.

O uso da palavra depressiva e o desprezo pela obra de Paulino mostra que existe uma compreensão para a arte a partir de um significado de beleza harmônica e agradável, dificultando com isso a inclusão de obras de arte contemporâneas no ensino, tendo em vista a preocupação desses artistas em questionar as visões estratificadas. Por outro lado, revela um mal-estar e um estranhamento para as obras de arte que condenam os discursos e comportamentos racistas e que indicam a sua construção na história. Com isso, os(as) participantes justificam suas compreensões de arte em uma concepção es-

tética principalmente europeia e acadêmica, criando uma hierarquia artística dentro do ensino.

Destaca-se que, em outro momento da entrevista, aquele(a) que classificou a obra de depressiva mencionou que utiliza a obra de arte *Guernica*, do artista espanhol Pablo Picasso, para dialogar em sua prática pedagógica sobre as formas de violência que acometem a sociedade. Questiona-se se essa pintura não poderia ser também considerada depressiva, visto a representação de pessoas mortas espalhadas pelo chão, chorando e em situação de desespero, e o contexto histórico e social da guerra. O(a) professor(a) se contradisse em sua análise e caracterização e indicou novamente uma preferência artística.

Fica perceptível nas falas destacadas que existe uma resistência em abordar imagens que contemplam a temática do racismo a partir de uma contestação que visa mudanças e denúncias, adequadas para discutir a representação negra na arte, a visibilidade para o(a) artista negro(a) e a reformulação da ideia de raça.

Complementando a observação da obra de Flavio Cerqueira, também destacada no fragmento anterior, é possível uma análise em relação à cor da pele humana. Fica claro que existe um incentivo por parte do(a) professor(a) para questionar a mudança da cor da pele com os(as) alunos(as). A obra, em um primeiro momento, evoca as políticas de embranquecimento e retoma uma discussão para a identificação negra na sociedade. O(a) professor(a) estabelece, no entanto, com seu discurso, um determinismo para a leitura da obra, uma vez que usa de sua interpretação para direcionar a prática, e uma apropriação constrangedora para os possíveis alunos(as) negros(as), assim como apresenta novamente uma visualidade racializada, uma vez que reconhece a criança negra se pintar de branco como algo positivo. Essa apropriação exalta as características biológicas de definição de raça, analisadas por Munanga (2003) e Gomes (2005), e não contribui para o rompimento de uma visão negativa estratificada. Ao contrário, traz para a discussão um significado ainda hierárquico para o sentido da cor da pele.

Retomando o sentimento de depressão apresentado, quando colocada frente a uma criança ou adolescente, faixa etária dos(as) alunos(as) dos anos finais da educação básica, a obra de Cerqueira se torna mais angustiante do que a de Paulino. Ademais um aluno, menino, negro, poderia se enxergar na obra de arte e na situação de modificar seu próprio corpo – o que o(a) professor(a) parece querer incentivar em sala de aula.

Outro(a) professor(a) realiza uma fala sobre a pintura do artista holandês Albert Eckhout, *Guerreiro africano*, também observada durante as entrevistas, e compartilha

de uma visualidade racializada, mostrando uma relação de inferioridade e valorizando principalmente o aspecto visual europeu: “Na obra de arte do Eckhout é um negro europeizado. Tem uma questão de postura negra. Está bonita!”

Enquanto o(a) professor(a) anterior utiliza uma característica negativa para determinar a qualidade da obra de Paulino, esse(a) último(a) leva a entender que pelo fato de o estilo de representação ser europeu, a obra de Eckhout ganha uma beleza e tem qualidade. E, ainda, que o corpo negro representado pelo olhar europeu vem a se tornar bonito, mostrando características também racializadas para a forma de ver. O(A) mesmo(a) professor(a), na sequência da entrevista, quando questionado(a) sobre a obra de arte de Paulino, afirmou que não conhecia o trabalho, sem tecer maiores considerações de apropriação.

As observações destacadas desconhecem o caráter cultural da arte, afirmado por Hernández e Martins, que promove o questionamento para a universalização das formas de ver e considera as subjetividades como fonte de conhecimento no ensino. As características negativas advindas das visualidades para a produção artística, assim como as apropriações sugeridas (e aqui se destaca a realizada com a obra de Cerqueira), mostram uma naturalização das hierarquias raciais e da racialização. A falta de um olhar crítico para o uso das imagens reafirma o pensamento europeu de superioridade sobre o africano, conforme Munanga (2006) elucidou. Mostram que, no ensino de arte, as falas racistas são reproduzidas em função de uma insegurança e de uma resistência à aceitação do tema e das obras de arte que questionam as visões estratificadas.

Considerações finais

Este artigo buscou verificar os significados e apropriações para as obras de arte africanas e afro-brasileiras no ensino de Arte no município de Curitiba. A investigação, compreendida por um campo teórico construído a partir de uma ideia de arte enquanto manifestação cultural, possibilitado pelos estudos da cultura visual, sugeriu que as visualidades dos(as) professores(as) de Arte, atuantes na rede em questão, apresentam uma visualidade racializada que inferioriza essas produções em função de uma ideologia de superioridade entre raças na sociedade.

Foi possível observar que existe uma dificuldade em reconhecer as características da arte africana e afro-brasileira por causa de um referencial europeu de arte. Os(as) professores(as) mostraram-se inseguros(as) para contemplar a temática respalda-

dos(as) na falta de formação sobre o assunto da legislação e caracterização das formas de arte. Não está presente com clareza na realidade dos(as) docentes o caráter cultural da arte que deriva de peculiaridades próprias de um contexto histórico. Reconhece-se que sem a visão da arte como produção humana pertinente a todos os grupos culturais, que não suporta julgamentos hierárquicos, não há possibilidade de entender as relações histórico-sociais da arte afro-brasileira e incluir essas discussões na composição do currículo da disciplina de Arte, conforme prevê a legislação.

Percebeu-se que as manifestações contemporâneas são especialmente relevantes para a discussão, e notou-se, contudo, a dificuldade de sua inclusão por seu caráter contestador e provocativo. Nesse viés, as produções contemporâneas foram inferiorizadas a partir de um pensamento de arte pautado em ideias acadêmicas e europeias de estética e produção que permeia o ensino de Arte. Fica clara, dessa forma, a possibilidade de hierarquização e da construção de um olhar para as manifestações em questão como formas de arte menores e por esse motivo com menos valorização nos currículos. Ainda se reconhece que existem indícios de um ensino de Arte racializado e que não compreende as perspectivas antirracistas possibilitadas pela lei 10.639/2003.

Notas

1 Proveniente de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR (TROVÃO, 2019).

2 Rubem Valentim, *Composição 12*, de 1962. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/composicao-12>. Acesso em: 22 set. 2019.

3 Abdias Nascimento, *Oxum em êxtase*, de 1975. Disponível em: <http://ipeafro.org.br/acervodigital/imagens/museu-de-arte-negra/obras-abdias-nascimento/>. Acesso em: 22 set. 2019.

4 Como a obra de Jean Baptiste Debret, *Um jantar brasileiro*, de 1827. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra61289/uma-senhora-de-algumas-posses-em-sua-casa-une-dame-dune-fortune-ordinaire-dans-son-interieur-au-milieu-de-ses-habitudes-journaliere>. Acesso em: 22 set. 2019.

5 Como a obra de Tarsila do Amaral, *A negra*, de 1923. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2322/a-negra>. Acesso em: 22 set. 2019.

6 Rosana Paulino, *A permanência das estruturas*, de 2017. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/a-permanencia-das-estruturas>. Acesso em: 22 set. 2019.

7 Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/amnesia>. Acesso em: 27 set. 2019.

8 Uma de suas obras é o coletivo de esculturas *O carregamento da cruz*, de 1796. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra57561/o-carregamento-da-cruz-o-salvador-carregando-o-madeiro>. Acesso em: 27 set. 2019.

9 Rosana Paulino, *A permanência das estruturas*, 2017. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/a-permanencia-das-estruturas>. Acesso em: 22 set. 2019.

10 Disponível em: <https://www.pablopicasso.org/guernica.jsp>. Acesso em: 27 set. 2019.

11 Albert Eckhout, *Guerreiro africano*, 1641. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra24491/homem-africano>. Acesso em: 4 out. 2019.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei federal n. 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educación & Realidade*. Rio Grande do Sul, p. 9-34, jul./dez., 2005.

MARTINS, Raimundo. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: MARTINS, Raimundo (Org.). *Visualidades e Educação*. Goiânia, FUNAPE, p. 25-35, 2008.

MARTINS, Raimundo. Por que e como falamos da cultura visual? *Visualidades*, v. 16, n. 2, p. 64-79, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO – PENESB. Rio de Janeiro, 2003.

MUNANGA, Kabengele. *A dimensão estética na arte negro-africana tradicional*. São Paulo: USP/Mac Notícias, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é afinal? In: PEDROSA, A.; CARNEIRO, A.; MESQUITA, A.; MENEZES, H.; SCHWARCZ, L. (Org.). *Histórias afro-atlânticas: antologia*. São Paulo: MASP, p. 113-124, 2018.

NASCIMENTO, Abdias. Arte afro-brasileira: um espírito libertador. In: PEDROSA, A.; CARNEIRO, A.; MESQUITA, A.; MENEZES, H.; SCHWARCZ, L. (Org.). *Histórias afro-atlânticas: antologia*. São Paulo: MASP, p. 32-39, 2018.

SILVA, Dilma de Melo. *Por que riem da África?* São Paulo: NEINB/USP, 2007.

TROVÃO, Fernanda Fares Lippmann. *A arte visual africana e afro-brasileira na educação básica: apropriações e significados no ensino de arte*. 2019. 194p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.