



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

IMAGEM DE NEGRAS E NEGROS NO ENSINO DA ARTE NO PARANÁ

Marcolino Gomes de Oliveira Neto
Mestrando Universidade Federal do Paraná

RESUMO

O presente artigo pretende discutir como negros e brancos eram retratados na pintura brasileira do século XIX e como as imagens produzidas eram utilizadas para confirmar a suposta superioridade da população branca em relação à população negra.

Trabalhamos com a hipótese de que essas imagens ainda cumprem sua função, principalmente no sistema educacional, pois são utilizadas de modo recorrente pela indústria do livro didático e operam para difundir uma ideologia racista, já que na maioria dos casos a população negra é mostrada em situações degradantes e a população branca no comando, reforçando a ideia de que há uma hierarquia natural entre as raças.

O foco principal desse trabalho é o *Livro Didático Público- Arte* publicado e distribuído pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná em 2006 (Projeto Folhas) endereçado ao ensino médio, por possibilitar uma discussão atual de como as questões de relações raciais estão sendo abordadas em sala de aula em plena vigência da Lei 10.639/2003.

Palavras-chave: Imagem – educação - ideologia – racismo – livro didático – arte.

A imagem de negras e negros na arte

Sendo o corpo a substância material, a figura poderia ser imaginada como a sua forma exterior, sua imagem e representação. O corpo físico e palpável, enquanto que a figura pertence à dimensão do simbólico e do representativo. A figura representa a imagem do corpo ao outro e produz seu espaço de representação, onde a imagem construída ganha também uma dimensão política. Assim temos a cada época, representações visuais que correspondem aos códigos de representações sociais e ter acesso a esses códigos e convenções socioculturais de representações, é reconhecê-los, identificá-los, nomeá-los e produzi-los, dando um sentido de forma contextualizada.

Assim, “ver-se e ver o outro, já que as marcas estão nos corpos, são as palavras do poder no século XIX” (DOMINICK, 2008) período em que a diferença, com a ajuda da antropologia, teria começado a ser observada, nomeada e exibida.

Nicolau Sevcenko (1996) também trabalha com a ideia de que foi preciso construir o outro para que o eu pudesse existir, porém isso teria acontecido durante o



Renascimento, a partir do final do século XV, quando os europeus estabeleceram contato com Americanos e Africanos (SEVCENKO, 1996, p. 118).

Esse contato possibilitou que os europeus se constituíssem como o eu e americanos e africanos como os outros e

“aparências distintas foram associadas a supostas diferenças biológicas, constituindo o conceito geográfico de raça¹. Imaginou-se uma hierarquia de capacidade intelectual e civilizatória em que as raças não europeias seriam classificadas como inferiores. A ideia da superioridade da raça branca, supostamente comprovada pela ciência, passou a justificar procedimentos de dominação de outros povos, como a escravidão, a conquista, o colonialismo e o imperialismo” (Elisa Larkin Nascimento, 2006, p 34).

Não só a ciência, mas a igreja cristã teve uma participação efetiva nesse processo e associava a pele negra da população africana a castigos divinos, e muitos religiosos buscavam na bíblia explicações que não apenas justificavam, mas transformavam a escravização em uma missão evangelizadora. O Padre Nóbrega, por exemplo,

“dizia que os negros eram escravos porque lhes veio por maldição de seus avós. Porque estes, cremos ser descendentes de Cã, filho de Noé, que descobriu as vergonhas do pai. Por isso são negros e sofrem outras misérias. Portanto são condenados por Deus a serem sempre escravos dos brancos (SILVA, 1987, p. 122).

Já o papa Nicolau V concordava que a escravização serviria para salvar a alma da população negra, e o teólogo Dr. Thornwell dizia “que o tráfico de escravos era a mais bela de todas as sociedades missionárias” (SILVA, 1987, p. 142 e 143).

No campo da ciência, alguns pensadores do século XVI construía as bases para o racismo científico que seria desenvolvido somente no século XIX. Leonardo da Vinci (1452 – 1519) que estudou cuidadosamente a antropometria, por exemplo, afirmou “que se um negro e um branco produzissem descendência, essa seria cinzenta” (GASPAR;

¹ Raça como construção social forjada nas relações entre negras/os e brancas/os onde determinadas características físicas, como a cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos na sociedade brasileira (BRASIL, 2004).



RAMIREZ; CLEMENTE, 2011) e Jean Bodin (1530 – 1596) considerado um precursor da antropologia, discutiu conceitos de soberania a partir das relações raciais hierarquizadas entre a França e os “povos conquistados”.

Aos poucos, respaldada pelo discurso religioso e em certa medida pelo discurso do racismo científico que começava a ser construído, a ética de representação da imagem vai se consolidando durante o Renascimento fortemente calcada no princípio da alegoria (SEVCENKO, 1996, p. 123).

A palavra alegoria é de origem grega e significa “dizer uma coisa através de outra” (SEVCENKO, 1996, p. 118) o que nos leva a concordar com Sevcenko que a arte renascentista é representacional, ou seja, atua como “um veículo de mediação simbólica” (p. 118), permitindo ao artista europeu, ao retratar a população branca e os outros, acrescentar símbolos que operavam no processo de construção dos conceitos de civilização e selvageria. Assim, os retratos das populações africanas vivendo entre animais selvagens e seres fantásticos revelam a intenção deliberada em confirmar que viviam em estado natural, necessitando, portanto, da intervenção europeia para civilizar-se. Essas imagens vão gradualmente compondo estereótipos, uns celebratórios, outros extremamente pejorativos, racistas e dolorosos da população africana (MENESES, 2007, p. 58).

Essas construções, além de confirmar a superioridade racial da população branca, questionavam abertamente a humanidade de negras e negros que viviam na África. O invasor é, então, representado como herói, respeitado por sua extrema coragem uma vez que está exposto aos mais variados perigos para cumprir sua missão de “conduzir o negro a um patamar mais elevado de desenvolvimento” (MENESES, 2007, p. 59).

Aqui no Brasil a arte que se desenvolveu, embora ligada as instituições europeias, herdou parcialmente essa forma de representação, pois apesar das inúmeras imagens que procuravam confirmar a suposta superioridade racial da população branca, associando negras e negros a situações degradantes, outros artistas, inclusive europeus, produziram imagens que, em certa medida, questionava o regime escravocrata, pois valorizavam os elementos da cultura de matriz africana que sobreviviam e alteravam as características da sociedade brasileira em formação.



No entanto, são as imagens que procuram depreciar a população negra e suas contribuições para a formação do país é que vão interessar a indústria do livro didático.

A obra de arte como meio de comunicação

Afirmamos anteriormente que a arte europeia participou ativamente do processo de construção de um pensamento racista que procurava impor a população branca como modelo para as demais. Essa ação só foi eficiente por que os artistas em atividade e que conseguiram destaque compactuavam com o pensamento dominante e produziam imagens facilmente decodificáveis, pois além de uma leitura estética, a obra de arte possibilita uma leitura narrativa a que Thompson chama de formas simbólicas não linguísticas (2009, p. 79). O autor também explica que as formas simbólicas – ações, falas, imagens e textos – são produzidas por sujeitos e reconhecidas por eles e outros como construtos significativos.

Uma forma simbólica, em determinadas circunstâncias, também é ideológica, quando serve para estabelecer e sustentar relações de dominação (THOMPSON, 2009, p. 76). Porém, para que uma forma simbólica opere é preciso que funcione como um meio de comunicação de massa, ou seja, esteja disponível “a uma pluralidade de receptores” (THOMPSON, 2009, p. 287), como acontece com uma obra de arte.

Essa pluralidade de receptores, explica Thompson (2009, p. 287), não diz respeito à quantidade de pessoas que terão acesso ao produto em questão, por isso mesmo aquelas obras de arte que se encontram em espaços restritos, como coleções particulares por exemplo, ainda poderão ser consideradas um meio de comunicação de massa, já que podem ser fotografadas, filmadas e assim difundidas a partir de “cópias múltiplas” (THOMPSON, 2009, p. 289).

Sobre a imagem que é feita da imagem, dentre os seus vários usos, nos interessa aquele que é feito pela indústria do livro didático, em especial o *Livro Didático Público – Arte*, destinado ao ensino médio publicado e distribuído pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 2006, resultado do Projeto Folhas.

É necessário reconhecer que a imagem enquanto meio de comunicação, ao ser utilizada por outro meio de comunicação, não perde as características que a individualizam mesmo que esteja subordinada a um texto e tenha função ilustrativa para destacar ou confirmar uma determinada informação.



De acordo com Paulo Vinicius Baptista da Silva (2010) o livro didático é uma produção midiática que exerce papel, no todo ou em parte, não apenas para difundir e reproduzir o racismo observado em outros setores de nossa sociedade, mas também para produzir e sustentar o racismo no cotidiano brasileiro.

Nas décadas de 1980 e 1990 houve um aumento substancial na produção de livros didáticos, assim como as denúncias dos movimentos sociais de que a ideologia operante nesses livros era preconceituosa, resultando “na adoção de uma série de ações governamentais visando à eliminação de tais discriminações, raciais e de gênero” (SILVA, 2010).

Em 1996, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a avaliar previamente os livros didáticos a serem comprados e distribuídos pelo MEC (SILVA, 2010), determinando que os livros não podiam expressar nenhum tipo de preconceito, tais como, origem, raça, cor ou idade.

De acordo com Silva (2010) as pesquisas subsequentes aos critérios adotados pelo PNLD mostraram que os impactos foram modestos, notando-se em praticamente todas as publicações avaliadas uma preocupação quase que exclusiva com as demonstrações explícitas de preconceito.

Ao falar de “demonstrações explícitas de preconceito” Silva chama a atenção para a existência de outras formas de preconceito, como por exemplo, o racismo implícito ou velado, estudado desde a década de 1950, mas ainda recorrente em muitas publicações por ser difícil de ser identificado.

Essa ideologia racista, explícita ou implícita, passou a ser divulgada nas escolas brasileiras desde a década de 1930, através de práticas pedagógicas omissas que objetivavam atender as necessidades de um grupo dominante (MENEZES, 2005), período em que o Estado brasileiro regulamenta a produção e distribuição de livros didáticos.

“Foi nessa época, pois, que se consagrou o termo ‘livro didático’ entendido até os dias de hoje como sendo, basicamente, o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares. A definição desse termo se deu pela primeira vez no Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938” (WITZEL, 2011, p. 11).



Esse decreto também criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) responsável pelo exame, avaliação e julgamento dos livros didáticos, podendo autorizar ou não seu uso nas escolas (WITZEL, 2011, p. 12).

Como a indústria do livro didático sempre esteve ligada ao Estado Brasileiro, necessitando de sua autorização para produzir uma obra que seria utilizada em sala de aula, podemos concluir que conteúdos racistas que apresentavam imagens da população negra de forma depreciativa e distante da realidade histórica também faziam parte da política de alguns governos, que em vários momentos explicitou o desejo de constituir-se como uma nação branca.

Um desses momentos coincide com a criação do Ministério da Educação em 1930, durante o governo de Getúlio Vargas que dentre outras medidas para suprir as falhas do processo da seleção racial da população brasileira, sugeria “a esterilização dos indivíduos que pudessem a vir a enfraquecer a raça brasileira e o estabelecimento de uma estatura mínima como critério de aceitação de imigrantes estrangeiros (1,50 para mulheres e 1,60 para homens)” (VIEIRA, 1995, p. 63). Os anseios eugênicos de intelectuais e do governo brasileiro foram decisivos para implantar mudanças significativas no sistema educacional na década de 1930, como a criação da disciplina de educação física que tinha “papel preponderante na padronização de nossa raça” (VIEIRA, 1995, p. 64; 66).

Mais que ilustrar um texto, as imagens de pessoas negras escravizadas em trajés mínimos, apanhando, submissas - seres que não pensam, não realizam por si próprios e que apenas reagem às ordens e aos maus tratos - seria então uma das várias estratégias utilizadas pelo Estado Brasileiro para encorajar o embranquecimento do país.

Quando professores viram autores

O Livro Didático Público – Arte (Ensino Médio) faz parte do Projeto Folhas e reuniu quatro autoras e três autores de seis cidades diferentes fornecendo um panorama de como essa disciplina vem sendo conduzida no Paraná.

Como nosso interesse se concentra no livro didático, vamos descrever o Projeto Folhas de maneira bastante resumida.

O Projeto Folhas teve início em 2004 e se propunha a inovar na maneira de se produzir livros didáticos no Estado do Paraná. A proposta consistia em aproveitar



professoras e professores da rede estadual de ensino como autoras e autores. Para tanto, deveriam produzir textos, chamados “folhas”, e proporem atividades que pudessem ser aplicadas em sala de aula e se submetê-los a um processo de seleção. Os trabalhos selecionados, no entanto, antes de serem publicados em 2006, passaram pelo crivo de professoras e professores que trabalham com ensino superior, contratadas/os pela Secretaria de Estado da Educação, como consultoras/es.

Nosso interesse nessa publicação é analisar as imagens que retratam negras/os e brancas/os e discutir como a ideologia presente na pintura brasileira do século XIX ainda se faz presente nas salas de aulas atualmente. Não vamos desenvolver uma análise aprofundada do livro, mas apontar situações onde percebemos uma ideologia racista operando. Duas imagens servirão de suporte para nossa discussão, o óleo sobre tela “Independência ou Morte” de Pedro Américo e a aquarela “Negra Tatuada Vendendo Caju” de Jean Baptiste Debret, por entendermos que elas sintetizam as ideias norteadoras dessa publicação, ambas produzidas durante o regime escravocrata.

Algumas formas de racismo, explícito e implícito, são observadas nesse livro sendo a invisibilidade da população negra e suas contribuições para a estética da arte nacional e internacional a mais recorrente, o que nos autoriza a utilizar o conceito de silêncio, proposto por Paulo Baptista Vinícius da Silva e Fúlvia Rosemberg (2008).

De acordo com Silva e Rosemberg

“o *silêncio* pode ser compreendido como uma estratégia ideológica relacionada ao modo de operação descrito por Thompson como dissimulação, visto que sistematicamente opera para ocultar processo social de desigualdade racial. Argumento que, para a análise do discurso racista no Brasil, é importante estar atento ao *silêncio*, que é atuante na hierarquização entre brancos (as) e negros (as) (como entre brancos e indígenas)” (2008, p. 5, *grifos da/o autora/or*).

Quatro formas de silêncio são apresentadas:

“o *silêncio* sobre a branquidade que atua para estabelecer o branco como norma de humanidade; a negação da existência plena ao negro: invisibilidade e sub-representação; o *silêncio* sobre particularidades culturais do negro brasileiro; o *silêncio* como estratégia para ocultar desigualdades” (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p. 6 e 7, *grifos da/o autora/or*),

dos quais trabalharemos com as três primeiras.



O livro, com 336 páginas (incluindo páginas para anotações) e dividido em 20 capítulos, propõe uma abordagem polivalente para o ensino da arte, com discussões a respeito de música, teatro, dança e artes plásticas, além de algumas incursões superficiais pelo cinema e pela televisão.

Já no início do livro nos chama a atenção o título de alguns capítulos que reforçam a visão do senso comum em relação à arte e também certa preocupação em justificar a importância dessa disciplina no contexto escolar. A saber: *Capítulo 2: Afinal: a arte tem valor?*; *Capítulo 3: Você suporta Arte?*; *Capítulo 4: Esses fazedores de Arte: loucos sonhadores ou criadores irreverentes?*; *Capítulo 5: A arte é para todos?*; *Capítulo 8: Arte: Ilusão ou realidade?*; *Capítulo 9: Teatro para que?* Já no capítulo 20, observamos um título com duplo sentido: *Como fazer a cobra subir?*

Consideramos em nossa análise apenas as fotografias (ilustrativas) que retratam pessoas e obras de arte (fotografias, gravuras, desenhos, esculturas, mosaicos, retratos, auto-retratos) que têm sua autoria identificada, possibilitando classificá-las de acordo com os vários estilos artísticos conhecidos, independentemente do assunto. Em caso de obra de arte sem assinatura, como a arte rupestre, por exemplo, vamos considerar o país onde foi produzida. Ilustrações, charges, fotografias, etc., tiveram seus personagens contatos individualmente por observamos, em alguns casos, pessoas negras e brancas dividindo a mesma cena. A repetição de imagens, assim como detalhes de obras de arte e/ou fotografia, também foram consideradas. Gráficos, ilustrações de interiores, desenhos da parte interna do corpo humano, foram ignorados.

Das imagens analisadas, 197 estão associadas, de alguma maneira, à população branca e apenas 28 à população negra, o que nos permite afirmar que atuam “para estabelecer o branco como norma de humanidade” (SILVA, ROSEMBERG, 2008, p. 7)

Não apenas a quantidade de imagens reforça esse discurso, mas o contexto em que a população branca é mostrada, exercendo as funções mais variadas, transmite a ideia que o poder lhe é um atributo natural. Além do mais a arte europeia é apresentada como modelo para as demais.

Essa forma de silêncio leva a uma segunda que é justamente a negação da existência plena ao negro, resultando na sua invisibilidade e sub-representação (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p. 7).



No entanto a terceira forma de silêncio, sobre as particularidades culturais do negro (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p. 7) que é mais freqüente. A cultura da população negra, africana ou afro-brasileira, ao ser silenciada, confirma pensamentos racistas que redimensionam para menos a sua importância no processo de formação escolar. Por outro lado, podemos identificar através de algumas imagens, discursos que confirmariam a hierarquia entre as culturas e que, por sua vez, definiriam os espaços de negras/os e brancas/os em nossa sociedade.

Essas imagens mostram a população negra em situações bem específicas. Das 28 imagens (pinturas, ilustrações e fotografias) 03 são de famílias de retirantes; 01 grafiteiro; 01 jogador de futebol; 02 operários; 01 vendedora e 01 vendedor de frutas; 09 músicos; 02 grupos musicais; 01 dançarino de frevo e 02 alunas sambando em uma apresentação escolar; 01 grupo de dança moderna dos Estados Unidos da América e 01 pintura surrealista retratando um grupo de pessoas negras, com grandes cabeças e corpos esqueléticos. Na única imagem² em que uma mulher negra é mostrada como atriz³ de teatro, a legenda informa que a personagem é “Flo no Palácio dos Urubus”, encenada em Curitiba em 1994. Apenas uma única imagem mostra o retrato individualizado de uma personalidade negra, Pixinguinha que aparece tocando trompete.

Embora essas situações apontadas acima operem dentro do racismo interpretado como implícito, duas situações evidenciam o racismo enraizado em nossa sociedade. No *Capítulo 06 – Imagine Som* e no *Capítulo 16 Música e Músicas*, ambos assinados pelo professor Marcelo Galvan Leite.

No *Capítulo 06* aparece o *lay-out* do cartaz que divulgava o filme *The Jazz Singer*, de 1927, reproduzindo em forma de caricatura, a imagem do personagem principal, um cantor de jazz branco que se apresenta pintado de negro, ou seja, um *minstrel show*⁴ que retratava os negros como estereótipos bonachões, infantis, festeiros, malandros, iletrados. O caráter depreciativo do *minstrel show*, assim como a imagem do

² A mesma imagem aparece duas vezes, sendo que uma apenas uma é legendada, pois a outra é a capa do capítulo

³ A atriz é Odela Rodrigues que aparece em foto ao lado do ator Emílio Pitta.

⁴ Informações a respeito do *Minstrel Show* na página <http://black-face.com/minstrel-shows.htm>



cartaz, foram ignorados pelo autor que apenas discutiu o fato de ser este o primeiro filme sonoro da história.

No entanto, é no *Capítulo 16* que observamos uma demonstração mais acintosa de racismo. Uma fotografia em preto e branco mostra uma bela e elegante banda de jazz, formada por cinco homens negros, com idades variadas. A legenda informa que se trata da banda “*The King Carte Jazzing Orchestra*”.

Logo abaixo, o texto explica que “a música pode acalmar os mais ferozes animais, talvez ela faça mais que isso, tranquiliza e provoca, há milênios, as feras que existem dentro dos homens” (p. 270).

O texto associa direta e explicitamente a imagem do homem negro a animais e a feras que precisam ser acalmadas, tranqüilizadas. Obviamente que consideramos o fato de que o texto afirma “que as feras que existem dentro dos homens” sem determinar o pertencimento racial desses homens, no entanto ao escolher apenas imagens de homens negros para representar tal ideia, podemos afirmar que é deles que se está falando.

É no capítulo 14, “*Arte brasileira: uma ilustre desconhecida*”, assinado por Tania Regina Rossetto que vamos nos demorar um pouco mais, pois é onde encontramos, nas páginas 218 e 219, a pintura em tela “Independência ou Morte”, pintada em 1888, por Pedro Américo e a aquarela “Negra tatuada vendendo caju”, pintada em 1827, por Jean Baptiste Debret.

A intenção da autora foi discutir a emancipação da arte brasileira e chama a atenção para o destaque que se dá à arte estrangeira e à influência que exerce sobre a produção nacional e utiliza como referência o Estilo Acadêmico, introduzido no Brasil em 1816 com a Missão Artística Francesa e que, ela, equivocadamente chama de Estilo Neoclássico. A autora também não informa que o Estilo Acadêmico foi aqui introduzido para embranquecer a arte brasileira, substituindo de imediato o Estilo Barroco, fortemente influenciado pela cultura africana e afro-brasileira e dá a entender que o academicismo inaugura as artes plásticas brasileiras. No período barroco, as talhas portuguesas, que decoravam os altares de igrejas e as casas de famílias abastadas, aos poucos foram cedendo espaços para uma produção nacional, que também se afastava de sua matriz europeia. Na verdade, não era o afastamento da Europa que preocupava na arte barroca, mas a aproximação com uma estética de matriz africana, informação ignorada no texto de Rosseto.

Independência ou Morte e Negra Tatuada Vendendo Caju

As duas imagens citadas acima são apresentadas lado a lado, nas páginas 218 e 219 respectivamente. A primeira é muito maior, quase o dobro do tamanho da segunda, conduzindo de imediato o olhar do leitor.

Pedro Américo nasceu na Paraíba em 1843, numa família simples, mas que reconhecia e estimulava seu talento. Em 1854, com 11 anos, foi mandado para o Rio de Janeiro, para estudar no Colégio Pedro II, antes de ingressar na Academia Imperial de Belas Artes onde conquistou 15 medalhas e prêmios, e mesmo antes de terminar o curso, obteve uma pensão do Imperador Dom Pedro II para ir aperfeiçoar-se na Europa. De volta ao Brasil, tornou-se professor de desenho na Academia de onde saíra antes de terminar o curso.



Pedro Américo - Independência ou Morte – óleo sobre tela (1888)

“Independência ou Morte”, um imenso painel que tem 7,60m de comprimento por 4,15m de altura, pintado em Florença, na Itália, entre 1886 e 1888, exigiu que o autor fizesse algumas alterações da cena original, a começar pelas montarias de D. Pedro I e sua comitiva, que usavam mulas e não cavalos naquela ocasião. Os uniformes luxuosos eram dispensados em viagens demoradas, sendo substituídos por outros mais confortáveis, além de que deveriam estar todos, imperador e soldados, desalinhados, sujos e cansados depois de dias de viagem.

Essa modificação da realidade, para mostrar o ato de um imperador, não só era permitida, mas estimulada para adequar-se às regras do Estilo Acadêmico, porém, a criatividade de Pedro Américo é posta em dúvida desde que passou a ser acusado de plágio sendo a estrutura de sua obra muito semelhante à do quadro "Friedland", de



Ernest Messonier, pintado em 1807, que retrata a vitória de Napoleão Bonaparte na batalha de mesmo nome.

“Independência ou Morte” também conhecida como “O Grito do Ipiranga” foi uma encomenda do governo do Estado de São Paulo e sua primeira exposição pública contou com a presença de D. Pedro II, das rainhas da Inglaterra e da Sérvia e de diversos príncipes europeus. Mais que uma pintura essa obra era uma espécie de espelho onde a nobreza e a elite branca podiam exercitar a autocontemplação diante de um fato heróico e retratado nos moldes da pintura neoclássica importada da França, que estabelecia padrões estéticos de representação para os brancos e para os outros, caracterizados como primitivos e não humanizados (MENEZES, 2005).

É, em certa medida, a recriação do mito de Narciso, apaixonado pela própria imagem enquanto percebe a “diferença como a própria manifestação do mau gosto, podendo então ser repudiada ou até mesmo odiada” (MENEZES, 2005). Aliás, como explica Perucci (2010) o racismo observado no Brasil seria uma obsessão com a diferença, constatável, suposta, imaginada ou atribuída e depois rejeitada, e que, acreditamos, contribui para a construção de um pensamento que hierarquiza os grupos humanos e sua cultura, supondo uns superiores em relação aos outros.

Ao artista foi atribuída a tarefa de reforçar as ideias que estavam sendo disseminadas pela sociedade brasileira onde era “necessário calar o outro, mantendo-o excluído e dominado a fim de permanecer a ilusão do equilíbrio e da ordem vivida na ausência da diferença” (MENEZES, 2005).

Assim é possível entender como os olhares que estão presentes na obra de Debret e Pedro Américo, embora separados por sessenta e um anos, são os mesmos. Ambos reforçam a ideia de uma suposta superioridade racial branca e procuram justificar a divisão dos espaços de poder a partir de questões ligadas a gênero e raça e procuram naturalizar formas de representação que destacam a suposta subalternidade da população negra.

Jean Baptiste Debret chegou ao Brasil em 1816 integrando a Missão Artística Francesa. Observador atento, percebeu a diversidade existente entre a população negra e os mecanismos de resistência que usavam para desafiar o regime escravocrata. No entanto, esse segmento de sua obra onde o negro questiona as relações de poder que estavam postas, é mantido distante do ambiente escolar, impossibilitando ao estudante

negro a formação de “uma auto-imagem, uma auto-representação positiva, que sirva de contra-ataque às investidas deterioradas feitas à identidade grupal e individual” (SILVA, 1997).



Jean Baptiste Debret – Negra Tatuada Vendendo Caju – Aquarela sobre papel (1827)

“Negra tatuada vendendo caju” representa mais do que uma visão monolítica de vida e do corpo de negras e negros do Brasil. Trata-se de uma visão da própria cultura do trabalho manual, onde o ‘outro’ pode ser visto realizando coisas não valorizadas pela sociedade. (DOMINICK, 2008). Essa obra representa também um dos estereótipos mais recorrentes da mulher negra na arte brasileira, ou seja, a trabalhadora pobre, apartada dos confortos da vida urbana, triste, refletindo muito concretamente sua condição social, reforçando ideia da mulher sem identidade, sem individualidade, reconhecida apenas pelas funções que desempenha.

Evidentemente que a população negra na época em que essas obras foram produzidas tinha pouco ou quase nenhum acesso a esse tipo de imagens e por isso não podemos discorrer a respeito das impressões que essas lhes causavam. Hoje, no entanto, o livro didático possibilita esse encontro e podemos questionar a intenção que direciona a escolha dessas imagens e como elas incidem na relação que se estabelece entre o sistema educacional e as/os estudantes negras/os e também entre as/os próprios estudantes, negras/os e brancas/os.

Considerações finais

A obra de Debret e Pedro Américo são lembranças de um Brasil Império e escravagista. Nos mais de cem anos que se passaram após sua realização, o país passou



por grandes transformações políticas até chegar a um regime de governo, pretensamente, democrático. Essas transformações só foram possíveis graças a mudanças importantes no modo de pensar e agir de uma sociedade que utiliza mecanismos diversos para autorizar ou não determinadas formas de governo, por mais opressores que possam ser. No entanto, no campo das relações raciais as mudanças foram mais modestas e nos deparamos, atualmente, com um pensamento que nos aproxima do regime escravocrata. No campo da arte e da cultura, por exemplo, “ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias” (BRASIL, 2004, p. 11), e “juntamente com o sistema educacional, tem imposto padrões homogeneizantes, desvalorizando e negligenciando a heterogeneidade e a diversidade de nossa cultura” (SILVA, 1997, p. 44).

Quando nos questionamos a respeito das razões que possibilitam a adoção de práticas pedagógicas que ignoram a pluralidade cultural do país é necessário lembrar que nosso sistema educacional foi estruturado entre as décadas de 1930 e 1950, período “em que a ideologia da democracia racial estava no auge (ARROYO, 2007, p. 11)” e adotava o discurso de uma “igualdade e universalidade concebidas em abstrato, não concebidas no diálogo com a diversidade racial, mas para silenciá-la” (ARROYO, 2007, p. 116).

Os cursos que formam professores e administradores escolares, lamenta Miguel Arroyo (2007), tem dado pouca atenção ao assunto deixando sua entrada de maneira periférica nos currículos.

A falta de uma bibliografia específica também vem sendo apontada como um fator a contribuir para uma visão monolítica de negras e negros pelas/os professoras/es já que “os livros didáticos de Educação Artística, adotados por 30% de professores da rede pública e consultados por 70% destes, são totalmente omissos no que se refere a produção cultural e artística do negro” (SILVA, 1997, p. 44).

Tanto a formação de professoras/es quanto a produção de livros didáticos são bastante reveladoras para compreendermos como a visão estereotipada de negras e negros vem sendo perpetuada em nossas escolas. No entanto, os cursos que formam professoras/es omissas/os são os mesmos que formam professoras/es comprometidas/os,



assim como os livros didáticos utilizados para perpetuar uma visão preconceituosa podem ser usados para desconstruí-la.

Então, estamos diante de um quadro que não se explica apenas pela formação profissional ou pela utilização de um material didático inadequado. Trata-se também de tomar uma posição a favor ou contra a perpetuação do racismo, o que nos leva a pensar em ideologia.

A forma tendenciosa como negras/os e brancas/os são mostradas/os nessa obra, nos leva a refletir a respeito de seus desdobramentos em sala de aula e de suas consequências na vida das/os estudantes, principalmente negras/os. De acordo com Waléria Menezes “o cotidiano escolar vai dando indícios do lugar do negro nesse espaço” (2005) e a forma como se percebe nesse contexto faz com que abandone o processo escolar. Ainda de acordo com a autora a escola é capaz de silenciar o estudante negro “de modo que seus talentos e habilidades se tornem comprometidos por não acreditarem nas suas potencialidades, ambicionando pouco nas suas atividades ocupacionais futuras” (MENEZES, 2005).

Como se trata de um livro patrocinado pelo poder público estadual e os conteúdos passaram por um processo de seleção é possível afirmar que se trata da ideologia do próprio Estado que em tese deveria “eliminar toda forma de racismos instituídos” (ARROYO, 2007, p. 115).

Referências

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial e o sistema escolar. In: **Um olhar além das fronteiras – educação e relações raciais**. GOMES, Nilma Lino (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, MEC, 2004.

DOMINICK, Rejany dos Santos. **500 anos tatuando corpos docentes**. Disponível em: <<http://www.ufop.br/ichs/conifes/anais/CMSq=\ccm02>>. Acesso em 13 jul. 2008.

GASPAR, Miguel; RAMIREZ, Ricardo; CLEMENTE, Salomé. **Racismo científico e eugenia**. Disponível em:

<http://dba.fc.ul.pt/antbio/TA_2008%5C04_Filos%5C04_6_Racismo_cientifico_e_eugenia.pdf>.

Acesso em 29 de mai. 2011.



GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 1, p. 77-89, jan. abr. 2005.

MENESES, Maria Paula Guttierrez. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras - educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola**. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/tpd/147.html>>. Acesso em 05 set. 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução à História da África. In: **Educação Africanidades Brasil**. MEC, 2006, p. 33 – 51.

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

SILVA, Dilma de Melo. Identidade afro-brasileira: abordagem no ensino da arte. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 10, p. 44-49, setembro/dezembro 1997.

SILVA, P. V. B.; ROSEMBERG, F. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: Van

DIJK, T. (Org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 73-119.

SILVA, Paulo Vinícius da. **Personagens negros e brancos em livros didáticos de língua portuguesa**. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-1808>>. Acesso em 23 de agos. 2010.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2009

VIEIRA, Luiz Renato. **O Jogo de Capoeira – cultura popular no Brasil**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, 2002.