



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE**

**ILÊ AIYÊ:  
INTERAÇÕES ENTRE ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA**

**DANIELE SANTOS SANTANA**

**BRASÍLIA – DF  
2018**





**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE**

**ILÊ AIYÊ:**  
**INTERAÇÕES ENTRE ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA**

**DANIELE SANTOS SANTANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes Visuais da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Arte, na linha de pesquisa Educação em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Belidson Dias

**BRASÍLIA – DF**  
**2018**

SSA232 Santos Santana, Daniele  
ILÊ AIYÊ: INTERAÇÕES ENTRE ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA  
AFRO-BRASILEIRA. / Daniele Santos Santana; Orientador  
Belidson Dias. -- Brasília, 2018.  
162 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes) --  
Universidade de Brasília, 2018.

1. Ilê Aiyê. 2. Educação Afrocentrada. 3. Arte. 4.  
Educação. 5. Arte Afro-brasileira. I. Dias, Belidson,  
orient. II. Título.

**DANIELE SANTOS SANTANA**

**ILÊ AIYÊ:**

**INTERAÇÕES ENTRE ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Belidson Dias (PPG-Arte/UnB)  
(Presidente)

---

Profa. Dra. Denise do Espírito Santo (UERJ)  
(Membro Externo)

---

Profa. Dra. Maria de Lourdes Teodoro (IdA/UnB)  
(Membro Externo)

---

Profa. Dra. María del Rosario Tatiana Fernández Méndez (PPG-Arte/UnB)  
(Suplente)

**BRASÍLIA/DF, 30 de Julho de 2018.**



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Caruru dos Sete Meninos (Disponível em: <a href="http://blogs.ibahia.com/a/blogs/gastronomiaarigaud/files/2016/10/cosme9.jpg">http://blogs.ibahia.com/a/blogs/gastronomiaarigaud/files/2016/10/cosme9.jpg</a> . Acesso em 24/09/2017).....	<b>22</b>
<b>Figura 2</b> - Lavagem do Bonfim / Salvador-BA(Disponível em: <a href="http://cregional.com.br/geral/bahia/cidades-bahia/credenciamento-para-a-lavagem-do-bonfim-termina-na-sexta-feira-10">http://cregional.com.br/geral/bahia/cidades-bahia/credenciamento-para-a-lavagem-do-bonfim-termina-na-sexta-feira-10</a> . Acesso em 24/09/2017) .....	<b>23</b>
<b>Figura 3</b> - Escravas negras de diferentes nações, de Jean-Baptiste Debret- 1835 (Disponível em: <a href="http://revistapesquisa.fapesp.br/2001/10/01/as-chicas-da-silva-desconhecidas">http://revistapesquisa.fapesp.br/2001/10/01/as-chicas-da-silva-desconhecidas</a> . Acesso em 15/10/2017.).....	<b>38</b>
<b>Figura 4</b> - Paisagem, de Firmino Monteiro -1885 (Disponível em: <a href="https://pt.wikipedia.org/wiki/Firmino_Monteiro">https://pt.wikipedia.org/wiki/Firmino_Monteiro</a> . Acesso em 05/07/2017).....	<b>38</b>
<b>Figura 5</b> - Crianças e seus trabalhos “livres” propostos por Cizek (Fonte: Rochwanski, 2016) .....	<b>42</b>
<b>Figura 6</b> - Logotipo do bloco afro Ilê Aiyê (Disponível em: <a href="http://www.ileaiyeoficial.com/inicio">http://www.ileaiyeoficial.com/inicio</a> . Acesso em 20/11/2016).....	<b>55</b>
<b>Figura 7</b> - Rota dos escravos africanos no período colonial (Disponível em: <a href="http://geandrehistoria.blogspot.com.br/2013/05/resumao-1-ano-raiz.html">http://geandrehistoria.blogspot.com.br/2013/05/resumao-1-ano-raiz.html</a> . Acesso em 10/01/2017).....	<b>56</b>
<b>Figura 8</b> - Mãe Hilda dando ‘banca’ no Terreiro Jitolú (Disponível em: <a href="http://www.ileaiyeoficial.com/acoes-sociais/escola-mae-hilda/">http://www.ileaiyeoficial.com/acoes-sociais/escola-mae-hilda/</a> . Acesso em 11/02/2016) .....	<b>59</b>
<b>Figura 9</b> - Senzala do Barro Preto (Fonte: Acervo Pessoal).....	<b>60</b>
<b>Figura 10</b> – Desenho inserido em pesquisa acadêmica (Fonte: Dissertação de Ana Moreira, 2012).....	<b>65</b>
<b>Figura 11</b> - Estampas de Abadás do Ilê Aiyê (Fonte: Senzala do Barro Preto /Acervo Pessoal) .....	<b>67</b>
<b>Figura 12</b> – Ilustração de J. Cunha (Fonte: Caderno de Educação do Ilê Aiyê Vol. VII – A Revolta de Búzios, 1991).....	<b>73</b>
<b>Figura 13</b> – Detalhe abadá Ilê Aiyê para o Carnaval de 1991 (Fonte: Caderno de Educação do Ilê Aiyê Vol. VII, 1991/ Acervo Pessoal) .....	<b>76</b>

<b>Figura 14</b> – Capa do Caderno de Educação do Ilê Aiyê Vol. XII (Fonte: Acervo pessoal).....	<b>81</b>
<b>Figura 15</b> - Ilustração de Mundão para o: Caderno de Educação do Ilê Aiyê Vol. XV (Fonte: Acervo Pessoal).....	<b>91</b>
<b>Figura 16</b> - Cartas pedagógicas com Ilustrações de J. Cunha (Fonte: Acervo Pessoal).....	<b>114</b>
<b>Figura 17</b> - Estudante em atividade artístico-pedagógica I - Encontro I: Revolta de Búzios (Fonte: Acervo Pessoal).....	<b>114</b>
<b>Figura 18</b> - Produção visual realizada por estudante - Encontro I: Revolta de Búzios (Fonte: Acervo Pessoal).....	<b>116</b>
<b>Figura 19</b> - Estudante em atividade artístico-pedagógica - Encontro II: Candaces (Fonte: Acervo Pessoal).....	<b>118</b>
<b>Figura 20</b> - Estudantes em atividade artístico-pedagógica - Encontro II: Candaces (Fonte: Acervo Pessoal).....	<b>121</b>
<b>Figura 21</b> - Desenho produzido por estudante I - Encontro II: Candaces (Fonte: Acervo Pessoal).....	<b>122</b>
<b>Figura 22</b> - Desenho realizado por estudante II - Encontro II: Candaces (Fonte: Acervo Pessoal).....	<b>122</b>
<b>Figura 23</b> - Capa do Caderno . XXI com ilustração de Mundão, 2013 (Fonte: Acervo pessoal).....	<b>125</b>
<b>Figura 24</b> - Produção de pintura simétrica em máscara africana - Encontro III: Simetria e Máscaras Africanas (Fonte: Acervo Pessoal).....	<b>126</b>
<b>Figura 25</b> - Produção de pintura simétrica em logotipo do Ilê Aiyê - Encontro II: Simetria e Máscaras Africanas (Fonte: Acervo Pessoal).....	<b>127</b>
<b>Figura 26</b> - Finalização de atividade - Encontro III: Simetria e Máscaras Africanas (Fonte: Acervo Pessoal).....	<b>127</b>
<b>Figura 27</b> - Obra da série Bastidores (1997), de Rosana Paulino (Disponível em: <a href="https://www.ufrgs.br/artevera/?p=132">https://www.ufrgs.br/artevera/?p=132</a> . Acesso em 08/05/2018).....	<b>138</b>
<b>Figura 28</b> - Projeto Identidades (Disponível em: <a href="https://www.ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/12849/projeto-identidade-mostra-a-importancia-da-representatividade-criando-versoes-negras-de-icone-culturais">https://www.ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/12849/projeto-identidade-mostra-a-importancia-da-representatividade-criando-versoes-negras-de-icone-culturais</a> . Acesso em: 08/06/2018).....	<b>139</b>
<b>Figura 29</b> - Personagens do filme Pantera Negra (Disponível em: <a href="http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2018/02/14/internas_viver,741561/pantera-negra-e-marco-para-a-representatividade-negra-nos-filmes-de-su.shtml">http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2018/02/14/internas_viver,741561/pantera-negra-e-marco-para-a-representatividade-negra-nos-filmes-de-su.shtml</a> . Acesso em 05/06/2018).....	<b>140</b>



## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

CCN - Centro de Cultura Negra

DBAE – Discipline-Based Art Education

EAB - Escolinhas de Arte do Brasil

EUA – Estados Unidos da América

FESTAC – Festival de Arte e Cultura Negra

FNB – Frente Negra Brasileira

IPCN – Instituto de Pesquisa da Cultura Negra

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEA – Movimento Escolinhas de Arte

MNU – Movimento Negro Unificado

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN– Parâmetros Curriculares Nacionais

PEP – Projeto de Extensão Pedagógica

PPP – Projeto Político Pedagógico

RA – Regiões Administrativas

SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

TEN - Teatro Experimental do Negro

USP - Universidade de São Paulo



SANTANA, Daniele Santos. **Ilê Aiyê: interações entre arte, educação e cultura afro-brasileira**. 2018. 162f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar os projetos educacionais desenvolvidos pela Associação Cultural Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê, tendo em vista entender a importância da valorização da cultura afro-brasileira na sala de aula e destacar as propostas pedagógicas apresentadas nos Cadernos de Educação que se consolidam como recurso pedagógico fundamental para o trabalho de professores e professoras que abordam as temáticas relacionadas à história e cultura africana e afro-brasileira. Precedentemente, apresenta-se um breve panorama do ensino de Arte no Brasil, o qual evidencia a tentativa de invisibilidade das culturas indígena e africana no campo educacional, a partir da colonização do país, e como as tendências educacionais do século XX propõem uma nova abordagem acerca do tema, através de propostas que visam a diversidade cultural na educação. O caminho percorrido envolve também uma pesquisa histórica da trajetória do bloco afro Ilê Aiyê, desde a sua criação, em 1974, na cidade de Salvador, Bahia, e sua consolidação enquanto instituição de ensino formal, com projetos de cunho pedagógico que culminou na criação do PEP (Projetos de Extensão Pedagógica), o qual engloba a Escola Mãe Hilda, a Banda Erê, a Escola Profissionalizante e os Cadernos de Educação do Ilê Aiyê. Estes últimos, resultado das atividades ligadas aos temas do carnaval apresentados pelo Ilê, são aqui apresentados em algumas edições e utilizados como recurso didático principal para o ensino da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, no contexto formal de educação, na realização de atividades artístico-pedagógicas desenvolvidas com estudantes de uma escola pública, cursistas das últimas séries do ensino fundamental da educação básica. Foram realizados três encontros nos quais os temas propostos e ilustrações presentes nos Cadernos de Educação do Ilê Aiyê (volumes VII, X, XII, XVI, XVII e XXI) serviram de suporte para o desenvolvimento das atividades artístico-pedagógicas, que contaram com aulas expositivas, audição e interpretação de músicas do Ilê. Em paralelo, a investigação também analisa a relação entre as práticas propostas, via Cadernos de Educação, e as diretrizes e legislações curriculares que buscam assegurar a pluralidade cultural na educação básica, tais como os Temas Transversais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas. Como resultado da pesquisa, produções visuais realizadas pelo/as participantes e debates sobre os procedimentos realizados serviram de arcabouço para o desenvolvimento das interpretações de dados sobre as atividades propostas e as categorias de análise que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e o ensino de Arte, tais como a educação afrocentrada e a representação do negro nas artes visuais.

**Palavras-chave:** Ilê Aiyê. Educação Afrocentrada. Arte. Educação. Arte Afro-brasileira.



SANTANA, Daniele Santos. **Ilê Aiyê: interactions between art, education and Afro-Brazilian culture.** 2018. 162p. Dissertation (Master in Art) - Institute of Art, University of Brasília, Brasília, 2018.

## ABSTRACT

The objective of this study is to investigate the educational projects developed by developed by the Cultural Association and Afro Ilê Aiyê group, in order to understand the importance of the appreciation of Afro-Brazilian culture in the classroom and highlight the pedagogical proposals presented in his *Cadernos de Educação*, which are consolidated as a fundamental pedagogical resource for the work of teachers who approach the themes related to African and Afro-Brazilian history and culture. A brief overview of the teaching of art in Brazil, which highlights the attempt to invisibility of the indigenous and African cultures in the educational field after the colonization of the country, and how the educational tendencies of the 20th century propose one about the through proposals for cultural diversity in education. Along the way, it also involves a historical survey of the trajectory of the Ilê Aiyê afro block, since its creation in 1974, in the city of Salvador, Bahia, later for its consolidation as a formal teaching institution with pedagogical projects that culminated in the creation of PEP (Projects for Pedagogical Extension), which includes the Hilda Mother School, Banda Erê, the Vocational School and the Ilê Aiyê Education Notebooks. The latter, as a result of the activities related to the themes of the carnival presented by Ilê, are presented here in some editions and used as a main didactic resource for the teaching of African and Afro-Brazilian culture in the classroom, in the formal context of education, in the realization of artistic-pedagogical activities developed with students of a public school, students of the last grades of basic education of basic education. Three meetings were held in which the proposed themes and illustrations present in the *Cadernos de Educação do Ilê Aiyê* (volumes VII, X, XII, XVI, XVII and XXI) served as support for the development of artistic and pedagogical activities, which included lectures , audition and interpretation of Ilê songs, visual production by the participants and debates on the procedures performed. In parallel, the research also analyzes the relationship between the proposed practices, via *Cadernos de Educação*, and curricular guidelines and legislation that seek to ensure cultural plurality in basic education, such as Transversal Themes, the Law of Guidelines and Bases of Education and Law 10.639 / 03, which makes it compulsory to teach Afro-Brazilian History and Culture in schools. As a result of the research, visual productions made by the participants and debates on the procedures performed served as a framework for the development of data interpretations about the proposed activities and categories of analysis involving the teaching and learning process and the teaching of Art, such as afrocentered education and the representation of the black in the visual arts.

**Keywords:** Ilê Aiyê. Afrocentrada Education. Art. Education. Afro-Brazilian Art.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I – UM POUCO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>27</b>
<b>1.1 A Arte do Domínio da Técnica .....</b>	<b>29</b>
<b>1.2 A Vez da Expressão na Aula de Arte .....</b>	<b>40</b>
<b>1.3 Aspectos da Educação Pós-Modernista Brasileira: Arte como conhecimento .....</b>	<b>46</b>
<b>1.4 Obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas.....</b>	<b>51</b>
<b>CAPÍTULO II – QUE BLOCO É ESSE? .....</b>	<b>55</b>
<b>2.1 Pressupostos Educacionais do Ilê Aiyê .....</b>	<b>62</b>
<b>2.2 Cadernos de Educação do Ilê Aiyê.....</b>	<b>65</b>
2.2.1 Volume I: Organização e Resistência Negra.....	68
2.2.2 Volume II: Civilização Bantu .....	68
2.2.3 Volume III: Zumbi 300 anos – Ilê Aiyê 21 anos (1996).....	69
2.2.4 Volume IV: A Força das Raízes.....	69
2.2.5 Volume V: Pérolas Negras do Saber.....	69
2.2.6 Volume VII: Revolta de Búzios (1991) .....	69
2.2.7 Volume X: Malês e a Revolução (2002).....	75
2.2.8 Volume XII: Mãe Hilda Jitolu – guardiã da fé e da tradição africana (2009 / 2 <sup>a</sup> Edição).....	80
2.2.9 Volume XIV: O Negro e o Poder (2006) .....	86
2.2.10 Volume XV: Abdjan – Abuja – Harare – Dakar (2007) .....	91
2.2.11 Volume XVI: Candaces: Rainhas do Império Méroe (2008).....	94
2.2.12 Volume XVII: Esmeraldas: Pérola Negra do Equador (2009).....	96
2.2.13 Volume XXI: Guiné Equatorial: da herança pré-colonial à geração atual (2013) .	98
<b>2.3 Identidade e Representação no discurso do Ilê Aiyê .....</b>	<b>101</b>
<b>CAPÍTULO III – PRÁTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>111</b>
<b>3.1 Prática I: Revolta de Búzios.....</b>	<b>113</b>
<b>3.2 Prática II: Candaces – Rainhas do Império Méroe e Mãe Hilda Jitolu .....</b>	<b>117</b>
<b>3.3 Prática III: Máscaras Africanas.....</b>	<b>123</b>
<b>CAPÍTULO IV - INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....</b>	<b>129</b>
<b>4.1 Educação Afrocentrada.....</b>	<b>129</b>

<b>4.2 Representação do/a negro/a nas Artes Visuais.....</b>	<b>134</b>
<b>4.3 Arte Africana e Afro-Brasileira nas Aulas de Arte.....</b>	<b>141</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>



## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como premissa analisar os projetos pedagógicos do Bloco Afro Ilê Aiyê, por meio da investigação da sua trajetória histórica e artística, tendo em vista sua importância na valorização da cultura africana e afro-brasileira no contexto artístico e escolar. Em paralelo, pretende-se relacionar essas ações pedagógicas com as diretrizes educacionais nacionais que possibilitam as discussões étnico-raciais e a valorização da história e das culturas africana e indígena, amparadas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino das culturas africana, afro-brasileira e indígena na educação básica, a fim de ilustrar os caminhos e as dificuldades enfrentadas na abordagem das manifestações culturais de raízes africanas em sala de aula. Práticas artístico-pedagógicas estruturadas a partir dos Cadernos de Educação do Ilê Aiyê são indicadas ao final do trabalho como possibilidades de efetivação do ensino da história e cultura afro-brasileira, haja vista que esses materiais oferecerem ricas informações sobre o assunto.

Apresenta-se inicialmente uma investigação da história do Bloco Afro Ilê Aiyê, desde a sua criação, em 1974, e sua consolidação enquanto instituição com projetos de cunho pedagógico, que tem como marco principal a criação da Escola Mãe Hilda, em 1988. Exploram-se também os demais projetos culturais e sociais, frutos das ideologias defendidas pelo Ilê (Banda Erê, Escola Profissionalizante, Cadernos de Educação, Ensaios do Carnaval, Beleza Negra, Ensaios do Ilê). A abordagem de tais atividades serviu de base para o entendimento da singularidade trazida pelo Ilê, por meio dos principais projetos político-pedagógicos desenvolvidos pelo bloco afro desde sua fundação.

Ressalta-se que o recorte principal foi dado nas atividades pedagógicas e culturais que envolvem a educação formal e as ligadas ao ensino das Artes Visuais, tendo como suporte básico os Cadernos de Educação para o exercício de tais atividades. Entretanto, como todo o trabalho do grupo afro baiano é de suma importância para a concretização da proposta por eles apresentada, os demais projetos foram explorados, no intuito de contextualizar a investigação, tais como os relacionados à música e à dança.

Outro ponto a ser destacado é a relação dos projetos do Ilê Aiyê com as diretrizes educacionais nacionais, como os Temas Transversais presentes nos PCN, que compreendem “uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e

responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (BRASIL, 1997), com destaque para as questões ligadas à ética, à pluralidade cultural e aos temas locais. Tais projetos são subordinados ainda à inserção da Lei nº 10.639/2003 nos currículos da educação básica, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira na escola, em especial nas aulas de Arte, História e Literatura brasileiras, as quais a referida Lei sugere que a temática seja abordada. A proposta é destacar o diálogo entre os projetos desenvolvidos pela instituição Ilê Aiyê e estas as diretrizes educacionais. Outro ponto a ser analisado pela presente pesquisa são os conceitos acerca do tema que engloba o projeto – relações étnico-raciais –, de maneira a explorar novas e diversificadas maneiras de levantar as discussões sobre tal mote com os estudantes das séries finais do ensino fundamental.

Propondo em seu percurso metodológico o formato de investigação descritiva, uma vez que aponta as características de um fenômeno e/ou experiência de algo já conhecido – Bloco Ilê Aiyê -, e proporciona uma visão específica sobre o mesmo, a partir da investigação direcionada aos Projetos de Extensão Pedagógica (PEP), objetiva-se apontar as contribuições das atividades dos Cadernos de Educação do Ilê Aiyê no reconhecimento e revitalização da educação da cultura afro-brasileira nos anos finais do ensino fundamental da educação formal em uma prática realizada em instituição pública de ensino.

Dessa forma, o ambiente da Senzala do Barro Preto, que abriga as escolas do Ilê, foi uma das principais fontes diretas para coletas de dados e de contato com a pesquisadora. Uma vez que a pesquisa qualitativa suscita um intensivo trabalho de campo, visitas, entrevistas, registros fotográficos, relatos e demais instrumentos que possam surgir durante o processo, serviram de dados para compor as questões estudadas, a saber: metodologias adotadas pelas atividades do PEP, análise dos Cadernos de Educação, observação das aulas, etc. Os diretores da Associação Carnavalesca, o corpo diretor da Escola Mãe Hilda, os professores, os estudantes, os profissionais do campo administrativo, os responsáveis pelas crianças matriculadas na Escola, os moradores do bairro Curuzu e demais interessados formaram o público participante nos relatos e entrevistas realizadas nas atividades de campo. A participação de pessoas de diferentes esferas ligadas ao Ilê Aiyê permitiu uma visão mais ampla de como as atividades do Ilê Aiyê eram realizadas e percebidas pela comunidade que o cerca.

Ao considerar o conhecimento empírico sobre o Ilê Aiyê e a participação na representação da cultura africana na comunidade em que vivi durante a infância e a juventude, a investigação apresentou características que por vezes tipificou-se enquanto observação das atividades da Escola. Entretanto, há momentos em que se fez presente a pesquisa participante,

na qual observei a regência das aulas, como forma de estágio ou ajuda aos/às docentes titulares, ou mesmo no desfile de carnaval, quando a participação no cortejo nas ruas de Salvador configurou-se como uma participação ativa.

De fato, a eleição do grupo Ilê Aiyê enquanto tema de estudo deve-se, além da sua iniciativa predecessora em elucidar a cultura africana no Carnaval baiano e na comunidade do bairro da Liberdade, em grande parte por ser um bloco que fez e continua fazendo parte da minha formação cultural, política, artística e cidadã. Esta, que agora pede permissão ao/à leitor/a e reivindica para si a fala direta, explanando um pouco sobre sua conexão com o Bloco.

Utilizo, para iniciar esse relato, uma das frases que repito quando da referência ao Bloco e que, sem dúvida, constitui um resumo da minha relação com “o mais belo dos belos”, o Ilê Aiyê: “Sinto-me feliz por ter crescido querendo ser a deusa do Ébano e não uma paqueta da Xuxa”. Assumo ainda que, assim como muitas crianças, em um dado momento, almejei ser uma dessas garotas loiras, de olhos azuis e magras, mas percebi que, para ser uma delas, eu teria que ser diferente de quem eu era. Sabemos que isso machuca, dói, exclui e nos torna mulheres invisíveis por não termos uma representatividade nas grandes mídias, nas capas de revistas, nas bonecas infantis, nas propagandas de produtos comerciais.

Quando imergimos numa investigação, somos indagados sobre o motivo que nos levou à escolha do tema, qual a relevância do trabalho e para quem realizá-lo. Uma das situações mais intrigantes e, porque não, incômodas da busca por essas perguntas é quando começamos a nos questionar sobre nós mesmos. Penso que foi nesse momento, no início da adolescência, que me dei conta de que eu não era parte de um molde estético feminino pré-estabelecido e amplamente divulgado por nossa sociedade. Entretanto, recordo também que o Ilê sempre se fez presente no bairro em que eu vivi, e que a exaltação que o Bloco fez (e ainda faz) da cultura africana e afro-brasileira, bem como dos afrodescendentes, era igualmente forte e conseguia contrapor essa exclusão do corpo negro nas outras esferas sociais.

Um exemplo clássico dessa representatividade negra positiva que o Ilê oferece até hoje é a “Noite da Beleza Negra”. Evento em que é escolhida a Deusa do Ébano, esta que um dia eu sonhei ser. Aqui, as mulheres participantes não precisavam desfilar seminuas ou serem magérrimas, como na maioria dos desfiles de moda. Neste concurso, os principais requisitos eram saber dançar as músicas do carnaval daquele ano, saber a história do Bloco e a história da África (ao menos sobre os países, personalidades ou fatos históricos contemplados no tema do carnaval do ano em que as candidatas participavam). Lembro-me bem dos desfiles dessas mulheres e do quanto, num primeiro momento, o evento me causou estranheza: “mas como

mulheres gordas e cheias de roupa podem ser escolhidas para rainha?”. Tristes, mas estes eram meus pensamentos da época. Felizmente, essas foram (e são) as mulheres em que eu me inspiraria, porque rainha que é rainha tem que conhecer suas raízes, não precisa ser objeto sexual.

Importante ressaltar que, apesar de não ser militante de movimentos negros e nem ter feito parte diretamente de nenhuma instituição que defende os direitos à diversidade, reconheço e sou grata por todos os esforços e lutas que esses grupos travaram para que hoje eu possa me referir à cultura afro-brasileira com tamanha propriedade e reconhecimento da sua importância. A minha experiência em relação a tal percepção se deu de maneira empírica, ou seja, nas experiências vividas, pois como descreve Neusa Santos Souza (1983), em seu livro *Torna-se negro*, leitura valorosa para quem se interessa em discutir os papéis do negro na sociedade,

a descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio [...]. Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 1983, p. 17).

No processo desse reconstrução, a apreciação de grupos como o Ilê Aiyê, o Malê Debalê, o Olodum, o Cortejo Afro, a Timbalada, o Bando de Teatro Olodum, os Filhos de Gandhi, o Cortejo Afro, o Balé Folclórico da Bahia, os diversos grupos de Capoeira existentes em Salvador, dentre outros grupos e manifestações culturais, foram igualmente indispensáveis para o desenvolvimento identitário do negro, uma vez que esses grupos se configuraram como modelos de representação positivos da cultura afro-brasileira. Reconheço também que foi a cultura baiana de maneira geral (apesar de não gostar de tudo que é produzido por ela) e o bairro da Liberdade que me ensinaram o sentimento de pertencimento a um lugar com uma identidade marcante. Sobre a relação dos blocos afro com os bairros de Salvador, é interessante acrescentar que esses grupos possuem suas sedes em diversos bairros espalhados pela capital baiana. Fazendo alusão aos torcedores de futebol, há uma tendência muito forte dos moradores preferirem um bloco a outro, considerando sua localidade, e serem fiéis seguidores nos desfiles de carnaval. Além do exemplo do Ilê e da Liberdade, que é o meu caso, há outras relações como o bairro da Federação e o grupo percussivo Timbalada, o bloco afro Malê Debalê e Itapuã, e o grupo Olodum e o turístico bairro do Pelourinho.

O meio familiar com certeza foi outro ponto decisivo nessa empreitada. Não sei ao certo o motivo, mas meu pai sempre gostou de morar nessas redondezas e só quando comecei o ensino médio, mudamos para a região da Cidade Baixa. Recordo que os ensaios do Ilê Aiyê

começavam tarde e viravam a madrugada, assim meu pai e mainha não eram muito a favor de que eu fosse para as festas, apesar de também gostarem muito do bloco. Dois fatores corroboravam para essa decisão: primeiro, por minha idade e, segundo, por ser um bairro muito perigoso. Ouvi muitas reclamações por essas festas e hoje eu brinco com a situação e a justifico com as próprias músicas do Ilê, a exemplo das canções “Pai e Filho”, “O mais belos dos belos”, “Estação Azeviche” e “Que bloco é esse?”, que podem resumir os diálogos que eu tinha com meus pais:

### Quadro 1 – Cena I

#### CENA I O MAIS BELO DOS BELOS

*Filha chega em casa de madrugada na ponta dos pés e é surpreendida pelo pai.*

**PAI** – Minha filha, onde você estava? Já passou da zero hora e você vem chegando agora! (*acalmado-se*) Minha filha você não tem sentimento? Você ainda é *de menor*, não tem todos os documentos.

**FILHA** – (*em um misto de alegria e preocupação*) Oh pai, o senhor não se zangue comigo.

**PAI** - É que eu estava preocupado, mas agora me sinto melhor.

**FILHA** – Eu nem ia pra festa, eu juro! (*deslumbrada*) Mas, lentamente eu ia passando, ouvi o som da bateria e, de repente, estava lá naquela quadra tão maravilhosa, onde a negrada pulava e cantava sem parar!

**PAI** – Mas olhe que horas são, menina!

**FILHA** – Desculpa, pai. (*após pausa, noutro tom*) Oh pai, o senhor me empresta um dinheiro para eu vestir a fantasia deste afro pioneiro?

**PAI** – Como é? (*reflexivo*) Que bloco é esse? Me diz que eu quero saber.

**FILHA** – (*cantando*) É o mundo negro que viemos cantar pra você!

**PAI** – Oxi! Então você estava no...

**FILHA** – (*interrompendo*) Agora eu vou lhe dizer papai onde eu estava e o senhor vai entender e até vai bater palmas. (*eufórica*) Estava no Ilê, papai, estava no Ilê! Estava no Ilê, papai. No Ilê Aiyê!!!!

**PAI** – Porque não disse antes?

**AMBOS** – (*cantam juntos*) Somos crioulo doido / Somos bem legal / Temos cabelo duro / Somos black power. (*risos*)

**PAI** – (*saudoso*) E roda, a roda, passa lua, passa rua, sol e chuva. Tudo passa. E aí está você, Ilê!

**FILHA** – É no Ilê que eu renovo a minha guerra, pai. É no Ilê que eu encontro os meus amigos e desarmo os inimigos.

**PAI** – Eu sei, filha. Ilê é minha glória! Estação da Liberdade. O trem da felicidade parou no Ilê. (*preocupado*) Mas o que a gente vai dizer pra sua mãe?

**FILHA** – Mainha vai entender, eu aposto! Ela sabe que eu só quero ver o Ilê passar por aqui. Se ela vier reclamar, eu digo logo: não me pegue, não me toque, por favor não me provoque, eu só quero ver o Ilê passar.

**PAI** – (*irônico*) Eu quero é ver você falar desse jeito com sua mãe!

**FILHA** – Verdade. (*risos*) Melhor falar com jeitinho. Talvez eu possa convencer ela, ela sabe que quando o Ilê sobe a ladeira do Curuzu é a coisa mais linda de se ver. Que é o mais belo dos belos, que é o charme da Liberdade e que eu sou Ilê!

**PAI** – Você é Vitória<sup>1</sup>, isso sim! (*risos*)

**FILHA** - Você entendeu, pai.

**PAI** – Tá certo! Agora vai dormir e pensar numa maneira de contar tudo para sua mãe amanhã ou de esquentar seu couro, pois ela vai tirar uma lasca.

Fonte: elaboração da autora.

<sup>1</sup> Time de futebol baiano.

Passada essa fase da adolescência, expressa pela Cena I, quando meus pais perceberam que existiam coisas com as quais não adiantava ir contra a vontade dos filhos, segui acompanhando os ensaios do Ilê até ir morar em outra cidade, no Distrito Federal (DF). À época, eu fazia parte do movimento punk (outra fase identitária muito importante na minha vida) e, devido a esse turbilhão de novidades, em outro meio cultural, social e geográfico em que me encontrava, acabei por ficar distante das atividades do Ilê. Quando cheguei ao DF, comecei a perceber o quanto a cidade em que vivi me proporcionou uma bagagem cultural muito rica e acredito que comecei a dar maior valor a ela.

Em Salvador, há mais ou menos uma década atrás, pois hoje as coisas estão realmente confusas e não me atrevo a afirmar sobre o presente, existiam casas de candomblé em quase todos os bairros. Saliento que não fui iniciada<sup>2</sup> em nenhuma dessas casas, mas sempre participei das atividades que elas promoviam. A exemplo da época de São Cosme e São Damião, dois santos originários das religiões de origem africana – os Ibêji – e que passaram por um processo de incorporação pelo cristianismo (CONDURU, 2012), comemorada no mês de setembro, que são oferecidos os tradicionais carurus de santo<sup>3</sup> a sete meninos com mais ou menos dez anos de idade e que vestiam blusa azul para o ritual (FIG. 1). Como eu tinha cabelo curto, pois minha mãe não o deixava crescer por “dar trabalho de arrumar”, já que ele é crespo, eu me camuflava facilmente entre os meninos e comia o caruru na balbulha<sup>4</sup>. Depois, saíamos para pegar queimados<sup>5</sup> com a vizinhança.



Figura 1 – Caruru dos Sete Meninos

---

<sup>2</sup> “Iniciados” são as pessoas recém-apresentadas aos preceitos do candomblé.

<sup>3</sup> Caruru é comida típica baiana a base de quiabo e azeite de dendê e um dos pratos ofertados a alguns santos do candomblé.

<sup>4</sup> Grande bacia onde os sete meninos comiam o caruru de São Cosme e São Damião.

<sup>5</sup> Balinhas, doces.

Além do “caruru de sete meninos”, havia festas nas casas de santo ou dos iniciados. Eram as obrigações que os seguidores do candomblé faziam para agradar os seus respectivos orixás. Essas comemorações chamavam a atenção do bairro e muitos vizinhos participavam. A oferta de comida e bebida, por vezes, era um atrativo a mais, mas é inegável que, de qualquer maneira, eram eventos que reuniam a comunidade. Pais e Mães de Santos eram muito respeitados, pois eram verdadeiros gurus e, geralmente, viviam no mesmo local por anos, constituindo-se como figuras quase que lendárias.

Na Bahia existem muitas festas de largo<sup>6</sup> que possuem significado religioso, geralmente ligado ao candomblé e do cristianismo. Dentre elas, uma das mais conhecidas é a Lavagem do Senhor do Bonfim, comemorada na igreja homônima, na segunda quinta-feira de janeiro, após o Dia de Reis (06 de Janeiro) e celebra, de uma só vez, a devoção a Oxalá, santo do candomblé, e o santo católico que dá nome à festa, uma das denominações para Jesus Cristo (FIG. 2). Ambas as religiões se fazem presentes nessa festa, que representa se não, uma boa convivência entre as religiões, um retrato da resistência do candomblé diante da forçada imponência do catolicismo. Durante os festejos, coexistem dois rituais: do lado de dentro da igreja os fiéis católicos realizam a missa, enquanto do lado de fora as baianas que simbolizam o candomblé fazem a lavagem das escadarias da igreja e abençoam com alfazema os devotos de Oxalá, inclusive os que estão saindo das dependências do santuário do Senhor do Bonfim.



Figura 2 – Lavagem do Bonfim / Salvador-BA

---

<sup>6</sup> Festas de rua

Nessa relação, pode-se ler, de forma a problematizar a cerimônia, que, enquanto os católicos têm seu espaço sagrado e fazem sua missa dentro da igreja e em um lugar seguro e calmo, as adeptas do candomblé realizam o trabalho de limpeza da casa, geralmente associado às atividades laborais realizadas pelo/as negro/as escravizado/as, ocupando, assim, uma posição subalterna dentro do evento. Ou, ainda, que a tentativa de proximidade com os rituais católicos fez com que o local sagrado dos santos do candomblé fosse trasladado ao espaço sacro católico e ainda assim não aceito, pois as baianas geralmente realizam suas atividades sem entrar no perímetro sagrado cristão. Por outro viés, voltando à questão do respeito e tolerância às religiões de matriz africana e à ocupação de um mesmo ambiente para realização da festividade, esse ritual pode representar também a possibilidade de respeito mútuo entre religiões diferentes. Em suma, essa correspondência entre os distintos ritos proporciona diversas leituras. Isso sem contar que, depois ou até mesmo durante a cerimônia, a grande maioria, independente de escolha religiosa, se dirige à parte profana da festa e aproveitam até altas horas da noite, ao som de músicas nada religiosas e muita bebida alcóolica. Esse tipo característico de festejo ocorre também em outras celebrações, como a de Santa Bárbara / Iansã e Nossa Senhora do Rosário dos Pretos.

Saliento que não há pretensão em defender uma relação “apaixonada” entre essas religiões. Entretanto, destaco que o importante é a percepção de que é possível a realização de ambas as celebrações simultaneamente, sem manifestações de ódio ou desrespeito, como facilmente é visto nos dias atuais. Claro que casos de intolerância poderiam ocorrer, mas opto aqui por formalizar meu relato apenas a partir das experiências que presenciei.

Esses breves relatos ilustram um pouco da relação que eu tive com as religiões de matrizes africanas. Relação diferente da encontrada na região centro-oeste brasileira que, apesar de também possuir casas de candomblé e umbanda, me parecia ter uma resistência maior na aceitação de tais religiões. Percebi também que meus argumentos para lidar com o assunto também eram limitados e eu me questionava o que sabia sobre essas matrizes culturais e como poderia passar conhecimento às/aos estudantes.

É perceptível o quão eurocentrado é o nosso currículo, que os demais continentes pouco são estudados, que a história do/a africano/a escravizado/a e dos povos indígenas são constantemente apagadas pela história que nos é contada, que a minha experiência de vida nem sempre iria condizer com os interesse desse/as aluno/as. Então, como trabalhar essas questões em sala de aula? Quais recursos utilizar? Como fazer os/as estudantes perceberem que temos maior proximidade com essas culturas que são negligenciadas do que com a que



nos é imposta? Como eu, enquanto docente, poderia analisar e utilizar o currículo escolar a partir dessas considerações? O que eu sei sobre essas culturas e civilizações?

Dessas inquietações surgiu o objeto a ser investigado, a partir da análise de uma das instituições que, acredito eu, podiam auxiliar a desenhar um caminho na busca dessas respostas. O Ilê Aiyê, por trabalhar com um modelo diferenciado de currículo, prezando pela valorização dos saberes de origem africana e afro-brasileira, ao mesmo tempo em que trabalha com a educação formal e informal, tornou-se o objeto de investigação mais próximo do que eu suponho ser um processo de ensino e aprendizagem afrocentrado.

Para tal reflexão, no primeiro capítulo, analisa-se a história do ensino da Arte, suas influências europeias e a progressiva inserção dos conteúdos relativos às culturas africana e indígena nos currículos oficiais. Para este fim, foram analisadas teses, como as de Erinaldo Nascimento (2005) e Rosa Iavelberg (2015), e livros de autoras como Maria Heloísa Ferraz e Maria F. Rezende Fusari (2010), Nilma Lino Gomes (2013) e do pesquisador Belisdon Dias (2011), que traçam a trajetória histórica do ensino da Arte no Brasil, do período colonial à educação contemporânea. Obras clássicas sobre a educação no Brasil também foram amplamente pesquisadas, de autores como Luckesi (1994), Ghiraldelli (1990) e Libâneo (2006).

No segundo capítulo, a Associação Cultural Ilê Aiyê e seus projetos são apresentados, dentre outras fontes, a partir das pesquisas acadêmicas de Anália de Jesus Moreira (2016), intitulada *As concepções de corpo na associação bloco Carnavalesco Ilê Aiyê: um estudo a partir da história do Bloco e das práticas pedagógicas das escolas Banda Erê e Mãe Hilda*; Ana Patrícia Moreira (2012), com o tema *Escola Mãe Hilda: um estudo sobre a pedagogia da (re)construção da identidade negra*; e Rosemary Rufina dos Santos Perin (2007), *Cadernos de Educação do Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê: um precursor das diretrizes curriculares da Lei 10.639/03*”, indubitavelmente pesquisas que auxiliaram no entendimento dos pressupostos educacionais do Ilê. Somados aos Cadernos de Educação do Ilê Aiyê, das informações disponíveis na página eletrônica oficial do grupo e da pesquisa sobre os grupos afro da Bahia, de Ângela Schaun (2002), que resultaram no livro *Práticas Educomunicativas: Grupos Afrodescendentes de Salvador-Bahia: Ara Ketu, Ilê Aiyê, Olodum e Pracatum*, aqui, são apresentados ainda conceitos do campo das Ciências Sociais - representação, identidade, cultura – e suas inter-relações com os trabalhos e os discursos produzidos pelo Ilê Aiyê. Para este fim, são citados trabalhos de autores como Sigmund Baumann (2005; 2013), Stuart Hall (2006; 2016), Roque de Barros Laraia (2001) e Muniz Sodré (1988).

As práticas artístico-pedagógicas, fruto do trabalho de campo da pesquisa, são descritas no terceiro capítulo. Desenvolvidas em três encontros com estudantes do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, as práticas contaram com a participação de dez estudantes e com atividades que variaram entre aulas expositivas, leituras, debates, apreciações visual e auditiva e produção de desenhos sobre as temáticas propostas pelos Cadernos de Educação do Ilê Aiyê. O objetivo desses encontros foi o de propor possibilidades metodológicas que tivessem como um dos recursos principais os Cadernos de Educação e que tratassem dos conteúdos referentes ao ensino da cultura africana e afro-brasileira na escola. A interpretação dos dados foram subsidiadas pelos pressupostos educacionais relativos aos processos de ensino e aprendizagem e às tendências pedagógicas alinhadas ao ensino de Arte, além das categorias de análise que exploraram questões que englobam a proposta de educação e currículo afrocentrados; a representação do/a negro/a nas imagens e obras artísticas observadas e produzidas pelo/as estudantes; e a presença da arte afro-brasileira na escola.

No último capítulo encontram-se as considerações finais, momento em que são expostas as repercussões da pesquisa frente aos objetivos propostos inicialmente, acompanhada de uma síntese dos elementos principais do trabalho, e como estes corroboraram para as propostas artístico-pedagógicas e resultados obtidos.

## **CAPÍTULO I – UM POUCO DE HISTÓRIA**

A escola e seus modelos de atuação são assuntos de ampla discussão há séculos. Desde sua invenção, alguns autores, como Arthur Efland (2002), apontam o período medieval como um dos que instituíram um ambiente de clausura destinado aos ensinamentos técnicos, herança esta que ainda é muito forte nos moldes educacionais atuais. Ainda assim, sabe-se que a instituição escolar vem sendo repensada, apesar de muito manter as ideias medievais em seu núcleo. Por séculos, as aulas foram (e ainda são) repletas de referências eurocêntricas em todas as áreas disciplinares. Para essa análise, basta pensarmos nos nomes das ciências, das artes e das humanidades que mais são apresentados em sala de aula: Einstein, Newton, Darwin, Michelangelo, Da Vinci, Marx, Hegel, Kant. Inegavelmente, verifica-se a predominância de uma lista masculina e eurocêntrica. Não podemos dizer, entretanto, que pensadores/as, artistas ou cientistas de gênero e localidades distintas não sejam lembrados/as, embora seja perceptível a prevalência dos nomes anteriormente citados em discrepância com os de outras pessoas que não fazem parte de uma verdadeira “casta intelectual” amplamente difundida.

Essa verificação é resultado de um processo histórico e culturalmente construído, desde o surgimento das chamadas “civilizações ocidentais”, a qual os gregos ocupam um lugar magistral, quase que de deidades, graças à construção de conhecimentos eurocêntrica que predomina por séculos, especialmente após a Antiguidade. De certo que um longo caminho foi percorrido até a percepção e valorização de outras manifestações culturais que não fossem diretamente ligadas à parte europeia do globo terrestre, embora tenhamos consciência que muito ainda tem que ser feito.

Neste capítulo, a proposta é refletir sobre o processo de inserção do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Arte, que até então são predominantemente guiadas pelos moldes europeus, e suas implicações na educação básica, onde se pressupõe que sejam abordadas, segundo a Lei 11.639/03, que inclui no currículo da rede oficial de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Para tanto, é exposta uma concisa análise da história da educação e do ensino de Arte no Brasil, a partir da observação das raízes da nossa construção cultural nacional e seu reflexo no currículo escolar atual. Ademais, a descrição dos principais conceitos e legislações relacionadas ao debate étnico-

racial nas instituições de ensino serve como alicerce para discussões sobre o tema e auxilia no levantamento de questões acerca da real eficácia da aplicabilidade e receptividade dos debates nas escolas. Dessa forma, são apresentados acontecimentos que elucidaram propostas de ensino mais abrangentes, com destaque para o período pós-modernista da educação, em que surgem propostas mais voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural. Relações entre a história da educação ocidental e da educação brasileira são apresentadas de maneira concisa, com objetivo de compreendermos como as repercussões do modelo educacional externo refletiram na nossa formação escolar, desde os sistemas aplicados pelos jesuítas, no período colonial, aos estudos multiculturais, no século XX.

A fim de ilustrar de forma sintética e didática as fases do ensino da Arte no Brasil, utiliza-se aqui uma divisão histórica separada por três eixos, a saber: 1. Ensino de Arte Pré-Modernista; 2. Ensino de Arte Modernista; e 3. Ensino de Arte Pós-Modernista. Tal proposta explana as três grandes tendências conceituais do ensino da Arte brasileira e caracteriza-se pela acepção de que a primeira refere-se à concepção de ensino da Arte como técnica; a segunda, como expressão e atividade; e a última, enquanto como conhecimento (SILVA & ARAÚJO, 2016).

Importante notar que tal segmentação não é apenas cronológica, dada à inter-relação que as tendências apresentam e que perpassam períodos variados, como é o caso do ensino de arte enquanto técnica, que tem em suas origens o ensino medieval, proposto no Brasil pelos padres jesuítas, mas que ainda hoje é facilmente encontrado nas práticas pedagógicas das aulas de Arte, a exemplo das atividades de desenho geométrico, da repetição, da busca pela “perfeição” nas produções visuais. Dessa forma, as mudanças ideológicas e das legislações que regem a educação são aqui consideradas quando da transição de uma a outra tendência, sem esquecer o diálogo permanente que ocorre entre as mesmas.

Sabe-se que o assunto é amplo e não se esgotará nas páginas a seguir. Entretanto, tem-se adiante uma observação analítica do processo de construção do currículo e diretrizes que regem a educação ocidental e, conseqüentemente, a brasileira e o ensino da Arte no Brasil, a partir de uma investigação que auxilia na compreensão acerca das bases legais e históricas que tratam também dos caminhos traçados até a obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira na educação básica.

## 1.1 A Arte do Domínio da Técnica

Segundo Demerval Saviani (2007, p. 13), de modo amplo, é possível tratar da questão do pensamento pedagógico no Brasil desde o início da colonização, no século XVI, com os jesuítas e fundação de colégios sob sua doutrina e práticas educativas. Desse modo, o autor faz referência a um modelo de ensino que serviu de suporte para o atual padrão educacional do país, apesar dos povos tradicionais que aqui viviam e o/as africano/as que para cá foram trazidos também terem modos peculiares de educar seus semelhantes, que pouco se pareciam com aquele dos padres jesuítas, mas que foram negados e passaram por uma tentativa de aniquilamento a partir do período colonial brasileiro.

É importante notar que a trajetória histórica do ensino da Arte aqui apresentada tem como núcleo a educação formal que, segundo Maria Salette Bortholazzi Almeida (2014, fl. 4), caracteriza “a educação institucionalizada, que ocorre em espaços sistematizados, suas atividades são assistidas pelo ato pedagógico e preocupa-se com a aquisição e construção do conhecimento”. As escolas brasileiras organizadas pela Igreja, pela Coroa e pela República entram nessa categoria de ensino, pois atendem aos interesses políticos e econômicos de cada época. Destarte, o ensino nas comunidades indígenas brasileiras e do/as negro/as escravizado/as é visto, nos livros didáticos, muitas vezes como atividades informais, ilegais ou até inexistentes. Por outro lado, se configuram, ainda hoje, como espaços de resistência cultural, que mantêm vivas as tradições desses povos.

Os pedagogos Claudino Piletti e Nelson Piletti (2014, p. 67), por exemplo, arriscam destacar os padres jesuítas como “responsáveis praticamente exclusivos pela educação no nosso país no período colonial”. De fato, é importante construir uma relação entre a educação medieval, a trazida pelos missionários e a construção da base educacional brasileira. Mas é preciso também lembrar que tal modelo educacional nos foi imposto à custa do esquecimento das culturas nativas do Brasil por parte dos colonizadores, e que tanto as culturas dos povos indígenas brasileiros quanto do/as africano/as escravizado/as deixaram seu legado graças às variadas formas de relutância pelas quais passaram e que nossa história pouco nos conta. Sendo a educação uma estrutura ampla de aprendizado, quando aludimos exclusivamente aos jesuítas o papel de educadores brasileiros, negamos os saberes dos demais povos que viviam no Brasil antes e durante a chegada dos colonizadores.

Ao abordar a temática do ensino da Arte no Brasil, nota-se, na bibliografia disponível sobre o assunto, uma narrativa geralmente iniciada com os padres jesuítas. As práticas de ensino realizadas pelos povos indígenas existentes no país é pouco destacada, apesar de servir

de elo entre os colonizadores, tendo em vista o uso de alguns elementos utilizados pelos eclesiásticos para atrair o/as nativo/as, como adaptações de festejos e cânticos indígenas para temas da religião católica.

Voltando aos jesuítas e à educação brasileira, estes que, imbuídos pela religião e educação católicas, proclamavam os ideais religiosos aos povos indígenas e africanos, ofereciam o paraíso celeste em troca de algumas renúncias, como liberdade, crenças e riquezas. Foram eles, os padres, os principais atores de uma das primeiras tentativas de homogeneização cultural ocorrida no Brasil. Além desse papel, que se intercala, a depender dos autores sobre o tema, entre mocinho e vilão da história, os padres também trouxeram conhecimentos diversos adquiridos nas escolas monásticas europeias (gramática, poesia, álgebra, arte, etc.). Sobre o tema, o pesquisador da linha de Arte/Educação, Erinaldo Nascimento destaca que

Trata-se da primeira institucionalização educacional, de tradição europeia e ocidental, que rompeu com práticas educativas dominantes da época, como as estabelecidas para a nobreza (aprendizagem do ofício das armas), como às instituídas para as classes populares medievais (aprendizagem dos ofícios). Na colônia brasileira, rechaçaram e transfiguraram práticas discursivas e educacionais baseadas nas cosmogonias e rituais mitológicos vivenciadas pelas populações indígenas, cuja articulação demandou milhares de anos para ser tecida e configurada (NASCIMENTO, 2005, p. 17).

A tradição europeia citada pelo autor origina-se, sobretudo, no contexto medieval, onde as escolas monásticas eram destinadas à preparação dos monges e, em alguns casos, aos filhos dos nobres, para que esses aprendessem a ler e a escrever, a fim de entender e produzir cópias das escrituras sagradas cristãs e cantar para aos eventos litúrgicos. Bem como outro espaço de aprendizagem, as guildas ou ateliês, onde os discípulos aprendiam por meio da imitação do mestre (EFLAND, 2002, p. 44). Esses dois espaços – escolas monásticas e ateliês – representam uma divisão hierárquica da Arte, pois as chamadas artes liberais (entre elas pintura e escultura) eram inerentes ao “homem livre” e ensinadas nas escolas, sendo consideradas superiores. Já os ofícios mecânicos (feitos pelos artesãos nos ateliês) eram atividades próprias dos servís, daí a denominação *artes e ofícios*, e entendida como inferior (NASCIMENTO, 2005, p. 26).

No Brasil colônia, o sistema educacional *Ratio Studiorum*<sup>7</sup>, que, dentre outras características, era regido por um modelo rigoroso de disciplina da Igreja, onde os alunos acompanhavam os ensinamentos de um mesmo mestre (que por sua vez usava as mesmas metodologias dos demais professores), designou a extensão das escolas monásticas medievais

---

<sup>7</sup> Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus e publicado em 1599 (GHIRALDELLI JR. 1990).

e seus ensinamentos eram direcionados, em grande parte, aos padres. Além do seletivo grupo de autores permitidos nos estudos em sala de aula, segundo os preceitos do *Ratio*, o princípio da concorrência era um dos pilares desse sistema, onde os pupilos se situavam numa escala hierárquica inferior aos docentes, convencidos por meio das regras de meritocracia e obediência.

O curso era dividido em dois níveis: o secundário, que oferecia o curso de Letras Humanas, o de Filosofia e o de Ciências; e o superior, que era destinado à formação dos padres e ofertava os cursos de Teologia e Ciências Sagradas (PILETTI & PILETTI, 2014, p. 71). Como ler e escrever eram as prioridades dentro das escolas jesuítas, com a finalidade de aproximar os alunos das obras da Igreja Católica, as atividades manuais não chegaram a perder sua importância, pois eram vitais para a manutenção das vilas e fazendas chefiadas pelos padres, mas começaram a ser vistas como afazeres inferiores em relação aos trabalhos intelectuais, tal como ocorreu na Idade Média europeia.

O ensino da Arte no referido período ficou mais subordinado à educação musical, que ocupou um lugar de relativa importância, devido à participação dos alunos em cultos religiosos. O teatro também foi bastante explorado pelos jesuítas no processo de catequização dos povos indígenas brasileiros. Apesar de não fazer parte do “currículo oficial” lecionado pelos padres, era o instrumento utilizado para representar cenicamente as passagens e ensinamentos da bíblia, uma vez que nem todo/as o/as nativo/as sabiam ler em língua portuguesa, muito menos o latim entoado nas missas. A arte da representação teatral auxiliou ainda na imposição do idioma lusitano sobre os demais dialetos falados pelos nativos, apesar de indícios de plurilinguismo em algumas apresentações, com cenas apresentadas em português, castelhano e tupi, como é o caso do auto “Na festa de São Lourenço”, de data aproximada ao ano de 1583 (MAGALDI, 2004, p. 20).

Sobre esse aspecto, em seu livro sobre o teatro brasileiro, Sábato Magaldi (2004) destaca que os colonizadores trouxeram o hábito das representações, mas ainda não se configurava como instrumento de propagação dos preceitos religiosos, sendo tal exercício incumbido ao Padre Anchieta quando aqui chegou. O teatro de Anchieta era intimamente ligado ao modo de escrita religiosa medieval – autos, mistérios e moralidades – e aos escritores da época, como Gil Vicente. Nesse contexto, a Arte assumiu uma função utilitária (ou pragmática)<sup>8</sup>, já que ela serviu de instrumento para alcançar um fim não tão preocupado

---

<sup>8</sup> Dentre as funções da Arte, Aranha & Martins (1993) destacam, além da função utilitária, as ideias de arte naturalista, que preza pela cópia do real; e a arte formalista, que se preocupa com a forma da obra, apresentando uma valorização da experiência estética.

com a questão estética, pois sua função principal era ensinar os preceitos religiosos, priorizando a finalidade pedagógica e doutrinária da Arte.

Amarílio Ferreira Júnior, em parceria com Marisa Bittar (1999), ao relatar o cotidiano da educação das crianças indígenas e negras sob a tutela dos jesuítas, no trabalho intitulado *Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial*, aponta que a frequência dos “gentios”<sup>9</sup> nas aulas oferecidas pelos jesuítas era de duas vezes ao dia, geralmente pela manhã, pois à tarde era dedicada às atividades laborais, como caça, pesca e demais afazeres nas fazendas lideradas pelos jesuítas, afinal “os que não trabalhavam, não comiam”, ou seja, mais uma prova de que os afazeres que exigiam força física e outras habilidades, que não a leitura e a escrita, eram de supra importância nas fazendas, mas não tinham reconhecimento à altura. Os encontros diários eram reservados ao ensino dos pressupostos da fé cristã e o ensino da língua portuguesa, no qual eram apresentados formulários para avaliação de tal aprendizado, ou por vezes sem o mesmo, para aqueles que ainda não sabiam ler ou escrever, cabendo a esse/as aluno/as a arguição acompanhada do rito de confissão destinada a todo/as o/s indígenas nativo/as e pessoas oriundas das comunidades africanas.

A Companhia de Jesus foi responsável por pouco mais de dois séculos de educação no modelo europeu no Brasil, até 1759, quando os padres deixaram a então colônia de Portugal, após a expulsão pelo Marquês de Pombal. Apesar da ausência da Companhia de Jesus, o padrão católico de educação foi seguido rigidamente no país.

Conforme o exposto, é perceptível como se inicia, na formação educacional formal brasileira, a forte referência à cultura europeia. Além da catequização religiosa, os jesuítas foram ainda os grandes propagadores, em terras brasileiras e em outras partes das Américas, do estilo europeu de ver o mundo, principalmente a partir da ótica católica medieval e que se seguiu durante todo o período colonial.

Na fase conflituosa da Igreja Católica e os interesse da Coroa, vieram ao Brasil artistas precedentes do barroco brasileiro, Albert Eckhout e Frans Post, dois jovens desenhistas que registraram as imagens do Brasil pela comitiva contratada por Mauricio de Nassau, governante holandês, que, por sua estima às artes, percebeu a necessidade de um registro documental da colônia e contratou artistas para tal desígnio. Enquanto as obras de Post deram ênfase às paisagens, Eckhout preocupou-se em retratar os habitantes da nova terra e pintou o conhecido painel *Dança dos Tapuias*, além de dezenas de outras telas. A representação do/as

---

<sup>9</sup> Termo usado para designar aqueles não adeptos ao cristianismo, tal como “negros da terra”, pois, como os portugueses já conheciam a exploração de negros africanos, assim foram denominados os índios explorados que aqui viviam.



habitantes do Brasil colonial, entretanto, passava por olhares do europeu colonizador que precipitava a retratar e difundir a imagem dos africanos e afrodescendentes de maneira que mantivessem o *status quo* da sociedade da época, a exemplo da obra *Mulher Negra*, pois

À primeira vista, uma obra como *Mulher Negra*, feita em 1641 por Albert Eckhout, parece excepcional, por ser um dos primeiros documentos etnográficos da sobrevivência de valores africanos por meio da imponência corporal, de rica e singular indumentária. Essa obra abre, contudo, uma coleção de imagens um tanto ficcionais, projetivas, que constroem um lugar social hierarquicamente inferior para a mulher negra ao configurar sua imagem entre o animal e a coisa, como ente disponível ao labor físico, seja no campo ou na casa-grande, na agricultura, na culinária e outros serviços domésticos, ou, ainda, na parceria afetiva-sexual (CONDURU, 2007, p. 15).

Antes da expulsão dos jesuítas, no final século XVII, após a saída dos holandeses do país e o início da busca desenfreada por ouro principalmente na região de Minas Gerais, houve significativas mudanças na sociedade da época. Com o crescimento das cidades e a riqueza trazida pela extração do ouro, as construções ficaram cada vez mais aprimoradas e vieram da Europa diversos profissionais interessados na nova riqueza da colônia, dentre eles pintores, escultores, arquitetos, comerciantes. Os artistas, que conviviam com o gênero barroco europeu, começaram a propagar os preceitos desse estilo na arte brasileira. Construções exuberantes, excesso de decoração, contraste acentuado, pinturas com colorido forte e figuras que apresentavam movimento quase que teatral eram algumas das características do Barroco que foram adotadas cada vez mais nas construções, esculturas e pinturas no Brasil nesse período.

Intrinsecamente ligado à religião católica, o Barroco surgiu provavelmente no início do século XVII na Itália, em resposta ao Renascimento e iniciou-se com a Contrarreforma, que foi um conjunto de medidas que objetivavam reafirmar e difundir a doutrina católica em resposta à Reforma Protestante. E uma dessas medidas foi justamente a criação da Companhia de Jesus, que espalhou a ideologia católica entre os povos não cristãos das terras então colonizadas. Entretanto, há indícios que admitem outras influências na estética barroca, como as ciências. Logo,

Essas questões influenciaram a estética barroca e seriam embrionárias do academismo, que teria uma estética normativa voltada para a imitação da natureza, representada de maneira ideal. Nesse contexto de conflitos e questionamentos, o núcleo vital da arte barroca residiu na dualidade filosófica que perturbava o pensamento da época: os conflitos existenciais. Os temas polêmicos eram discutidos tanto na literatura, quanto na música e nas artes plásticas (ROSA, 2012, p. 142).

Essa era uma das dualidades que compunham as temáticas barrocas, bem como céu e inferno, vida e morte, desejo e recato, entre outras. Dentre os artistas mais conhecidos do bloco europeu do Barroco, destacaram-se Peter Paul Rubens, Caravaggio, Rembrandt e

Velázquez, que representavam, por meio de suas pinturas, as características mais relevantes desse estilo.

De volta ao Barroco brasileiro, dois artistas fazem menção à discussão sobre a arte afro-brasileira, pois ambos trazem possivelmente origens dos povos africanos que foram escravizados no Brasil: Manuel da Costa Ataíde (Mestre Ataíde) e Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho). O advérbio “possivelmente” é usado aqui pelo fato de a vida de Aleijadinho, por exemplo, ser envolta em diversas histórias que se perdem entre mito e realidade. Sabe-se que era filho de um arquiteto português e de uma escrava e que aprendeu o que sabia observando os outros artistas que viviam em Minas. Conhecido por suas esculturas em pedra-sabão e pela construção de igrejas da região, Aleijadinho deixou um legado de obras importantes, tais como o Santuário do Bom Senhor de Matosinhos e a Igreja de São Francisco de Assis, esta com contribuição de Mestre Ataíde.

A mão de obra afrodescendente nas obras barrocas reacende a discussão do que seria a arte afro-brasileira, quando levamos em conta as obras produzidas pelos artistas desse período. Considerando os apontamentos de Conduru (2007), atenta-se para questões sobre essa relação, tais como a possibilidade de um início de uma forjada arte nacional, de percepção de qual África aparece em tais obras ou de qual o peso dessas conexões no trabalho dos artistas barrocos do Brasil. Em contrapartida, o autor ressalta que quaisquer tentativas de respostas certas a essas questões são dúbias por faltarem pesquisas que, a partir de documentos e evidências mais concretas, pensem a continuidade de práticas e formas artísticas africanas no Brasil.

As obras de Aleijadinho são caracterizadas, nessa perspectiva, por apresentarem “convenções formais africanas”<sup>10</sup> a serviço dos interesses do catolicismo e dos colonizadores europeus, como os traços dos fenótipos negros nos personagens de suas esculturas.

Em outra fase da história da Arte no Brasil, a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, manifestou a necessidade de trazer um pedaço da Europa para as capitânicas. Tornando-se emergenciais e variadas, as construções começaram a ser feitas para a comodidade e entretenimento da Corte. Dessa remessa, foi fundada, em 1826, a Academia Imperial de Belas Artes, resultado da Missão Artística Francesa (1816), que pode ser entendida como um marco arquitetônico e organizacional da educação formal em nosso país no citado período.

A Academia apresentava um modelo de ensino da Arte quase que exclusivamente pautado na cópia dos modelos europeus, por influência dos seus organizadores que eram

---

<sup>10</sup> Conduru (2007) utiliza a pesquisa de Huberman (1998) para tal consideração, mas enfatiza a falta de detalhamento sobre quais dessas convenções estão presentes nas obras.

membros da Academia de Belas-Artes, do Instituto da França, onde predominava o Neoclassicismo, ao contrário do Brasil que, à época, apresentava uma prática artística essencialmente barroca. A arte artesanal continuava a ser produzida com sua finalidade utilitária e também decorativa, e a dicotomia artesanato x belas artes seguia numa separação cada vez mais abismal. Além da ruptura entre as classes dos artistas da arte visual, estes não gozavam do mesmo *status* social que um escritor ou poeta, como destaca Ana Mae Barbosa:

o grau de valoração das diferentes categorias profissionais dependia dos padrões estabelecidos pela classe dominante que, refletindo a influência da educação jesuítica, a qual moldou o espírito nacional, colocava no ápice de sua escala de valores atividades de ordem literária, demonstrando acentuado preconceito contra as atividades manuais, como as Artes Plásticas se identificavam pela natureza dos seus instrumentos. (BARBOSA, 2010, p. 21).

Acrescenta-se às informações apresentadas que data desse período, a denominação *Belas-Artes* para designar o ensino da Arte. Batismo este que perdurou entre os séculos XVI e XVII, justamente em alusão ao aparecimento das academias, fator que favoreceu ainda mais a separação entre arte e artesanato (DIAS, 2011). Considerando que a elite ocupava as academias, sendo responsáveis pelas chamadas artes maiores, e os artesãos, que geralmente faziam parte da classe social menos abastada (em sua maioria, nativo/as indígenas e africano/as escravizado/as), eram incumbidos da produção artesanal, idealizou-se socialmente a noção de Belas-Artes como aquela que ocupava uma posição superior na escala social em relação aos que trabalhavam com o artesanato.

Em contrapartida, tal distinção entre as produções artísticas não fazia parte do cotidiano do/as indígenas brasileiro/as. Aliás, sequer a ideia de Arte a partir da sua função naturalista, ou seja, a obra como um espelho da realidade, com o objetivo de expressar as imagens de forma mais natural e real possível, como os preceitos de cópia e imitação que predominavam na arte neoclássica e, conseqüentemente, na Academia Imperial de Belas-Artes, era compreensível para /as indígenas como era para os artistas acadêmicos da época.

Uma das características dos costumes nativos brasileiros baseava-se na concepção de não propriedade da terra e dos recursos naturais, os quais eram usados apenas para sua saciedade momentânea, sem o entendimento de posse e de competitividade que permeava as relações dos “homens brancos”. M. G. Myelzyska (2013) esclarece que, assim como outros povos, o artesão ou artesã indígena se destacava dos outros participantes da tribo mais pela sua habilidade do que pela capacidade de criar “novidades” ou de copiar as formas da natureza. Em vista desta particularidade, é possível entender porque as pinturas indígenas trazem, em grande parte, desenhos geométricos, simétricos ou não, com o objetivo de enfeitar os artefatos ou as pessoas ou mesmo de fazer alusão aos eventos da comunidade, a exemplo

dos rituais de união, das festas em agradecimento às colheitas, dos ritos de iniciação, etc., em uma relação muito mais simbólica do que preocupada com a apreciação estética. Em suma, nas atividades culturais e nas representações artísticas das variadas modalidades, não se buscava o “novo”, mas sim a continuidade de estéticas já existentes, pois o que se almejava na arte indígena era a repetição de padrões previamente estabelecidos. Como o interesse é de via coletiva e não individual, as obras “constituem reiteraões de elementos pertencentes à comunidade, tão dela que expressam mais sua tradição que a personalidade do artista” (ZANINI, 1983, p. 51).

Assim como o/as indígenas, a população que foi trazida de diferentes partes da África, como os nativos das atuais Angola e Nigéria, fortaleceu nossa matriz cultural e também deixou traços culturais fortes no modo de vida que temos hoje. O tráfico que perdurou entre a primeira metade do século XVI e fins do XIX marcou fortemente a nossa história e herança cultural. Homens e mulheres que vieram ao Brasil para trabalhar nos engenhos de açúcar e nas minas de ouro (a partir do século XVII) eram vendidos como mão de obra barata, mas valiosa, devido ao porte físico e à resistência de alguns para o trabalho pesado a que eram designados. Outros desenvolviam atividades das mais diversas, geralmente ligadas ao serviço manual, a exemplo dos artesãos que moldavam com tamanha habilidade elementos como o ferro, a madeira, o ouro e o bronze. E havia também quem dava continuidade a certos papéis desenvolvidos, desde suas terras de origens, como os sacerdotes e as sacerdotisas, as Amazonas e os *griots*<sup>11</sup>. Essas pessoas, por regra, não tinham acesso à formação acadêmica no período colonial, como os que faziam parte da elite brasileira. Ferreira Jr. e Bittar (1999) destacam que “os escravos negros não eram livres para buscarem a instrução média e superior, e claro está que os senhores não os compravam para os mandar aos estudos e fazer deles bacharéis ou Sacerdotes”. Dessa maneira, a instrução que lhes era permitida era apenas aquela que ensinava a Igreja, que, a partir do século XIX, já não tinha o total domínio sobre a esfera educacional institucional, mas ainda participa de tal processo com objetivo de conseguir fiéis e seguir com a evangelização dos povos não europeus.

Em relação às últimas décadas do período colonial, a pesquisadora Renísia Cristina Garcia (2007) aponta que, em 1872, 41% da população livre brasileira era constituída de afrodescendentes e que a falta de definição entre escravidão (negros cativos) e liberdade (negros libertos) resultava numa relação por vezes confusa e pactuada através de “relações costumeiras”. Após a abolição e extinção do tráfico de escravos, em 1888, os libertos

---

<sup>11</sup> Cronista dotado de excepcional memória, em culturas que se apoiavam na oralidade para a transmissão da história e da identidade (ARAÚJO & MARCONDES, 1994).

passaram a exigir direitos civis dedicados aos nascidos livres, estabelecidos pela Lei do Ventre Livre, de 1871, que tornava livre a prole das escravas nascida a partir dessa data. A autora ainda aponta que

Após 1888, os recém-libertos, identificados pelo qualitativo *negro*<sup>12</sup> não foram facilmente aceitos no convívio social, pelos homens e mulheres livres. O que lhes dificultava, entre outras coisas, o acesso à terra. Os laços afetivos e familiares herdados nos cativeiros eram o que influenciava na sua opção de migração e permanência nas roças. Por várias vezes tentavam ter a rédeas do trabalho a ser desenvolvido. (GARCIA, 2007. p. 25).

As relações sociais descritas acima revelam a realidade em que os africanos escravizados e libertos estavam imersos, uma luta no propósito de galgar direitos até então comuns aos que possuíam maior poder político e econômico. Dentre os direitos reivindicados, o direito à educação se estabeleceu como um dos principais pontos de reivindicações do Movimento Negro no início do século XX, como veremos mais adiante. Ademais, é importante ressaltar que, na bibliografia da história da educação brasileira que corresponde a esse período, poucas são as experiências de educação indígena brasileira e dos povos submetidos à escravidão relatadas, como destaca Mariléia dos Santos Cruz (2005, p. 22):

têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento.

A respeito destes fatos e em relação à representação e participação dos negros nas artes visuais deste período, Roberto Conduru (2012) destaca que ainda há poucas informações sobre os negros que se formaram na Academia Imperial e que grande parte das representações do cotidiano dos africanos escravizados nos chegaram através dos olhos e mãos de artistas europeus, a exemplo de Debret, Rugendas, Ender, Eckhout e outros (FIG. 3).

---

<sup>12</sup> Sinônimo de ex-cativo no “direito costumeiro” (Idem).



Figura 3 - Escravas negras de diferentes nações, de Jean-Baptiste Debret (1835)

Artistas como o pintor Estevão Silva (1945-1941), que ficou conhecido por ter sido um dos primeiros negros a frequentar a Academia Imperial e por seus trabalhos de pinturas históricas, religiosas e principalmente de natureza-morta; e Firmino Monteiro (1855-1888), que começou suas atividades como caixeiro, tipógrafo e encadernador, também frequentou a Academia Imperial e lecionou no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia<sup>13</sup> (FIG. 4), não são frequentemente citados nas aulas de Arte como os artistas anteriores.



<sup>13</sup> Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br>. Acesso em 05/07/2017.

Figura 4 – Paisagem, de Firmino Monteiro (1885)

A partir dessas questões, o autor levanta outras proposições acerca do que seria então a “arte afro-brasileira”. O fato dos artistas europeus retratarem a (suposta) realidade do/as africano/as escravizado/as no Brasil faz com que suas obras sejam consideradas afro-brasileiras? Ou a obra de negros que frequentaram a Academia Imperial, mas representaram paisagens e natureza-morta é que pode ter esta denominação? A resposta a estas indagações é um pouco mais complexa e não cabe numa resposta curta, no estilo “sim ou não”. Acerca do tema, Conduru (2012) argumenta que

Afro-brasilidade seria uma particularidade resultante da conexão entre africanidade e brasilidade, algo intrínseco às obras produzidas nas quais elas estão representadas. A arte afro-brasileira seria, assim, a produção decorrente da confluência e fusão de princípios, práticas e elementos da arte africana aos da brasileira, sendo uma interpretação brasileira da arte africana, ou arte brasileira feita com sotaque africano, ou, ainda, um artístico *caminho do meio* entre África e Brasil (CONDURU, 2012, p. 09).

A problemática da localização da arte afro-brasileira necessita, primeiramente, ser pluralizada, pois existem “artes afro-brasileiras” e suas características são demasiadamente amplas para serem condensadas numa única abordagem. O próprio termo possui uma variável de posicionamento no tempo e no espaço, uma vez que, mesmo tendo sido criado no século XX, suas referências remontam desde o período colonial aos dias atuais. Para uma abordagem mais didática, trataremos dessa categoria artística a partir da época em que se desenvolve um dos capítulos de nossa história: o Brasil Colônia.

Retomando a análise das obras dos artistas Estevão Silva e Firmino Monteiro, infere-se que ambos auxiliaram na construção da temática África-Brasil, embora não tenham se caracterizado como tal na compreensão dos acadêmicos do Brasil colonial. Se por um lado, os artistas europeus promoveram uma representação do/as negro/as a partir da ótica escravagista e que percebia o/a negro/a como um ser que oscilava entre o exótico, o sensual e o selvagem, por outro, foram estas as ilustrações que chegaram aos dias atuais e que tinham em seu cerne a temática dos povos oriundos da África e seu modo de vida no Brasil. Ainda assim, o negro não é responsável por sua autorrepresentação, haja vista o olhar do colonizador homogeneizar as muitas e distintas noções africanas. Em contrapartida, os artistas negros, descendentes diretos dos africanos escravizados, preferiam (ou eram coibidos a?) representar em seus quadros imagens que não retratassem a realidade dessa parte da população, auxiliando assim a réplica e a renovação dos moldes europeus de produção artística em terras brasileiras.

Logo, definir estritamente o que é arte afro-brasileira no Brasil colonial é uma árdua tarefa que encontra conceitos relativizados em vários pontos. De maneira geral, é possível interpretar essa categoria como uma influência mútua entre os povos de origem africana e do Brasil, que foi ganhando espaço e uma forma mais definida a partir da necessidade dos artistas negros em participarem ativamente dos meios de produções artísticas, do mercado cultural e de uma maior representação nesse campo.

Independente do autor das obras, é importante salientar que, no que se refere ao ensino da Arte, a produção artística era pautada na cópia e imitação de modelos “naturais” e, em fins do século XIX, o desenho foi direcionado mais ao processo de industrialização iminente, com o desenvolvimento de objetos utilitários e com objetivo de formar indivíduos para o mercado de trabalho. Por isso, as representações pictóricas tendiam a retratar o cotidiano e as paisagens, como mostram as obras de Debret e Monteiro. Aqui a arte afro-brasileira pode ser entendida como a interseção entre os que representavam o/as negro/as que aqui viviam e os próprios negros que adentraram no seletivo mercado da arte, fazendo-se presente na produção artística brasileira.

## **1.2 A Vez da Expressão na Aula de Arte**

Enquanto a concepção de ensino de arte pré-modernista caracterizava-se por um ensino técnico, com influência neoclássica, obedecendo a um conjunto de regras rígidas, fundamentada nas doutrinas religiosas e em um ensino pautado nas aulas sistemáticas, a exemplo das sabatinas<sup>14</sup> - no qual o ensino da Arte visava quase que exclusivamente a vida para a fixação de conteúdo e para o trabalho -, por outro lado, a concepção modernista apresenta uma maior valorização da expressão do indivíduo e um maior reconhecimento da prática artística em sala de aula. Observa-se então que, em contraste com a Tendência Pré-Modernista, concebida sobre o escopo do ensino da Arte como técnica, a Tendência Modernista começa, a partir de 1914, a despontar por intermédio da Pedagogia Experimental (SILVA & ARAÚJO, 2005).

O Modernismo, no início do século XX, foi considerado um divisor de águas quando se discute a educação no Brasil, principalmente no viés da Arte. Enquanto movimento artístico, promoveu uma apropriação dos acontecimentos sociopolíticos e dos “ismos” artísticos que despontavam na Europa – Fauvismo, Expressionismo, Cubismo –, a fim de

---

<sup>14</sup> Atividades de repetição e fixação de conteúdos que assim ficaram conhecidas por serem, na educação jesuítica, realizada aos sábados.



instigar uma valorização das raízes brasileiras, como explanado no Manifesto Antropofágico, que, em síntese, promovia a assimilação das estéticas dos movimentos ligados às Artes em voga na Europa e produzia objetos artísticos com características nacionais, de modo a enaltecer a cultura brasileira. Walter Zanini (1983) destaca que os artistas participantes da Semana de 1922, evento que marcou o Modernismo Brasileiro, viam uma necessidade de transformação de sensibilidade artística e de novas ideias fruto das escolas vanguardistas europeias. O autor refere-se à Semana como um evento de “não poucas contradições”, mas que se estimulou um “sentimento objetivo dos problemas substanciais de auto-identificação de que era carente a nação” (ZANINI, 1983, p. 503).

Essas preocupações foram reflexo do contexto histórico em que o país estava imerso, que, por sua vez, também se pautava nas mudanças ocorridas em nível mundial. A crescente industrialização, a rápida expansão das capitais, as questões políticas e migratórias eram algumas das pautas apresentadas pelos artistas em suas obras artísticas que exploravam as diversas modalidades: visuais, musicais, literárias, cênicas.

No campo educacional, modernistas como Anita Malfatti e Mário de Andrade incentivaram a introdução das práticas de livre expressão no ensino de Arte, por meio da implementação de métodos baseados na valorização da expressão e da espontaneidade da criança (SILVA & ARAÚJO, 2007). Desse modo, o movimento modernista trouxe ao ensino da Arte uma preocupação com a livre expressão, impulsionado pelos trabalhos de Cizek e Lowenfeld e sua Pedagogia Experimental, caracterizada pelo olhar diferenciado à arte produzida pelas crianças e a livre expressão artística.

Franz Cizek (1865-1946) foi um professor-artista austríaco que propôs um olhar menos rígido para o ensino da Arte, especialmente quando direcionado às crianças. Ele considerava a arte feita pelos meninos e meninas como uma manifestação livre de técnicas e exatidão, apesar de não permitir liberdade total às alunas e aos alunos, pois se sabe que ele foi um sutil observador e que também selecionava os procedimentos a serem utilizados, a exemplo dos papéis cortados (*paper cut*) e uso de cores fortes (influência impressionista), admitindo dar orientação técnica contanto que as formas e o manejo dos materiais fossem decididos pelo aluno, só interferindo em caso de erros graves (IAVEBERG, 2015).

O trabalho desenvolvido por Cizek era apresentado junto ao discurso de livre expressão e não interferência do professor (apesar dos indícios de que tal intervenção ocorria). O fato de permitir uma maior liberdade à/ao aluno/a já era um diferencial importante no processo de ensino e aprendizagem defendido por ele (FIG. 5).

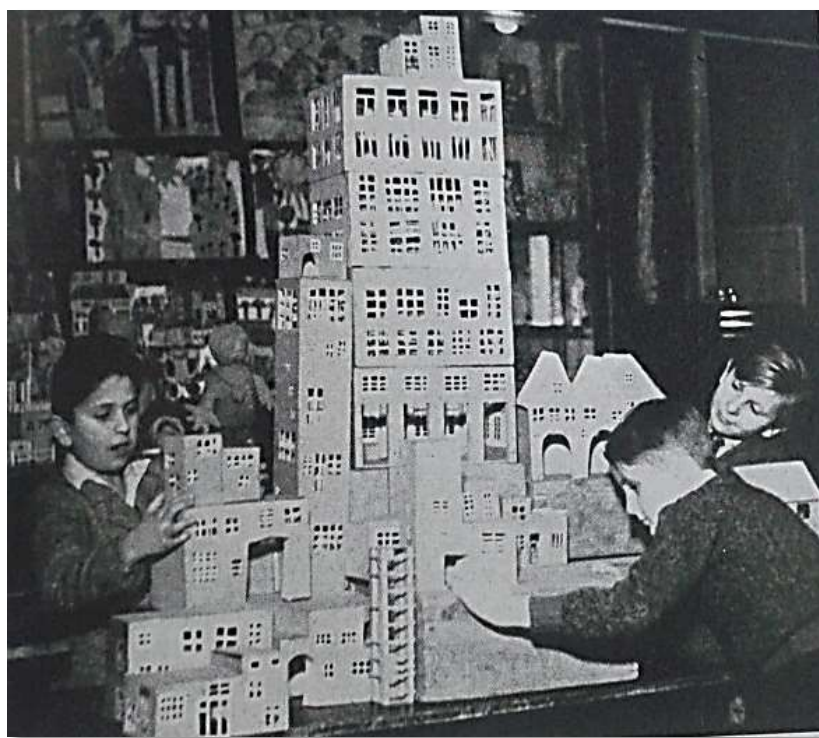


Figura 5 – Crianças e seus trabalhos “livres” propostos por Cizek

Outra forte influência na concepção modernista para o ensino da Arte foi Viktor Lowenfeld (1903-1960). Ao passo que Cizek, por mais que seu discurso promovesse a livre expressão, se preocupava com o produto estético apresentado por seus alunos e alunas, Lowenfeld estava mais interessado em desenvolver na criança a criatividade e a sensibilidade artística. Em seu livro intitulado *Desenvolvimento da capacidade criadora* (1947), Lowenfeld procurou entender o processo de desenvolvimento da criança a partir da sua produção artística e defende que o sistema educacional deve primar pelo equilíbrio entre sentimento e pensamento. A Arte, em sua perspectiva, seria um dos meios de canalização e expressão da vertente ligada aos sentimentos e sensações, sendo, portanto, imprescindível no processo educativo. Rosa Iavelberg (2005) acrescenta ainda que a pesquisa desse autor baseava-se na divisão da arte entre crianças e jovens por etapas que acompanhavam o desenvolvimento intelectual, “com aspectos e características comuns a todos os alunos de uma mesma faixa etária, observando em cada fase a expressão individual e processo de criação com menos ênfase no produto” (IAVELBERG, 2005, p. 84).

O trabalho de Herbert Read (1893-1986) – *Educação através da Arte* (1943) – merece igual destaque, pois foi um dos propulsores da tendência modernista por observar a atividade artística como uma ferramenta de aprendizado, o que depois foi contraposto pelos defensores

da Arte como área de conhecimento pura, como Eisner defenderia mais tarde, na década de 1980. Em sua obra, Read discute os objetivos da educação e defende que suas bases devem estar ligadas à liberdade individual, além de pesquisar sobre os arquétipos e símbolos na arte infantil (FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 36).

O movimento escolanovista, ou Pedagogia Nova, baseou-se nas ideias de livre expressão e se caracterizou como uma pedagogia com fortes traços experimentais. O filósofo americano John Dewey (1859-1952) e a corrente filosófica do pragmatismo, que objetivava alinhar conhecimento e prática na realização livre de experiência, desenvolvida nas Escolas Laboratório, que tinham o objetivo de verificar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na sala de aula, formam, junto com Cizek, Lowenfel e Read, as bases teóricas e metodológicas desse movimento educacional brasileiro. A tendência pedagógica Progressivista, ligada à Escola Nova, traduz os anseios em satisfazer aos interesses do/as aluno/as, numa proposta metodológica onde o/as estudantes aprendem fazendo. O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, foi um marco na instituição da Escola Nova, pois demonstrava a necessidade de interferência no processo organizacional da educação brasileira e apresentava proposta para a criação de um plano educacional que, dentre outros pontos, defendia a escola pública.

Em relação ao ensino de Arte nessa perspectiva, as pesquisadoras Maria Heloísa Ferraz & Maria F. Rezende Fusari (2009, p. 49) destacam que

direciona-se para a livre expressão da criança e o reconhecimento de seu desenvolvimento natural. O movimento modernista favorece muito essa nova interpretação e surgem debates sobre a importância da livre expressão como um fator da formação artística e estética. Como decorrência desses fatos, as novas orientações artísticas fortaleceram o reconhecimento e valorização do desenho espontâneo, por exemplo, como condição para um novo processo educativo no qual aprender é igual a aprender fazendo e com liberdade.

Tal constatação pode ser percebida ainda a partir das propostas de currículos<sup>15</sup> que as Tendências Pedagógicas Liberais predominantes até a primeira metade do século XXI – Tradicional e Progressivista – apresentam. De um lado, ainda imperava a ideia de verdade absoluta proposta pela visão tradicional de ensino, herança dos jesuítas europeus; do outro, a perspectiva Progressivista propunha conteúdos relacionados ao ato prático, considerando os processos mentais e atividades cognitivas (ideia do “aprender a aprender”), influenciadas

---

<sup>15</sup> Segundo Silva (2016, p. 21), as teorias pedagógicas são, de alguma forma, teorias de currículo. A especificidade do currículo seria então efetivada através da preocupação com a organização da atividade educacional, do método e mesmo da questão relacionada ao que ensinar. Segundo o autor, as Tendências Pedagógicas Liberais (Tradicional, Progressivista, Não-Diretiva e Tecnicista) compõem o rol das Teorias Tradicionais do Currículo.

pelas teorias da psicologia, como a cognitiva, a psicanálise e a gestáltica (FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 30).

Os ideais escolanovistas, apesar de uma inclinação para as transformações educacionais ocorridas em outros países, repudiava a maneira categórica e sistemática do antigo modelo educacional e primava pelo vínculo entre a escola e o meio social, tanto que muito das suas práticas eram relacionadas à experiência do/as estudantes. Uma das solicitações expressas no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1930) era a “acessibilidade à escola aos mais pobres”, o que contrapõe a realidade da época, em que

as poucas escolas públicas que existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos de famílias de classe média. [...] Em todo vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão do jesuítas, em 1763. (LEMME *apud* GHIRALDELLI, 1990).

O curioso nessa abordagem escolanivista é que a “novidade” trazida por eles no sentido de unir teoria e prática e fazer do processo de ensino-aprendizagem algo que traga um sentido ao meio social que o/a estudante frequenta é, na verdade, uma alusão aos modelos de educação dos povos “primitivos”, uma vez que os saberes adquiridos geralmente não estavam destituídos da prática cotidiana nas comunidades indígenas brasileiras, por exemplo.

No Brasil essas ideias reverberaram similarmente no Movimento Escolinhas de Arte (MEA) e nos trabalhos de Anísio Teixeira. As Escolinhas de Arte do Brasil (EAB) fizeram parte do MEA na esfera extraescolar no final da década de 1940, uma vez que as escolinhas não faziam parte da estrutura curricular das escolas oficiais, e que foi responsável pela formação inicial e continuada de arte/educadoras e arte/educadores no Brasil. O ensino de Arte, até então, não é oficializado no país e o surgimento das Escolinhas de Arte impulsiona ainda mais os debates sobre a necessidade das atividades artísticas no contexto escolar e a inserção obrigatória da Arte no currículo, que só ocorrerá legalmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971.

Essas propostas metodológicas para o ensino da Arte no início do século XX deram origem à expressão *Educação pela Arte* ou *Educação Através da Arte*, graças ao efeito promovido pela obra de Read e a criação do MEA, que evidenciaram a necessidade do ensino da Arte pelo viés da livre expressão das crianças, como destaca Nascimento (2005, p. 136).

Os textos formulados, principalmente, por Herbert Read e Viktor Lowenfeld, que tiveram uma ampla aceitação em outros países, contribuíram, decisivamente, para a emergência do Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Tais autores, junto com esse movimento, constituem, por conseguinte, o lastro teórico e metodológico primordial da formação discursiva associada à vigência da denominação *educação pela arte* no país.

Disseminou-se, amplamente, que a denominação *educação pela arte* estava associada, em âmbito internacional, à publicação do livro de mesmo título de Herbert Read, cuja primeira edição, em inglês, ocorreu em 1943. No Brasil, atribuíam-se a denominação à emergência, em 1948, do Movimento Escolinha de Arte-MEA.

Ademais da denominação *Educação pela Arte*, o termo *Artes Plásticas* surge também como uma substituição ao termo *Belas-Artes*, pois, como no início do século XX, a concepção do “belo”<sup>16</sup> perde sentido para as vanguardas modernistas, viabilizada a partir de relações científicas que fazem ligações entre a estética e a sensibilidade, acreditava-se que uma nova designação era necessária, tal como aponta o professor e pesquisador Belidson Dias (2011, p. 47):

o termo *Artes Plásticas* surge no Brasil apropriado do francês *Arts Plastiques*, por sua vez radicado nas tradições greco-romanas da arte como um fazer fluído. [...] Em outras palavras, ele passa a existir como uma reação às antigas formais e engessadas escolas de Belas-Artes. Em meados do século XX, a educação brasileira, altamente dependente dos modelos educacionais franceses, adota os passos da França, que nos anos sessenta cria cursos universitários usando essa terminologia e por vias institucionais aplica nos anos setenta este conceito na criação de estabelecimentos de ensino superior. É importante observar que nesta época surgem as licenciaturas e bacharelados em artes plásticas.

Ambas as denominações - *Educação pela/através da Arte* e *Artes Plásticas* - convivem no período que compreende o início do século XX, com o advento do Modernismo Brasileiro na década de 1920, até a década de 1990, quando novos termos surgem. Desses dois termos utilizados no período, destaca-se que o primeiro era mais utilizado nos ensinamentos informal e secundário, e o segundo mais direcionado ao ensino superior na área de Arte, que começa a surgir no país na década de 1970 em substituição ao termo que predominou no século XIX: *Belas-Artes*.

Em suma, a concepção de livre expressão, a partir de uma maior percepção da produção artística infantil, consagrou-se neste período como uma tendência tanto na produção de obras artísticas, como no ensino da Arte. A Pedagogia Experimental de Lownfeld e Cizek redirecionou o processo de aprendizagem no campo artístico, o qual se deu por meio da valorização da Arte como expressão, deslocando o olhar puramente técnico para uma percepção mais livre e sensível de representação do mundo, através de recursos e técnicas visuais diversos.

Por outro lado, a tendência modernista promoveu certa inquietude em relação ao uso desmedido da ideia de liberdade nas produções visuais, pois, para alguns, dava a entender que

---

<sup>16</sup> Na concepção clássica, o belo é o objeto que passa a ter qualidade que o torna mais ou menos agradável, independente do sujeito que a perceber; a vertente kantiana defende que o belo seria aquilo que agrada universalmente, ainda que seja difícil justificar esse gosto de modo intelectual; Sobre a temática ver mais em Aranha & Martins, 1993.

o desprendimento completo com as técnicas artísticas era sinônimo de um *laissez-faire* sem limites, o que subtraía da Arte qualquer correlação com outras áreas de conhecimento. A designação *Educação através da Arte* foi ponderada sob a justificativa que tal termo sugeria que a Arte só poderia ser considerada um instrumento para chegar a outros tipos de saberes, não sendo, ela mesma, uma área de conhecimento em si, o que depois foi contraposto pelos defensores da Arte como área de conhecimento pura, como argumentariam os defensores da arte como conhecimento, na década de 1980, dando início ao que, no Brasil, ficou conhecido como Abordagem Triangular – que está associada às propostas da arte-educação, que prioriza a criatividade articulada pelo método de processos mentais e na associação da percepção visual com cognição (DIAS, 2011).

Infere-se, a partir da análise do período, que uma tentativa em valorizar as culturas locais foi feita a partir dos ideais do movimento modernista brasileiro. Entretanto, uma das críticas ao movimento é que ele foi realizado de dentro para fora, ou seja, as referências primárias foram os movimentos artísticos europeus, e à cultura brasileira ficava a responsabilidade de se preocupar com as temáticas a serem representadas, deixando os conceitos estéticos ainda nas mãos dos colonizadores. As culturas africana, afro-brasileira e indígena brasileira serviam de “pano de fundo” para a propagação das concepções estéticas proposta pelo eixo hegemônico e ocupavam um lugar subalterno na produção artística das galerias e museus.

### **1.3 Aspectos da Educação Pós-Modernista Brasileira: Arte como conhecimento**

Embora haja controvérsias sobre o conceito e a temporalidade em que está imersa a pós-modernidade, pode-se afirmar que esta se estabelece após alguns acontecimentos da segunda metade do século XX, que foram responsáveis por mudanças econômicas, políticas e socioculturais em nível mundial, como o fim da Segunda Guerra (1945) e consequente emergência dos EUA, a queda do Muro de Berlim (1989) e a Guerra Fria (1945-91). Em meio ao que o sociólogo jamaicano Stuart Hall (2006, p. 34) classifica como “descentramentos” do século XX, ou seja, as mudanças que abalaram as ordens pré-estabelecidas no mundo<sup>17</sup>, e da consequente discussão sobre a identidade e a cultura entrelaçadas às mudanças desse cenário,

---

<sup>17</sup> Hall (2006) elencou cinco grandes avanços das ciências sociais, que ocasionou o descentramento do sujeito cartesiano, a saber: 1. O redescobrimto do pensamento marxista; 2. A descoberta do inconsciente por Sigmund Freud; 3. O trabalho de linguística estrutural desenvolvido por Ferdinand de Saussure; 4. A genealogia do sujeito moderno, de Michel Foucault; 5. O impacto do feminismo, tanto como crítica quanto como movimento social.

são repensados os objetivos da educação e, conseqüentemente, sobre o ensino da Arte e o modo como a Arte é produzida e utilizada no cotidiano.

Inegavelmente, o efeito dessas transformações foi perceptível nas tendências pedagógicas, em que o/a estudante passou então a ser mais valorizado/a e os conteúdos e as metodologias foram repensados. As ideias de Paulo Freire e sua educação popular, somada à luta pelo direito à educação, que mais uma vez torna-se uma das maiores reivindicações dos defensores da educação pública e gratuita, constituem uma das referências mais significativas da história da educação brasileira a partir da década de 1960.

As premissas da Pedagogia Libertadora de Freire e outros pensadores da educação ecoavam aos quatro cantos, seguido das Pedagogias Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos. Todas buscavam uma ressignificação dos currículos escolares e sua relação com os estudantes, de maneira que os assuntos abordados nas aulas fossem de interesse comum aos alunos e alunas e fizessem parte do seu contexto social. Tomada de consciência coletiva, autogestão, educação popular e diálogo são palavras e conceitos bastantes presentes nestas tendências.

Nesse ínterim, a tríade do ensino da Arte “conhecer-apreciar-fazer”, que no Brasil corresponde à Abordagem Triangular, começava a ganhar forma na década de 1990. Ligada à ideia de ensino da Arte pós-moderno, essa tendência tem, em suas raízes, a influência norte americana do *Discipline-Based Art Education - DBAE* (década de 1980), que, em suma, apresentava um currículo de artes integradas, com propósito de fazer com que os estudantes tivessem uma aproximação com as *obras de artes*<sup>18</sup> em seus contextos culturais e históricos, com ensinamentos que priorizavam o conhecimento e o fazer artísticos (DIAS, 2011, p. 53). Nessa perspectiva, e sob as ideias propagadas por Elliot Eisner (1933-2014), a Arte é reconhecida como um campo de conhecimento em si mesma e procura desenvolver quatro habilidades primordiais: produção, crítica, história e estética da Arte. Desse contexto, originou-se a expressão *arte/educação* para designar o ensino da Arte pós-modernista, a partir das influências do DBAE e das propostas trazidas ao Brasil por Ana Mae Barbosa.

Eisner (2013) defendia que o conhecimento sobre a produção artística desenvolvia um pensamento perspicaz sobre a criação das imagens visuais, assim como a criticidade

---

<sup>18</sup> A significação de obra de arte segue em referência às obras consolidadas no meio da Arte como tal e que simbolizam determinados movimentos artísticos, a exemplo de “Abaporu”, de Tarsila do Amaral, e o Modernismo Brasileiro; “A Fonte”, de Duchamp, e o Dadaísmo; “Guernica”, de Picasso, e o Cubismo, dentre outros; No campo filosófico, segundo Hegel, a obra de arte se constitui como uma imagem que apresenta um todo organizado e independente, com fim único de sua própria realização, a qual apenas o observador pode decidir sobre valores, ou seja, decidir se é ou não “belo”. (grifo nosso; ver mais em: JAPIASSÚ & MARCONDES, 2006; ARANHA & MARTINS, 1993; CAUQUELIN, 2005).

possibilitava um olhar atento às qualidades que compõem o mundo visual. Em relação à História da Arte, o autor acreditava que, com o entendimento desta, ajudava a criança a perceber as coisas em seus respectivos tempos e lugares, percebendo que “nenhuma forma de arte existe em um vácuo descontextualizado” e, para auxiliar no julgamento do que é visto pela criança, Eisner destacava a importância da compreensão da Estética, acreditando que assim poderiam entender os critérios aplicados à obra de arte.

Sobre as particularidades do ensino da Arte pós-modernista, Iavelberg (2015, p. 191) ainda destaca que

Na arte-educação pós-moderna descontrói-se a ordem cronológica no estudo dos movimentos artísticos ao longo da história, rompe-se com o ensino de arte europeu consagrada, se inclui a pluralidade cultural, se propõe a aula invertida, dando voz à interpretação do conhecimento pelos alunos em ações individuais ou colaborativas. Na aprendizagem artística das crianças e jovens valoriza-se o contato direto com as obras de arte e reproduções. O saber sobre arte, acredita-se, aperfeiçoa a criação artística e aprofunda o envolvimento do aluno no estudo da área.

Verifica-se então um entrave entre os princípios da educação libertária e o ensino da Arte, pois este, até então, estava pautado no estudo de obras que, por vezes, não faziam parte da realidade de muitos estudantes. Regras, conceitos, estéticas, artistas – aspectos que tiveram por base os ideais barrocos e, mais tarde, neoclássicos – perseguiram (e perseguem!) o ensino da Arte no Brasil por vários séculos. A preocupação com essa influência quase que exclusiva de um único eixo cultural tornou-se mais frequente a partir da segunda metade do século XX, quando ocorreram mudanças significativas em todo o mundo, num misto de insatisfação e sensação de não pertencimento que resultaram em movimentos que traziam como proposta a diversidade cultural, abarcados por vertentes como o multiculturalismo, o interculturalismo e o transculturalismo.

Termos que propõe inter-relações foram então inseridos com maior frequência nos debates sobre educação e cultura: multidisciplinar / multicultural, interdisciplinar / intercultural, transdisciplinar / transcultural. Vera Maria Candau (2013) acentua que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. A pesquisadora apresenta três diferentes abordagens do multiculturalismo: assimilacionista, diferencialista e intercultural.

A perspectiva assimilacionista, em que se reconhecem as várias culturas existentes em uma sociedade, favorece que todos se integrem e sejam incorporados à cultura hegemônica. Assim, os grupos marginalizados são agregados a uma cultura dominante e são engolidos por ela, pois esta transforma indivíduos e comunidades diferentes em uma única massa cultural. No campo educacional, essa vertente tende a receber e aceitar que existem diferenças



culturais numa mesma instituição, entretanto os/as estudantes são inseridos numa política de adaptação homogênea aos processos educacionais, com o objetivo de promover uma adequação à escolarização universal vigente.

No tocante à perspectiva diferencialista ou monocultural plural, enfatiza-se o reconhecimento das diferenças, que tem como consequência a negação ou silenciamento das mesmas. Isso ocorre porque, apesar de se reconhecer as diferenças culturais, os variados grupos tendem a fecharem-se em si mesmos, com uma consequente separação de variados núcleos culturais e identitários que, por um lado, agrupam pessoas com mesmos interesses e, de outro, evidenciam quais grupos se sobrepõe aos demais. A autora, entretanto, caracteriza essas duas vertentes multiculturais como propostas que apresentam uma visão estática e um tanto essencialista das matrizes culturais, podendo favorecer separatismos sociais, como “verdadeiros *apartheid* socioculturais”.

Acerca da abordagem do multiculturalismo interativo, ou interculturalismo, a Candau (2013) caracteriza-o por prezar pela inter-relação dos diferentes grupos culturais de uma determinada sociedade, considerando que as culturas não são puras e são mutáveis. Sob a assertiva de que as sociedades apresentam hibridismos culturais intensos, a concepção intercultural é defendida como um elemento valoroso para o entendimento das dinâmicas que os diferentes grupos socioculturais apresentam. No âmbito educacional, tal abordagem tende a promover uma educação para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, ou, como descreve Dias (2011), é um processo educacional comprometido em desenvolver relações harmônicas entre pessoas de diferentes culturas e subculturas.

A concepção intercultural se aproxima da transculturalidade, pois ambas propõem o fim do separatismo multicultural. O transculturalismo evidencia a inter-relação entre as diversas esferas culturais, através da sensibilidade com o outro. Paulo de Tarso de Castro Peixoto, em sua pesquisa sobre os termos, descreve como pensar a escola pelo viés transcultural:

Pensar a experiência transcultural será abrir as percepções, os sentidos, flexibilizando nossos valores e crenças. Será poder se permitir ser tocado pelas diferentes formas de ver, sentir, pensar o mundo. Nesta esfera, vemos que cada escola tem contornos singulares nas suas relações, uma vez que múltiplas formas de subjetividade, isto é, múltiplas formas de culturas, de maneiras de estar no mundo ali se deparam, mas, não encontram espaços de expressão para se falar delas, conhecê-las, senti-las. Uma escola democrática será aquela que abre espaços, como fóruns, para o exercício do encontro da diversidade. (PEIXOTO, 2009, p. 58).

A alteridade, o respeito, a flexibilidade e a relação dialógica configuram-se, então, como pontos vitais para o processo transcultural, enfatizando a necessidade de maior conhecimento e, conseqüentemente, de tolerância entre as diferentes culturas.

Seguindo a lógica das pesquisas multi, inter e transculturais, o currículo das Teorias Pós-Críticas assimilaram assuntos que, até o momento, não eram trabalhados ou que apareciam de maneira muito sutil e tímida, como as relações de gênero, o feminismo, a sexualidade e as relações étnico-raciais. Tomaz Tadeu Silva (2016), pesquisador das teorias de currículo, salienta que não é possível separar as relações de poder e as questões culturais, e que é nesse contexto que se deve analisar a proposta multicultural de educação, pois foram justamente essas relações que obrigaram as diferentes culturas a dividir um mesmo espaço. E complementa que “são as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquirida um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente relativamente ao ‘não diferente’” (SILVA, 2016, p. 87). Desse ponto de vista, o currículo deveria incluir conceitos e representações das diversificadas culturas que o compõe, não apenas daquelas que são privilegiadas, ou seja, a expressão cultural branca, europeia, heterossexual e masculina. Assim,

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classes. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação do currículo existente. Não haverá “justiça social” [...] se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais e assimetria (SILVA, 2016, p. 90).

Das inquietações acerca das relações entre as diferentes culturas e pautadas nas premissas de diversidade cultural na educação, novas concepções pedagógicas para o ensino da Arte trouxeram a preocupação com a contextualização entre a produção artística e sua relação com a realidade das escolas e dos estudantes. A nomenclatura, mais uma vez, foi modificada na década de 1990, a partir da percepção de que as práticas pedagógicas do ensino da Arte ainda estavam em constante mutação, como a *arte/educação multicultural*, a *arte/educação reconstrutivista* e a *arte/educação contemporânea*.

A Educação da Cultura Visual, talvez a mais recente das concepções pedagógicas do ensino da Arte, surgiu no Brasil no século XXI, a partir das influências dos estudos multiculturais, e destaca múltiplas representações visuais do cotidiano, como elementos centrais para a produção, criação, apreciação e crítica artística, tendo em vista que uma de suas características é a maior abertura a novas formas de conhecimento (DIAS, 2011). Nesse sentido, é desconstruída a ideia sacralizada das obras de arte, valorizando também as produções estéticas realizadas no âmbito da comunidade envolvida na prática pedagógica.

Fernando Hernández (2011) argumenta que o ensino de Arte ainda está pautado na “disciplina do olhar”, propagada principalmente nas escolas e nos museus, em que o/as estudantes são condicionados a apreciarem a obras de arte como aquilo de “deve” ser visto, em detrimento das demais expressões artísticas. Isso não significa que as obras de períodos, escolas e artistas conhecidos sejam excluídas, mas que elas são uma das muitas possibilidades de apreciação dentro da relação entre os sujeitos e as representações visuais. Nessa categoria de ensino de Arte, as visualidades cotidianas adquirirem importância similar às obras de arte, pois fazem parte do arcabouço visual a que o/as estudantes têm acesso e não promove a invisibilidade forçada de tais elementos, proporcionando uma aproximação entre os conceitos e técnicas que envolvem o ensino da Arte e a realidade.

Enquanto uma “construção social da experiência visual”, a cultura visual evidencia as experiências visuais cotidianas, deslocando a atenção das obras de arte ou aquelas provenientes da cultura elitizada para as visualidades cotidianas (DIAS, 2005, p. 281). A Arte ganha aqui um patamar igualitário, no sentido de ser possível sua apreciação em ambos os contextos, seja nos museus, ou nas ruas, nas roupas e acessórios usados pelo/as estudantes e observadores de maneira geral. Dar importância à produção visual em variadas esferas é sinônimo de diversidade, logo a cultura visual corresponde a uma multiplicidade de olhares e fazeres artísticos, revelando a necessidade de uma múltipla abordagem dos conceitos de comunicação e representação cultural. Em síntese, ademais da difusão das diferentes expressões culturais, a Educação da Cultura Visual permite um aprendizado mais prazeroso e significativo, visto que aproxima as experiências visuais do/as estudantes, possibilitando uma correlação com as já difundidas, fazendo-os perceber como as expressões artísticas dialogam em espaços e tempos múltiplos.

#### **1.4 Obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas**

Todas as alterações sociais, culturais, políticas e econômicas da segunda metade do século XX proporcionaram desdobramentos nas diretrizes educacionais nacionais e internacionais. Os princípios explanados pelo multiculturalismo, as mobilizações sociais de grupos vistos como “minorias” (no sentido de usufruidores dos direitos civis), as mudanças no cenário político mundial e tantas outras transformações sociais foram refletidas nos parâmetros curriculares. No Brasil, mais especificamente a partir da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) –, essas mudanças se mostraram evidentes quando do destaque para as três principais matrizes

culturais brasileiras que deveriam ser estudadas nas escolas de educação básica: africana, indígena e europeia.

Em 1998, elabora-se o documento que serviu para alicerçar uma prática pedagógica voltada à compreensão da realidade social, com questões que percorrem pontos importantes ligados à vida cotidiana, bem como de assuntos ligados à ética, ao meio ambiente, à orientação sexual, ao trabalho e à pluralidade cultural: os Temas Transversais, parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1988). Esses temas não tratavam de novas disciplinas, mas sim objetos de estudo que devem ser incorporados às áreas já existentes, em uma tentativa de transpassar os conteúdos abordados em sala de aula com temáticas que dialoguem com o contexto da escola e com a realidade social em que a comunidade escolar está imersa.

Com destaque para as abordagens sobre pluralidade cultural e as relações étnicas, graças também às incessantes lutas dos Movimentos Negros brasileiros, foi sancionada a Lei 10639/03 que, dentre as tantas outras alterações da LDBEN, tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino público e particulares da educação básica. E ainda, passaram-se mais cinco anos para, por meio da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, inserirem também a cultura indígena na obrigatoriedade em questão.

Atualmente, após mais de uma década de sanção do primeiro ditame, ainda é possível questionar sobre a real eficácia dos escritos originados desde então no cotidiano da sala de aula. Em uma sociedade que fortalece a autoestima de um grupo em detrimento dos demais e onde o/a negro/a ainda é extremamente negativado/a, tem-se o seguinte questionamento: quais consequências concretas as ações afirmativas como essa podem levar à sala de aula? Nina Lino Gomes (2013, p. 74) questiona alguns fatores ligados a essa inquietação: o que sabemos sobre a África? Quais imagens do/as negro/as veiculamos? Com que imagens sobre a África e o/as negro/as a geração brasileira foi formada? A autora argumenta também como ainda o/a brasileiro/a se reporta à/ao africano/a mais em relação ao processo de escravidão, a partir de obras como as de Debret e Rugendas no século XIX, do que ao legado cultural transmitidos por esses povos de modo tão positivo como quando se mencionam os costumes, crenças e outras heranças culturais do povo europeu.

Em relação à bandeira dos estudos multiculturais, não se pode esquecer que as questões culturais e de poder estão interligadas. Logo, não há como tratar uma em separado da outra. São justamente as relações de poder que fazem com que diferentes culturas coexistam em um mesmo ambiente e que, conseqüentemente, criam barreiras entre os grupos dominantes e dominados. Sobre essa questão, Silva (2016, p.102) enfatiza que as questões

relativas à raça e à etnia (termos de ampla discussão que, em geral, abordam identificações com base em caracteres físicos e culturais, respectivamente) não são simplesmente “temas transversais”, mas sim, uma questão central de conhecimento, poder e identidade. Do ponto de vista do autor, não basta apenas celebrar a diferença e a diversidade, é imprescindível questioná-las. Dentre as indagações por ele apresentadas, destaca-se a avaliação sobre como agem os mecanismos institucionais responsáveis pela subordinação de certos grupos étnicos e raciais no currículo educacional, uma vez que, quando a abordagem sobre esses temas saírem de uma visão “folclorizada”, tem-se a propensão de geração de algo profundamente político. Com sua pesquisa centrada no currículo escolar, o autor explicita em que um currículo crítico que questione a construção social da raça e etnia pode evitar que tais temas sejam tratados de modo simplista.

Por outro lado, é válida a reflexão de que a inserção dos conteúdos em questão tem gerado uma efervescência nos debates sobre o currículo educacional e nas pesquisas acadêmicas. A visibilidade para as questões étnico-raciais, bem como outros temas transversais, têm aparecido com frequência em variados meios acadêmicos, fato que, até certo período, pouco ocorria. A participação do Estado nas tomadas de decisões sobre Políticas Públicas concernentes à temática também é um fator positivo (GOMES, 2013), tendo em vista que agora ele se configura como um propulsor de transformações sociais, diferentemente da postura extremamente neutra nas inter-relações de gênero, etnia e desigualdades.

Considera-se que há um imenso caminho a percorrer entre o que sanciona uma lei e o que realizamos na prática. A formação dos docentes é outro fator de importante reflexão, com base no fato de que ainda são mínimos os conhecimentos adquiridos pelos professores em suas graduações, o que reflete em sala de aula, quando da escolha de temas que fortalecem o eurocentrismo por uma questão de comodidade, uma vez que ainda é o conteúdo dominado pela maioria dos docentes.

Sem dúvida, atualmente se tem construído uma maior abertura para, ao menos, levar ao cotidiano escolar temáticas que antes sequer eram mencionadas. As ações afirmativas são um avanço para a consolidação de uma educação formal mais crítica.

Ainda se vive à sombra daqueles que possuem poder econômico, às grandes mídias, ao padrão branco, masculino e heterossexual da sociedade mundial. Entretanto, é preciso reconhecer os avanços obtidos graças à luta de grupos que, por séculos, foram e são postos à margem.

Em escalas diferentes, a depender do lugar que se fala, sabe-se que muita coisa mudou nos últimos séculos. A ideia é que, posteriormente, seja possível tratar das desigualdades

supramencionadas como algo do passado. Embora, agora, ainda reste levar tais questionamentos pensando em um mundo justo como utopia.

## CAPÍTULO II – QUE BLOCO É ESSE?<sup>19</sup>

As linhas que se seguem tratam de um breve resgate da história do bloco afro Ilê Aiyê, cuja escolha se deu por se tratar de uma instituição referência nos debates sobre a problemática cultural, social e educacional da população afrodescendente, principalmente de sua cidade sede (FIG. 6).

Considerado o segundo bloco afro do Estado da Bahia, ficando atrás apenas dos Filhos de Gandhi (1940), a Associação Cultural Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê – ou simplesmente Ilê Aiyê, como é mais conhecido – divulga a força e a beleza da cultura afro-brasileira, quer seja em suas músicas, em suas caracterizações e performances cênicas ou em seus projetos pedagógicos.

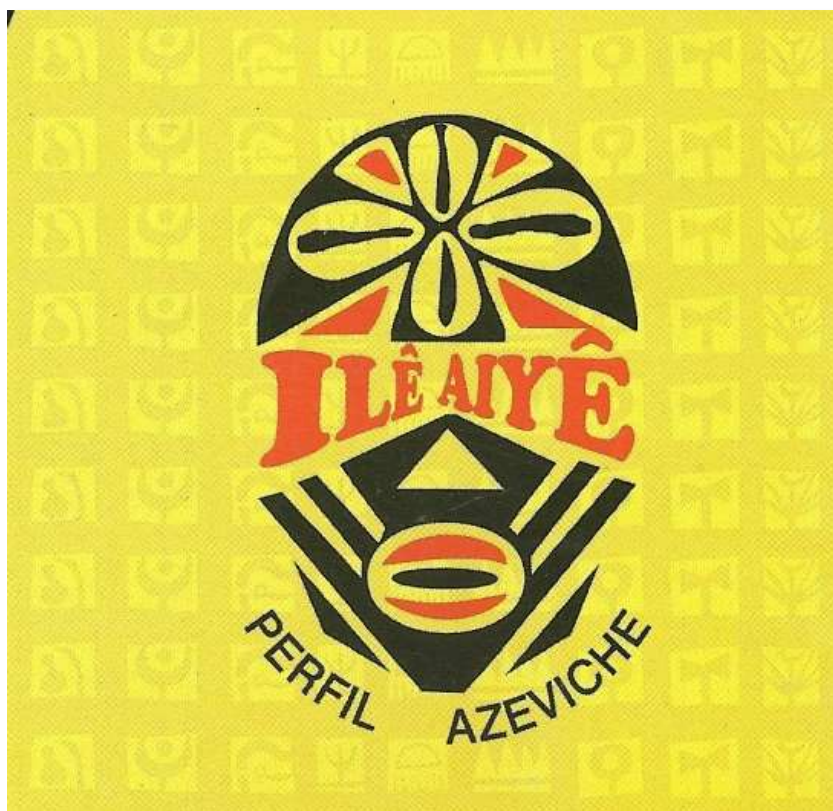


Figura 6 – Logotipo do Ilê Aiyê

---

<sup>19</sup> Título homônimo a uma das canções mais conhecidas do Ilê Aiyê (CAMAFEU, Paulinho. **Que bloco é esse?** Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/ile-aiye/que-bloco-e-esse.html>. Acesso em 29/10/2016).

Configurando o conjunto de manifestações culturais que sofreram influência do/as escravo/as africano/as trazido/as pelo tráfico transatlântico para o Brasil no período colonial, a cultura afro-brasileira, por também ter sofrido influências de outros povos (europeus e indígenas), pode ser traduzida como uma mescla de referências culturais que trazem como foco as manifestações oriundas de parte do continente africano (FIG. 7), e que se encontram, em especial, em localidades brasileiras influenciadas pela cultura de origem africana (Rio de Janeiro, Alagoas, Minas Gerais e Bahia).



Figura 7 – Rota dos escravos africanos no período colonial

Os negros africanos eram capturados em regiões africanas como, por exemplo, Luanda, Benguela e Angola (ALBUERQUE; FRAGA, 2006) e levados à Bahia. É preciso destacar que

Os traficantes envolvidos no comércio baiano, responsáveis pelo suprimento de escravos para várias regiões nordestinas, a partir de meados do século XVIII e até o fim do tráfico em 1850, se concentraram sobretudo no comércio com a região do Golfo do Benim (sudoeste da atual Nigéria). Através do Golfo do Benim, os traficantes baianos importaram escravos aqui denominados dagomés, jejes, haussás, bornus, tapas e nagôs, entre outros. Estes grupos eram embarcados principalmente nos portos de Jaquin, Ajudá, Popo e Apá, e mais tarde Onim (Lagos) (ALBUERQUE; FRAGA, 2006, p. 46).

Desvalorizados quase que por completo na época colonial, os aspectos da cultura brasileira de origem africana passaram por um processo de revalorização a partir do início do século XX, com as lutas pós-escravidão e os movimentos negros.



Fundado no ano de 1974, o Ilê Aiyê surgiu como um símbolo da resistência cultural africana em terras brasileiras. A primeira música do grupo, “Que Bloco é Esse?”, de Paulinho Camafeu, é, até hoje, é uma das mais conhecidas e cantadas durante o desfile do bloco no carnaval baiano, além de ser um hino que prontamente apresenta o objetivo do grupo: valorizar a cultura afro-brasileira.

Que bloco é esse?  
Eu quero saber,  
É o mundo negro  
Que viemos mostra pra você

Somos crioulo doido  
Somos bem legal  
Temos cabelo duro  
Somos *black power*

Branco, se você soubesse  
O valor que o preto tem,  
Tu tomava um banho de piche, branco  
E ficava preto também

Não te ensino minha malandragem  
Nem tão pouco minha filosofia  
Por quê?  
Quem dá luz ao cego  
É bengala branca  
E Santa Luzia  
Ai, ai meu Deus! (ILÊ AIYÊ, 1999).

O berço do Ilê Aiyê foi o bairro do Curuzu, em Salvador, Bahia, em 1º de novembro de 1974. Os primeiros anos do bloco datam de uma época de inquietude política e social, durante o período da ditadura militar brasileira, do movimento negro mundial (os *Black Power* e os Panteras Negras, nos Estados Unidos da América – EUA, por exemplo) e da conquista de independência de nações africanas. Não é por acaso que o grupo afro baiano surgiu com o objetivo de “preservar, valorizar e expandir a cultura afro-brasileira, homenageando países africanos e revoltas negras brasileiras que contribuíram fortemente para o processo de identidade étnica e autoestima do negro” (ILÊ AIYÊ, 2016).

Segundo relata a pesquisadora Ângela Schaun (2001), em seu livro sobre os blocos afros de Salvador e suas práticas pedagógicas, a ideia inicial era batizar o grupo com o nome “Poder Negro”, devido à influência dos grupos norte-americanos que lutavam pelo fim da separação racial. Entretanto, para evitar problemas com as autoridades, os integrantes resolveram dar o nome Ilê Aiyê, que significa “Casa do Barro Preto”.

Ilê Aiyê quer dizer ‘A Casa do Barro Preto’ na língua nagô, o abrigo do homem preto. O nome ia ser Poder Negro, conforme relata a Yalorixá Mãe Hilda de Jitolou, mãe de santo do Terreiro de Jitolou, no Curuzu, onde está a sede do Ilê. Mãe Hilda relembra que o Ilê Aiyê inicia o seu projeto educacional a partir dos anos 70, mais precisamente em 1º de novembro de 1974, baseado na comunicação da cultura negra

enquanto estética própria inspirada na raiz africana, através do resgate dos principais arquétipos da ancestralidade religiosa. A sua estratégia é de visibilidade pública, colocando como visão ser uma instituição sócio carnavalesca reconhecida internacionalmente como modelo de referência, primordialmente para as entidades culturais e musicais de valorização da comunidade negra, com uma gestão autossustentada (SCHAUN, 2001, p. 81).

Fundado pelos filhos da senhora Hilda Dias dos Santos – conhecida como Mãe Hilda Jitolu – e por companheiros de música e de resistência, o Ilê Aiyê, mais tarde, deu origem à Escola Mãe Hilda que, junto com as demais atividades artístico-pedagógicas, formam o Projeto de Extensão Pedagógica (PEP) do Ilê Aiyê.

Fundada no ano de 1988, a Escola Mãe Hilda é um segmento que dá continuidade ao trabalho da valorização da cultura africana promovida pelo grupo, atuando como instituição pedagógica formal para estudantes do Ensino Fundamental I, ou seja, do 1º ao 5º anos. No início, com pouco mais de cinco crianças, a escola começou a tomar vida, quando Mãe Hilda começou a “dar banca”<sup>20</sup> para auxiliar crianças da região que apresentavam históricos de repetência escolar e que, na época, não podiam mais seguir com os estudos nas instituições públicas de ensino (FIG. 8) . Em pouco tempo, a notícia se espalhou pelo bairro, onde os moradores afirmavam que as aulas das filhas de Mãe Hilda ajudavam no rendimento e até no comportamento daqueles que delas participavam. Mais tarde, Mãe Hilda, que sempre viu o Terreiro como um espaço de educação, pediu ao Secretário de Educação da época, Dr. Evaldo Boaventura, móveis escolares necessários ao prosseguimento do trabalho pedagógico. Com o atendimento da solicitação, a Escola começou a funcionar no barracão destinado às festas sagradas do Terreiro Ilê Axé Jitolu<sup>21</sup>, que existia desde 1952. Para a prática educacional no espaço do Terreiro, tinha-se um ritual onde a Ialorixá<sup>22</sup> pedia permissão e bençãos aos orixás da casa para continuar o trabalho, uma vez que Mãe Hilda acreditava que o Terreiro de Candomblé seria uma escola, onde “os iniciados aprendem a conviver na irmandade e na solidariedade, ao vivenciar o aprendizado de uma religião que, apesar de não ter registro escrito, usa a tradição oral e o aprender vendo e fazendo” (ILÊ AIYÊ, 2009, p. 48).

---

<sup>20</sup> Expressão baiana para “reforço escolar”.

<sup>21</sup> Jitolu – nome ritual de Mãe Hilda Jitolu. Nome pelo qual Obaluaiyê, rei do Dahomé, é conhecido na terra do Gêge (MOREIRA, 2012).

<sup>22</sup> Mãe de Santo – Ialorixá. Nome popular das Ialorixás ou Donas do Altar. A função de mãe de santo somente pode ser exercida por mulheres que já passaram da menopausa (MOREIRA, 2012).



Figura 8 – Mãe Hilda dando ‘banca’ no Terreiro Jitolú

Atualmente, a Escola Mãe Hilda compreende uma das atividades do PEP do Ilê Aiyê – projeto idealizado em 1995, também composto pelo Projeto Banda Erê (1992), que oferece formação musical de base rítmica africana, e pela Escola Profissionalizante do Ilê Aiyê (1997), criada com o objetivo de consolidar seu projeto de autossustentação, oferecendo cursos que capacitem os jovens nas mais variadas áreas, tais como: dança, corte e costura, confecção em couro e tecido, entre outras.

O local destinado aos ensaios das bandas Erê (jovens aprendizes) e Aiyê (veteranos) e que abriga a Escola Mãe Hilda recebe, hoje, o nome “Senzala do Barro Preto” (FIG. 9), remetendo ao alojamento que, nas antigas fazendas ou casas senhoriais, abrigava os escravos.



Figura 9 – Senzala do Barro Preto

Conhecida dos livros de história e da vida dos escravos africanos no Brasil, a senzala sempre foi sinônimo de sofrimento, uma vez que se recordam ali os descasos sofridos pelo/as negro/as de então, bem como o modo desumano como foram tratado/as. Em uma abordagem que acentua o outro lado da história, o Ilê Aiyê denota que foi na senzala e em outros espaços (terreiros e quilombos) que a cultura africana encontrou resistência. Em tais locais, o/as negro/as escravizado/as aprendiam o quanto podiam sobre sua cultura, seus costumes e suas crenças. E é justamente essa a significação que a Senzala do Barro Preto pretende passar à comunidade em que atua, pois, como aponta uma das frases mais emblemáticas da luta de classes atualmente utilizada nas redes sociais: “a casa grande surta quando a senzala aprende a ler”.

A construção da Senzala do Barro Preto teve início no ano de 2001, idealizada no sentido de unir, em um só espaço, as atividades artísticas e pedagógicas da entidade, contando hoje com aulas formais do Ensino Fundamental, salão de ensaios e eventos e biblioteca (SCHAUN, 2002).

Com a construção do edifício, o Ilê Aiyê pôde dar sequência às atividades político-pedagógicas, graças ao apoio financeiro de outras instituições e, claro, da perseverança do/as integrantes do grupo, como relata a letra da música de Rita Moreira: ‘Filhos do Barro Preto’:

Nasceu, nasceu, nasceu  
A Senzala Barro Preto - Curuzu  
Vem ver e pode espalhar de norte a sul

Nosso sonho almejado já deu certo  
Eu vi palha com barro virar concreto  
Eu vi palha com barro virar concreto  
Vem ver cultura, arte, canto, poesia  
Venha ver nossa labuta e o nosso dia a dia  
Vem ver filhos do Barro que hoje estão na faculdade  
Dão sequência ao seu destino com menos dificuldade  
Jamais se curvem este é o regulamento o Ilê lhe ensinou isso  
E você tem discernimento  
Por quê?

Nosso sonho almejado já deu certo  
Eu vi palha com barro virar concreto  
Eu vi palha com barro virar concreto (s.d., MOTA)

Em seu projeto pedagógico, o bloco afro tem como objetivo “sistematizar e socializar as práticas e produções educativas do Ilê Aiyê, promovidos por meio das três escolas: Mãe Hilda, Escola de Percussão Banda Erê e a Escola Profissionalizante” (ILÊ AIYÊ, 2006, p. 03). Torna-se válido, então, apontar as práticas pedagógicas proposta pela instituição, tal como apresenta o Ilê em sua página oficial<sup>23</sup>:

Ao longo dos mais de vinte anos de existência da Escola Mãe Hilda, e refletindo sobre conceitos como interdisciplinaridade, alteridade, inclusão das experiências dos alunos extra sala de aula, intervenções didáticas, concepções de planejamento participativo, de pedagogia interdisciplinar, de metodologias e utilização de recursos tecnológicos, foi-se, paulatinamente, construindo instrumentos pedagógicos que funcionam como elementos fundamentais para formação dos docentes, ampliando a concepção pedagógica para atender aos seguintes pontos:

1. Resgate dos saberes cotidianos locais;
2. Valorização das experiências vivenciadas anteriormente pelos alunos;
3. Utilização de atividades como desenvolvimento de oficinas, vivências e textos envolvendo métodos étnicos que auxiliem novas formas de produzir conhecimentos;
4. Construção de elos educativos que permitam um diálogo entre as várias áreas do conhecimento;
5. Relação horizontal professor/aluno, privilegiando a proximidade e afetividade, respeitadas as idiosincrasias e identidade dos atores envolvidos no processo (ILÊ AIYÊ, 2016).

Diante do exposto, tem-se uma forte inclinação à vertente progressista de educação no projeto pedagógico proposto pela Escola, no sentido de “promover um diálogo entre

---

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.ileaiyeficial.com/acoes-sociais/escola-mae-hilda/>. Acesso em 12/10/2016.

educador-educando, visando à consciência crítica, influenciado principalmente pelos movimentos populares da educação não formal” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 33).

Nomes como Paulo Freire, Makarenko e Saviani estão entre os defensores da linha educacional em questão, propondo o papel da escola como uma mediadora em relação às mudanças da realidade cultural e social, valorizando-a como instrumento de apropriação do saber e proporcionando um processo de ensino e aprendizagem mais realista e crítico.

## 2.1 Pressupostos Educacionais do Ilê Aiyê

Conforme descrição em documento referencial do Ilê Aiyê, destinado a fundamentar suas ações, é possível observar que, junto à concepção libertária de educação, a valorização da cultura afro-brasileira consolida-se como uma das bases para a sua formação pedagógica, conforme o que se segue:

Propondo seu trabalho político-pedagógico consciente, o Ilê o faz através da seleção da temática, da dança e de códigos de linguagem, que permeia a transmissão da ancestralidade africana com o contexto histórico-social do negro em condição de escravo no Brasil, com o cotidiano presente do negro baiano, além de trabalhar o caráter universal da questão negra (ILÊ AIYÊ, 1996, p. 24).

A partir dos escritos dispostos pelo Ilê Aiyê<sup>24</sup>, é possível construir uma investigação inicial sobre os aspectos que influenciam o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas por ele dirigidas. No campo acadêmico, algumas pesquisas já realizadas sobre a temática servem como base para estruturar as dinâmicas existentes nos pressupostos teórico e metodológico.

Anália Moreira (2013) destaca, a partir da temática da corporeidade, a história do grupo e as práticas pedagógicas da Escola Mãe Hilda e da Banda Erê. A dissertação da autora teve por objetivo pesquisar as concepções de corpo, propondo uma compreensão sobre como este influencia e é influenciado pelos processos de afirmação e formação social da instituição.

Com ênfase nos trabalhos artísticos e educacionais relativos à ação cênica, Moreira (2013) traçou paralelos entre os objetivos educacionais das Escolas em questão, a partir da ótica das atividades de dança afro. A descrição de algumas observações das aulas realizadas na Senzala do Barro Preto explanaram as metodologias e os recursos didáticos utilizados como suporte para a integração de elementos da expressão cênica africana.

Sendo uma das categorias de análise o estudo das metodologias de ensino empregadas pelos projetos pedagógicos do Ilê Aiyê, faz-se importante uma sintética explanação sobre o termo. Percorrendo os significados inerentes, tem-se a compreensão de metodologia como

---

<sup>24</sup> Estes escritos podem ser verificados na página eletrônica, nos documentos utilizados para divulgação dos trabalhos, nas revistas do Ilê Aiyê e nos Cadernos de Educação.

lógica ou arte da lógica que estuda os métodos, ou ainda, o conjunto de procedimentos metódicos de uma ou mais ciências. Para as autoras Maria Heloísa Ferraz e Maria Fusari (1993), a concepção de metodologia do ensino da arte integra os encaminhamentos educativos das práticas artísticas e estética, ou seja,

Esses encaminhamentos metodológicos constituem-se em um conjunto de ideias e teorias educativas em arte transformadas em opções e atos que são concretizados em projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas de Arte. São ideias e teorias (ou seja, posições a respeito de “como devem” ou “como deveriam ser” as práticas educativas em arte) baseadas ao mesmo tempo em propostas de estudiosos da área e em nossas práticas escolares em arte e que se cristalizam nas propostas e aulas (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 95).

Considerando ainda o método como um caminho para atingir um objetivo e que, relacionado ao ato de instruir, o estudante, por sua vez, procura modos de assimilação de conteúdos, os métodos de ensino são entendidos como um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos utilizados intencionalmente pelo professor, a fim de estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2006, p. 152).

Com base na pesquisa de Anália Moreira (2013), é possível ter uma noção das metodologias utilizadas no PEP para trabalhar a questão da cultura afro-brasileira na sala de aula, com destaque para as expressões artística e literária, para expressar o entendimento dos estudantes sobre as temáticas abordadas, fazendo uso de recursos variados, como, por exemplo, as músicas do Ilê Aiyê e os Cadernos de Educação. Relatos dos docentes e outros profissionais das Escolas enriquecem as descrições, uma vez que, além de expor como as metodologias são postas em prática, permitem uma maior aproximação sobre a importância do trabalho desenvolvido na Senzala, assim descrito como se segue:

O trabalho que o aquecimento para a atividade principal era feito sempre com jogos e brincadeiras e que a atividade principal da dança era esperada com repertórios musicais do próprio Ilê Aiyê. A atividade se desenvolvia em roda e os passos lembravam ora as forças da natureza como o vento, o sol e as ondas do mar, ora cenários da África tribal, com suas personagens e atribuições, principalmente atividades de caça e pesca. Os pés batiam pesado no chão, os corpos saltavam, lembrando golpes de capoeira. Os corpos gingavam, se esticavam e contraíam num ritual de afirmação, os olhos estavam fixados nas paredes espelhadas do salão de dança, mas não perdiam a noção do olhar enviesado para os lados e para dentro da roda (MOREIRA, 2013, p. 59).

As propostas apresentadas pelo/as docentes proporcionam uma contextualização sobre os aspectos da cultura afro-brasileira e dos propósitos ideológicos do Ilê Aiyê. Obviamente, em uma aula de dança, é possível realizar aquecimentos como aqueles descritos anteriormente, mas a atenção é redobrada com o intuito de fazer com que se internalize, desde o início das aulas, as referências africanas. Assim, tem-se uma metodologia para chegar ao

objetivo da aula, observando o caminho, o método que os/as docentes recorrem para realizar suas aulas, a fim de incorporar o sentido da mensagem que se pretende passar em cada aula.

Em pesquisa mais especificamente direcionada à Escola Mãe Hilda, Ana Moreira (2012) apresenta as contribuições da Escola para a afirmação da identidade afro-brasileira nos estudantes e nos docentes da cidade de Salvador, Bahia, tendo em vista a iniciativa do Ilê Aiyê em realizar atividades formativas para professores das escolas públicas da cidade. Os resultados das atividades produzidas pelos alunos e alunas da Escola Mãe Hilda ilustram a pesquisa, através da exibição de textos e desenhos que demonstram, em geral, como os estudantes respondem ao processo de ensino-aprendizagem proposto pela instituição. A seguir, destaca-se a canção “A bola da vez” para um melhor entendimento da relação entre a letra, a aula, a professora e os alunos:

Sou a voz, sou Ilê  
A bola da vez

Eu quero saúde, estudar,  
Viver contente  
Me formar, trabalhar,  
Ter mais valor  
Secretário de Estado ou ser ministro  
Jornalista, engenheiro ou senador  
Quero cotas iguais, não diferentes  
Quero ver meu direito aonde for  
Moradia decente pra essa gente  
E o Brasil ver um negro presidente

Essa reparação já passou da hora  
Não desisto, pois eu sou um negro quilombola  
Eles pensam que podem apagar nossa memória  
Mas a força do Ilê nos conduz  
Nessa trajetória

Esse país aqui é feito por nós  
Ninguém vai mudar  
Nem calar nossa voz  
Direito de ir e voltar, cidadão  
Levante a bandeira do gueto, negão (JOCYLEE e TOINHO VALE, s.d.).

Neste contexto, é possível perceber que a expressão artística ocupa um espaço de interesse quando se propõe a abordagem de questões sociais e o uso de instrumento para uma maior ‘conscientização’ e ‘empoderamento’ nas atividades propostas pelas Escolas em questão – termos definidos por Paulo Freire e que se referem “à pessoa, instituição ou grupo que avança na direção da consciência crítica e que realiza, por si mesmo, as mudanças que a levam a evoluir e se fortalecer” (VALOURA, 2006, p. 12).

Os recursos didáticos que servem de base para o projeto educacional do Ilê Aiyê – os Cadernos de Educação – e as metodologias de trabalho utilizadas (FIG. 10) são outros pontos



explorados na dissertação de Ana Moreira (2013). Nesta pesquisa, encontram-se todos os quatorze Cadernos produzidos até então, com um breve resumo de cada um deles, que possuem uma proposta de “destacar a importância da *arkhé*<sup>25</sup>, caracterizada pelos valores existenciais da comunidade afro-brasileira, a fim de possibilitar uma rica compreensão histórica da civilização negra no Brasil” (MOREIRA, 2012, p. 115).

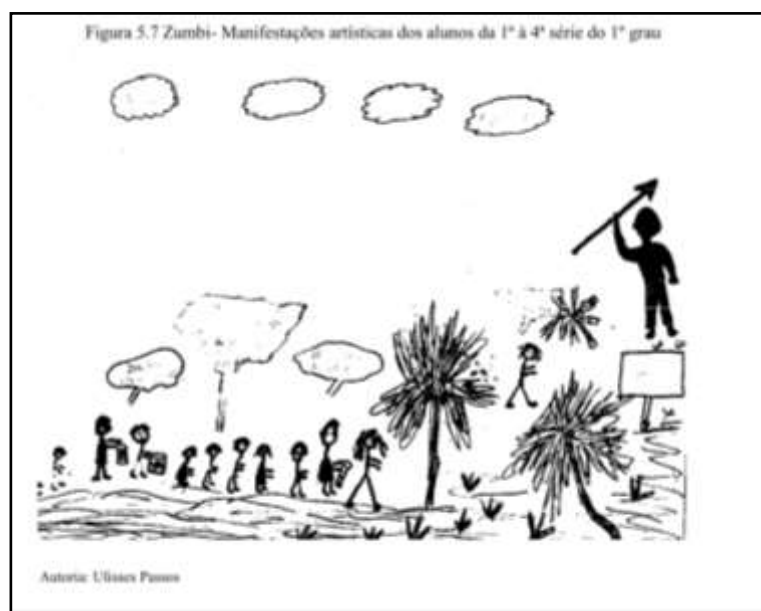


Figura 10 – Desenho inserido em pesquisa acadêmica

## 2.2 Cadernos de Educação do Ilê Aiyê

Como componentes do Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê, os Cadernos de Educação foram produzidos desde o primeiro ano dos projetos, em 1995. Criados no intuito de levar aos mais diversos tipos de leitores/as textos informativos de grande importância histórica e pedagógica, se consolidaram como instrumentos importantes para o estudo da história africana e afro-brasileira, indo ao encontro das propostas apresentadas pela Lei 10.639 que instituiu o ensino da história e cultura de origem africana na educação básica. É de suma importância também enfatizar que os Cadernos de Educação, em geral, contam o tema do carnaval do Ilê Aiyê no referido ano, salvo poucas exceções.

As ilustrações contidas nos Cadernos merecem uma atenção especial por suas cores, que representam o bloco afro (branco, vermelho, amarelo e preto) e pelos artistas que

<sup>25</sup> *Arkhé*: termo grego para caracterizar as culturas que, tais como a negra, se fundam na vivência e no reconhecimento da ancestralidade (MOREIRA, 2012).

participaram das edições, colaborando para deixá-las mais atraentes esteticamente e relacionar de maneira mágica as imagens do Ilê Aiyê, da Bahia, da África e das demais temáticas abordadas. Um desses artistas é José Antônio Cunha (ou J. Cunha, seu nome artístico), soteropolitano, formado em Belas Artes na Universidade Federal da Bahia, é artista plástico, designer, cenógrafo e figurinista. Seu trabalho tem como característica a influência das culturas afro-indígena e popular nordestina brasileira que, através de muita pesquisa, fez a sua marca registrada na arte baiana. Essas características únicas do seu trabalho foram fundamentais na sua parceria com o Ilê Aiyê de 25 anos (1980-2005), nas criações de inúmeras marcas e logotipos para livros, estamparias, eventos, capas de discos. Outro artista muito presente nas últimas edições dos Cadernos de Educação é Raimundo de Souza Santos, mais conhecido como Mundão, que colabora com o Ilê Aiyê há pouco mais de uma década e que explica como funciona a produção das estamparias do carnaval, afirmando que o processo criativo antecede uma vasta pesquisa sobre o tema e diz que os passos que seguem são a leitura, pesquisa de imagens, traços e estilos gráficos para, só depois, transformar em uma linguagem contemporânea, uma vez que não trabalham com elementos sagrados.

Por estas e outras razões, os Cadernos de Educação do PEP do Ilê Aiyê tornaram-se referências marcantes nos estudos da cultura afro-brasileira. Rosemary Rufina dos Santos Perin (2007), em sua dissertação de mestrado sobre os Cadernos, traz como questão a possível participação desses materiais educativos nas mudanças instituídas pelas Diretrizes Curriculares, com a Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino público e particulares da educação básica. Em sua pesquisa, a autora selecionou alguns dos Cadernos, dada sua importância histórica e cultural, onde são descritos os conteúdos abordados em cada um deles e sua relevância e contribuição para o estudo das culturas africana e afro-brasileira.

Um dos principais instrumentos didáticos utilizados nas atividades da Escola Mãe Hilda, no que tange ao estudo da cultura afro-brasileira, os Cadernos de Educação são lançados anualmente, em geral, em alusão ao tema que o bloco aqui em análise desfila nos carnavais. Em resumo, o conteúdo dos Cadernos apresenta uma riqueza de temas, imagens e símbolos relacionados à cultura afro, bem como auxilia na abordagem, em sala de aula, de temas correlatos. Por meio deles, as crianças têm contato com os temas propostos para o Carnaval, bem como as músicas e as estampas que serão utilizadas naquele ano (FIG. 11).



Figura 11 – Estampas de Abadás do Ilê Aiyê

Sobre a questão, Perin (2007) justifica a escolha dos Cadernos, tendo em vista que abordam a temática das civilizações africana e brasileira e tratam de temas pertinentes aos valores históricos e culturais daqueles povos. Ademais, para aquela autora, os escritos “trazem em seu bojo conceitos, valores e contribuições dos povos negros, resgatando a identidade étnico-cultural negra perdida e negligenciada pela historiografia oficial” (PERIN, 2007, p. 41). As pesquisas acadêmicas apontam um enfoque sobre a importância das atividades pedagógicas do Ilê Aiyê na reestruturação do currículo escolar, através da inserção de conteúdos referentes à cultura africana nas aulas.

Segundo Libâneo (2006), os conteúdos devem retratar a experiência social da humanidade no que tange aos conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social. Assim, os conteúdos vistos pelos estudantes geralmente estão em outro plano diferente da realidade que vivenciam, o que faz com que a assimilação de conhecimentos se torne comprometida. Por essa razão, os tópicos trazidos pelas Escolas do Ilê Aiyê fazem referência direta aos povos africanos que, em sua perspectiva de trabalho, são os ancestrais diretos do/as negro/as brasileiro/as – concepção claramente adotada pela Escola Mãe Hilda, que tem como premissa uma prática pedagógica ancestral, referindo-se a uma

transmissão de conhecimento onde o/a educador/a e o/a educando/a têm respeito mútuo e são sujeitos da ação. Se por um lado, a cultura europeia impôs o pensar e o agir fragmentado, a pedagogia do Terreiro Jitolu tem como base as práticas educativas das sociedades africanas pré-coloniais, simbolizado pelo pensar africano inteiro, integral, tal como a educação do Terreiro de Candomblé: humana, solidária e inacabada (ILÊ AIYÊ, 2009, p. 51).

A seguir, têm-se algumas edições dos Cadernos, bem como os temas por eles explorados. Os resumos aqui expressos são de cunho essencialmente informativo, não contendo análises sobre os textos neles inseridos, pois o objetivo é apresentá-los por sua composição, excetuando-se qualquer tipo de avaliação dos mesmos. Algumas edições foram sintetizadas a partir do trabalho de autoras que explicitaram tais conteúdos em seus trabalhos (MOREIRA, 2012; PERIN, 2007; SHAUN, 2002) e de alguns dos fascículos doados para a presente pesquisa<sup>26</sup>, salientando-se, portanto, que algumas edições não constam no compêndio.

### **2.2.1 Volume I: Organização e Resistência Negra**

Além de apresentar a história da Associação Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê e, conseqüentemente, o surgimento do PEP, o volume I dos Cadernos Pedagógicos se refere aos principais grupos sociais que participaram da luta contra o racismo durante os séculos XVI e XX, finalizando a trajetória histórica com o surgimento do referido bloco, em 1974. As primeiras organizações são lembradas por sua natureza religiosas e por seus objetivos em cultivar a permanência de valores e princípios culturais da religião africana.

### **2.2.2 Volume II: Civilização Bantu**

Nesse Caderno, a história do povo Bantu (grupo étnico africano que habitava a região ao sul do Deserto do Saara, onde atualmente estão países como Nigéria e Camarões) é posta em evidência. A maneira como se expandiram pelo continente africano, suas atividades laborais (pesca, agricultura, pastoreio etc.), vocabulário, rituais, danças e outros aspectos que expressam a cultura bantu são apresentados, com destaque para as irmandades criadas por negros originários dessa região, como, por exemplo, a Irmandade do Rosário dos Pretos, na Bahia.

---

<sup>26</sup> Neste grupo, encontram-se as edições VII, XII, XIV, XV, XVI, XVII e XXI, que foram doadas pelos diretores do Ilê Aiyê.

### **2.2.3 Volume III: Zumbi 300 anos – Ilê Aiyê 21 anos (1996)**

Publicado em 1996, o volume III dos Cadernos Pedagógicos homenageia o tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares e a “maioridade” do Ilê Aiyê. Por esses temas e por tratar da religião africana e dos valores ancestrais que possibilitam uma (re)afirmação dos afrodescendentes em relação à identidade cultural africana, essa edição foi uma das primeiras presentes em outras escolas públicas da cidade de Salvador, Bahia. Com desenhos produzidos por crianças e adolescentes que se destacaram em concurso homônimo ao título da edição, apresenta também textos que retratam as vitórias do/as negro/as contra os colonos e ratifica a importância do conhecimento do/as personagens negro/as na história do Brasil.

### **2.2.4 Volume IV: A Força das Raízes**

Os valores arraigados do sistema religioso africano são temas do volume IV dos Cadernos Pedagógicos, que contempla o universo de tamanha importância e de forte significado para os descendentes africanos no Brasil. As religiões afro-brasileiras e sua contribuição para o combate ao preconceito racial são apresentadas de modo a identificar seus contextos socioculturais, auxiliando a compreender e desmitificar os preconceitos acerca das religiões de origem africana.

### **2.2.5 Volume V: Pérolas Negras do Saber**

O quinto Caderno Pedagógico é composto por biografias de personalidades de diversas áreas do saber e da cultura afro-brasileira. Mulheres e homens considerados figuras representativas (artistas, cientistas, mobilizadores sociais, participantes do movimento negro, lideranças políticas e de outros campos de atuação) são apresentados nessa edição, como uma maneira de afirmação da cidadania negra, em termos de autoestima.

### **2.2.6 Volume VII: Revolta de Búzios (1991)**

Este exemplar inicia-se com homenagem aos quatro líderes negros da Revolta baiana de 1798: Luiz Gonzaga das Virgens, João de Deus do Nascimento, Lucas Dantas de Amorim

Torres e Manoel Faustino dos Santos Lira. Mortos pelo Estado um ano após a revolução, esses personagens marcantes foram “ressuscitados” pelo movimento negro contemporâneo, principalmente a partir da década de 1970, através de variadas linguagens artísticas, literárias, jornalísticas e inspiraram o desfile de Carnaval do Ilê Aiyê no ano 1991.

A estrutura do Caderno divide-se em três e abre com o título *A Revolta de Búzios*, que apresenta uma visão geral da sociedade baiana da época; seguida do capítulo *A trama e a fala dos envolvidos*, em que são apresentados alguns documentos, tanto das lideranças da Revolta quanto do poder colonial; e, por fim, *A Revolta e a Contemporaneidade* traz um compêndio dos materiais produzidos pelo movimento negro contemporâneo sobre o assunto. Contando ainda com ilustrações do artista J. Cunha, que permeiam todo o exemplar, o Caderno VII comemora os 200 anos da Revolta do Búzios.

O sociólogo Antônio Jorge Victor dos Santos Godi é o responsável por realizar um panorama geral sobre a Revolta de 1798, também conhecida por Conjuração Baiana, Inconfidência Baiana ou Conspiração dos Alfaiates. Nesse primeiro capítulo, ele ressalta a importância desse evento, por ter instaurado um clima de medo entre os colonizadores e reavivado a esperança de liberdade para a população negra, tendo sido iniciado no dia 12 de agosto de 1798,

quando determinados papéis, escritos à mão, surgem nos lugares mais públicos da cidade de Salvador, anunciando a independência nacional, a abertura dos portos e a liberdade incondicional e direitos iguais, para todos que aqui viviam, incluindo africanos e seus descendentes. (GODI, 1991, p.07).

A cidade de Salvador do século XVII nos é apresentada com a definição da Cidade Alta e da Cidade Baixa (existente até hoje), onde, na primeira, ficavam as atividades socioeconômicas e políticas entre o Forte de São Pedro e Soledade, mais especificamente entre o bairro de São Bento, passando pelo Pelourinho, até o bairro de Santo Antônio. Esse cenário tinha uma arquitetura marcante presente nos casarios e igrejas tipicamente barrocas, dos quais alguns são atualmente pontos importantes da cidade: Largo da Piedade, São Pedro, Desterro, etc. A população de Salvador, nesse período, era de aproximadamente 60.000 habitantes, com um número próximo de 42.000 pessoas de origem africana e/ou afrodescendente. Tal contexto explica o motivo do temor sentido pela minoria branca (em sentido real de quantidade), por conta da conscientização da população propagada pela Revolta de Búzios numa cidade que estava inserida na política escravagista.

Outros fatores históricos são relatados por Godi nesse capítulo, a exemplo da crise econômica colonialista e escravagista dos séculos XVII e XIX, em que o país estava inserido,

e da importância do porto marítimo de Salvador no referido período, graças à exportação de açúcar, fumo e algodão. Na Europa, destacaram-se as revoluções sociais que disseminaram os ideais da Revolução Francesa “liberdade, fraternidade e igualdade”; e na Inglaterra iniciou-se a Revolução Industrial, que incitou ainda mais os questionamentos sobre as relações escravistas e colonialistas. Eventos estes que foram de suma importância para a disseminação dos ideais da Revolta trazidos pela elite branca participante, a princípio para obter suporte militar entre soldados afro-brasileiros. Esses ideais difundiram os preceitos das revoluções europeias no intuito de promover uma revolução no contexto local.

A partir da análise sobre a relativa importância dada à Revolta de Búzios pela historiografia brasileira, o autor traz questionamentos sobre o desprezo acerca desse evento histórico em detrimento de outros, como a Inconfidência Mineira. A Revolta é caracterizada então como um “fenômeno histórico estranho”, por não ter havido de fato uma insurreição com luta armada, mas sim a proposta de um projeto de mudança política, cessado rapidamente pelo poder colonial. Ao evocar a etnia e classe social dos líderes que receberam pena máxima com o fim do levante, em sua maioria africanos e afro-brasileiros escravizados ou libertos, percebe-se a variedade de representantes das classes sociais das mais diversificadas, dentre eles escravos, soldados, alfaiates, pedreiros, negociantes. O número de presos e processados chegou a 33 pessoas, dentre as quais se encontravam 11 brancos, 18 mestiços e 1 negro. Apesar da maioria de participantes serem de origem afro-brasileira, os relatos históricos seguiam sem posicionar a Revolta de Búzios entre as rebeliões de escravos da Bahia, tais como nos relatos de Nina Rodrigues, Pierre Verger e Kátia Matoso, como nos remete Godi. Em 1951, a obra de Affonso Ruy, intitulada *A Primeira Revolta Social Brasileira*, aparece com uma das primeiras a trazer tal reconhecimento, seguida, em 1959, do trabalho do professor Luís Henrique Dias Tavares, *O Movimento Revolucionário de 1798*, obras que se destacariam por dar relativa importância ao motim baiano. Destaque também para o trabalho do escritor Florisvaldo Mattos, *A comunicação Social na Revolução dos Alfaiates*, em 1974 (coincidentemente, ano do surgimento do Ilê Aiyê).

Finalizando a introdução do Caderno VII, nos é apresentado o desfecho da Revolta de Búzios, com o relato da prisão de Luís Gonzaga das Virgens, encontrado em 23 de agosto com textos sobre os ideários franceses de liberdade e igualdade e outros relacionados aos panfletos distribuídos pela cidade de Salvador. Dois dias depois, uma reunião marcada no Dique do Desterro para precipitar a revolução reúne menos pessoas que o esperado e o resultado foi a prisão de 49 pessoas, dos quais 33 foram processados legalmente. Destes, apenas cinco foram condenados à pena máxima de enforcamento: Luís Gonzaga, Manoel

Faustino, Lucas Dantas, João de Deus e Luís Pires, que nunca foi encontrado. Os outros quatro foram enforcados e esquartejados em praça pública, em 08 de novembro de 1799, e tornaram-se os mártires do movimento.

No segundo capítulo, *A Trama e a Fala dos Envolvidos*, como já sugere o título, são transcritos documentos e relatos produzidos durante a Revolta e outros trabalhos acerca do assunto. O primeiro deles é o boletim *Aviso ao Povo Bahinense* que compôs, junto com outros dez, os cartazes distribuídos na cidade no dia 12 de agosto de 1798, trazendo os ideais revolucionários do motim e desencadearam a inquietude da elite local, do qual se destaca o trecho a seguir:

Homens, o tempo he xegado p<sup>a</sup> a vossa ressurreição, sim  
p<sup>a</sup> ressussitareis do abismo da escravidão, para  
levantareis a Sagrada Bandeira da Liberdade

A liberdade consiste no estado felis, no estado livre do  
abatimento: a liberdade he a doçura da vida, o descanso  
do homem com igual palallélo de huns p<sup>a</sup> outroz,  
finalmente a liberdade he o repouso, a bemventurança  
do mundo. (ILÊ AIYÊ, 1991, p. 16)

Os depoimentos dos envolvidos dão sequência às transcrições documentais presentes no capítulo. Tais escritos revelam o que pensavam, como se organizaram e mesmo as diferenças existentes entre os participantes do movimento. Destaque para o relato de Lucas Dantas após a prisão, no qual detalhava a organização e os motivos que resultaram o levante, iniciado, segundo ele, por Luís Gonzaga das Virgens. As últimas páginas do capítulo são dedicadas à descrição da execução da sentença dos quatro líderes enforcados que, em nome da Rainha Nossa Senhora, foram levados à Praça da Piedade para morrerem de

morte natural para sempre, depois do que lhe serão separadas as cabeças e os corpos dos dous primeiros feitos em quartos, sendo conduzida a do reo Lucas Dantas ao sítio mais descoberto, e publico do campo do Dique do Desterro, e pregada em hum poste alto elevado, até que o tempo a consuma (GODI, 1991, p. 26).

No terceiro e último capítulo do Caderno VII são apontados os trabalhos artísticos que reavivaram a memória do povo em relação à Revolta de Búzios, com destaque para o grupo baiano Olodum que popularizou o tema na década de 1980, no Centro Histórico de Salvador, na Rua João de Deus, onde realizou festivais de música para lembrar ao povo o fato histórico liderado por afro-baianos. O trecho da canção *Canto Sublime*, do compositor Germano Meneghel, anunciava: “*Revolta de Búzios vou cantar / Para os nossos povos, povos, muitos povos, regiões / Muitas regiões unidos cantando, sorrindo, chorando*”, serviu de inspiração para, mais tarde, outra música do grupo, *Pelourinho, Cultura Africanizada*, também fizesse referência à Revolta de Búzios, como destaca o trecho a seguir



Para obter um reinado  
É preciso lutar com esforço e dinamismo  
O Olodum vem saudar  
Foi um ato marcante  
Que aconteceu em Salvador  
Foi a Revolta de Búzios

João de Deus, Maciel e Pelô  
Nasce uma nova era  
Um novo poder de criar  
Alfaiates, argolas, búzios  
Olodum relembrar (Meneghel, s/d)

Todas essas referências e contribuições serviram de estudo para o desenvolvimento do tema de Carnaval do Ilê Aiyê no ano de 1991. Em homenagem adiantada aos 200 anos da Revolta de Búzios, o desfile contou com abadá que simbolizava os quatro líderes do movimento ligados por correntes entrelaçadas que se rompiam em direção aos homens negros lutadores, envolto em inúmeros búzios e com o nome do levante escrito na imagem (FIG. 12).



Figura 12 – Detalhe abadá Ilê Aiyê para o Carnaval de 1991<sup>3</sup>

As músicas que embalarão o desfile do ano de 1991 não puderam ficar de fora da temática, com destaque para as canções *Revolução*, de William Reis, e *Esperança de Um Povo*, de Reizinho, como demonstra trecho a seguir

<sup>3</sup> Fonte: ILÊ AIYÊ, 1991 (contra-capá).

Num canto envolvente  
Vão meus sentimentos, levar a tristeza  
Num ego expresso vejo o Ilê Aiye  
Símbolo da raça negra

Revolta dos Búzios  
História passada  
Deixaram marcas em Salvador  
E o *povo bahianense*  
Leu o boletim dos revolucionários

Homens cidadãos  
Oh! Povos curvados  
E abandonados pelo rei  
O rei de Portugal

João de Deus, bravo guerreiro  
Morreu enforcado, foi esquartejado  
Por ser líder negro

A esperança de um povo  
Que vivesse num mundo melhor  
Liberdade, igualdade, respeito  
Eu quero direito sem o preconceito  
Liberta eu  
Liberta eu não quero sofrer mais não  
Estou na beira do abismo correndo perigo  
Cadê minha libertação (REIZINHO, s.d.).

A canção anuncia que, apesar de um canto envolvente, nos levará, por meio dos sentimentos do poeta, ao referendar a Revolta de Búzios, a uma grande tristeza. O personagem João de Deus, o cabo de esquadra do 2º regimento de milícia e alfaiate, responsável pela organização do levante, junto com os outros quatro líderes condenados, é escolhido para representar a história. Ele que foi morto em praça pública, *enforcado* e *esquartejado*, como nos lembram os versos da música. O Boletim *Aviso ao Povo Bahinense*, documento símbolo desse fato histórico, aparece como um trocadilho para a palavra ‘baiano’ na estrofe *E o povo bahianense / Leu o boletim dos revolucionários*, numa alusão a uma convocação à revolução nos dias atuais. Os ideais franceses de revolução ganham nova versão, pela substituição da palavra fraternidade por respeito, o que configura uma combinação mais expressiva de rima na estrofe: *A esperança de um povo / Que vivesse num mundo melhor / Liberdade, igualdade, respeito / Eu quero direito sem o preconceito* (ILÊ AIYÊ, 1991, p. 38). Assim, como o Ilê Aiyê, a Revolta de Búzios é reverenciada como símbolo da raça negra e representa a esperança de libertação do povo, e na voz do poeta e de João de Deus: *Liberta eu / Liberta eu não quero sofrer mais não / Estou na beira do abismo correndo perigo / Cadê minha libertação* (Idem).

### 2.2.7 Volume X: Malês e a Revolução (2002)

Neste fascículo, o Caderno Pedagógico segue a tendência de rerepresentar a história das revoluções dos povos africanos escravizados do Brasil colonial e nos conta os aspectos mais relevantes sobre a Revolta dos Malês, ocorrida na Bahia em 1835, e que simbolizou uma das mais importantes lutas pela libertação dos grupos de origem africana.

O Caderno traz nove capítulos relacionados às questões históricas da Revolta dos Malês, um glossário com termos que auxiliam no entendimento dos textos anteriores, um capítulo com poesias acerca do tema e as referências bibliográficas utilizadas no livreto. Destaque para o capítulo doze, que traz atividades pedagógicas, compostas de oito questões divididas em objetivas e subjetivas, as quais propõem analisar os conhecimentos adquiridos a partir das informações apresentadas, e para as ilustrações de J. Cunha que, mais uma vez, faz parceria com os Cadernos Pedagógicos.

Na parte introdutória, são explanados os motivos pelos quais o Ilê escolheu o tema para o Carnaval de 2002, dentre os quais se salienta a relação entre África e Brasil e a participação nas lutas contra a discriminação e desigualdades ligadas especialmente às africanas, aos africanos e seus descendentes. Dessa maneira, trazer à tona lutas como a Revolta dos Malês é um meio de reafirmar a ligação entre os continentes e reavivar a história de resistências dos povos escravizados. Apoiados em questões que asseguram um levantamento sobre os principais responsáveis do movimento, o texto introduz um breve resumo sobre quem eram, de onde vinham e o que buscavam esses grupos através da revolução. Os Malês<sup>4</sup> então nos são apresentados, pois tiveram notável papel nas revoltas políticas-religiosas do Brasil colonial, e teve como seus precursores os grupos que participavam da elite afrodescendente da época e lutavam por uma sociedade mais justa. Dentre esses grupos, destacam-se os seguintes: Nagôs, Haussás, Jêjes, Mandigas, Minas, Bornu, Cabinda, Congo, Gruma (ou Gruci) e Tapas. As representações principais dos Malês ficou sob a responsabilidade dos três primeiros grupos, tema do capítulo seguinte (FIG. 13).

---

<sup>4</sup> Ou Musulmis (mulçumanos, maometanos, filhos de Allah) eram grupos de negros muçulmanos escravizados que viviam principalmente nos Estados da Bahia, São Paulo e Alagoas (ILÊ AIYÊ, 2002, p. 08).



Figura 13: Ilustração de J. Cunha para o Caderno X do Ilê Aiyê

*Quem se tornou Malê* é o capítulo que resume os principais grupos étnicos da revolução. Esse capítulo começa pelos Nagôs, representantes dos povos Yorubá, que vieram do oeste da Nigéria, do antigo Daomé (hoje Benin) e eram conhecidos como um dos povos de tradições, reinos e culturas das “mais finas de origem africana”. Apesar de uma parte da população ter aderido ao islamismo, muitos praticavam a religião tradicional dos Orixás, principalmente em cidades como Oyó, Benin e Dahomé. Além de manterem um padrão de desenvolvimento artístico e cultural muito conhecido, mantiveram um exército feminino bastante conhecido: as Amazonas de Daomé.

Os Haussás, grupo étnico situado na Nigéria Meridional, são apresentados em seguida através da lenda da Rainha Dourama que, durante seu reinado, teve seu povo ameaçado por uma serpente que foi morta por um viajante. Como recompensa, o filho do forasteiro tornou-se rei – Rei Bawa ou Bogoda – e seus seis filhos fundaram as Cidades-Estados de Haussá (Kano, Daoura, Gobir, Katsina, Zaria, Biram e Rano). Estas cidades eram consideradas

grandes fortalezas e Kano tornou-se a “rainha” das cidades Haussás. A economia complexa era outra característica desses povos e contavam com um sistema fiscal inspirado no Corão e com a agricultura e comércio ligados às atividades de tecelagem, sapataria, artigos metálicos, dentre outros.

Em relação aos povos Ewé e Fons, que constituíam os Jêjes, são os subsequentes na lista deste capítulo. Os pequenos “cantões” dos Jêjes simbolizavam o poder do reino e se reuniam em torno de um chefe superior, em uma sociedade politicamente enraizada na organização através de linhagens, que era integrada pelos príncipes das famílias mais tradicionais. Quanto aos Mandigas, último grupo formador dos Malês, ressalta-se sua origem provável entre o Alto Senegal e o Alto Níger e a organização de confraria de caçadores e suas celebrações que conferiam prestígio na sociedade. Segundo o texto, o Atlântico é a ponte entre esses povos, o que pode ser constatado por meio de cantigas coletivas dos Nagôs, Jêjes e Haussás. A mescla entre as religiões muçulmana e tradicionais africanas o faz de igual maneira. Todos esses aspectos servem de conhecimento básico para o reconhecimento daqueles que formaram os Malês e explicam, em parte, a relação das religiões e das diversas etnias na pauta das Revolta.

A ligação religiosa é o assunto principal do capítulo quatro, *O Papel dos Muçulmanos da Rebelião de 1835*, ressaltando o papel desempenhado por estes na revolução, como a exemplo das roupas que os rebeldes usavam nas ruas, que eram as mesmas dos adeptos do islã, dos amuletos muçulmanos e papéis com rezas e passagens do Corão, encontrados nos corpos dos mortos da batalha, levando à conclusão da influência da religião entre os envolvidos.

Acredita-se que o primeiro grande grupo de africanos muçulmanos chegou ao Brasil entre o fim do século XVII e o início do XIX, vindo da Costa da Mina, aqui chamados mandingos. No século XIX, vieram os haussás, iorubas (nagôs) e outros povos próximos. O histórico de participação em rebeliões na África Ocidental era a marca dos muçulmanos na tentativa de expansão da sua religião, geralmente de forma pacífica, mas que se transformava em guerra, a depender das necessidades e dificuldades encontradas com os regimes de povos tradicionais africanos. Representante de um papel dúbio que por vezes simbolizava o poder de estados expansionistas e que, por outro lado, servia de refúgio para os humildes, já que “organizava pessoas pobres livres que viviam subordinadas aos poderosos protegidos pela religião tradicional dos orixás e manteve viva a esperança de libertação de milhares de escravos muçulmanos” (ILÊ AIYÊ, 2002, p. 12).

Na Bahia colonial, esses africanos muçulmanos eram conhecidos como “malês”, que provavelmente vem do vocábulo haussá *mu'allim*, que significa professor ou mestre, e tem o mesmo significado que *alufá* em língua iorubá, predominante em terras baianas. Entretanto, há quem defenda que a origem da palavra vem de *imalê*, expressão iorubá para islã ou muçulmano, explicação defendida por nomes como por Pierre Verger. Mas vale ressaltar que malê não significa uma das etnias iorubás, mas sim uma denominação de todos os africanos que adotaram o islã, logo vários grupos étnicos distintos formavam os malês, como visto anteriormente.

Amuletos ou talismãs malês e os abadás utilizados pelos rebeldes são os elementos explorados no capítulo cinco, *Símbolos da Presença Islâmica na Comunidade Africana na Bahia de 1835*. Os primeiros eram considerados objetos que possuíam forte poder de proteção e eram usados por muçulmanos e não muçulmanos que desejavam atrair bons fluídos. Papeis contendo “rezas fortes” com passagens do Corão eram colocados numa bolsinha de couro cuidadosamente cosida em pano da costa na maioria das vezes. Já os abadás (túnicas longas brancas), nunca eram utilizados em público, a fim de evitar o reconhecimento de um malê e consequente prisão por parte das autoridades. Como os abadás chamavam muito a atenção, os malês começaram então a utilizar anéis de metal branco, de prata ou ferro, para se identificarem, em um processo de adaptação imposto para sobreviverem na sociedade escravagista da época.

Em *Malês e a Revolta* explicam-se os rumos que levaram ao embate, rememorando aos leitores que não se tratou de uma explosão espontânea, mas sim do resultado de um evento que teve longa preparação, mas que, ao final, tratou-se de uma decisão apressada, bem como outras revoluções organizadas por afrodescendentes anteriormente. As reuniões dos malês deram-se inicialmente nas ruas ou em casas, com intuito inicial de vivenciar a religião que tinham em comum. A rebelião ocorreu no momento de grande expansão do islã na Bahia, não se sabendo ao certo se foi um fato exclusivamente fruto dessa expansão ou uma consequência natural dos anseios das pessoas escravizadas em seguir lutando pela liberdade ou mesmo ambas as coisas. Fato é que a ideia de uma rebelião vinha surgindo aos poucos, devido à repercussão de movimentos anteriores, de experiência insurrecional, e o fato dos malês estarem se fortalecendo como grupo religioso consistente, o que pode ter inspirado ideais de revolta. Em relação à liberdade religiosa e política da época, vale lembrar que

Para a Constituição Baiana de 1824 o catolicismo constava como a religião de Estado, única com direito a celebrar cerimônias públicas e estabelecer templos às claras. Aos estrangeiros europeus (que professavam o protestantismo, por exemplo) concedia-se direito à liberdade religiosa, desde que exercida privadamente. As religiões africanas eram ilegais, caso policial e não constitucional. Neste sentido, os

malês viviam na ilegalidade. [...] Por não se ser uma religião de origem étnica, o islã tinha também o potencial de unir vários grupos étnicos, retirando dos escravagistas a vantagem política da divisão política entre os africanos (ILÊ AIYÊ, 2002, p.18).

Outro ponto reavivado é o da data escolhida para a revolução: 25 de janeiro de 1835. Segundo o texto, não há dúvida que o dia fez parte da comemoração do Ramadã, momento especial do calendário muçulmano, em que se acredita que Allah aprisiona os *djins* (espíritos) para livremente reordenar o mundo, também conhecido como a Noite de Glória.

Quanto aos líderes da Revolta dos Malês, são apresentados em *O Papel da Liderança*. A prisão do *alufá* (mestre malê) Pacífico Licutan e de outro importante mestre, Ahucan, foram eventos que ajudaram a eclodir a revolta e fez destes uns dos principais nomes relacionados ao motim. Como apenas os *alufás* e *malams* detinham o segredo do momento do ataque, tardou um pouco para os militares tomarem ciência do movimento, não fossem as notícias que já corriam na cidade. A ideia era ultrapassar os limites da capital e conseguir adeptos e levar à revolução a todo o Recôncavo baiano, para isso, nomes como do comissário Manoel Calafate e do comerciante Dandarâ foram indispensáveis no processo de expansão. Páginas adiante descrevem minibiografias dos sete líderes mais destacados, acrescentando, aos acima citados, os nomes do idoso enrolador de fumo Luís Sanim, e os de Nicobé e Dassalú, que não possuem descrição biográfica como os demais. Todos esses eram “homens com *baraka*”, ou seja, possuíam poder espiritual, místico e eram respeitados e dignificados pela comunidade africana e considerados os mais próximos dos deuses. Por ser uma religião machista, as mulheres não podiam fazer parte de tais cargos, por isso a ausência de nomes femininos nos relatos sobre o levante.

Uma das músicas tema do ano de 2002, *Levante de Saberes Africanos*, de composição de Guelmar e Moa Catendê, abre a *Antologia Poética* deste Caderno. A canção remete à Noite de Glória, 25 de janeiro de 1835, e apresenta os preceitos e os líderes da Revolta dos Malês.

Cante, Ae ae  
Vibre, Ae ea  
Ninguém Cala a boca de Babba Almani  
Carcará

Levante de Sabres  
A noite caiu  
A noite da glória talvez

Na hora da verdade  
De grandes sábios males  
Com fúrias e sonhos na tez  
1835 voltas do mundo malês  
O sonho tão belo foi subtraído  
Mas ecoa no coro majestoso Ilê  
Por toda cidade vitorioso

Cante, Ae ae  
Vibre, Ae ea  
Ninguém Cala a boca de Babba Almani  
Carcará

O poder era o fim  
E a rainha esquecida Luiza Mahin  
Temperou a revolta  
No tempo da memória  
em nome de Ala ser o dono da terra  
Para calafetear nosso caminho  
Só quem tem patuá  
Não tem medo da guerra  
Escorrega, levanta  
E nunca está sozinho  
Alufás  
Dassalé, Dandará  
Salin, Licutan, Nicobé  
Ahuna

Ninguém Cala a boca de Babba Almani  
Carcará (ILÊ AIYÊ, 2002, p. 30).

Os Babba Almani, ou Babba Malâmi, são os grandes malams e são reverenciados na música como os porta-vozes e líderes maiores do movimento libertário dos africanos e afrodescendentes baianos do século XIX: *Não tem medo da guerra / Escorrega, levanta / E nunca está sozinho / Alufás / Dassalé, Dandará / Salin, Licutan, Nicobé / Ahuna* (ILÊ AIYÊ, 2002, p. 30).

Finalizando o Caderno X, uma sequência de atividades pedagógicas, com três questões subjetivas, uma objetiva e quatro de produção artística, aparece como proposta de exercício para reavivar o conteúdo visto nas páginas antecessoras. As atividades de cunho artístico dialogam com diversas linguagens e solicitam ao estudante que desenhem um mapa da África, realizem desfile com base na indumentária dos malês e produzam um retrato falado dos líderes do movimento.

## **2.2.8 Volume XII: Mãe Hilda Jitolu – guardiã da fé e da tradição africana (2009 / 2ª Edição)**



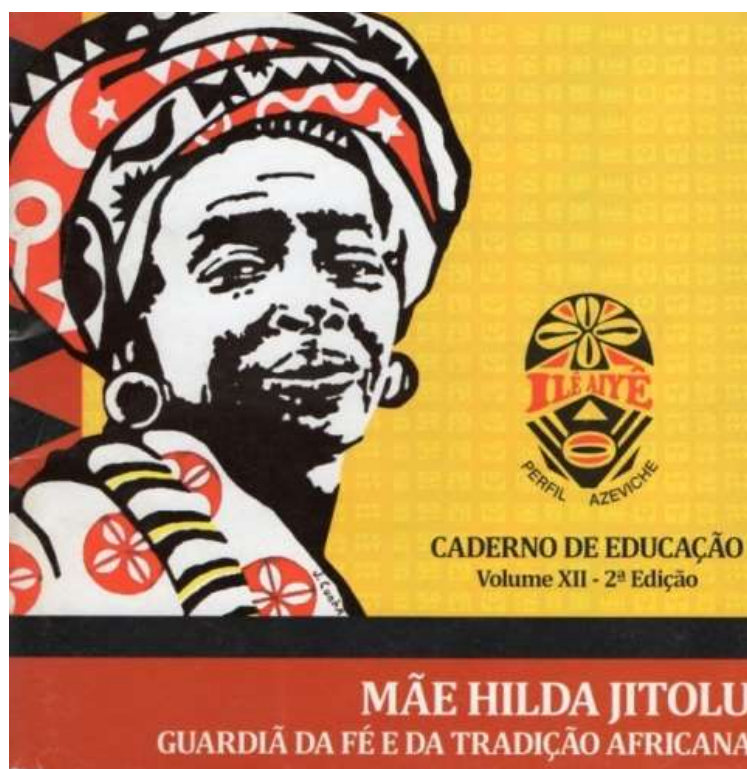


Figura 14 – Capa do Caderno de Educação do Ilê Aiyê vol. XII

Essa tiragem apresenta a trajetória de vida e religiosa de Mãe Hilda, seus feitos como mentora espiritual do Terreiro Jitolu e do bloco afro Ilê Aiyê (FIG. 14), e sua dedicação ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola que foi fundada por ela e que leva seu nome, situada no bairro do Curuzu, em Salvador. Além de vasta informação sobre a Escola Mãe Hilda, tem-se uma Antologia Poética sobre a matriarca do Ilê Aiyê que perpassa todo o Caderno X, sem um capítulo específico para tal fim, como no Caderno anterior, com escritos que a homenageiam como, por exemplo, *Comando Doce*<sup>5</sup>, conforme se segue:

Nigéria, Abeokutá, Brotas  
 Brota com muito encanto  
 Hilda Dias dos Santos  
 Ano vinte e três com altivez  
 Quinta das Beatas do Curuzu

Flor bela abriu nossas janelas  
 Escola Jitolu, Ilê Aiyê, Banda Erê  
 Terreiro jeje-nagô Jitolu  
 Casa própria de orixá e de vodum  
 Oh! Mãe

<sup>5</sup> TAVARES, Juraci; BACALHAU, Luís; CASTRO, Ulisses. Comando doce. In: CADERNO DE EDUCAÇÃO DO ILÊ AIYÊ. **Mãe Hilda Jitolu: guardiã da fé e da tradição africana**. Vol. XII. Projeto de Extensão Pedagógica. Salvador: EGBA, 2009.

Obaluaê, Oxum, Ilê Aiyê  
Trindade cheia, homenageia  
Tronco central além Carnaval  
História viva, Curuzu, Mãe Hilda Jitolu  
Oh! Mãe

Ojá, pano da costa, saia meiga, seda  
Mãe Hilda mão das raízes infindas  
Ancestralidade viva, octogenária  
Joia rara, antiga-contemporânea  
Guardiã, nobre, herança africana  
Oh! Mãe

Iyá Hilda Jitolu, Obaluaê Candomblé  
Meu tripé minha Mãe Hilda adupé  
Meu terreiro Jitolu adupé  
Adupé, Obaluaê, xirê  
Meus trinta anos, Ilê Aiyê (ILÊ AIYÊ, 2009, p. 26).

Inicialmente, nos é apresentada uma linha temporal da vida de Mãe Hilda com datas importantes como a do seu nascimento (06 de janeiro de 1923), o ano em que iniciou sua morada no bairro do Curuzu (1936), do nascimento do Terreiro Jitolu (1952), da criação do Bloco Afro Ilê Aiyê (1974), da criação da Escola Mãe Hilda e do ano em que foi tema de carnaval do bloco (2004). Mais uma vez, com a companhia agradabilíssima das ilustrações de J. Cunha, a vida de Mãe Hilda é contada pelos filhos, pessoas próximas e a própria ialorixá.

Filha de Oxum e Obaluaíyê<sup>6</sup> (ou Omolu), Mãe Hilda é identificada como herdeira de dois reinos africanos: Jitolu dos antigos reinos de Abomey (Benin) e Yorubá (atual Nigéria). Essas são as origens que colaboraram para fazer da matriarca do Ilê aquela que “tem poderes para abençoar a natureza com as forças dos *voduns*<sup>7</sup>”. Seu primeiro ritual de iniciação, realizado por Cassiano Manoel, da nação Gêge-Marin, obviamente também a guiou nessa caminhada, que se seguiu com Ialorixá Mãe Tança, com quem fez suas obrigações, incluindo o *Deká*<sup>8</sup>. Por sua história, devoção e respeito ao candomblé, Mãe Hilda recebeu reconhecimentos através de títulos civis, como a Medalha Dois de Julho, da Prefeitura de Salvador, e a Medalha Zumbi do Palmares. Sobre esta a Ialorixá relembra que

Fui porque o homem era santo. Zumbi era filho de Ogum. Eu fui fazer umas oferendas, “arriar” pela parte de Egum, Baba Egum, essas oferendas que se faz quando “vai” um ser parte da religião. É claro que não precisava mais de obrigação “Axexê”, mas enquanto as coisas necessárias para arriar e rogar por esse homem, que foi uma grande figura, e que hoje em dia é um babá, com muita força e muita energia, trabalhando par aos negros que estão no mundo. Fui a convite do deputado Abdias Nascimento, do Senhor Olímpio Serra e do Senhor Ordep, e só retornei, em

---

<sup>6</sup> Oxum: orixá feminino das águas doces, originária do rio Oxum; Obaluaíyê: orixá responsável pela saúde, o médico do candomblé, filho de Nanã. (ILÊ AIYÊ, 2009, p. 71).

<sup>7</sup> Entidades sobrenaturais da religião africana de origem jêje (Idem, p. 71).

<sup>8</sup> Conjunto de rituais que constituem o poder de Mãe de Santo – Ialorixá, zeladora de Orixá (Idem).

em 1995, durante comemorações do evento Zumbi-300 Anos” (ILÊ AIYÊ, 2009, p. 23).

Tal descrição de justificativa da ida para a Serra da Barriga, em Alagoas, demonstra o compromisso com as obrigações do candomblé e o reconhecimento por parte de entidades civis ao trabalho realizado por ela. Somado a responsabilidade enquanto mãe de seis filhos, dos quais quatro estão vivos e fazem parte da diretoria do Ilê Aiyê – Antônio Carlos “Vovô”, Dete, Vivaldo e Hildelice –, todos do candomblé, seguindo a trajetória da mãe, foram se tornando *Ogans*, *Ekeidi*<sup>9</sup>, Filhas de Santo e Mães de Santo.

A presença feminina é muito forte no Ilê Axé Jitolu e na linhagem da família de Mãe Hilda, que trouxe o direito de preparação de Mãe de Santo de Sociedades Femininas Africanas ancestrais, como as Mawu (mãe de todos os voduns), Ezele (mãe de filhas e filhos guerreiros), Kilembé (árvore da vida dos bantus), Geledés (sociedade secreta de mulheres do reino Yorubá), e passou às suas filhas e aos seus filhos do terreiro. Espaço que também foi berço do bloco afro Ilê Aiyê, fundado por seu filho Antônio Carlos Vovô, Apolônio de Jesus e outros amigos da época. Mãe Hilda batizou o bloco e deu sua benção na saída para as ruas, que mais tarde se tornaria um dos rituais mais celebrados do Ilê: a saída no sábado de carnaval com a benção dos deuses e a revoada das pombas brancas, em sinal de paz. Depois o Ilê está liberado para realizar seu cortejo com seus músicos e associados a desfilar entre o Curuzu e a Liberdade, roteiro do primeiro dia.

A Escola Mãe Hilda é tema do quinto capítulo do Caderno e nos recorda da criação da instituição, em 1988, nas dependências do próprio Terreiro, e que mais tarde viria a fazer parte do Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê e ter sede na Senzala do Barro Preto, também no Curuzu, do qual trata o relato a seguir:

Tudo começou em 1988, com pouco mais de cinco crianças que tinham dificuldades de aprendizagem e as mães buscaram a filha de Mãe Hilda para dar uma “banca”. Depois surgiram outras crianças evadidas da rede pública com histórico de bi repetência e indisciplina, que não podiam mais ficar na escola pública. E a notícia correu rápida que as “filhas de Mãe Hilda estavam ensinando e as crianças aprendendo e tinham até mudado o comportamento”. Um ano depois já não havia cadeiras suficientes para acomodar as crianças. Mãe Hilda que sempre acreditou ser o Terreiro um espaço de educação formal, encorajou-se e pediu ao Secretário da época, Dr. Edvaldo Boaventura, algumas cadeiras e equipamentos, mesmo usados, para atender àquela clientela. O seu pedido fora atendido e a Escola começou a funcionar no “barracão” das festas sagradas, com duas professoras, no mesmo espaço, atendendo aos alunos de níveis diferenciados. Era uma classe “multisseriada”.

A liberação do espaço do Terreiro para o funcionamento da Escola Mãe Hilda foi através de um ritual comandado pela Iyalorixá Jitolu, acompanhada dos filhos de

---

<sup>9</sup> O Ogan e a Ekeidi são funções ou capacitações de indivíduos nas diversas nações de Candomblé, esses são os termos mais conhecidos por iniciados ou neófitos.

Santo da casa. Neste ritual, rezado e cantado, Mãe Hilda pedia permissão aos orixás da casa e que abençoassem mais uma missão que lhe cabia (ILÊ AIYÊ, 2009, p. 47).

Idealizadora, educadora e diretora da Escola, Mãe Hilda não desconectava a família, o terreiro e escola em sua vida, o que era de conhecimento da comunidade, pois

Na vida de Mãe Hilda tudo se entrelaça: família, Terreiro, Escola, Comunidade, portanto ética, religião, educação, direitos humanos, solidariedade, cidadania, autoestima, orgulho de ser negra com toda dignidade. [...] As crianças, da Escola Mãe Hilda, as professoras, facilitadoras de aprendizagem sabem que a diretora-fundadora é uma Iyalorixá, que a Escola funcionou, por muito tempo, em um Terreiro. Que em um Terreiro se celebram festas e homenagens aos Voduns e Caboclos. Sabem quem é Obaluaiyê, quem é Oxum, quem é Oxalá, quem é Logum Edé, quem é Iansã, quem é Yemanjá – Mãe de todos os Orixás e Voduns (ILÊ AIYÊ, 2009, p. 39).

O fato de se conhecer a origem da Escola não significa que as crianças que por ela são atendidas frequentam religiões de matriz africana. Segundo a ideologia da Escola, é importante que os frequentadores saibam sobre o Terreiro Jitolu e sobre os valores defendidos na comunidade, como o respeito aos mais velhos no Santo, a benção, o respeito à natureza, ao seu semelhante e o respeito a toda e qualquer religião. Os alunos e alunas são de diversas religiões e todos sabem que a Escola funciona em um espaço inicialmente dedicado ao Candomblé. Na Escola, os/as estudantes aprendem ainda sobre os orixás, suas comidas e lendas. Entretanto, “o sagrado e o segredo” ficam restritos às iniciadas e aos iniciados. Fundamentada na premissa de que o “Candomblé não se ensina, vivencia-se”, Mãe Hilda defende que religião é de responsabilidade da família e não da Escola, a quem caberia o papel de ensinar a respeitar todas as religiões.

Acerca da proposta pedagógica, o capítulo *As Influências do Terreiro sobre as Crianças da Escola Mãe Hilda* destaca que, a partir da percepção do conhecimento das crianças sobre as músicas do Ilê, essas canções tornaram-se ferramentas para o trabalho pedagógico, que deixaram de ser cantadas apenas por “recreação” para tornarem-se a “lição do dia”. A Band’Erê, que ensina percussão às crianças e adolescentes do PEP, similarmente utiliza as canções como ferramenta de aprendizado, o que auxilia, dentre outros fatores, a minimizar as dificuldades de escrita e leitura através do aprendizado das músicas. Lendas, história dos orixás, da luta do povo negro e das narrativas presentes nas canções e contadas pelo/as educadore/as enriquecem o aprendizado tanto das disciplinas formais da Escola Mãe Hilda quanto das aulas de cidadania, alfabetização e história das tradições africanas desenvolvidas em outras instâncias do PEP.

Conceituando a premissa de pedagogia ancestral, infere-se do texto que esta é a linha pedagógica do Terreiro e que tem ligação com as práticas educativas de vida das sociedades

africanas pré-coloniais, que, por sua vez, concediam grande valor às atividades em comunidade, ou seja, atividades que significassem melhorias para o bem comum. A organização social dessas sociedades era marcada pela intrínseca relação entre o cultural, o social, o político, o econômico e o religioso, exemplo dado através das sociedades indígenas, em que o ato de caçar e pescar eram precedidos de rituais de permissão. Em contraposição com a ideia europeia de pensamento “departamentalizado”, em que o indivíduo é “cortado em pedaços”, o pensar africano tende a ser inteiro. E é nesse indivíduo completo e relacionado com o outro que a educação do Terreiro se baseia: uma educação “humana, solidária e inacabada”. Assim, as atividades do bloco também se entrelaçam e possuem características comuns, pois “o Ilê Aiyê, por ter nascido dentro do Ilê Axé Jitolu, herdou esses valores e, ao longo de três décadas, tem tentado honrar essa herança. A Escola Mãe Hilda e a Banda Erê herdaram os valores do Terreiro, atrelando à ludicidade cultural do Ilê Aiyê” (ILÊ AIYÊ, 2009, p. 51).

Ratificando a dedicação do Ilê Aiyê à figura feminina, o capítulo *Mãe Hilda Jitolu – Guardiã do Quilombo da Resistência e Beleza* recorda que um dos objetivos do bloco é o da valorização da mulher negra na sociedade que, historicamente, tende a oprimi-la e que Mãe Hilda, incontestavelmente, representa essas mulheres. Yansã, Iemanjá e Oxum são também reverenciadas enquanto entidades religiosas femininas e das mais respeitadas do Candomblé, das quais o povo negro teria herdado o caráter guerreiro e sua preocupação com a educação dos filhos, a partir dessas forças femininas que também auxiliaram na construção e manutenção dos quilombos, chefiando-os e articulando revoltas. Rainha Nginga (Angola), Dandara e Aqualtune (Palmares) são outros nomes que nos fazem lembrar as comunidades em que a mulher era o centro de tudo – o matriarcalismo –, que era o estilo seguido por alguns povos tradicionais, como na África milenar. Para o Ilê Aiyê, a matriarca Mãe Hilda simbolizava todas as mulheres guerreiras. Era a mãe e conselheira do bloco carnavalesco e dos projetos pedagógicos.

Nesse contexto feminino, o Caderno XII apresenta *A Festa da Beleza Negra*, um dos eventos mais conhecidos e marcantes do Ilê Aiyê. Nascido sob o nome Festa da Mais Bela Crioula, em 1979, mudou mais tarde para Noite da Beleza Negra do Ilê Aiyê, em que ocorre a escolha da Deusa do Ébano, título dado a mulher que representava a afirmação de uma estética própria, original. O título foi criado a partir de uma das canções mais emblemáticas do Ilê Aiyê, de autoria de Geraldo Silva:

Minha crioula  
Eu vou cantar para você  
Que estás tão linda

No meu bloco Ilê Aiyê  
Com suas tranças, muita orginalidade  
Pela avenida cheia de felicidade

Minha Deusa do Ébano  
É Deusa do Ébano  
É Deusa do Ébano

Todos os valores  
De uma raça estão presentes  
Na estrutura desse Bloco diferente  
Por isto eu canto pelas ruas da cidade  
Pra você minha crioula, minha cor, minhas verdades

Minha Deusa do Ébano  
É Deusa do Ébano  
É Deusa do Ébano (ILÊ AIYÊ, 2009, p. 62).

A imagem de Deusa do Ébano foi construída por meio de fotos e ilustrações de princesas africanas em trajes tradicionais com acessórios e roupas do Candomblé, contidas em revistas internacionais. A escolha da candidata depende, sem suma, da manifestação “ideal de negritude”, que deve ocorrer de modo autêntico. A dança é outro fator primordial para a Deusa, pois as candidatas devem mostrar no movimento corporal a “assimilação da tradição negra”. A dança, a roupa e a postura são critérios igualmente importantes, pois fazem da escolha não uma determinação de quem é ou não bela, mas do espetáculo mais convincente e próximo das raízes afrodescendentes.

Nessa edição, são propostas também, como na edição anterior, as *Atividades Pedagógicas*, com sete questões que tendem a resumir os conteúdos apresentados ao longo do Caderno XII. As questões abordam temas com datas e eventos marcantes da vida de Mãe Hilda e do Ilê; os orixás e suas características; as sociedades femininas ancestrais, as quais Mãe Hilda herdou sabedoria e coragem; os nomes das guerreiras africanas; e um mini dicionário dos termos que aparecem no texto. Para auxiliar nesta última, tem-se um breve Glossário nas páginas finais, seguido da bibliografia utilizada para a escrita do trabalho.

### **2.2.9 Volume XIV: O Negro e o Poder (2006)**

Mais uma vez, os Cadernos de Educação trazem personalidades negras que se destacaram em áreas diversas. Nessa edição, são apresentadas vinte e seis personalidades, entre líderes políticos, mentores e mentoras espirituais, artistas envolvido/as com a defesa do povo afrodescendente. Antecedendo a apresentação desses personagens históricos, um trecho

do poema de Nethio Benguela, Hino ao MNU<sup>10</sup> abre o Caderno e resume o sentido do tema do carnaval do Ilê em 2006.

[...]  
Há! Que sabor deve ter  
Um pedaço, espaço de poder.

E se poder é bom  
Negro também quer poder  
Cantando em alto tom  
Negro também quer poder.

Poder este que, no desfile do carnaval, se traduz no “poder de exhibir, através dos corpos, indumentárias, ritmo, canto, dança e sentimentos da expressão cultural de origem africana” (ILÊ AIYÊ, 2006), como explica o texto que introduz o Caderno XIV. Nos campos religioso, político, militar, educacional, artístico, do empreendedorismo e de outras áreas, líderes que demonstraram competência e tiveram destaque em gerir posições de poder são apresentados ao leitor.

Em analogia à história da divindade Exu e por meio das palavras do professor Jaime Sodré, o conceito de poder é definido como uma instância em que o indivíduo exerce e realiza os desejos de um determinado grupo, podendo ser usado para ações negativas e positivas. Exu é mencionado por ser, segundo a mitologia africana, uma divindade que não possuía riqueza a princípio, mas que, após adquirir poder de merecimento e delegação dado por Oxalá, torna-se rico e poderoso. Ninguém poderia passar pela encruzilhada sem pagar alguma coisa à Exu, assim ele ganhou “poder sobre as encruzilhadas”.

Sob o entendimento de que o poder não deve ser visto como um patrimônio de um determinado grupo social, e sim compartilhado por muitos, o tema do carnaval, *O Negro e o Poder*, reflete um “desejo profético”, o do poder para todos. Dessa forma, retratar a trajetória dessas personalidades torna-se uma prova contra o mito de “uma incapacidade congênita, hipótese fruto de uma visão preconceituosa”.

Os primeiros personagens marcantes são líderes políticos de momentos históricos e geográficos distintos, mas que foram unidos pelo objetivo comum de liberdade para os povos africanos e afrodescendentes. **Ganga-Zumba**, primeiro grande chefe do Quilombo de Palmares, abre o desfile de personalidades negras desse fascículo. De origem Arda, um dos numerosos Estados da chamada Costa dos Escravos, fundado pelos povos Ewés, conhecidos pelo notável talento artístico e organização militar, o líder palmarino comandou o Quilombo,

---

<sup>10</sup> Movimento Negro Unificado.

no intuito de agregar diferentes grupos étnicos e uni-los para lutar contra o inimigo, neste caso os colonizadores.

Contra o domínio dos colonizadores contemporâneos e o *apartheid* na África do Sul, **Nelson Mandela** é o segundo líder em destaque. Prêmio Nobel da Paz e primeiro presidente negro da África do Sul, Mandela foi preso pelos governantes brancos por vinte e sete anos e, mesmo em cárcere, não parou de lutar contra a segregação racial, o que fez dele um ícone. **Thabo Mbeki**, seu sucessor, também entra na lista dos políticos e militantes negros a fazer história, conhecido por sua participação intensa nos movimentos políticos sociais, também passou parte da vida na prisão, mas seguiu os ideais da “Renascência Africana”, iniciados por Mandela.

O diplomata ganhês **Kofi Atta Annan**, primeiro negro africano a ocupar o cargo de Secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU), foi de suma importância para conciliar situações como as crises do governo africano e defesa de direitos humanos. E, fechando este bloco de personalidades políticas, destaca-se a figura de **Steve Biko**, também da África do Sul, que deu continuidade às lutas pela libertação do país e que fez parte do programa *Black Community*, criador da filosofia do Movimento da Consciência Negra. Morto na prisão de Porto Elisabeth, onde passou vários meses preso, Biko tornou-se conhecido pela sua participação ativa e por seu livro *Eu Escrevo o que Eu Quero*, no qual descreve seus ideais de liberdade.

Representantes femininas e do Candomblé, as Iyalorixás **Mãe Hilda Jitolu** e **Mãe Stella de Oxossi** são reverenciadas em dois textos subsequentes que nos dão uma breve biografia de ambas. Mãe Stella, Mãe de Santo de um dos mais conhecidos terreiros de Salvador, o Ilê Axé Opô Afonjá, é lembrada por seus feitos enquanto líder espiritual e pelos projetos desenvolvidos, como a escola de ensino fundamental Eugênia Anna dos Santos, o Museu Lhai Lhai e os grupos de teatro e canto coral. De igual maneira, Mãe Hilda, que já foi tema de Cadernos anteriores, recebe uma atenção mais que especial tanto pela sua sabedoria e conhecimento acerca das religiões de origem africana, quanto dos seus feitos pela comunidade do Curuzu e pelo Ilê Aiyê.

Representante dos artistas, o também político paulista **Abdias do Nascimento**, um dos fundadores da Frente Negra Brasileira - FNB (1931), que defendia a formação de um partido negro e direito à educação para os negros do país; do Teatro Experimental do Negro – TEN (1944), que se consolidou como um dos mais significativos grupos de arte engajada direcionada à luta antirracista; e do Movimento Negro Unificado - MNU (1978), responsável por chamar a atenção da população quanto à violência racial, às quais o/as negro/as estavam



submetido/as, é o oitavo personagem da lista do Caderno de Educação XIV. Reconhecido por sua participação ativa nos cenários artístico e político do movimento negro, Abdias denunciou o racismo institucional brasileiro e apresentou diversas pautas de políticas inclusivas, a exemplo de suas práticas enquanto deputado federal do Rio de Janeiro, entre os anos de 1983 e 1986, quando defendeu as políticas públicas de igualdade racial. Sua representatividade forte na arte brasileira se deu por sua multiplicidade (era artista plástico, poeta, ator e dramaturgo) e por sua militância junto ao TEN, para inserção e reconhecimento de atrizes e atores negros no mercado cultural do Brasil. “Um sobrevivente de Palmares”, como ele mesmo proferiu no Festival de Arte e Cultura Negra – FESTAC, na Nigéria em 1977, onde, ao não ser reconhecido como representante do Brasil por oficiais que tentavam silenciá-lo, ele assumiu que tal postura mais tarde se tornaria uma das suas frases mais emblemáticas e que resumiria seu papel na cultura do país.

**Gilberto Gil**, cantor baiano, ícone do Tropicalismo e um dos ativistas no período ditatorial brasileiro, e **Antônio Carlo “Vovô”**, um dos diretores do Ilê Aiyê, igualmente são apontados como representantes da cultura brasileira. As demais personalidades negras que compõem a lista do caderno *O Negro e o Poder* são:

- Edvaldo Pereira Brito: advogado e professor da Universidade Federal da Bahia;
- Luís Inácio “Lula” da Silva: presidente do Brasil;
- Matilde Ribeiro: então ministra-chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Governo Lula;
- Ubiratan de Castro: historiador e escritor baiano;
- Luiz Alberto: deputado federal da Bahia;
- Reginaldo da Silva Germano: deputado federal;
- Valmir Assunção: deputado estadual baiano;
- Maria Olívia Santana: secretária municipal de educação;
- Gilmar Santiago: Secretário Municipal da Reparação;
- Bendita da Silva: secretária especial de Assistência e Promoção Social;
- Edson Arantes do Nascimento – Pelé: ex-jogador de futebol;
- Ivete Sacramento: Reitora da Universidade Estadual da Bahia;
- Arany Santana Santos: professora e uma das diretoras do Ilê Aiyê;
- Neuza Maria Alves: desembargadora;
- Narcelio Ramos Ribeiro: coronel aviador;

- Antônio Jorge Ribeiro de Santana: coronel e comandante geral da Polícia Militar da Bahia;
- José Carlos Veneranda: vice-prefeito de Fortaleza – Ceará.

Após as breves biografias destas personalidades, as Atividades de Fixação de Aprendizagem são propostas no final do exemplar XIV, compostas por sete questões entre caça-palavras, relação de informações, sobre Mãe Stela e Mãe Hilda, interpretações de texto e as conhecidas “cruzadinhas”. Na *Antologia de Música Negra do Ilê Aiyê*, como o título sugere, mais uma vez são divulgadas as músicas do Bloco, a exemplo de *O Movimento*, de autoria de Dico e Jajai:

O Ilê Aiyê traz no seu tema o negro e o poder  
Para nos conscientizar que podemos vencer  
A luta contra essa discriminação

Vem destacando personalidades  
De uma sociedade tradicional  
Que conquistou sua dignidade  
Apesar do preconceito racial

Vovô nos conta que Zumbi e Ganga Zumba é a inspiração  
Pra liderar com determinação  
Mãe Hilda Jitolú vem nos abençoar

Seguindo a tradição  
Mãe Stela orienta a comunidade  
Para ir em busca da felicidade  
É preciso ter coragem no seu caminhar

Gilberto Gil cantou o negro em versos e poesias  
Com muito orgulho nasceu na Bahia  
E hoje é ministro da nossa nação

Luiz Inácio, um sindicalista chega a presidente  
Renova a esperança de toda essa gente  
Que só quer liberdade de opinião

Nosso Pelé deu muita alegria ao povo brasileiro  
Fazendo gol por esse mundo inteiro  
E é considerado o rei do futebol

Edvaldo Brito, Luiz Alberto, Ivete Sacramento  
Estamos juntos nesse movimento  
Para o povo negro então viver melhor

Thabo Mbeki recorda  
Que Steve Biko ficou na história  
Nelson Mandela está na memória  
A África do Sul jamais se esquecerá

Kofi Annan sabedoria e ancestralidade  
Levando a paz para a humanidade  
O Ilê Aiyê vem homenagear

O negro canta, o negro dança, o negro ginga

Tambores soam é bonito de se ver  
Toda essa graça que engrandece raça  
Está na simpatia do Ilê Aiyê (ILÊ AIYÊ, 2006, p. 66).

Na primeira estrofe já traz o tema do carnaval, *O Ilê Aiyê traz no seu tema o negro e o poder / Para nos conscientizar que podemos vencer / A luta contra essa discriminação*, e segue citando as personalidades presentes no Caderno XIV, a exemplo de Lula, Pelé, Gilberto Gil e Steve Biko. Desta vez, com ilustrações do artista Mundão, o Caderno finaliza a edição com as referências bibliográficas que auxiliaram a pesquisa e a lista dos Cadernos de Educação produzidos até o ano de 2006.

### 2.2.10 Volume XV: Abujan – Abuja – Harare – Dakar (2007)

O título desse Caderno homenageia quatro cidades africanas, capitais da Costa do Marfim, da Nigéria, do Zimbábue e de Senegal, respectivamente, através de textos de intelectuais negros e ilustrações do artista Mundão (FIG. 15). Com um compêndio da criação do Ilê Aiyê, bem como a edição anterior, inicia-se esse exemplar, que conta também sobre a criação do PEP, das Escolas Profissionalizantes e de Percussão, da Banda, do Coral e do Bloco Erê e da Escola Mãe Hilda.



Figura 15: Ilustração de Mundão para o Caderno XV

Convidado para escrever o texto introdutório, o intelectual Kabengele Munanga, nascido na República Democrática do Congo (antigo Zaire) e professor da Universidade de São Paulo (USP), disserta acerca dos conceitos de identidade, cultura e raça buscando dar ao leitor uma melhor compreensão da importância de conhecermos sobre as culturas da Mãe África. Preliminarmente, Munanga pontua que a ideia de identidade negra, bem como as demais identidades, é “uma categoria de definição e autodefinição de um povo ou de um de seus segmentos, a partir de alguns atributos pertinentes coletivamente atribuídos ou auto atribuídos e assumidos”. Especificando o negro no Brasil, o autor aponta que sua identidade não é resultado de uma simples tomada de consciência da dicotomia branco x negro, mas de um processo historicamente construído de significações negativas relativas à/ao negro/a que resultaram de atitudes racistas e, conseqüentemente, provocaram discriminações e desigualdades raciais. Um dos meios mais eficazes para tal segregação, a exemplo, foi o processo educacional aqui instituído, uma vez que forma indivíduos conformistas que “compreendem” discriminadores (brancos) e discriminados (negros). Sobre este fato, Munanga ainda acentua que

os primeiros, imbuídos da superioridade do seu corpo e do seu espírito, e os segundos, alienados pela inferioridade da sua “raça”, ambos participam do processo de manutenção e de reprodução do racismo, de antemão naturalizado. A alienação do corpo negro e conseqüentemente de sua cultura, de suas condições morais psicológicas e mentais, desemboca na projeção de uma identidade negativa e depreciativa cujas conseqüências no psíquico do sujeito coletivo são incomensuráveis. A chamada baixa autoestima da criança negra e seu impacto negativo no processo de aprendizagem escolar, são, sem dúvida, resultado dessa identidade negativa (MUNANGA, 2013. p. 08).

Em proposta a uma prática para o reconhecimento da identidade negra, são destacadas as políticas públicas diferenciadas em benefício da população negra, tendo em vista as desigualdades raciais. A propósito, a questão da “raça” aparece como uma problemática mais conceitual, devido às referências desconstruídas da antropologia e da biologia, que como uma justificativa para uma “ameaça à unidade ou à identidade nacional”. Para justificar tal assertiva, Munanga remete ao *protoracismo* entre gregos e romanos, que se baseava no conceito de *ethnos* ou *natio*, que não está ligado ao conceito moderno de raça. De igual maneira, os países ocidentais que praticam racismo anti-negros e/ou árabes servem-se apenas de distinções identitárias ou culturais para justificar os atos de discriminação, pois, como destaca o autor: com raça ou sem raça, o racismo persiste. A educação que enfatiza a coexistência igualitária das identidades particulares é citada como uma das saídas para minimizar tais entraves relacionados ao racismo.

Abidjan, capital da Costa do Marfim, é a primeira cidade contemplada neste Caderno de Educação, logo após as considerações de Kabengele Munanga. Sua exploração pelos colonizadores, principalmente portugueses e franceses, data do século XVI. Sendo a segunda capital do país, após mudança da cidade de Birgerville, Abidjan tornou-se importante porto para transações comerciais. Atualmente, é considerada uma das mais cosmopolitas, caras e sofisticadas cidades do continente africano, abrigando imigrantes de outros países. A exportação de cacau, café e azeite de dendê fez aumentar ainda mais a fama da cidade, que, há época, tinha uma população estimada entre quatro e cinco milhões de habitantes. Dividida em dez comunas e três subdistritos, a cidade converteu-se em um dos maiores centros de desenvolvimento no continente.

A capital da Nigéria desde 1991, Abuja, originária da dinastia Haussá Zazzua, é a seguinte na lista e retratada à/ao leitor/a como uma próspera região comercial, onde se encontram empresas dos mais variados ramos. Composta por quatro distritos e com uma população aproximada de dois milhões de habitantes, Abuja é reverenciada ainda por sua arquitetura e por sua vegetação diversificada.

Vizinha de Moçambique, com uma população média de um milhão e seiscentos mil habitantes e considerada uma das mais prósperas e modernas cidades africanas, Harare, capital do Zimbabwe, vem em seguida. A cidade apresentou um crescimento considerável, principalmente entre os anos de 1980 e 1990, por via das indústrias que lá se instalaram e que eram divididas em indústrias leves (da zona leste) e as pesadas (que ficavam na zona oeste). Os produtos que se destacavam em produção eram o fumo, algodão e milho. Notoriedade também para a Universidade de Zimbabwe, com sede na capital, que é vista como a maior e mais completa instituição de ensino do país.

Dakar, capital do Senegal, é a última das cidades africanas explicitadas nesse Caderno. Com uma população até então estimada em quase dois milhões e meio de habitantes, subdivididos em dezenove comunidades, é vista como uma cidade também cosmopolita, devido à sua importância cultural e econômica e, claro, atração de muitos imigrantes. A capital senegalesa teve seu nome originado possivelmente da língua Wolf e seu nome significa “árvore do tamarineiro”. Com seu clima agradável, possui centros culturais, clubes noturnos, museus e tudo o que uma cidade de seu porte pode oferecer, bem como problemas sociais, que incluem poluição, violência e desemprego de migrantes no interior.

As *Atividades de Fixação de Aprendizagem*, propostas pela professora Ana Célia Silva, aparecem quase ao final dessa edição em uma seleção que contempla dez questões entre proposta de desenho do mapa africano; correlação dos países e suas respectivas capitais;

construção de frases; caça-palavras; simulação de processo eleitoral; dramatização acerca das profissões; listagem de pessoas que desempenham papéis importantes para a comunidade; escrita, canção e interpretação de texto da música tema do carnaval; e desenho representando o poder negro na cidade de Salvador.

As músicas do Ilê marcam presença nessa edição, fechando-a com a *Antologia Poética*, na qual se destaca o refrão da canção *Laço Fraternal*, de autoria de Ode Rufino, Toinho Valle, Jocycle e Wostinho Nascimento, que sintetiza as informações apresentadas no Caderno de Educação XV: “*Abijan, Dakar, Abuja, Harare / Quem dera Salvador / Ter a consciência do povo de lá / Ah! Ah! Se você fosse assim / A cidade de nossos sonhos, é só deixar fluir*” (ILÊ AIYÊ, 2013, p. 43).

### **2.2.11 Volume XVI: Candaces: Rainhas do Império Méroe (2008)**

As Rainhas-Mães, mulheres de sangue real, guerreiras que ocupavam posições importantes durante gerações do Reino do Império de Cush e Méroe<sup>11</sup>, são a inspiração para a décima sexta edição dos Cadernos de Educação. Com o propósito de evidenciar a importância da mulher negra para a história da humanidade, essa edição destaca as Candaces mais conhecidas da história africana e faz um contraponto com as mulheres rainhas da contemporaneidade que se sobressaem em distintos meios, tais como: Ruth de Souza, atriz; Gaiaku Luiza, líder espiritual de candomblé do século XVI; Hildelice Lima, sucessora de Mãe Hilda no Terreiro Jitolu; Dete Lima, responsável pela confecção e concepção estética dos abadás do Ilê; e Lélia Gonzalez, militante do Movimento Negro Unificado da década de 1978 e ativista política por toda a vida.

Na primeira parte do Caderno XVI, nos é dada uma aula de história africana, na qual as Candaces são anunciadas como mulheres guerreiras, corajosas que reinaram nos Império Cush e Meroé. Ser uma dessas mulheres significava ocupar um lugar privilegiado no sistema monárquico meroítico, de poder político e de continuidade através das suas sucessoras. As Candaces eram imbuídas da preparação das novas gerações, da coroação dos próprios filhos, participavam da escolha do rei e das cerimônias de transmissão de poderes.

As principais Candaces africanas foram dos reinados de Shanakdkhete, entre 170 e 160 a.C., sucederam-se os de Ammanishekhete, Nawidenak, Maleqereabar. Destes, evidencia-se o reinado de Amaniremas, rainha conhecida por possuir um só olho e por levar Méroe à

---

<sup>11</sup> Reinos núbios da Antiguidade Africana, originários da linhagem que promoveu a aliança entre o Sudão e o Egito.

cena universal, reinou no ano 20 antes de Cristo e estabeleceu diálogo com os invasores romanos, a quem cedeu parte do reino para obter um acordo paz.

Ao englobar o conceito de Candace a todas as rainhas africanas, este Caderno de Educação faz referência a outras mulheres que marcaram época, mesmo que pertencentes a reinos distintos, como é o caso das rainhas egípcias Nefertiti e Cleópatra. A primeira reinou entre 1353 e 1366, foi esposa real de Akhnaton, com quem exercia conjuntamente poderes religiosos, e juntos instituíram o monoteísmo no Egito em torno do Aton, deus do Sol. Quanto à Cleópatra, que assumiu o trono aos dezoito anos com o desaparecimento do seu pai Ptolomeu XII, juntamente com seu irmão Ptolomeu XIII, sua beleza lendária e enigmática também são questionamentos no texto, pela insistente aparição midiática representando-a como uma mulher branca.

Em *Homenagem do Ilê Aiyê às Candaces Brasileiras*, Gaiaku Luiza abre a lista das agraciadas rainhas. Gaiaku é um título dado às Mães de Santo dos terreiros jeje-mahi da Bahia, onde Gaiaku Luiza abriu uma roça de candomblé em 1952, período em que esses espaços eram dominados pelos jejes e nagôs. Sua dedicação ao candomblé fez dela uma das mais importantes sacerdotisas do culto afro-brasileiro. Faleceu em 2005 em sua roça de candomblé junto de amigos e familiares.

Na sequência das rainhas brasileiras, temos a Candace Dete Lima, artista plástica que cria as estampas dos abadá do Ilê Aiyê, além de trabalhar como professora da Escola Profissionalizante, onde dá aula de Estética Afro, e ser uma das diretoras do Ilê, junto com seus irmãos e sua mãe. Dete, como é mais conhecida, é também responsável por embelezar as Deusas do Ébano que desfilam na Noite da Beleza Negra, desenhar os figurinos do grupo de dança e das Banda Erê e Aiyê. Sem dúvida, ela é uma das figuras mais notáveis do Ilê Aiyê.

Apoiado no texto de Luzia Bairros, escrito em 1988, o leitor é convidado a conhecer a Candace Lélia González. Militante do Movimento Negro Unificado, feminista, professora da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, escritora e defensora de políticas que diminuíssem a desigualdade racial, Lélia González introduziu conceitos importantes como a *amefricanidade*, termo gerado a partir de suas indagações e, entre outros, do texto de M. D. Magno, *América Ladina: introdução a uma abertura*, que negava a latinidade das Américas, o termo passou a designar a cultura negra, que se expressa “na cotidianidade de nossos falares, gestos, movimentos e modos de ser que atuam de tal maneira que deles nem temos consciência” (ILÊ AIYÊ, 2008). E, segundo ela, isso é que caracterizava a cultura viva de um povo, sua *amefricanidade*, construída com base em algumas figuras fundadoras, como os quilombos, que são considerados patrimônios do/as negro/as em toda a diáspora africana.

A atriz Ruth de Souza é a quarta Candace desse elenco de rainhas afrodescendentes. Vista como uma desbravadora do cinema brasileiro, fez carreira em uma arte e em um tempo em que não havia, como ainda hoje, espaço para os atores e atrizes negros. Ela que enfrentou o preconceito racial com muita garra, lembra que “ainda são poucas, mas quando comecei, era a única” (ILÊ AIYÊ, 2008, p.39 ), referindo-se à presença de atrizes negras no cinema. Com mais de trinta filmes no currículo, a exemplo de *Sinhá Moça*, *Assalto ao Trem Pagador* e *Terra é Sempre Terra*, alguns dos seus preferidos, converteu-se em ícone para as artistas negras que sonhavam com o estrelato e eram barradas por sua cor de pele.

Outra artista, mas da área musical, que se faz presente é a Candace Leci Brandão, lembrada por seu talento enquanto cantora, compositora e artista negra engajada. E, finalizando a lista, as Candaces do Grupo de Mulheres do Lato das Pombas, criado na década de 1970 em Salvador, com objetivo de lutar pela justiça social, contra a discriminação racial e violência contra a mulher.

Um pequeno Glossário conceitua os termos utilizados nos textos desta edição, seguida das Atividades Pedagógicas, mais uma vez produzidas pelas professoras Ana Célia Santos e Maria Luísa Passos, contando dez questões. Que mulheres na sua família, no seu bairro, você considera como uma Candace? É o questionamento inicial feito à/aos estudantes sobre o tema abordado. Ademais, a relação de fatos históricos e as personagens apresentadas, cruzadinhas, caça-palavra e encenações são conjuntamente alternativas presentes na atividade, finalizando o Caderno de Educação XVI.

### **2.2.12 Volume XVII: Esmeraldas: Pérola Negra do Equador (2009)**

O ano de lançamento desta edição coincide com o falecimento de Mãe Hilda, matriarca do Ilê Aiyê. Nada mais justo que o Caderno XVII começar com uma bela homenagem e uma saudosa retrospectiva de sua vida. Além dela, Jonatas Conceição, um dos pesquisadores/colaboradores de muitas das edições passadas, que acabara de partir para o Orum<sup>12</sup>, foi homenageado.

Após as devidas homenagens *in memoriam*, a edição apresenta o tema *Esmeraldas*, em referência à cidade fundada por africano/as e indígenas no Equador no século XVI, batizada inicialmente como a República dos Zambos. A cidade era uma zona de confluência de populações diversas, com maioria de origem africana, como os mandigas, os congos (alguns

---

<sup>12</sup> Orum: designa, na mitologia yorubá, mundo espiritual, paralelo ao Aiyê (mundo físico).



de filosofia banto) e angolas. Seus filhos receberam o nome de *zambos*, o que deu nome à cidade. A Costa das Esmeraldas era conhecida no período colonial por ser um lugar de passagem que pouco interessava aos comerciantes e pela força dos indígenas que ali viviam e não se deixavam colonizar. Em 1553, após a corte espanhola liberar os conquistadores a levarem uma nave com 1700 africano/as escravizado/as, livres de imposto pela rota entre Panamá e Peru, uma dessas embarcações naufragou na Costa das Esmeraldas, o que fez deste acontecimento um marco histórico para muitos afrodescendentes.

Na Antiga República dos Zambos, a regra era a continuidade da tradição africana e alguns grupos se articulavam para propagar essa tradição. Dentre eles, os Palenques chamavam a atenção por serem

um espaço de resistência, cenário de liberdades e conquista de poder. Os Palenques nunca foram conquistados pelos espanhóis. Os seus chefes conselheiros sempre tiveram muita habilidade política face aos perigos e riscos de cooptação, de manipulação, de acordo com desvantagem para os objetivos do seu povo africano e seus descendentes (ILÊ AIYÊ, 2009, p. 32).

Em relação às tradições culturais e religiosas de Esmeraldas, atualmente, infere-se que o catolicismo, embora tenha resistido fortemente com os missionários jesuítas, não ocupa espaço tão significativo e que o/as negro/as esmeraldino/as têm, nas religiões de matriz africana, suas crenças maiores. A organização das comunidades se articula em uma base matricifocal, com a figura feminina ocupando espaços destacados. E há espaço importante para a oralidade, pois, por meio dela, muito se transmite ao povo sobre sua cultura, a natureza, o divino. Os pontos turísticos da cidade e algumas datas importantes também são elencados nesse capítulo, como a exemplo do Mirador de Esmeraldas, a Catedral do Cristo Rei, a Praia de Camarões, o Festival de Música Afro e a Festa da Independência, celebrada no dia 05 de agosto.

Dando continuidade à descrição da cultura e religião locais, algumas lendas e mitos do povo negro de Esmeralda são relatados. A *Tunda*, por exemplo, é uma das figuras mais importantes desse repertório imenso. Muitos falam que ela seria um fantasma que persegue crianças e adolescentes, que, por vezes, toma a forma de uma mulher que se apresenta como mãe, tia ou irmã e convidam as pessoas a colher camarões no rio. Aceito o convite, a *Tunda* abraça as pessoas e essa ação faz com as mesmas enlouqueçam e fiquem *entundadas*. Outro personagem, *El Rivel*, era um homem bom e galanteador, mas que, segundo a lenda, um dia se embriagou com os mortos do cemitério que visitava. Para se defender das lamas que o perturbavam, arrancou as cruzes do local e utilizou uma delas para acender uma tocha para guiar-lhe pelo caminho. Como ele deixou o cemitério sem cruzes, os deuses o transformaram

em uma “alma penada”, que só poderia se libertar quando ele afogasse um viajante desprevenido para deixá-lo em seu lugar. Desde então, ele navega numa canoa tosca de madeira com uma luz esverdeada. Tratando-se de uma cidade costeira, esse mito influencia boa parte da população esmeraldina. Além destes, existem os *Arrulhos*, que são, na verdade, manifestações culturais com canto, música e dança que acompanham as novenas, louvores aos santos e apresentam-se todos os anos na Praia das Palmas e que, às vezes, reúnem-se nas casas para cantar as glórias de um santo escolhido ou celebrado.

Após o Glossário que, como nas edições anteriores, auxilia no entendimento de termos que aparecem nos textos que compõem os Cadernos de Educação, mais uma vez nos são oferecidas as Propostas de Atividades Pedagógicas, desta vez com seis questões, que se dividem entre caça-palavras e atividades que pedem à/aos estudantes que completem algumas palavras referentes aos conteúdos vistos.

Encerrando esta edição, a Antologia Poética nos apresenta as músicas selecionadas na categoria tema do Festival de Música do Ilê Aiyê, como ocorre todos os anos, além dos poemas que também têm relação com a temática do carnaval de 2009, dentre as quais se transcreve o trecho a seguir da música *Esmeraldas, Negras Histórias*, de Amilton Lopes, Marcos Alves e Milton do Sina.

O encanto dessa negra história  
Vem narrada pelo nosso afro Ilê  
Com a independência de Esmeraldas  
Índios e negros lutam para fortalecer  
Província verde assim chamada  
Cidade do sol  
Conquista africana ê

Equador Ilê  
Esmeraldas pérola negra  
Navio negreiro (ILÊ AIYÊ, 2009, p. 55).

Nesta canção, estão descritos elementos nos textos que falam sobre a história, a formação cultural da cidade Esmeraldas, quando da alusão às negras, aos negros e indígenas e de suas contribuições para a cultura afrodescendente e sua ligação com o Ilê Aiyê.

### **2.2.13 Volume XXI: Guiné Equatorial: da herança pré-colonial à geração atual (2013)**

A historiografia da Guiné Equatorial é desbravada nessa edição, em que são apresentados os principais grupos étnicos que formam a população (*fang, bubis, ndowes, bissios, annobonês e molengues*), a fase das invasões europeias, a era como província espanhola até a independência, em 1968. Nomes importantes da luta pela libertação também

são apresentados, bem como a cultura e as religiosidades dos povos tradicionais da Guiné e mais uma vez com as ilustrações do artista Mundão.

Em *Grupos Etnoculturais de Guiné Bissau*, os seis grupos que coabitam o país recebem um breve resumo sobre suas respectivas origens e características. A começar pelos *Fang*, visto como o mais importante do ponto de vista demográfico, que pode ser encontrado também em Camarões, Gabão, África Central e Congo. Em relação ao povo *Ndowe*, que pertenceu ao grupo bantu congolês até se estabelecer na Guiné, é destacada a travessia do rio Locondye (ou Sanaga, para alguns) como uma das famosas lendas desse povo. Por se tratar de um rio de águas escuras e pela estrutura inclinada das margens, imaginava-se ser impossível sua travessia, até que um dia uma mulher avistou uma cabra passar pelo rio tranquilamente. Desde então, o animal tornou-se símbolo de salvação, uma espécie de totem, e os ndowes passaram a não ingerir sua carne. Aparentemente, muito próximo do ndowes, tendo em vista a defesa contra os fang, segundo alguns historiadores, os *Bissios* eram chamados também de *Mabea* ou *Mecuc*. Após lutas contra os fang no leste africano, os bissios se estabeleceram nas zonas costeiras de Krib, em Camarões e mantiveram relações, inclusive matrimoniais, com ambos os povos. Algo parecido ocorreu com os *Molengues* (ou *Bolengues*), que mantiveram diversos encontros com os ndowes, ao mesmo tempo em que laços matrimoniais eram realizados e que fez do molengues mediadores entre bissios e ndowes. Grupos oriundos das ilhas Bioco e Annobón, os povos *Bubi* e *Annobonês* aparecem em seguida. Aos primeiros é dada a origem ao grupo bantu *nãme*, da antiguidade africana, e aos annobonêses, a referência é a chegada dos portugueses à ilha, que decidiram intitulá-la com a data em que os navegantes desembarcaram, 1º de janeiro (*AnnoBon*) de 1471, pois a ilha aparentemente, antes desta data, estava desabitada.

O capítulo seguinte trata das *Invasões Europeias* à Guiné, com título homônimo, lista alguns dos principais acontecimentos que marcaram o referido período. A princípio, são elencados os precedentes históricos que auxiliam a propagar as invasões aos países africanos, como as bulas papais *Dum Diversas*, que reconheceram a Portugal o direito por toda África Negra; a *Romanus Pontifex*, que por sua vez reconheceu ao país o direito sobre a África Subsaariana; e a *Inter Caetera*, que repartiu o mundo entre Espanha e Portugal, nos anos de 1452, 1453 e 1493, respectivamente. Em 1472, a “descoberta” da Ilha de Formosa por Fernando Poo, que acabou por dar seu próprio nome ao local, seria o início da invasão de Camarões, que recebeu este nome após o navegador encontrar um rio cheio dos crustáceos. O Tratado de San Ildefonso, em 1777, recebe destaque por ter sido um acordo que obrigava a Espanha a devolver a Portugal os territórios da Ilha de Santa Helena e a colônia de

Sacramento, no Rio Grande do Sul. Em troca, o reino de Portugal concedeu à Espanha as Ilhas de Pagalu, Fernando Poo e toda a Guiné.

Assim, apenas em 1900, inicia-se a ação colonizadora da Guiné Equatorial pelos colonizadores espanhóis. Processo este que não foi considerado fácil, já que a Espanha estava atormentada pelo Tratado de Paris que a fez ceder quilômetros de terra à Portugal e França e por ter encontrado dificuldades para penetrar o interior do país. Um dos exemplos, foi a rejeição do imperador bubi Moca, que se opôs aos decretos coloniais, provocando uma insurreição que foi contida pela brigada militar espanhola, em 1910. Sobre os anos de colonização, o texto destaca que:

A situação dos negros de Guiné Equatorial nos primeiros anos da colonização espanhola, assim como muito tempo depois, era de total sofrimento, o nativo não merecia nenhum tratamento que reconhecesse seus valores de direitos e liberdade, apenas manteve seus direitos e liberdades naturais que constituíam sua moral. O nativo era considerado um objeto humano, praticamente sem vontade ante o branco colonizador por estar sempre subjugado ao maltrato e à humilhação. Como em toda colônia ibérica, o negro era tratado como coisa e totalmente discriminado. O direito existe quando há o conhecimento que dá direito de opção precedente da capacidade de decidir pelo exercício de liberdade. Isso significa que a capacidade de exigir o direito, tem relação com sua liberdade, situações nas que não se encontrou o nativo da Guiné Equatorial em nenhum momento do colonialismo (ILÊ AIYÊ, 2013, p. 18).

Descontentamento como o narrado acima e inconformidade por parte dos equatorianos fizeram com que fosse criada a “Cruzada Nacional de Libertação”, movimento nacionalista clandestino que enviou cartas de protesto à ONU e que gerou várias prisões de seus membros, após ser interceptada pela guarda civil. A insistência dos membros fez com que o governo adotasse nova tática que consistia em promover os debates com os diversos grupos juntos, ou seja, do povo bubu e do povo fernandino. Dessa maneira, a consequência dessas reuniões entre a guarda e a minoria étnica foi o fim da união que existia entre os povos da Guiné (bubus e fangs) contra o colonizador.

Tais descontentamentos deram origem a revoltas que visavam à independência. Em textos relacionados a este momento da história da Guiné Equatorial, a edição anuncia os personagens que marcaram este acontecimento histórico, que teve culminância no ano de 1968. Dentre eles, destacaram-se Enrique Nvo Okenke, Nguema Ndongo Asumu e Acácio Mañe Ela, que foram alguns dos grandes articuladores da independência.

Antes de encerrar o Caderno XXI, nos deparamos com um breve glossário que, como de praxe, nos auxilia no entendimento de alguns textos constantes no livro. Ressalta-se que, nessa edição, não se sabe por qual motivo, não são dadas propostas de atividades pedagógicas, como nos últimos cadernos, entretanto, a *Antologia Poética* que traz poemas e letras de

música foi mantida e traz canções como *Guiné Equatorial*, escrita por Genivaldo Evangelista e Kátiaa Show, foi vencedora da categoria tema, conforme se segue:

Situada ao Golfo da Guiné  
Nação Ilê Aiyê África  
Guiné Equatorial  
Malabo, Malabo negra capital

Católico, romano, cristianismo  
Fé que predomina na população  
Crença muçulmana, fé Bahia  
Na força e na religião

Ilê Aiyê continental oi, hô, hô, hô  
Guiné, Guiné, Guiné Equatorial

De origem bantu, fang tribo  
Ilha de Bioko migração  
Fang ntumu e o-kah  
São dialetos da região

Ilê Aiyê geograficamente  
Traz herança pré-colonial  
Cultura ancestralidade  
Com a geração atual

Ndowes, molengues, balengues  
Bubi, bissio, annobonês  
Vindo conosco nessa história  
Exaltando África mais uma vez  
Ilê um canto ideal  
Liberdade, Curuzu, África Central  
Beleza Negra em alto astral  
Ilê Canta Guiné Equatorial

Ilê canta Guiné  
Ilê canta Guiné Equatorial (ILÊ AIYÊ, 2013, p. 37)

### **2.3 Identidade e Representação no discurso do Ilê Aiyê**

Em associação com as investigações acerca dos trabalhos artístico e educacional do bloco afro Ilê Aiyê, é importante destacar a preocupação de diversos autores em discutir as questões referentes a assuntos como: identidade, representação e cultura. Fruto de um debate acirrado, tais conceitos surgem como pontos cruciais para o entendimento do papel do referido bloco afro nas ações relacionadas à cultura afro-brasileira e, conseqüentemente, com os ideais pedagógicos propostos pelo Projeto de Extensão Pedagógica (PEP).

Carlos Ailton Silva (2008) analisa o fenômeno cultural Ilê Aiyê a partir de outros territórios de pesquisa, como, por exemplo, a antropológica, com uma análise do discurso daquela instituição e sua capacidade de agregação identitária. As referências aos conceitos de identidade e cultura são exploradas em sua pesquisa, que propõe analisar o discurso

autorreferente presente nas diversas formas de representação que, por sua vez, auxiliam na construção de uma identidade ‘afrocentrada’. Assim, a proposta é demonstrar a importância de um conjunto de performances identitárias que conduzem indivíduos às zonas de visibilidade e centramento cultural. Em outras palavras, “os afrodescendentes tornam-se vistos através de uma vigorosa produção estética que se renova à medida que dialoga com a contemporaneidade cultural” (SILVA, 2008, p. 13).

O autor também destaca nomes expressivos que debatem o assunto, a exemplo de Stuart Hall e Hommi K. Babha, e seus entendimentos sobre a questão da identidade, quando destaca pontos comuns em seus escritos, uma vez que a descrevem como algo relacional, que é entendido em uma perspectiva ambivalente entre indivíduos, grupos e nações.

Conforme as ideias de Stuart Hall (2006), as identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, deslocadas ou fragmentadas, uma vez que a identidade plenamente unificada, completa e segura é uma fantasia. Por esse viés, aquele autor apresenta três concepções de identidade, a saber: 1) iluminista; 2) sociológica; e 3) pós-moderna. Em suma, nas acepções iluminista e sociológica, a identidade costura o sujeito à estrutura social existente, tornando o sujeito e o mundo cultural unificados. A diferença é que, nesta última, tem-se o reflexo da complexidade do mundo moderno, que desencadeia a ideia de que a identidade é formada na relação com o outro, que, em geral, é visto como “o mais importante”. No sentido pós-moderno do termo, a identidade torna-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente. Ela é definida historicamente, e não biologicamente. Por essa complexidade e mutação constante, é sugerido o termo “identificação”, que dá a ideia de um processo em andamento, ao invés de identidade, pois esta sugere algo acabado, imutável. Assim, as identidades e as identificações são dadas pelo reconhecimento do outro, ou seja, as representações que o classificam socialmente.

Outro autor que ratifica as variantes no processo de identificação é Sigmund Bauman (2005), a partir da premissa que se trata de questões “negociáveis e revogáveis”, pois dependem das noções de pertencimentos existentes ou que são apresentadas/impostas. Aquele autor acentua que “é também um fator poderoso de estratificação” (BAUMAN, 2005). Logo, o processo identitário configura-se como algo modular, que pode ser manipulado, a depender do contexto do qual se fala. Sobre o papel da cultura em um mundo onde se tem a dispersão dos povos, aquele autor argumenta que as modernas classes “instruídas” tinham, desde o século XVII com os filósofos iluministas, um papel bem delimitado, a fim de esclarecer aos demais povos como aquilo que eles acreditam ser o propósito de colonização europeia, pois

A meta era transformar as entidades desorientadas, desalentadas e perdida – brutalmente arrancadas de sua monótona rotina de vida comunal pela essencial e inesperada, e não planejada ou prevista, transformação modernizante – em membros de uma nação moderna e cidadãos de um Estado moderno. A meta do esclarecimento e da cultura era nada menos que a criação de um “novo homem”, equipado com outros pontos de referências e padrões flexíveis, adaptáveis, em lugar de regras impostas pelas comunidades tradicionais, do berço ao túmulo, quem na aurora da era moderna, foram perdendo de modo gradual, mas implacável seu valor pragmático ou caindo em desuso num ritmo acelerado (BAUMAN, 2011, p. 51).

Os povos distribuídos pelo tráfico transatlântico no período colonial constituíam, então, um exemplo do que Bauman (2005) destaca como “entidades desorientadas”, no sentido que as mesmas possuíam um núcleo de relações distintas, pois,

Entre os africanos a organização social e econômica girava em torno de vínculos de parentesco em famílias extensas, da coabitação de vários povos num mesmo território, da exploração tributária de um povo por outro. A vinculação por parentesco a um grupo era uma das mais recorrentes formas de se definir a identidade de alguém. Isto quer dizer que o lugar social das pessoas era dado pelo seu grau de parentesco em relação ao patriarca ou à matriarca da linhagem familiar. Nessas sociedades a coesão dependia, em grande parte, da preservação da memória dos antepassados, da reverência e privilégios reservados aos mais velhos e da partilha da mesma fé religiosa (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2006, p. 38).

A propósito do contexto da colonização no Brasil, a experiência retratada nos textos supramencionados remete àquilo que se deu com os povos nativos que aqui viviam, e com o/as escravo/as africano/as que para cá foram trazido/as, os quais foram transformados em “membros de uma nação moderna”, submetidos às novas regras dos colonizadores, resultando no desaparecimento de muitos dos pontos que constituíam suas culturas primárias, executando, desta forma, o projeto colonizador de aniquilamento de saberes ancestrais, entendido por vezes como epistemicídio.

Sobre as identificações da cultura afro-brasileira, no sentido amplo do termo, estas refletem as modificações socioeconômicas que o Brasil atravessa por séculos, uma vez que, com base na ideia pós-moderna de cultura e identidade, as relações sociais sofreram mudanças; logo, as identidades seguem esse fluxo. Quando se imagina que a elite cultural brasileira classifica determinada representação como aquela a ser positivamente aceita pela sociedade, e quando tal aceitação é amplamente divulgada pelos meios de comunicação, é certo que tais tendências são vistas com “bons olhos”, acarretando em desvantagem para as demais expressões culturais. Entretanto, com as mudanças nos cenários político, econômico, social e cultural, tem-se a valorização de outros ideais de representação, como se deu com o papel da mulher e da população negra, a exemplo, nas sociedades contemporâneas em muitos

países, incluindo o Brasil. De igual modo, tais representações aparecem na dinâmica escolar, uma vez que

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitido aos (as) alunos (as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos (as) profissionais na educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (BRASIL, 2006, p. 23).

A ideia da representação, entendida como a utilização de linguagens para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas e que conecta o sentido e a linguagem à cultura (HALL, 2016), é outra categoria de análise que auxilia no entendimento do deslocamento desdobrado pelas transformações sociais e de ponto de vista culturais que desencadeiam manifestações estéticas como aquelas propostas pelo bloco afro Ilê Aiyê. A partir da ideia de consciência negra, da década de 1960, difundida por mentores intelectuais negros como Steve Biko (SILVA, 2001), foi possível assistir ao aparecimento de grupos que, cada vez mais, se distanciavam da representação dos símbolos hegemônicos da cultura europeia/colonizadora e, conseqüentemente, do denominado “processo de embraquecimento”, e se trasladavam na busca de uma ressignificação da identidade da população negra. No Brasil, o Movimento Negro Unificado (MNU), o Instituto de Pesquisa da Cultura Negra (IPCN) e o Centro de Cultura Negra (CCN), na década de 1970, iniciaram a militância em benefício da politização dos negros. No campo artístico, surgiram o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo e o bloco afro Ilê Aiyê, que “representam uma oposição ao consumismo e ao esfacelamento da cultura negra” (SILVA, 2001, p. 39).

A tendência de valorização à cultura africana segue nas décadas seguintes, quando alguns autores, como, por exemplo, o jornalista e sociólogo Muniz Sodré (1988), alertam sobre a relevância de estudar a cultura brasileira através das suas variadas matrizes, sem o foco único na hegemonia europeia.

A ideia moderna de cultura, que ganha força com o progresso do capitalismo e, em nome do qual, a Europa inflige a África, durante três séculos e meio, o genocídio de milhões de pessoas. O capitalismo, o progresso, a civilização, a cultura ocidental se tornam possíveis a partir do tráfico de escravos, da grande diáspora negra. [...] Isso se encontra a sua legitimidade nos imperativos da Verdade produzida pela cultura, “invenção” exportada da Europa no final do século XVIII. Desde então esta palavra [cultura] tem estado no centro de projetos, obras, ciências, tal é o poder da crença que nela deposita (SODRÉ, 1988, p. 42).



A vertente de apropriação cultural que direciona para a massificação da cultura burguesa e que, por vezes, sequer chega ao alcance de todas as classes sociais, é repetida por séculos na história brasileira. Nesse sentido, Duarte Júnior (1996) atenta para a necessidade de reconhecimento de uma cultura e história próprias, conforme se segue:

Conhecendo a arte do meu tempo e cultura, adquiro fundamentos que me permitem uma concomitante compreensão do sentido da vida que é vivida aqui e agora. E mais: conhecendo a arte pretérita da cultura onde vivo posso vir a compreender as transformações operadas no seu modo de sentir e entender a vida ao longo da história até meus dias (DUARTE JÚNIOR, 1996, p. 70).

A definição de cultura é outro conceito bastante explorado nas pesquisas e de igual importância para delinear os ideais do bloco afro Ilê Aiyê. A noção de cultura, que pode ser entendida, em geral, como um conjunto de valores, conhecimentos, crenças, leis, costumes e hábitos adquiridos pelo ser humano através da sua vivência em comunidade, constitui um dos pilares para a ressignificação da formação pedagógica proposta pelos projetos que compõem o PEP, em especial, a Escola Mãe Hilda.

Sobre a questão, Roque de Barros Laraia (2001, p. 21) aponta, desde exemplos de determinismos em que o termo ‘cultura’ foi anteriormente mais utilizado, como, por exemplo, o biológico (teorias que atribuem capacidade a certos grupos humanos) e o geográfico (que defendia que certos ambientes físicos condicionam a diversidade cultural), quanto a teorias mais modernas, a cultura “como um sistema simbólico que é uma criação da mente humana”.

Nos estudos de Hilton Japiassú e Danilo Marcondes (2006), o vocábulo aparece também com um duplo sentido antropológico, pois, pode ser

- a) Um conjunto de representações e de comportamentos adquiridos pelo homem social [sic], ou seja, o conjunto histórico e geograficamente definido das instituições características de determinada sociedade, designando não somente as tradições artísticas, científicas, religiosas e filosóficas de uma sociedade, mas também suas técnicas próprias, seus costumes políticos e os mil usos que caracterizam a vida cotidiana; e
- b) Um processo dinâmico de socialização pelo qual todos esses fatos de cultura se comunicam e se impõem em determinada sociedade, seja pelos processos educacionais propriamente ditos, seja pela difusão das informações em grande escala, a todas as naturezas sociais, mediante os meios de comunicação de massa. Nesse sentido, a cultura praticamente se identifica como o *modo de vida* de uma população determinada, vale dizer, com todo o conjunto de regras e comportamentos pelos quais as instituições adquirem um significado para os agentes sociais e através dos quais se encarnam em condutas mais ou menos codificadas. (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 63, grifo do autor).

Com base nos itens supramencionados e que compõem o grande caldeirão denominado cultura, é possível indagar sobre a origem dos princípios que regem o ‘modo de vida’ dos brasileiros. As repostas para a questão podem ser as mais variadas e indicar exemplos das diferentes matrizes culturais onde a cultura brasileira é formada. Entretanto, se a

questão for especificada para o alerta sobre quais são os padrões difundidos pelos processos educacionais e meios de comunicação em massa, por exemplo, há de se saber que os costumes originários das culturas africana e indígena não estarão no topo da lista.

Em suma, tem-se a glorificação de uma cultura que foi imposta e que é incessantemente ensinada nas escolas, de modo a homogeneizar os costumes da maioria das comunidades em nome dos saberes provindos, em maior parte, dos colonizadores. Tal domínio cultural vem de séculos de exploração e aculturação promovido pelos países que colonizaram a América e a África, que fizeram uso, entre outras formas, do ensino formal a favor dos seus interesses. Um exemplo clássico é a Academia de Belas-Artes, a primeira instituição oficial destinada ao ensino da Arte, que já surgiu atendendo aos interesses da coroa, uma vez que “estivera a serviço do adorno do Reinado e do Império, e com o dirigismo característico do espírito neoclássico de que estava impregnada, servira à conservação do poder” (BARBOSA, 2010, p. 17).

A partir da identificação, apropriação e disseminação dos símbolos mais fortes da cultura africana (música, dança, vestuário etc.) é que os objetivos mais visíveis dos trabalhos pedagógicos e culturais do bloco afro Ilê Aiyê são concretizados, ou seja, através das representações do que identificam como cultura africana.

De encontro à apropriação exagerada da cultura europeia, as atividades desenvolvidas no bloco em questão são claramente influenciadas por outro meio cultural, uma vez que

O Ilê inspirou-se em referências teóricas para sua idealização, reportando-se a um modelo de ideologização política a partir das informações do movimento negro norte-americano da década de 1970, das lutas de independência dos países africanos e, sobretudo, na resistência cultural afro-brasileira originária do Candomblé (SCHAUN, 2001, p. 89).

As músicas do bloco afro Ilê Aiyê, como mensageiras da ideologia adotada pelo grupo, evidenciam tais referências, com letras que fazem menção tanto aos povos que originaram uma intrínseca relação cultural com o Brasil, quanto aos personagens e aos episódios que deram vida à luta do/a negro/a escravizado/a e negligenciado/a na Terra de Santa Cruz, desde a colonização aos dias atuais, conforme a canção intitulada *Heranças Bantos*:

Eu vim de lá  
Aqui cheguei  
Trabalho forçado  
Todo tempo acuado  
Sem ter a minha vez (Bis)

Dos grandes lagos  
Região em que surgiu  
Os Bancongós, os Bundos,

Balubas, Tongas, Xonas, Jagas, Zulus  
Civilizações Bantus, que no Brasil concentrou  
Vila São Vicente, canavial de presente,  
Pau brasil, Salvador

Cada pedaço de chão,  
Cada pedra fincada,  
Um pedaço de mim

Ilê Aiyê  
O povo Bantu ajudou  
A construir o Brasil

Pedra sobre pedra  
Sangue e suor no chão  
Agricultura floresce,  
Metalurgia aparece,  
Candomblé, religião  
Irmandade Boa Morte  
Rosário dos Pretos, Zumbi lutador  
Liderança firmada,  
Que apesar do tempo, o vento não levou

Um legado na dança  
Influência no linguajar,  
Sincretismo na crença,  
Na culinária o bom paladar  
Tristeza Palmares, Curuzu, Alegria,  
Ilê Aiyê Liberdade Expressão Bantu  
Viva da nossa Bahia (ILÊ AIYÊ, s.d.)

Uma das expectativas do bloco afro Ilê Aiyê é fazer com que outros grupos ligados à educação inspirem-se em suas propostas para a efetivação do ensino das culturas africana e indígena e sintam-se partícipes da situação, propondo debates diretos, evidenciando uma proposta na mediação dessas discussões em sala de aula.

É de fundamental importância destacar que a ideologia defendida pelos projetos do bloco afro Ilê Aiyê aponta para uma conscientização, uma reflexão crítica acerca do papel do cidadão afrodescendente no mundo que o cerca. Tal processo se dá no reconhecimento da arte e da história africana enquanto fio condutor de uma emancipação social e símbolo de resistência e exaltação de pertencimento, quando entoado, por exemplo, os versos da canção *Minha Origem*.

Se me perguntar  
De que origem eu sou  
Sou de origem africanas  
Eu sou, com muito orgulho eu sou.

E a minha lei é uma boa  
É de ternura, de paz e oração  
No Ilê Aiyê eu vou, eu vou  
Dançar com emoção (ILÊ AIYÊ, s.d.).

Esse sentimento é destacado nos estudos de Moreira (2008), ao apontar que entre as principais características dos trabalhos do Ilê, que aos poucos foi se ajustando, possibilitou aos sujeitos a criação de sua própria imagem através de sua ação, reivindicando seu papel e espaço na sociedade.

Considerando também que as atuais referências identitárias sofrem mudanças, que são deslocadas e que tal ‘descentração’ do indivíduo do seu mundo social e cultural constitui uma ‘crise de identidade’, como definiu Hall (2006), as práticas do bloco afro Ilê Aiyê tendem a uma (re)construção de identidade a partir do conhecimento da raiz cultural africana, que se concretizou como uma das mais fortes referências, junto com a indígena e europeia, da cultura brasileira. O Ilê Aiyê apresenta uma “construção de uma identidade afrocentrada que se coloca como referencial para um povo que, embora negligenciado pelos sistemas de poder, consegue, através da auto referência do discurso identitários, um lugar no espaço social da cidade” (SILVA, 2008).

É importante correlacionar as teorias aqui apresentadas aos estudos de Hall (2006), onde a cultura é aplicada como um conjunto de valores ou significados partilhados, sendo tal entendimento necessário, ainda, para a compreensão da representação enquanto sentido sociocultural dos significados apresentados por uma dada comunidade – significados que são inseridos pelos sistemas de representação e apresentados através de linguagens.

Convém ainda inserir, nesse contexto, a ‘cultura nacional’, outra expressão apresentada por Hall (2006, p. 32), que é composta por instituições culturais, símbolos e representações, tornando, então, “a identidade profundamente envolvida no processo de representação”. E é a partir da identificação, apropriação e disseminação dos símbolos mais fortes da cultura africana (música, dança, vestuário etc.) que os objetivos mais visíveis dos trabalhos pedagógicos e culturais do bloco afro Ilê Aiyê são concretizados. Nesse sentido, conforme descreve Schaun (2002), é possível observar que a valorização da cultura afro-brasileira toma forma conforme o escopo do trabalho do Ilê, uma vez que

Suas ações refletem um composto de atividades voltadas para a relação comunicação/cultura/educação, visando a formação para a cidadania, com o visível interesse em oferecer às crianças e jovens da comunidade do Curuzu o exemplo de promover o orgulho, a autonomia e auto reconhecimento da estética afrodescendente, em uma articulação comunicativa inspirada a em valores da ancestralidade (SCHAUN,2002, p. 90).

Os significados imbricados nas linguagens e suas representações através da arte e da educação dentro do bloco afro Ilê Aiyê remontam aos estudos de Heloise Chierentin Santi e Júnior Chierentin Santi (2008), ao analisar os conceitos de representação a partir da análise dos escritos de Stuart Hall (1997). Aqueles autores destacam que os significados culturais regulam práticas sociais e que as linguagens funcionam como motor central para a prática da representação. Logo, os objetos, as pessoas e os eventos somente adquirem significado mediante a representação mental que lhes atribuiu um determinado sentido sociocultural.

Para perceber e fazer sentido àquele que aprecia, as linguagens têm o papel de materializar o significado que pode estar subjetivo na mensagem. Quando uma criança é apresentada à África pela primeira vez com o olhar do bloco afro Ilê Aiyê, a sua concepção sobre aquele continente será diversa de uma escola onde o ensino pauta-se na condição de sacralização da cultura europeia ocidental em detrimento das demais. Tal representação se dá, em geral, e com maior expressividade, através das linguagens artísticas (pintura, música ou dança). A referência que aquele indivíduo terá, será o reflexo da representação escolhida e difundida pelo Ilê que, no caso, é favorável às questões concernentes à etnia.



### **CAPÍTULO III – METODOLOGIAS E PRÁTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS**

Neste capítulo são relatadas as experiências vivenciadas a partir de propostas de atividades artísticas visuais realizadas com estudantes dos anos finais da segunda fase do ensino fundamental, em uma escola pública do Distrito Federal e que tiveram como recurso didático principal os Cadernos de Educação do Ilê Aiyê.

A instituição educacional onde foi realizada a prática, situada em uma das Regiões Administrativas (RA) do DF, é uma das unidades de educação pública ligada à Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), funciona nos turnos diurno e noturno e acolhe estudantes do ensino fundamental, do ensino médio, da educação especial e da educação de jovens e adultos. Recentemente reformada, a instituição possui, segundo seu Projeto Político Pedagógico (PPP), datado de 2016, uma área de mais de 60.000m<sup>2</sup>, sendo destes 4.000 de área construída, o que faz dela a maior instituição educacional, em termos de espaço, da sua região. A escola conta ainda com 33 salas de aula, sendo 05 reservadas ao ensino integral; 03 laboratórios, dos quais 01 é destinado à disciplina de Química, 01 para Física e 01 para Biologia; 02 salas para as aulas de Artes Plásticas; 02 laboratórios de informática; 03 quadras poliesportivas, com 01 descoberta e 02 cobertas; além de sala de ginástica, biblioteca, sala de leitura, cantina, auditório, estúdio, sala de recursos, teatro de arena e uma pista de atletismo. Toda essa estrutura para atender uma média de 2.700 estudantes, divididos entre os três turnos em que funciona, sendo o matutino (período frequentando pelo público do ensino médio) o período que apresenta maior quantitativo de alunos e alunas matriculadas.

O grupo focal (GF) desta pesquisa foi formado por estudantes dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, que estudam nas classes regulares no turno vespertino e realizam atividades no turno oposto dentro do projeto da Escola Integral. A fim de não interferir no funcionamento das aulas regulares e de ter um grupo menor que os frequentes nestas, as propostas aqui apresentadas foram realizadas no horário da Escola Integral, com meninos e meninas entre 13 e 15 anos que já frequentavam aulas de Teatro dadas por um professor da área e que foram cedido/as para as práticas com os Cadernos de Educação do Ilê Aiyê. O/as aluno/as de Teatro foram então convidado/as a frequentar as aulas de Artes Visuais e os/as que aceitaram puderam dar suas contribuições para a pesquisa, ficando, desta maneira, a escolha de participação por partes dos/as estudantes. Destes, um total de dez estudantes,

dentre eles 02 meninos e 08 meninas, colaboraram para o enriquecimento das atividades ofertadas, com os debates e produções artísticas, frutos das aulas.

Dois dos encontros foram realizados na Sala de Artes 1, que conta com duas mesas grandes de mármore, cadeiras, pias e um depósito. Neste espaço as aulas foram diversificadas e as práticas pedagógicas variaram entre as já propostas nos Cadernos e por outras pesquisadas em fontes afins. O outro encontro foi realizado no Auditório da escola, no espaço destinado ao palco, o que proporcionou uma atividade mais descontraída, na qual o/as estudantes puderam deitar no piso para a produção dos desenhos e a explanação e debate sobre o tema foi feito com o/as participantes dispostos em círculo.

Os encontros foram realizados duas vezes na semana, duraram cerca de 60 minutos cada, totalizando três dias, durante uma semana e meia. Nos dois primeiros, foram trabalhados os Cadernos de Educação, acompanhado das atividades de produção artística, e no último foi feito um debate em grupo sobre as atividades dos primeiros encontros e de entrevistas individuais a fim de coletar dados sobre o aprendizado dos/as participantes, além de uma pequena confraternização em agradecimento à/aos mesmo/as.

Os Cadernos de Educação do Ilê Aiyê utilizados nas práticas foram os das edições VII (Revolta dos Búzios), XII (Mãe Hilda Jitolu), XVI (Candaces: Rainhas do Império Méroe), XVII (Guiné Equatorial: da herança pré-colonial à geração atual) e XXI (Esmeraldas: Pérola Negra do Equador), respectivamente. Um dos motivos que levaram à escolha destas edições consolida-se no fato de cada uma delas tratar de temáticas distintas e que são pouco exploradas nas aulas regulares, como é o caso das revoltas pela libertação do/as africano/as escravizado/as. Dessa forma, a seleção dos Cadernos vai ao encontro dos objetivos previstos nas Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Afro-Brasileira e Indígena da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), que tem por base os Artigos 26-A e 79-B<sup>13</sup> da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que visa, dentre outras questões,

Garantir que os fatos que demonstram que indígenas e negros não foram passivos, mas partícipes, lutadores e, em diferentes situações, heróis, sejam incorporados à nossa história. Os conteúdos propostos pelos documentos legais devem, então, considerar estratégias de lutas e sobrevivência trabalhadas de modo contextualizado, não permitindo a manutenção dos sentidos folclorizados, exótico e extravagante, que fazem parte do imaginário social. Por meio desta proposta de trabalho, pretende-se problematizar fatos históricos que vêm sendo sistematicamente omitidos nos currículos escolares e intervir na ideia negativa e hegemônica a respeito desses povos (GDF, 2012, p. 04).

---

<sup>13</sup> Incluídos pelas Leis nº 10639/03 e nº 10645/08, que instituem o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.



As mulheres guerreiras e as personalidades negras foram igualmente abordadas nos Cadernos de Educação adotados. Estas por, além de tratar de exaltar a força feminina negra, se faz presente por finalidade com as participantes do projeto que são, em sua maioria, negras e pelas Candaces da comunidade onde vivem e que proporcionou relatos e descobertas relevantes para o processo de construção de identidade feminina negra das estudantes da escola. No tocante às localidades africanas, a eleição foi reflexo da observação de como nossa percepção geográfica, e conseqüentemente cultural, está distante de (re) conhecer e identificar as cidades do continente africano e suas respectivas contribuições para a cultura, comércio e/ou política mundial, reforçando a ideia eurocêntrica de conhecimento.

Subsidiadas pelos conteúdos dos Cadernos de Educação do Ilê Aiyê, as práticas artístico-pedagógicas foram idealizadas e experimentadas nos três encontros com o/as estudantes da instituição pública em questão e foram analisadas a partir das concepções pedagógicas e suas respectivas propostas didáticas, com base nos tipos de currículo e as linhas de psicologia de aprendizagem. Sem intenção de classificar a melhor ou pior forma de trabalho a ser executada com suporte dos Cadernos, os relatos a seguir objetivam servir como propostas para uma prática de educação “descolonizada”, apontando caminhos possíveis para uma vertente educacional na qual se prestigia a história e cultura afro-brasileira.

Ademais destas reflexões, foram elencadas categorias de análise que serviram para subsidiar a interpretação de dados relativos às práticas aqui propostas. Dentre estas categorias, destacam-se a representação do/a negro/a nas imagens e obras artísticas observadas e produzidas; a proposta de educação e currículo afrocentrados; e a presença da arte afro-brasileira na escola. Tais análises são apresentadas ao final do capítulo, após descrição das atividades artístico-pedagógicas.

### **3.1 Prática I: Revolta de Búzios**

Para iniciar as atividades do Caderno VII, as ilustrações de J. Cunha foram fundamentais para que os/as estudantes compreendessem a história por meio da leitura que fizeram dessas imagens. Após indagar sobre o que recordavam sobre o tema e obter respostas do tipo “foi a luta dos negros indignados que se rebelaram”, lhes foram apresentadas as ilustrações em formato de cartas para que se criasse a história (FIG. 16). A ideia central do levante foi explanada pelos/as participantes, que se confundiram apenas em relação às causas

e consequências do evento histórico, pois não ficou claro para eles o porquê do navio que acompanhava a frase “livre comércio” e o final, que para eles/as teria sido “feliz”. Na sequência, foi utilizado um dos textos contidos na Caderno, de título homônimo ao da edição, *A Revolta de Búzios*. Neste, a Revolta é contada do ponto de vista histórico, cultural e geográfico, o que auxiliou na contextualização e provocou um aquecimento para produção de visualidades acerca do assunto abordado. Como essa edição não traz propostas pedagógicas, optou-se por evidenciar elementos presentes no texto que pudessem colaborar com as produções visuais feitas pelo/as participantes.



Figura16: Cartas pedagógicas com ilustrações de J. Cunha

Como o texto continha quatro páginas, utilizou-se a estratégia de destacar alguns parágrafos para leitura e fazer com que os/as estudantes reorganizassem as imagens, como mostra a Figura 17. A partir daí, discussões sobre os motivos que fizeram da Revolta um movimento que foi sufocado pelo poder político e militar da época foram colocados em questão e, inclusive, relacionados a eventos atuais, como a morte da militante negra Marielle Franco, a ocupação militar no Rio de Janeiro e o papel da polícia na comunidade onde eles/as viviam. Dentre as considerações levantadas, uma era de que quando os povos escravizados se organizam, o Estado intervém, no sentido de barrar maiores avanços desse grupo que é considerado “minoría”. E que “pobre tem que continuar pobre”, caso contrário “não tem quem limpe o chão”.



Figura 17: Estudantes em de atividade artístico-pedagógica (Encontro I – Revolta de Búzios)

Com essas ideias ainda frescas, seguiu-se à audição da canção *Esperança de Um Povo*<sup>14</sup>, uma das músicas tema do carnaval de 1991 (ano de lançamento desse Caderno), com acompanhamento da letra impressa. Finda a apreciação musical e leitura, foi solicitado que relessem e grifassem as informações que mais remetiam à Revolta de Búzios, atividades que mereceu dois destaques, além da estrofe que continha o nome da revolta: o nome de João de Deus, um dos líderes da Revolução; e o refrão *Liberta eu / Liberta eu não quero sofrer mais não / Estou na beira do abismo correndo perigo / Cadê minha libertação* (ILÊ AIYÊ, 1991, P. 38). Questionados sobre o motivo pelo qual esta última merecia tanta atenção, foi posto que, primeiramente, a recordação se dava por sua repetição, além de ser uma espécie de súplica do/as negro/as escravizado/as que lutavam pela abolição. Em tom de brincadeira, houve quem remetesse o refrão às horas que passam em sala de aula, que são, segundo eles/as, uma prisão. Com isso, propuseram cantar o refrão sempre que a aula estivesse “chata”. Após diversão com a situação, apenas foi solicitado, seguindo o tom de brincadeira, que o nome da professora fosse mantido em sigilo para que os/as demais docentes não a culpassem pela atitude.

O encontro foi finalizado com a proposta de produção de desenho a partir da técnica do molde vazado, também conhecida como estêncil, que consiste em fazer uma máscara no estilo negativo e aplicar algum tipo de instrumento que resulte na sua coloração. Nessa fase, fez-se uso das ilustrações de J. Cunha e demonstrou-se como realizar o recorte nas imagens que foram aproveitadas, tanto por fazer alusão ao tema proposto quanto por possuir contraste preto e branco, como nos desenhos em negativo. Seguidos do exemplo anteriores, os/as estudantes escolheram entre as imagens a que mais lhes agradava e/ou era mais prática para o recorte ser feito. Ao passar a imagem para o papel de desenho, no qual previamente foram feitas as margens, puderam usar da criatividade através da pintura da imagem, da colagem de outras ilustrações dos Cadernos e de transcrição de partes da canção do Ilê Aiyê (FIG 18). Após percepção de que as produções estavam um tanto quanto “vazias”, talvez pelo tamanho do desenho em proporção ao papel, a professora propôs, com base nas concepções básicas de composição visual, que os trabalhos fossem preenchidos, de maneira que apresentassem maior equilíbrio. Aproveitando as aulas de Teatro da qual ele/as participavam, uma analogia entre o espaço do palco e do papel foi mencionada, uma vez que, da mesma maneira que o palco teatral não podia ter “buracos”, a composição visual também poderia apresentar equilíbrio dos elementos que a compõe. Para auxiliar esse preenchimento, imagens do Caderno VII foram

---

<sup>14</sup> Para conferir letra completa da canção, acessar página 74 desta dissertação.

ofertadas para que, caso quisessem, realizassem colagens nos espaços do papel ou, com alternativa, poderiam pintar o fundo do desenho, ou seja, a parte da moldura do papel que não apresentava nenhum elemento. E com essas instruções finalizaram as produções artísticas.



Figura 18: Produção visual realizada por estudante (Encontro I – Revolta de Búzios)

A fim de compartilhar as produções, os desenhos foram expostos e cada um/a explanou sobre o porquê da escolha do mesmo, do trecho da canção e das imagens escolhidas para a colagem na composição. Como a maioria escolheu a imagem que representava um homem ajoelhado, a ideia de súplica expressa pela imagem permaneceu no imaginário dos/as participantes, o que corroborou para a ideia de uma revolução que teve como consequências alguns sacrifícios, como o enforcamento dos líderes do movimento. Ao mesmo tempo, a segunda imagem, da mão fechada com um búzio em seu punho, propiciou uma leitura da força que emanou dessa revolução, a partir de um ato de resistência das pessoas escravizadas e que trazia em sua simbologia o búzio, utilizado em representações religiosas de origem

africana e que foi, inclusive, em épocas remotas, utilizado como objeto de troca, tal como o dinheiro na atualidade.

Em uma prática como a exposta, infere-se que a concepção pedagógica tradicional permeia a prática educativa quando os/as alunos/as aprendem/memorizam uma técnica, reproduzindo-a conforme as instruções da professora, que assume o papel de expositora de conhecimentos. Não fosse a interferência momentânea dos/as alunos/as nas discussões e relatos dos pontos comuns entre os conteúdos expostos no Caderno VII e a realidade em que vivem, a experiência relatada configuraria uma proposta com forte inclinação tradicional, se observarmos a forma como o conhecimento técnico é transmitido. Ainda assim, graças aos relatos finais dos/as envolvido/as, é perceptível o que de mais marcante ficou registrado no imaginário destes/as e como perceberam a história da Revolta através das imagens apresentadas e produzidas, no momento em que a voz dos/as participantes é ouvida, sem que haja a pretensão de consolidar verdades absolutas, mas sim de uma narrativa histórica que pode ou não sofrer modificações a depender de quem a conte.

Se analisarmos pelo prisma do currículo, percebemos que por um lado não se pode caracterizar as propostas aqui apresentadas na categoria tradicional, por não apresentarem uma proposta eurocêntrica de verdades absolutas. Mas as revoltas do Brasil colonial não fazem parte do currículo escolar? Qual seria então a diferença entre essa proposta e as aulas regulares? Essas respostas provavelmente têm relação com a importância que se dá a esse tipo de conteúdo. Nas aulas de História, o episódio da Revolta de Búzios geralmente faz parte de um conjunto de outras manifestações abafadas no período colonial. Se compararmos com o tempo gasto com outros assuntos, como Grécia Antiga, por exemplo, perceberemos que esse tipo de evento histórico ganha menor atenção, compondo, assim, “mais uma” dentre muitas outras atividades rebeldes. A princípio, pode parecer superficial, mas já paramos para pensar que a maioria dos conhecimentos que a humanidade faz uso, quando pesquisamos sua história, nasceu na Grécia Antiga? Esse fator ascende no nosso imaginário a ideia de suposta superioridade destes e inferioridade daqueles, uma vez que quase não vemos narrativas de outras civilizações em livros didáticos.

### **3.2 Prática II: Candaces – Rainhas do Império Méroe e Mãe Hilda Jitolu**

Considerando a proposta do Caderno XVI de dar continuidade ao relato da história do povo negro, agregado à valorização, autoestima e visibilidade da mulher negra, esta prática

artístico-pedagógica propôs a produção visual a partir da compreensão da história das Candaces e sua correlação com as personagens próximas às/aos participantes (FIG. 19).



Figura 19: Estudantes em atividade artístico-pedagógica (Encontro II – Candaces)

Para dar início à prática, o conceito de Candace foi abordado com os/as presentes. Ao serem questionados/as sobre quem eram essas personagens, os/as mesmos/as demonstraram suas dúvidas através de expressões de incerteza e, aos poucos, tentaram chegar a uma resposta a partir das imagens presentes nos Cadernos XII e XVI, utilizados para essa aula. A palavra “rainha” foi mencionada quando uma das participantes percebeu o título do Caderno XVI e daí começaram as considerações. As pessoas que não participaram do primeiro encontro ficaram ainda em silêncio, como se estivessem um tanto perdidas. Entretanto, os/as participantes da primeira experiência, que já tinham sido apresentados ao Ilê Aiyê e aos Cadernos de Educação, facilmente conectaram a ideia de Candace como rainha negra, tanto pelo conhecimento prévio, como pelas ilustrações das capas dos dois Cadernos. Com o intuito de fixar as explicações apresentadas, um breve texto foi lido em conjunto, no qual se resumia a origem e história das Candaces africanas e que foi retirado do Caderno XVI, tal como se segue:

## Quadro 2 – Candaces

### CANDACES

As Rainhas-Mães, mulheres de sangue real, guerreiras que ocupavam posições importantes durante gerações do Reino do Império de Cush e Méroe, as Candaces eram mulheres guerreiras, corajosas que reinaram na África. Ser uma dessas mulheres significava ocupar um lugar privilegiado no sistema monárquico meroítico, de poder político e de continuidade através das suas sucessoras. As Candaces eram imbuídas da preparação das novas gerações, da coroação dos próprios filhos, participavam da escolha do rei e das cerimônias de transmissão de poderes.

As principais Candaces africanas foram dos reinados de Shanakdkhete, entre 170 e 160 a.C., sucederam-se os de Ammanishekhete, Nawidenak, Maleqereabar. Destes, evidencia-se o reinado de Amaniremas, rainha que conhecida por possuir um só olho e por levar Méroe à cena universal, reinou no ano 20 antes de Cristo e estabeleceu diálogo com os invasores romanos, a quem cedeu parte do reino para obter um acordo paz (ILÊ AIYÊ, 2008, p. 10 / adaptado).

Após essa discussão inicial, algumas imagens em formato de *slides* foram exibidas para que a contextualização ganhasse forma através de visualidades que passeavam pela imagética do quem teriam sido as Candaces, pela representação de mulheres brasileiras de importância cultural e religiosa, além de projeções fictícias inspiradas nas guerreiras africanas. Representações encontradas na internet configuraram a materialização do estereótipo das mulheres fortes da África Antiga, que foram contrastados com as “possíveis reais” aparências de outras líderes importantes do Egito Antigo: Cleópatra e Nefertiti. Abrindo espaço para o Ilê Aiyê, Mãe Hilda Jitolu recebeu espaço nessa lista, por ter sido a líder espiritual do Curuzu e do Ilê, e fez parte dos nomes femininos que alicerçaram as estruturas do Ilê Aiyê, em conjunto com suas filhas Hildelice Lima (sua sucessora no comando do Terreiro) e Dete Lima (responsável pela concepção estética e indumentária do grupo). As Deusas do Ébano, escolhidas na Noite da Beleza Negra do Ilê Aiyê para serem as rainhas do carnaval, foram igualmente reverenciadas por sua beleza, força e sabedoria que esbanjam durante a passagem do Ilê na avenida.

Com mais uma das representantes da mulher negra constante no Caderno XVI, a atriz Ruth de Sousa foi citada em referência à sua importante colaboração para o teatro e o cinema brasileiros e por seu pioneirismo enquanto mulher negra que lutou para obter espaço nesses meios midiáticos dominado por mulheres brancas. Saltando das páginas dos Cadernos de Educação e passeando pelas obras cinematográficas, que neste caso foi inspirada em uma história em quadrinhos, a representação das mulheres líderes e das Dora Milaje, o grupo de guerreiras que compunham a guarda do país fictício de Wakanda, do filme sobre o super-herói negro da Marvel - Pantera Negra -, nossa viagem termina com a demonstração de como os

fatos históricos se correspondem com a arte. Nessa etapa, visto que muitas já tinham apreciado a película, foi perceptível a identificação das meninas do grupo com essas mulheres, que, para elas, eram as mais poderosas da história. Isso ocorreu muito provavelmente por estarem acostumadas a ver filmes nos quais os homens geralmente são os mais poderosos e detentores da sabedoria. Apesar do personagem principal do filme ser um herói do sexo masculino, a presença das personagens femininas se configurou de uma forma tão expressiva que foi difícil negar que, em certos momentos, elas, inclusive, ofuscam os demais personagens.

A etapa seguinte consistiu na audição e acompanhamento com letra impressa da canção *Deusa do Ébano*<sup>15</sup> do Ilê Aiyê e de discussão sobre padrões de beleza. Aqui, foi importante notar a passividade dos/as participantes em participar do debate, por razões que não foram aprofundadas, por não ser objetivo primordial do encontro, mas que deixou subentender que a estética negra ainda é subjugada em relação à branca. Tal assertiva baseou-se no fato de que os/as mesmos/as evitaram dar opiniões sobre o tema, até que uma das garotas presentes pediu para pularmos o assunto. Como nosso objetivo não era a questão de padrão corporal estético, passamos à atividade seguinte.

Começamos a dialogar a partir de uma proposta do Caderno XVI, sobre as Candaces, que pedia a seguinte questão: *Candaces são mulheres guerreiras e corajosas que servem de exemplo para as novas gerações. Que mulheres na sua família, no seu bairro você considera como uma Candace?* Com esta indagação cada um/a dos/as participantes indicou quais eram as suas rainhas guerreiras do dia a dia. Unanimemente, todos/as os presentes indicaram suas mães e avós como representantes dessas figuras femininas poderosas e os motivos, apesar de variarem em alguns momentos, também foram bastante parecidos. A maioria dessas mulheres eram mães solteiras que precisaram abrir mão de alguns objetivos e realizações pessoais, que geralmente tinham relação com os estudos e a carreira profissional, para cuidar do/as seus/suas filho/as. Em um comparativo entre as histórias das avós e das mães, as primeiras competiam versões mais violentas, em que histórias de violações, sequestros e violência física se repetiam. Às mães, ressaltou-se a tentativa de recuperar o tempo perdido em relação aos estudos e ao trabalho fora de casa para o sustento da família e dos filhos, que geralmente ficavam aos cuidados das avós. Questionadas sobre qual dessas mulheres as meninas presentes gostariam de ser quando adultas, todas, sem exceção, quiseram ser como suas mães

---

<sup>15</sup> Letra completa presente na página 86.



e avós, mas sem a repetência de fatores que tirassem delas as oportunidades de crescimento individual, como apontaram que aconteceu com suas familiares mais próximas.

Com essa gama de informações frescas na cabeça das crianças, iniciamos a produção visual que se consistiu na criação livre de um desenho que configurasse uma homenagem às Candaces fossem elas reais ou fictícias (FIG. 20). Para tal atividade, foi posto à disposição dos/as participantes papel A4, lápis grafite, lápis de cor, giz de cera, régua, imagens apreciadas anteriormente e os Cadernos de Educação XII (Mãe Hilda Jitolu) e XVI (Candaces). Optou-se por não ensinar previamente nenhuma técnica das artes visuais, mas sim oferecer estímulos visuais que auxiliassem na construção das imagens, como os Cadernos e os *slides*. Dessa forma, quanto ao processo de produção, permaneceu a concepção modernista do ensino da Arte, em que o/a estudante é livre para se expressar sem necessariamente seguir uma regra técnica específica. A possibilidade de criação livre e de demonstrar os conhecimentos próprios, aqui através dos desenhos, são também características dessa proposta, que aposta na autonomia do/a estudante para uma criação espontânea.



Figura 20: Estudantes participando de atividade artístico-pedagógica (Encontro II – Candaces)

Os desenhos realizados foram variados, acentuando a força das mulheres guerreiras, o labor diário das mesmas e os sinais de resistência do/as negro/as (FIGS. 21 e 22).



Figura 21: Desenho produzido por estudante I (Encontro II-Candaces)



Figura 22: Desenho produzido por estudante II (Encontro II-Candaces)

### 3.3 Prática III: Máscaras Africanas (Cadernos XVII e XXI)

A temática principal desta prática foi consolidada pelos conceitos de simetria e assimetria e como estes foram utilizados nas produções estéticas das máscaras ancestrais africanas. Ao contrário das atividades anteriores, os conteúdos presentes nos textos dos Cadernos de Educação e as músicas do Ilê Aiyê não foram abordados para contextualizar a aula, mas sim os conhecimentos da área artística presentes nos currículos de Arte, tal como o Currículo em Movimento, que prevê a construção de conteúdos de Artes Visuais em instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal, pautando-se, segundo explicitado no documento, em cronologia histórica, que por sua vez articula-se a conteúdos de outras matérias com vistas a facilitar a interdisciplinaridade e promover uma educação pautada na cidadania e direitos humanos, conforme se segue:

Procurou-se evitar ou reforçar visões mais particularizadas geograficamente em movimentos artísticos, considerando que seja abordada de maneira integrada, fundamentada e consistente. Contemplou-se a necessidade de alfabetização e letramento visual que trabalhem elementos visuais contextualizados no momento histórico, em uma construção pedagógica que garanta formação continuada e possibilite o entendimento de princípios articuladores da obra de arte, a apreciação e a análise daquilo que veem, ouvem e ou compõem a identidade cultural do indivíduo. Por ensino e aprendizagem de Artes Visuais entende-se o processo criador de contemplação e de resignificação, envolvendo diversas formas pelas quais pode manifestar-se. Nessa perspectiva, tais aprendizagens estarão a serviço da Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade (SEDF, 2012, p. 43).

As imagens contidas nos Cadernos XVII (Guiné Equatorial: da herança pré-colonial à geração atual) e XXI (Esmeraldas: pérola negra do Equador) por serem inspiradas na concepção africana de produção estética, pois, bem como as demais esculturas africanas, elas são “comumente descritas como frontal, isto é, as figuras estão dispostas simetricamente ao longo de um eixo vertical e voltadas para frente” (WILLET, 2017, p. 153), foram utilizadas para ilustrar os slides apresentados na neste encontro. Lembrando que, com algumas exceções à regra, há figuras assimétricas, porém não são tão comuns.

Para principiar o encontro, os *slides* mostrados em sala auxiliaram na compreensão dos conceitos acerca da simetria e assimetria nas artes visuais. Imagens e definições foram expostos a fim de tornar a assimilação da diferença entre as duas classificações (simetria x assimetria) claras para o/as presentes. Termos como equilíbrio, harmonia e composição visual foram indispensáveis nesta fase da explanação, por colaborarem com o desenvolvimento da

leitura das imagens apresentadas, bem como para reforçar/relembrar os conceitos referentes aos elementos das artes visuais. Após a revisão teórica de tais termos, as máscaras africanas surgiram como representantes expressivos do uso da simetria nas produções africanas da Antiguidade e nas obras de artistas através dos tempos. As circunstâncias em que estes elementos estéticos eram utilizados, ou seja, em rituais de naturezas diversas, foram descritas a/os presentes, concomitantemente com uma breve explicação sobre os materiais e características comuns das máscaras. Para o desenvolvimento destes conceitos, os escritos de Nereida Santa Rosa (2012) e material disponível em *sites*<sup>16</sup> sobre História da Arte foram consultados para realização de resumo sobre os conteúdos a serem abordados (simetria, assimetria e máscaras africanas).

Composições geométricas, simetria, temas ritualísticos e ligados à fertilidade foram enfatizados quando do tratamento dos pontos comuns entre as máscaras, apesar de seu uso por povos africanos distintos. Essas características foram apontadas também como as referências mais relevantes para os artistas contemporâneos realizarem seus trabalhos que são classificados como arte afro-brasileira, justamente por remeter aos traços e temas dos antepassados africanos. Pois, como aponta Conduru (2012), os trabalhos dos artistas que refletem essas influências em suas obras na contemporaneidade, através de nomes como Carybé, Rubem Valentim e Mário Cravo Júnior, configuram uma vertente que é ao mesmo tempo uma “inflexão étnico-culturalista” no campo da arte moderna e uma resposta plástico-artística, no processo de emergência de uma nova postura de entendimento sobre a problemática do/a negro/a na sociedade brasileira contemporânea. A partir dessa perspectiva sobre arte afro-brasileira e as influências das produções estéticas africanas, as imagens dos Cadernos de Educação, expressas através das ilustrações do artista Mundão, foram expostas e o/as presentes puderam identificar tais relações com as imagens vistas. (FIG. 23)

---

<sup>16</sup> Dentre as páginas virtuais visitadas, destacaram-se História da Arte, Itaú Cultural e Brasil Escola.

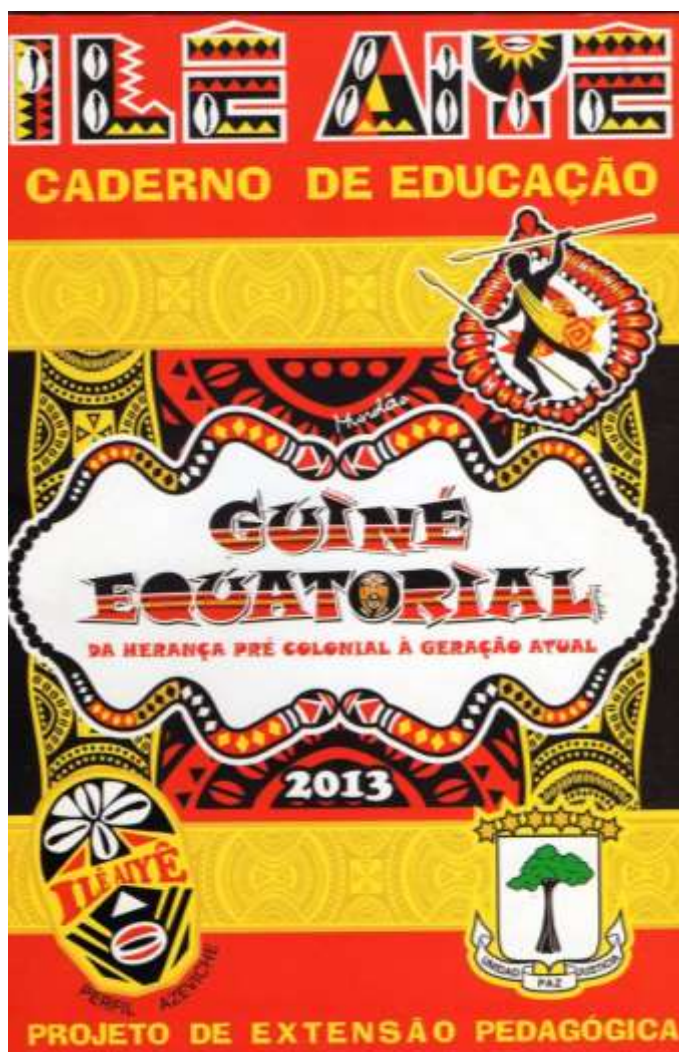


Figura 23: Capa do Caderno XXI com ilustrações de Mundão (2013)

Após a leitura das imagens e correlação com as características das máscaras africanas, foi solicitados a/os estudantes que pintassem uma máscara impressa em estilo africano utilizando no máximo duas cores, de maneira que prevalecesse a simetria no uso das mesmas durante a composição (FIG. 24). Nesta atividade a escolha das cores foi pessoal e o/as presentes puderam confeccionar suas máscaras conforme seus gostos visuais. Na segunda pintura, o logotipo do Ilê Aiyê foi o desenho impresso cedido para pintura, que dessa vez deveria ser feita com as quatro cores utilizadas pelo Ilê em suas produções estéticas: branco, vermelho, amarelo e preto. Ambas as imagens foram impressas em folha ofício do tipo A4 e os materiais de pintura disponibilizados, como nas práticas anteriores, foram lápis de cor, caneta hidrográfica e lápis de cera.





Figura 24: Produção de pintura simétrica em máscara africana (Encontro III- Simetria e Máscaras Africanas)

No final da atividade as pinturas foram compartilhadas e analisadas em conjunto. A primeira questão levantada foi se todos conseguiram realizar as pinturas de maneira o mais simétrica possível e em seguida foram observadas as possibilidades de fruição da produção artística, mesmo com o número limitado de cores. No primeiro desenho, as duas cores escolhidas variaram entre o/as participantes, o que propiciou uma produção bastante mista em relação à composição. Já no segundo caso, em que todos e todas utilizaram as mesmas cores, ainda assim foi possível perceber a gama de variedades e possibilidades de criação, ratificando que a imaginação possui combinações quase que infinitas e que depende do olhar individual (FIGS. 25 e 26).



Figura 25: Produção de pintura simétrica em logotipo do Ilê Aiyê (Encontro III - Simetria e Máscaras Africanas)



Figura 26: Finalização de atividade (Encontro III- Simetria e Máscaras Africanas)

Nota-se, nesta prática, a inversão do ponto de partida do conteúdo da aula, uma vez que aqui foram apresentados primeiramente alguns conceitos relativos ao ensino da Arte (simetria, assimetria e máscaras africanas), ao contrário das demais práticas, em que os temas abordados foram retirados dos Cadernos de Educação e então relacionados aos objetos do currículo da disciplina. Essa perspectiva nos aproxima das propostas da concepção pós-modernista de ensino da Arte, que a vê como uma área de conhecimento por si mesma, mais independente em relação às demais disciplinas. Contrapondo, assim, a premissa de educação através da Arte, que por sua vez a tem como subsídio ou instrumento para a explanação de outras áreas de conhecimento, como a História ou a Matemática.



## **CAPÍTULO IV – INTERPRETAÇÃO DE DADOS**

Com propósito de dar início a apresentação e análise dos dados, faz-se aqui um resgate da problemática e objetivos propostos, bem como apresentação e desenvolvimento das categorias de análise elencadas para tal. Dessa maneira, destaca-se que a presente investigação buscou compreender e desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

- Como os (as) integrantes do GF perceberam e se relacionaram com os temas e textos propostos pelos Cadernos de Educação do Ilê Aiyê;
- Quais as suas interpretações, sensações e opiniões sobre as visualidades usadas pelos Cadernos para tratar das temáticas apresentadas;
- Como as produções artístico-pedagógicas podem auxiliar no entendimento dos conteúdos.

Ao observar os dados visuais e as notas de campo registradas durante os três dias de atividades artístico-pedagógicas, bem como as conversas estabelecidas dentro dos encontros com o GF, propõe-se uma análise de dados a partir das vivências que dialogam com as categorias elegidas para corroborar com esta investigação, a saber: a proposta de educação e currículo afrocentrados; a representação do/a negro/a nas imagens e obras artísticas observadas e produzidas pelo/as estudantes; e a presença da arte afro-brasileira na escola.

### **4.1 Educação Afrocentrada**

Quando se refere a uma concepção de educação afrocentrada, dialoga-se com um tipo de pensamento em que o/as africano/as são vistos como sujeito/as e agentes que atuam sobre sua imagem cultural e de acordo com seus interesses humanos, contrapondo, assim, o entendimento de que “toda a produção que não atende aos interesses eurocêntricos é marginalizadas”, como já nos alertava Asante (2009), um dos principais intelectuais negros a difundir a ideia da afrocentricidade. Santos Júnior (2010), remete a este pensamento e nos alerta sobre os equívocos envolvidos nessa nova tendência, quando da afirmação de que esta seria na verdade um caminho similarmente oposto ao eurocentrismo, mas que na verdade trata-se de uma ideia fundamental de perspectiva, sem qualquer tipo de etnocentrismo. Em outras palavras, ou melhor, nas palavras de Asante (1991):

Deve-se enfatizar que a afrocentricidade não é uma versão negra do eurocentrismo. Eurocentrismo está assentado sobre noções de supremacia branca que foram propostas como proteção, privilégio e vantagens da população branca na educação, na economia, política e assim por diante. De modo distinto do eurocentrismo, a afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação das perspectivas de outros grupos. Além disso, o eurocentrismo apresenta a história particular e a realidade dos europeus como conjunto de toda experiência humana (ASANTE, 1991 *apud* SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 03).

Dois conceitos-chave importante para a compreensão da afrocentridade - localização e agência - acrescentam sentido às palavras do professor de Estudos Afro-Americanos, Molefi Kete Asante, pois a primeira está relacionada à posição que ocupamos no mundo e a dicotomia entre periferia e centro, logo os termos “centro” e “afrocentrado” dizem respeito às perspectivas de localização do indivíduo dentro de suas próprias referências históricas e culturais, sem para isso desmerecer as demais. A segunda terminologia remete ao sujeito protagonista, o “agente” de recursos para promoção de condições favoráveis para a liberdade humana e dissolução do etnocentrismo. Em suma, o ponto de partida será sempre o centro e os que o registram serão os agentes responsáveis por sua propagação, pois “afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos”. Daí a importância de fazer com que autores, artistas, *griots*, intelectuais, poetas e todas as demais referências africanas, indígenas e de outras etnias importantes para a formação cultural brasileira sejam apresentadas e exploradas para o público em geral, a fim de propagar a outra face da história contada pela ótica eurocêntrica, promovendo assim a saída da obscuridade epistêmica e ganhando os ouvidos e olhares atentos de adultos e crianças em espaços diversos, como a escola.

Sendo uma proposta de educação afrocentrada aquela que se apoia nos fundamentos de ensino da história dos povos africanos, em uma linha filosófica africana, em investigações sociológicas que analisem as sociedades africanas e afrodiaspóricas e numa psicologia afrocentrada (SANTOS JÚNIOR, 2010), torna-se fundamental que as aulas que propõem este tipo de perspectiva histórica e analítica perceba como o sistema educacional reproduz os interesses eurocêntricos e como propor, desenvolver e sustentar e afrocentricidade em sala de aula. Ratificando os objetivos da afrocentricidade, em relação à ideia cultural, preza-se na educação um ensino baseado em uma perspectiva igualitária, no sentido de não expressar nenhum interesse em uma cultura dominando a outra, mas sim a possibilidade de diversas culturas vivendo no mesmo espaço sem abandonar suas tradições. Nesse ponto, inclusive, dialoga com os ideais multiculturais e interculturais, visto que se acredita ser possível esta

convivência de maturidade intelectual, de consciência histórica e de respeito às diversas culturas existentes.

Conforme enfatiza Asante (2010), o/a “africano/a” neste contexto deve ser lembrado/a como aquele/a que participou dos séculos de resistência da dominação europeia, não simplificando esta característica a relação de sangue, genes ou território exclusivo africano. Neste caso o termo expande-se a todo/as o/as participantes das diásporas que valoriza a necessidade de resistir a um esquecimento cultural, considerado assim um ser “conscientemente africano”. Isso não significa que os outros não sejam africanos, mas que não são afrocêntricos, pois ser afrocentrista significa “reinvidicar o parentesco com a luta e perseguir a ética da justiça contra todas as formas de opressão humana” (ASANTE, 2009). Dessa relação nasce uma conexão interna, daquele/as que vivem hoje no continente africano, e uma conexão externa, do/as que vivem fora dele. Assim, o/as branco/as do continente africano, que nunca se posicionaram contra a opressão e dominação hegemônica branca, são não africanos e não afrocêntricos. Do mesmo modo, quem vive fora do continente africano, mas que participam de uma ativa conscientização acerca das valorização dos valores ancestrais e culturais destes povos, pode não ser africano, mas afrocêntrico. Este é caso, por exemplo, de cidadã/os que vivem nas Américas que foram/são colonizadas, que tiveram consequências do aniquilamento epistêmico africano e que lutam para reverter tal situação, pois para o afrocentrista não há um “antilugar”, a premissa é o envolvimento com uma ou outra questão, pois a localização determina a posição do indivíduo frente à subordinação cultural hegemônica.

Válido enfatizar inclusive que a proposta educacional afrocêntrica não extingue as colaborações e legados das demais etnias. Pelo contrário, pretende valorizá-las de maneira mais justa possível tais heranças que tendem a ser esquecidas para dar vantagem à propagação etnocêntrica europeia. No contexto escolar, afrocentricidade pode ser lido como o requerimento de tratar as civilizações antigas, a exemplo, com relevância similar em sala de aula. Bem como se exaltam arquiteturas, fatos históricos, produções artísticas e outras manifestações culturais de civilizações antigas do continente europeu, sobre os quais se é possível dissertar durante toda nossa vida escolar, considera-se que também é plausível que os Impérios de Axum, Gana, Zulu e Nok sejam apresentados e valorados pelo/as estudantes, professore/a e pesquisadores/a no contexto escolar e acadêmico.

Isso tampouco significa que a educação afrocentrada deve ser guiada por uma linha ou passado idealizado, muito menos de uma África mítica, mas sim de entender as civilizações antigas africanas e como estas influenciaram no presente. Desmitificar também a máxima de

que todo conhecimento da humanidade foi legado de um único continente, tal como destaca Asante em outro trecho de sua obra:

Os afrocentristas argumentaram que a visão eurocêntrica se tornou uma visão etnocêntrica porque ela derivou de um contexto particular, mas foi imposta como se fosse universal (Asante, 2014). Essa afirmação, de acordo com os afrocentristas, tinha que ser resistida ou então a Europa afirmaria que apenas sua visão de humanidade estava correta. Este tipo de argumento elevou a experiência europeia, mas rebaixou todas as outras. No entanto, a Afrocentricidade não representa um contraponto à eurocentricidade, mas é uma perspectiva particular para a análise que não procura ocupar todo o espaço e o tempo como o eurocentrismo tem feito com frequência. Por exemplo, dizer música clássica, teatro ou dança é geralmente uma referência à música, teatro ou dança europeus. A cultura europeia ocupou todos os assentos intelectuais e artísticos e não deixa espaço para os outros. Consequentemente, uma perspectiva revitalizada sobre a cultura é aquela em que se entende que todas as culturas podem produzir ideias clássicas de música, dança e arte. O pluralismo nas visões filosóficas sem hierarquia deve ser objetivo de toda interrogação madura (Asante, 2016, p. 10).

Em seu artigo, Santos Júnior (2010) elucida também que uma educação que se propõe ser afrocentrada se configura como o cumprimento de um marco legal, a exemplo das leis brasileiras nº 10639/03 e nº 11645/08 que instituíram as diretrizes curriculares para uma educação em prol das relações étnico-raciais, e acrescenta os *Princípios Asante para Currículo Afrocentrado*, a saber: 1. Você e sua comunidade; 2. Bem estar e Biologia; 3. Tradição e Inovação; 4. Expressão e Criação Artística; 5. Localização no Tempo e no Espaço; 6. Produção e Distribuição; 7. Poder e Autoridade; 8. Tecnologia e Ciência; 9. Escolhas e Consequências; e 10. Mundo e Sociedade. De maneira geral, acredita-se que o conhecimento pode ser validado, então, pela sua potencialidade em atender a comunidade, de integrar pessoas e proporcionar uma vida sem oposição ao meio ambiente. Princípios esses que vão ao encontro das propostas do projeto educacional do Ilê Aiyê, quando da sua referência forte à ancestralidade africana e da valorização das culturas afro-brasileiras.

Partindo dessa perspectiva, as propostas artístico-pedagógicas desenvolvidas a partir dos Cadernos de Educação do Ilê Aiyê evidenciaram possibilidades de se trabalhar as temáticas sobre história e cultura afro-brasileira em sala de aula de maneira a valorizar os levantes dos povos africanos escravizados, por exemplo, através da versão histórica que enfatiza a resistência e lutas destes grupos frente às atrocidades impostas pelo período escravagista brasileiro, bem como o fez o Caderno sobre a Revolta de Búzios, indo de encontro às versões pacifistas que tendem a mostrar o/as africano/as trazido/as para o trabalho escravo como personagens coadjuvantes e submisso/as que aceitaram ou unicamente corroboraram com a escravidão.

De igual maneira, os Cadernos de Educação que retratam as localidades africanas de Guiné Equatorial e Esmeraldas, reverenciam a importância destas, de maneira a exibir à/ao leitor/a as belezas naturais, a relevância econômica, as referências culturais e outras informações que pouco vemos sobre as mesmas. As proximidades com a cultura brasileira são fatores assinalados na edição XVII (Esmeraldas), na qual a música, a dança e as lendas estabelecem uma relação com as mitologias brasileiras, como no caso do Rivel e a lenda do Boto, ambas tendo como personagem principal um homem bonito e galanteador que se transforma durante a noite. Ou mesmo os Arrulhos e as Cirandas e procissões no Brasil, que contam com manifestações culturais com música e dança que acompanham as novenas. Nas páginas da edição XII (Guiné Equatorial) as fases da história da Guiné Equatorial são relatadas com uma proximidade similar ao que estudamos na escola sobre a cultura greco-romana. Nesse contexto valoriza-se, além dos povos que constituem a Guiné, um reconhecimento histórico em que se prioriza evidenciar que as referências destes povos remontam a um período anterior à colonização e que esta, por sua vez, foi um marco que modificou estruturas sociais e não as criou, como desenham a maioria dos historiadores. Esta ótica traduz a afrocentridade na educação como uma nova perspectiva histórica e cultural. Este “equilíbrio” é um dos princípios que fundamenta a agência afrocentrada, pois, como destaca a autora Elisa Larkin Nascimento (2009),

A recusa da agência africana leva à redução de suas expectativas e do espaço de sua participação no jogo de poder das identidades do multiculturalismo. Reforçada pelo poder da mídia e das instituições de educação e cultura, a representação do africano como não produtor de conhecimento, tecnologia ou civilizações e como portador apenas de “culturas étnicas” (no Brasil os tradicionais samba, futebol e culinária) leva à restrição da participação afrodescendente (NASCIMENTO 2009, p. 193).

Outro exemplo de agência pode ser visto na valorização das mulheres negras possibilitada através dos Cadernos XII e XVI, que configurou-se como um novo olhar para esta história, pois a partir do momento em que estas mulheres são apresentadas pelo ângulo da importância que elas têm/tiveram em suas respectivas áreas e da desmitificação dos preconceitos sociais, é perceptível que a imagem dessas personagens seja alterada de maneira positiva no imaginário do/as estudantes. Isso pode ser constatado, a título de exemplo, com a maneira como, a princípio, as Candaces foram descritas pelo/as estudantes e que depois de uma contextualização do assunto a perspectiva sofreu mudanças. O mesmo ocorreu quando da exibição de Mãe Hilda, que a primeira vista recebeu comentários pejorativos e que em seguida foi comparada a grandes líderes. Não obstante, as mães e avós do/as estudantes

citadas em comparação às Candaces foram ovacionadas pelo/as presentes que chegaram a comentar que, antes de tal relação com as rainhas Méroe, tinham suas parentes como mulheres comuns, mas que a partir da perspectiva das mulheres guerreiras, as viam como tal. Não significa dizer que apenas e somente graças à atividade com as Candaces a importância das mães e avós foi possível, pois obviamente estas mulheres têm papel fundamental na vida das crianças participantes das práticas. O que se deve levar em conta é a questão da representatividade positiva que foi incorporada a estas mulheres, que por vezes passam despercebidas os seus feitos, bem como algumas personagens femininas negras da nossa história.

#### **4.2 Representação do/a Negro/a nas Artes Visuais**

O reconhecimento do/a outro/a está intrinsecamente ligado à categoria de análise que investiga a representação do/ negro/a que nos são exibidas no cotidiano, através dos meios de comunicação midiáticos e das produções artísticas em geral. Discutir como se constrói esta representação no imaginário do/as estudantes é uma das propostas desta pesquisa, pois se torna importante perceber como estas são recebidas e assimiladas por ele/as.

Retomando alguns conceitos discutidos no Capítulo 2, no qual se analisaram os discursos autorreferentes do Ilê Aiyê, a compreensão de identidade e representação embasa as percepções sobre as interpretações e opiniões do/as participantes das práticas pedagógicas acerca dos conteúdos e imagens tratadas nos encontros, em alusão ao modo como a figura do/a negro/a é exibida e como as mesmas são compreendidas.

Se por um lado a identidade traduz-se como as características peculiares de algo ou alguém que a torna única, por outro sua acepção moderna a desloca, a fragmenta e, conforme destaca Hall (2006), faz desta concepção de exclusividade uma fantasia. Isto porque a identidade torna-se algo móvel, transformada continuamente, “líquida”, nas palavras de Bauman (2011). Por sua vez, a representação sugere, conforme descreve Erving Goffman, em seu livro *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*, “toda atividade realizada por uma pessoa que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência” (GOFFMAN, 2014, p. 34). Assim, conclui-se que a identidade parte do individual, enquanto a representação necessita de certa “aprovação” de um grupo em relação a algo ou alguém. Neste sentido é válida a complementação trazida pelas palavras de Goffman (2014), pois

Quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pede-lhes para acreditarem que o personagem que veem no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá consequências implicitamente pretendidas por ele e que, de modo geral, as coisas são o que parecem ser. Concordando com isso, há o ponto de vista popular de que o indivíduo faz sua representação e dá seu espetáculo “para benefício dos outros” (GOFFMAN, 2014, p. 29).

Nesta obra, o autor, além de pautar-se nas metamorfoses que as pessoas sofrem em relação a sua construção identitária, aborda o comportamento humano e suas variadas formas de manifestações representativas para se mostrar (ou tentar igualar-se) aos seus semelhantes.

Esta relação pode ser traduzida, a título de exemplo, na teoria de “embranquecimento” (ou branqueamento) instaurada por Silvio Romero no auge do pensamento racista brasileiro, entre os anos de 1890 e 1925, que via o/a negro/a como objeto da ciência, baseando-se nas desigualdades das raças (MELO SILVA, 2011). Aqui se concretiza uma prática de enaltecimento do estereótipo europeu em detrimento do africano com auxílio das teorias científicas e das representações artísticas, em que, na sua primeira fase conhecida como *crítico-assimilativa*, o/as primeiro/as eram considerado/as belo/as e intelectuais e o/as segundo/as só se tornariam aceitos caso “se tornassem branco/as”.

Outra corrente que deu segmento a este pensamento ficou conhecida como *monográfica* e caracterizou-se por evidenciar as “sobrevivências” africanas em terras brasileiras. Seus representantes mais destacados foram o médico Nina Rodrigues (1862-1906) e o escritor Gilberto Freyre (1900-1987). Enquanto Nina Rodrigues valeu-se das teorias que defendiam a degenerescência dos mestiços e condenava-os por acreditar que a miscigenação seria o motivo de “atrofia”, que por sua vez não permitia à/aos negro/as alcançar a “civilização” e a “evolução”; Freyre desenhou através do seu icônico livro *Casa-grande e Senzala* uma miscigenação bela e poética, que promoveu o enriquecimento cultural brasileiro. Fortaleceu-se então o mito de democracia racial no Brasil, já que a obra defendia a inter-relação dos povos constituintes da cultura brasileira como pacífica, romântica e bela, não acentuando os episódios de violência e aculturação pelo qual passaram.

Estes acontecimentos serviram para fortalecer a representação do/a negro/a na sociedade enquanto objeto científico, ser exótico/a ou sexual, como assinala a ideia dos três Ls: lúgubre, lúdico e luxurioso, no qual o primeiro diz respeito ao fatos criminosos (suspeito, criminoso, ameaçador); o segundo faz alusão à festividade presumidamente inerente à/ao negro/a (carnaval, samba, pagode); e o último L interliga-se à sexualidade, exibindo o corpo do homem ou mulher negro/a como reflexo de desejos sexuais (Idem, 2011).

A relação com as artes é muito oportuna e, do ponto de vista histórico, faz-se valer uma análise da representação do/a negro/a nas artes visuais no Brasil para um entendimento sobre a construção de sua imagem, em especial a partir da colonização. A pesquisadora Renata Aparecida Felinto dos Santos (2016), em sua tese *A Construção da Identidade Afrodescendente por meio das Artes Visuais: estudos e produções e de poéticas*, nos apresenta uma breve revisão sobre a presença de artistas afrodescendentes na História da Arte no Brasil e nos Estados Unidos, propondo uma reflexão sobre a utilização do termo “afro-brasileiro”, dentro da conexão dos dois países, e categorizando alguns e algumas desse/as artistas que possuem ou não produções temáticas, estéticas e/ou poéticas relacionadas à arte afrodescendente. Atenho-me aqui, com auxílio da tese da pesquisadora, por reavivar e acrescentar informações iniciadas no Capítulo 1, em que apresento um breve panorama da História do Ensino da Arte e discuto o que entendemos por “arte afro-brasileira”.

As três definições mais utilizadas para o termo “arte afro-brasileira” são explicitadas por Santos (2016) com base em três outros autores (CUNHA, 1983; SALUM, 2000; CONDURU, 2007) que propuseram tal discussão a partir dos anos de 1980. Dentre elas, a definição de Mariano Carneiro Cunha (1983) apontava que esta arte era uma expressão artística que possuía função no culto aos orixás ou que tratava de tema ligado a estes cultos, mas não negava que esta relação refletia em outras áreas, como a ourivesaria e as artes decorativas. Nesta perspectiva, a arte afro-brasileira seria aquela intrinsecamente ligada à religião afrodescendente, via cultos do Candomblé e influenciado peças da arte sacra realizadas por Aleijadinho, por exemplo.

Já a definição apresentada pela pesquisadora Marta Heloísa Leuba Salum (2000) salientava que a arte afro-brasileira configurava qualquer manifestação artística que retomasse a estética e religiosidade africanas tradicionais, além dos cenários socioculturais do/a negro/a no Brasil. Num processo de amplitude do termo, Salum destacou que a arte afro-brasileira iria além da religiosidade, sendo uma manifestação contemporânea e reconhecida internacionalmente, ainda que observado uma “imensa dificuldade da crítica de arte brasileira na aceitação e inclusão de obras dessa natureza sem sua vinculação a preconceitos fetichistas e/ou estereotipados” (SANTOS, 2016, p. 190).

Da acepção proposta por Roberto Conduru (2007), a autora destacou que esta seria ainda mais ampla que as anteriores por entender que

A afro-brasilidade pode ser entendida como uma expressão que designa um campo de questões sociais, uma problemática delineada pelas especificidades da cultura brasileira decorrentes da diáspora de homens e mulheres da África para o Brasil e da escravidão deles e de seus descendentes, do século XVI ao



XIX [...] Nesse sentido, talvez fosse melhor falar em arte afrodescendente no Brasil. Embora seja, a princípio, mais correta a última designação não tem força sintética de arte afro-brasileira, que já ganhou livros e museus, sendo a mais corrente no mundo da arte, na mídia (CONDURU apud SANTOS, 2016, p. 190)

Esta arte então passa a ser analisada não apenas pela questão religiosa, mas também pela ótica sociocultural e econômica das relações diaspóricas entre africanos, europeus e brasileiros que culminaram na fusão de conhecimentos e produções que dialogam entre os continentes. A busca por um norte que auxilie na definição da arte afro-brasileira nos leva a perceber as representações visuais do/a negro/a nas artes nacional (e realizadas por artistas internacionais) que, segundo a pesquisadora Roseli G. Santana (2016), sofreu mudanças ao longo dos séculos devidos às reivindicações e oscilações do cenário mundial em relação ao lugar do/a negro/a na sociedade e, conseqüentemente, na arte (ou vice-versa?).

Em seu artigo *A imagem do Negro nas Artes Visuais no Brasil: virada de paradigma, desafios e conquistas no Ensino da História e Cultura Afro-brasileira*, Santana (2016) nos leva a refletir sobre a figura desvela a figura do/a negro/a na arte e as medidas que impactaram a criação da Lei 10.639/03 enquanto meios de reconstrução da identidade do/a negro/ no Brasil. Neste, ela nos apresenta três fases dessas representações:

1. Documental, Exótica e Mítica: registrada pelos artistas viajantes que objetivavam retratar os elementos formadores do Brasil Colônia, em que são representados a flora, a fauna, os costumes e o povo da nova área de colonização portuguesa. Artistas como Frans Post, Eckhout e Debret ficaram conhecidos por esta fase e são até hoje as mais exploradas referências visuais que temos do/as africano/as escravizado/as;

2. Social: no final do século XIX aparecem os primeiros artistas negros da academia com conseqüente reconhecimento e abrindo espaço para o retrato do negro pelo próprio negro<sup>17</sup>, retratando-os em situações cotidianas ou como protagonistas de alguma cena. Desta fase destacaram-se Arthur Tomótheo da Costa e Firmino Monteiro;

3. Pessoal: a partir da década de 1990 surgem dos ateliês periféricos as autorrepresentações, que geralmente são “micro biografias”, ou seja, os caminhos que o/as negro/as percorreram desde a diáspora africana até as trajetórias cotidianas atuais. Eustáquio Neves e Rosana Paulino são alguns dos representantes desta fase. (FIG. 27).

---

<sup>17</sup> Nas pesquisas realizadas até a finalização desta dissertação não foram encontradas referências femininas dessas primeiras fases, por isso o vocábulo aparecer apenas no gênero masculino.



Figura 27: Obra da série Bastidores (1997), de Rosana Paulino

Os caminhos trilhados até aqui evidenciam a necessidade de uma revisão do lugar do/a negro/a na sociedade: Que lugar ele/a ocupa? Qual seu lugar de fala? Qual seu lugar na representação visual cotidiana? Partindo destas indagações, estabelece-se a urgência em observar e dialogar com o/as estudantes como se constrói este espaço e a imprescindibilidade de por vezes (re) desconstruí-lo. Nas práticas pedagógicas realizadas com os Cadernos de Educação do Ilê Aiyê, não foram poucas as vezes que se ouviram comentários pejorativos sobre figuras negras que eram apresentadas durante os encontros. Falas estas que não serão aqui repetidos para não fortalecer esse sentimento, apesar de sabermos quais são e que mais são usados. O que importa a partir desta constatação é justamente fazer com que este histórico opressor e de tentativa de “embraquecimento” dos afrodescendentes e de sua cultura fique tão claro para o/a aluno/a quanto as aulas sobre os conhecimentos artísticos eurocêntricos que nós professores e professoras repetimos exaustivamente. Se o/a jovem negro/a não se vê representado nos meios midiáticos, nas capas de revistas, nas novelas, nos brinquedos ou em qualquer outro meio de comunicação, ele/a não quer ser visto como o/a estranho/a, como o fora do padrão. Um exemplo clássico desta abordagem encontra-se muito bem ilustrado non Projeto Identidade<sup>18</sup> (FIG. 28), promovido por Noemia Oliveira e Orlando Caldeira, exibido no encontro que tratava das Candaces, as rainhas guerreiras, e que se baseia no enegrecimento de personagens clássicos da literatura, do cinema e da cultura pop, que são, em

---

<sup>18</sup> Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/projeto-identidade-traz-representatividade-com-proposito/>. Acesso em 09/06/2018.

sua origem, brancos. Neste projeto, celebridades negras (sem *blackface*) foram fotografado/as encarnando tais personagens, mas sem perder seus traços negros, promovendo assim, uma reflexão sobre a representação do/a negro/a nas produções artísticas.



Figura 28: Projeto Identidade

Outra referência forte neste encontro foram o/as atores e atrizes escalado/as para o elenco do filme *Pantera Negra* (FIG. 29), no qual grande parte dos personagens principais (leia-se bem: principais!) são negro/as. Tal feito foi considerado um marco para a representatividade negra nos filmes e séries de super-heróis e heroínas no cinema, pois apesar de existirem outro/as personagens negro/as nesta área, a grande maioria, com poucas exceções<sup>19</sup>, participam de maneira coadjuvantes, tendo seus papéis ofuscados por personagens geralmente branco/as. Como reflexo da invisibilidade não só do negro/a, como de outros grupos e etnias (homossexuais, transexuais, cigano/as, indígenas, portadore/as de necessidades especiais, albino/as, dentre outros), houve quem estranhasse a presença quase que exclusiva destes protagonistas negro/as, pela falta de diversidade nos meios de comunicação de massa.

---

<sup>19</sup> Dentre os heróis mais conhecidos, encontram-se *Aço e Spaw* (1997) e *Blade: o caçador de vampiros* (1988); além desses o ator John Stewart, que interpretou *Lanterna Verde* nos anos 80; *Tempestade*, personagem dos *X-Men* (anos 70); Miles Morales, ator que encarnou uma das versões do *Homem-Aranha*, em 2011; e o super-herói *Raio Negro* (1977). Listagem completa e informações disponíveis em [http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2018/02/14/internas\\_viver,741561/pantera-negra-e-marco-para-a-representatividade-negra-nos-filmes-de-su.shtml](http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2018/02/14/internas_viver,741561/pantera-negra-e-marco-para-a-representatividade-negra-nos-filmes-de-su.shtml). Acesso em 10/06/2018.



Figura 29: Personagens do filme Pantera Negra (2018)

Sobre este tema e correlacionando com a publicidade, Ilana Strozenberg (2011), em pesquisa sobre a presença de negro/as na propaganda brasileira recorda que

Em 1984, a atriz e militante do Movimento Negro Unificado Zezé Mota fundou uma organização para criar maiores oportunidades para modelos e atores negros: o Centro de Informação e Documentação Artística do Negro (CIDAN). Na época, a iniciativa – que, hoje, tem uma página na internet com cerca de 500 atores cadastrados - era pioneira e ousadamente oportuna, visto que, naquele momento, o ambiente midiático de um modo geral – e talvez, mais especificamente, o meio publicitário – não abria espaço para esses profissionais, que, com raras exceções, permaneciam na invisibilidade. O principal motivo alegado para justificar essa exclusão era o de que o discurso da propaganda, para ser eficaz, deveria provocar no público consumidor projeções identitárias “para cima”. Logo, uma vez que, no Brasil, predominava o ideal de beleza branco europeu – cabelos naturalmente lisos, de preferência louros, olhos claros, traços finos -, o uso de negros nos comerciais não seria “aconselhável”. Como contam alguns publicitários, as tentativas de incluir modelos negros nos comerciais ou anúncios impressos enfretavam a oposição explícita dos anunciantes, com o argumento de que isso poderia desvalorizar seu produto, provocando sentimento de rejeição tanto por parte de consumidores brancos quanto dos próprios negros, entre os quais, acreditava-se prevalecer o ideal de embranquecimento (STROZENBERG, 2011, p. 193).

Esta passagem explica, em parte, a construção histórica da representatividade do/a negro/a na mídia, pois o idealizado, a representação ideal que se tinha (e ainda temos) é a do branco europeu. Explica ainda como o estranhamento ao ver esses atores e atrizes negro/as

protagonizando filmes de alto orçamento na tela do cinema se solidifica, uma vez que não há uma conduta frequente em exibir estes personagens para o público. Lembro, a exemplo, de uma das participantes indagar “se o filme fosse sobre a Pantera Cor-de-Rosa, todos os atores seriam pintados de rosa?”, fazendo alusão ao fato (estranho para ela) do elenco ser predominantemente negro.

A referência feminina negra se fez fortemente presente no encontro sobre as rainhas guerreiras de Meróe, as Candaces. As Deusas do Ébano, escolhidas para representar a beleza negra feminina nos desfiles do Carnaval do Ilê Aiyê; Mãe Hilda Jitolu, matriarca e líder espiritual do Ilê e do Terreiro Jitolu; Zezé Mota e Ruth de Souza, divas do teatro brasileiro, foram algumas das figuras representativas exibidas neste encontro que discutiu o lugar do negro e especialmente da mulher negra na sociedade, pois como assinala Djamilá Ribeiro (2017), existe um olhar colonizador sobre nossos corpos. E esse olhar precisa ser descolonizado.

### **4.3 Arte Africana e Afro-Brasileira nas aulas de Arte**

Nesta categoria de análise objetiva-se desvelar como e em quais ocasiões a cultura afro-brasileira se faz presente nas aulas de Arte da educação básica. Com a experiência das práticas artístico-pedagógicas aqui descritas, algumas questões ficaram em evidência, como a frequência de abordagem de conteúdos ligados ao tema, como se dá a formação docente para tratar das relações étnico-raciais e quais recursos materiais didáticos para auxílio do/as professores e professoras estão disponíveis para auxiliar as atividades em sala de aula.

Miguel Arroyo (2017), em seu livro *Currículo: território em disputa*, salienta como a mudança do pensamento global e as lutas dos movimentos sociais reverberaram no currículo escolar, pois

Nas últimas décadas fatos novos postos em nossa dinâmica social vêm configurando as identidades e a cultura docente: a presença dos movimentos sociais em nossas sociedades. O movimento feminista e LGBT avançam nas lutas por igualdade e direitos na diversidade de territórios sociais, políticos e culturais. O movimento negro luta por espaços negados nos padrões históricos de poder, de justiça, de conhecimento e cultura, assim como os movimentos indígena, quilombola, do campo afirmam direitos à terra, territórios, à igualdade, às diferenças, às suas memórias, culturas e identidades e introduzem novas dimensões nas identidades e cultura docente (ARROYO, 2017, p. 11)

Essa luta por espaço culminou em uma remodelação da estrutura educacional que propiciou a criação de cursos de Pedagogia da Terra, formou professores e professoras do

Campo e institui a criação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, visando à inserção da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar da educação básica.

A percepção de escassez de informações sobre os grupos que formam a matriz cultural brasileira no currículo escolar fundamentou a criação de documentos norteadores para orientar a implementação das Leis, inseridas na LDB através do Artigo 26-A. A exemplo da publicação de 2012, *Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF (artigo 26-a da LDB)* – que visa, dentre outros objetivos, promover a igualdade étnico-racial na Educação Básica no Distrito Federal e orientar a inserção destes conteúdos em todas as disciplinas do currículo e no Projeto Político Pedagógico. Dentre os eixos que fundamentam as relações étnico-raciais na escola, o documento aponta a construção de identidades do/as estudantes, o currículo escolar, a formação de gestão escolar, do/as professores e professoras e demais profissionais de educação, o PPP, a avaliação institucional e a elaboração do material didático.

Seguindo sua proposta de direcionar escolas e profissionais da educação na construção de uma educação antirracista, o documento apresenta, a partir destes eixos, elementos considerados imprescindíveis para o fazer pedagógico. Com relação ao currículo, destaca que este deve ser

Construído a partir da ampliação do foco, abordando, com a mesma importância, a cultura europeia, as contribuições das culturas indígenas e negra na formação da identidade do Brasil. Deve oportunizar a afirmação positiva da identidade dos estudantes de todas as raças e etnias. (GDF, 2012, p.79)

Infere-se, portanto, que as premissas de uma educação afrocentrada, as reivindicações dos movimentos sociais e a necessidade de reavaliação do currículo devem pautar a construção curricular escolar, de maneira a valorizar as matrizes culturais brasileiras de modo mais igualitário possível, não deixando espaço para uma abordagem etnocêntrica.

Sendo o currículo “o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (ARROYO, 2017), este acaba sendo o território mais cobiçado e mais normatizado. Por essa regra, tende a reproduzir os interesses dominantes em detrimento de outros saberes, tornando-se uma ferramenta política de poder. Modificá-lo, então, torna-se um ato político e ativista, na medida em que temas antes ocultos vêm à tona a partir de reivindicações das mais diversas esferas sociais, transparecendo a indispensabilidade de se discutir e conhecer, em sala de aula, a outra face da História, da Matemática, da Arte, etc.

A construção do currículo reflete a produção do material didático. Este que, segundo as orientações da Secretaria de Educação do Distrito Federal,

Deve ser livre de violência simbólica, ou seja, negros, indígenas e brancos devem ser mostrados na mesma proporção e em situações diversas. Todas as formas depreciativas de um povo em detrimento de outro devem ser abolidas. É necessária a referência aos movimentos de lutas de negros e indígenas. A imagem do negro e do indígena deve aparecer como referência positiva (GDF, 2012, p. 40).

A fim de realizar correspondências entre as orientações da SEDF e os conteúdos propostos nos livros didáticos de Arte adotados pela escola, foram revisitados dois dos três livros de Arte utilizados em sala de aula na instituição. Ambos eram datados de 2015, pertencentes à mesma coleção e foram adotados para o/as aluno/as do turno vespertino que cursavam os 8º e 9º anos do ensino fundamental, mesmas séries frequentadas pelo/as o/as participantes das práticas artístico-pedagógicas que tiveram como base os Cadernos de Educação do Ilê Aiyê.

Numa breve observância dos objetos de aprendizagem contidos no livro didático destinado ao 8º ano, cujo tema era “*A Arte e o Planeta*”, a natureza, a preocupação com o futuro da Terra e a relação dos seres humanos com o meio ambiente eram assuntos que vez ou outra perpassa os capítulos. A representação da natureza e do meio ambiente aparecem no primeiro capítulo, focando nas representações visuais das paisagens, que abrangem pinturas, fotografias e esculturas de artistas como Monet e Sebastião Salgado. Em relação à História da Arte, o capítulo destina um espaço para lembrar os “*Artistas Viajantes no Brasil*”, título escolhido para explanar acerca dos artistas da Missão Artística Francesa, que realizaram “as primeiras imagens desse mundo até então desconhecido” (MEIRA et al., 2015), em referência às Américas. Neste texto não são representados os povos originários brasileiros, os colonizadores ou o/as africano/as escravizado/as, tendo em vista a ênfase dada à natureza. A lista de artistas contemplados aqui são os europeus que vieram da Missão, não sendo mencionados nativos ou africano/as escravizado/as, pois não há, até então, registros de tais artistas neste período, como abordado no Capítulo 1, cabendo tal representação aos artistas internacionais. A pintora, gravadora, ilustradora e professora carioca Beatriz Linhares chama a atenção por ser a única negra na lista de artistas desta seção, com sua obra *Suculentas berinjelas*, de 1996.

No capítulo seguinte, a reciclagem, reutilização e redução do consumo são os motes que dão base para os conteúdos explicitados, tal qual a técnica da *assemblage* que é explicada através de obras de artistas nacionais e internacionais, como *Cabeça de Touro*, de Picasso

(1942). No texto intitulado *Feito no Brasil*, os autores informam sobre o conceito de arte popular, no qual a caracteriza como as diversas manifestações artísticas, de origem rural, realizada geralmente de maneira coletiva, no qual as obras produzidas são geralmente expressões autênticas de um povo e seus artistas, anônimos (MEIRA et al, 2015). Esta definição de cultura popular ilustra como o processo de reconhecimento artístico ocidental por um lado tende a ocultar nomes de produtores e produtoras de cultura que sejam originários de “etnias” distintas. Por outro ratifica a concepção de “arte” para determinados grupos, como os povos originários brasileiros, que não a produzem no intuito de objeto de mercado, mas de uma criação realizada para o uso comum, como analisado no Capítulo 1 desta pesquisa.

Os capítulos 3 a 6 tratam da música, seus elementos, suas relações com a natureza e com as outras modalidades da arte e demais disciplinas escolares, a exemplo da acústica e a Física ou as distintas expressões musicais e a História. Em relação à cultura africana e afro-brasileira, destacam-se neste conjunto os estilos musicais que trazem em suas origens a referência africana, afro-brasileira e afro-americana, como é o caso do *jazz*, do *afrobeat*, do samba e do chorinho que aparecem com frequência nestes capítulos. É na música, portanto, que sobressaem as referências mais acentuadas relacionadas à cultura africana e afro-brasileira no livro didático do/as estudantes do 8º ano. Alusão muito presente também nas atividades artístico-pedagógicas, em que em dois dos três encontros o/as participantes tiveram momentos de apreciação das canções do Ilê Aiyê, tanto para se familiarizarem com o ritmo característico destas músicas quanto para interpretarem as letras, geralmente com mensagem de resistência e valorização da cultura afro-brasileira.

Em relação ao livro adotado para o 9º ano, que propõe o tema *Arte e Ancestralidade*, as expressões musicais fortalecem o diálogo com a arte afro-brasileira com passagens que tratam de estilos musicais como o samba de roda e o frevo, além de expressões como a luta/dança capoeira. As poucas representações de negro/as presentes no livro nos primeiros capítulos cabem à Jean-Baptiste Debret, com sua obra *Vendedor de Flores à porta da Igreja, no Domingo e Mercado de Rua do Volango*, ambas realizadas entre 1834 e 1839. Cabe ressaltar que neste período artistas negros iniciavam suas produções acadêmicas artísticas, mas ainda raro os vemos em livros didáticos.

Entretanto, o assunto principal do livro, que ocupa os capítulos 4, 5 e 6 - as artes cênicas -, trazem nomes essencialmente europeus para tratar da história do teatro, salvo nas especificações do teatro brasileiro, como o Teatro de Arena (1965). *Orfeu Mestiço – Uma Hip Ópera Brasileira* (2013), espetáculo do Núcleo Bartolomeu de Depoimentos surge em um dos capítulos dando ênfase ao uso de artefatos sonoros utilizados no espetáculo, sem dar muita



importância à questão racial, uma das principais atividades do grupo e tema da peça. Em realidade, esta preocupação quase que única com as estéticas teatrais está presente em quase todos os textos do capítulo, salvo os casos de companhias teatrais mais conhecidas pela militância artísticas, como o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal.

A produção e escolha do livro didático têm impacto direto na seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Com esta breve apresentação dos temas inseridos nos livros dos 8º e 9º anos é perceptível que, no caso da arte africana e afro-brasileira, seriam poucos os momentos em que estes assuntos seriam tratados com o/as estudantes, caso o/a professor/a os seguissem fidedignamente. Os próprios conteúdos descritos no Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014?) não estão claramente explícitos quanto a quais pontos da arte afro-brasileira devem ser abordados em sala de aula. Neste documento, dentre os objetivos de aprendizagem, encontra-se, por exemplo, “conhecer e valorizar manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas na cultura brasileira”, mas dentre os conteúdos genéricos como “Artistas precursores do Modernismo Brasileiro” ou “Movimento Modernista Brasileiro – novas tendências da arte brasileira e suas diversas culturas” (SEDF, 2014?, p. 48).

Esta lacuna abre duas possibilidades: a primeira que dá liberdade à ou ao docente de inserir artistas afro-brasileiro/as nesta gama de informações, através de pesquisa em outras fontes que não apenas o livro didático ou a “falsa abordagem”, que caracterizo aqui como a explicação genérica deste campo artístico que já é bastante ocultado nas aulas e que não é amparado pelos materiais didáticos existentes. Neste caso, recursos didáticos como os Cadernos de Educação do Ilê Ayiê, apesar de não serem diretamente ligados aos campos da Arte, e outros livros como os da Coleção A Cor da Cultura<sup>20</sup>, projeto organizado por Wânia Sant’ana (2005) que objetivam a valorização da cultura afro-brasileira, com produção de materiais didáticos variados e formação docente, podem ser usados para preencher esta lacuna. Formação esta que se reflete na dificuldade que nós professores e professoras enfrentamos em lidar com os temas desta natureza, por não termos, em nossas disciplinas universitárias, referências bibliográficas para nos auxiliar no desbravamento destas culturas tão ricas e por nos acostumarmos a repetir incessantemente os saberes sacralizados socialmente. Durante a produção das práticas artístico-pedagógicas, por exemplo, tive que pesquisar algumas vezes em outras fontes por não ter amparo nos livros didáticos que possuo

---

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>. Acesso em 10/06/2018.

em casa e por não ter, nos Cadernos de Educação do Ilê, temas diretamente relacionados ao ensino da Arte.

Ademais das categorias de análise mencionadas anteriormente, é válido apontar outros pontos que foram destaques nas práticas artístico-pedagógicas realizadas na escola, como a variação de didáticas ligadas às diferentes tendências pedagógicas possibilitou uma análise mais ampla do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de verificar, dentre outras informações, quais estímulos incentivaram o/as estudantes a produzirem suas obras artísticas. Os papéis desempenhados por mim, enquanto professora nos encontros, tomaram forma a partir da didática escolhida, em momentos que oscilavam entre o de transmissora de conhecimento à propulsora de reflexões. De igual maneira, o/as estudantes puderam experimentar a repetição prática de técnicas artísticas visuais, bem como lhes foi possível argumentar e relacionar os conhecimentos adquiridos e, sempre que possível, associá-los com seu cotidiano. Considerando que as práticas educacionais podem ser híbridas, ressalta-se que as propostas aqui apresentadas não são fechadas em uma única forma de ensinar, assim, em uma mesma aula é passível de duas ou mais tendências andarem juntas, de maneira mais harmoniosa possível.

A interdisciplinaridade também logrou destaque nos encontros. Fato que pode ser observado pelos próprios conteúdos dos Cadernos de Educação que, em grande parte, são compostos de informações ligadas diretamente às disciplinas de História, Geografia ou mesmo Matemática. Revolta de Búzios e Revolta dos Malês são alguns exemplos claros dessa relação, por tratarem de momentos importante da história do Brasil, com exposição de dados provenientes de pesquisas acadêmicas que revelam o contexto em que tais levantes ocorreram. Ademais, dados geográficos, como a divisão das cidades no período, o clima, a vegetação e a população também são declarados. A associação matemática dá-se tanto na escala demográfica, quanto na ideia de valores de mercado usados nos períodos históricos estudados. Com base nessas informações e com auxílio imprescindível das ilustrações dos artistas J. Cunha e Mundão, que estão presentes em todas as edições dos Cadernos de Educação, foi possível dar subsídios para as produções artísticas do/as estudantes. Nessa perspectiva é importante destacar que

Não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia, por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e das atividades que proporciona diariamente, também, as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o art. 26-A, acrescido à Lei 9.394/1996, provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos

de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da Educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p. 17).

Dessa forma, acentua-se que a mudança de ótica do paradigma cultural predominante foi o ponto principal dessa prática, uma vez que propôs valorizar a história e a cultura afro-brasileira, desbravando territórios que geralmente são pouco explorados nas aulas de Arte regulares, que tendem a evidenciar, em grande parte, as produções dos continentes europeu e norte-americano.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inquietações sobre como e com quais instrumentos tratar a arte africana e afro-brasileira em sala de aula foram alguns dos estímulos para a produção desta dissertação. A procura de direcionamentos metodológicos possíveis para consolidar os marcos legais da educação brasileira, que propõem uma educação multicultural, respeitando as matrizes culturais formadoras dos nossos costumes, crenças e manifestações artísticas, subsidiou a pesquisa sobre a inserção de tais conteúdos nas aulas de Arte e os caminhos traçados para a solidificação dos propósitos instituídos pelas leis que abrangem a proposta de educação afrocentrada, que por sua vez são fruto das reivindicações de movimentos sociais e grupos que apoiam as lutas das minorias, como os movimentos negros.

Neste contexto, encontra-se a Lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade da presença de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, em especial as aulas de História, Educação Artística, Língua e Literatura Portuguesas. Resultado de outros dispositivos legais encontrados na Constituição Federal de 1088 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, produto das reivindicações de diversos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, esta lei serviu de base para, dentre outros fatores, criar a Lei 11.645/08, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena e instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais (2004). Esta que, por sua vez, complementou as leis supramencionadas com informações sobre o currículo e ofereceu algumas respostas viáveis ao trabalho das relações inter-raciais na escola, como destaca o documento:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10)

Para uma compreensão do processo histórico de tais diferenças, o percurso da educação brasileira foi aqui descrito, a fim de evidenciar como a construção eurocêntrica do nosso currículo foi arquitetada ao longo dos séculos de dominação portuguesa e como esse modelo tem fortes raízes no sistema educacional atual. A propósito da educação jesuítica, que seguiu os preceitos de difusão de uma suposta cultura hegemônica e não poupou esforços para apagar da história a educação pré-colonização, ocupando um lugar que ainda hoje é visto como marco da educação brasileira. Torna-se perceptível, a partir desta análise cronológica da educação, que nos caminhos trilhados desde os séculos do Brasil Colônia muito se manteve da estrutura educacional jesuítica.

Entretanto, mudanças significativas foram observadas em prol de uma educação mais plural e que se preocupasse com as variações culturais existentes nas salas de aulas, em especial a partir do século XX. Os ideais do multiculturalismo avançaram a partir da década de 1980 e atestaram a necessidade de se repensar a educação e outros meios de assimilação, produção e reconhecimento cultural. Neste ínterim também se evidenciou a concepção de afrocentricidade, uma reivindicação de uma nova ótica para a disseminação do conhecimento humano, enfatizando a necessidade de uma reavaliação das perspectivas de “centro” e “agência”, a fim de afastar a marginalização ou invisibilização de culturas que não fossem europeias. Os afrocentristas defendiam que o centro deve ser visto a partir de onde se está, logo o referencial histórico do/as africano/as, neste contexto, deveria ser a história, a sociologia, a ciência e as demais manifestações culturais africanas, sem a necessidade de negar a existência e importância de outras etnias.

Estas demandas, junto com as teorias educacionais Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos, frutos de discussões sobre a necessidade de repensar a educação, propiciaram uma reformulação dos currículos e dos objetivos de aprendizagem. Princípios como autogestão, educação popular e tomada de consciência coletiva apareceram com maior frequência nos debates sobre educação, reflexo dos pressupostos defendidos por estas novas tendências. Desta gama de novas perspectivas da educação, no que tange o ensino da Arte, culminou no desenvolvimento de uma abordagem intercultural que, somada à vertente de ensino da Arte enquanto área de conhecimento, propiciava uma educação visual mais ampla que a das galerias de arte, de repetição de obras e artistas já conhecidos e abria os horizontes para as representações visuais cotidianas, desconstruindo a ideia sacralizada da obra de arte. A Cultura Visual então surgia como forma de evidenciar as experiências visuais diárias, em um processo de quebra da hegemonia cultural e abertura para outras formas (muitas vezes já existentes, mas não valorizadas/exploradas) do fazer artístico.

Em meio a essas discussões e da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e indígena na educação básica, foram sugeridos, como apontam os trabalhos de autores como Conduru (2012), Sousa (2009) e Santos (2016), os requisitos que podem caracterizar as produções como arte afro-brasileira. Foram então tecidas considerações sobre quais são estes requisitos e como podemos caracterizar uma produção artística desta natureza. A relação entre religião e arte aparece como um ponto comum entre os autores que apresentam, em geral, dois polos para tratar do assunto: a arte litúrgica e não litúrgica afro-brasileira. Assim sendo, a importância dada à religião de origem africana, configurou-se como um dos pontos centrais na busca de uma definição para esta vertente artística, inclusive nas produções contemporâneas, na qual o/as artistas por vezes buscam referências religiosas para produção de suas obras.

E o que dizer dos pintores europeus que vieram ao Brasil no período colonial e retrataram o/as africano/as escravizado/as? E os artistas barrocos brasileiros que tinham origem africana e pintavam à moda europeia? Neste escopo, inferiu-se que a arte afro-brasileira pode ser vista tanto como uma representação documental (séculos XVII a XIX), em que o Brasil era visto como objeto de estudo, bem como a realizada por aquele/as que aqui residiam e tinham descendência africana sem necessariamente retratarem esta cultura. Quanto ao caráter interno e externo dessas relações, entende-se que, devido ao período escravagista e conseqüentemente mais restritivo dos direitos do/as negro/as, não se pode negar a importância documental dos registros dos artistas europeus, bem como das obras realizadas pelos afrodescendentes com forte influência na estética europeia na construção da gama de obras consideradas afro-brasileiras.

Mas é o final século XIX que se firma como o período em que são conhecidos os artistas negros que abrem caminho para a representação pelo próprio negro e de suas culturas (SANTOS, 2016). E a partir do século XX as representações do/as negro/as nas artes abrangem o período compreendido como social, no qual se atribuiu à figura do/a negro/a os traços de brasilidade, perpassando duas vertentes: aquela atrelada ao passado escravista e o/a negro/a como sujeito. Estas perspectivas de representação do/a negro/a na arte ilustram, de maneira similar, a sua representação na sociedade. Grupos e personalidades ratificam a necessidade de representação negra nas esferas midiáticas, nas artes, nas ciências. Dentre estes, o bloco afro Ilê Aiyê, criado na Bahia em 1974, comprometido com a reconstrução dos saberes ancestrais africanos e não alheio aos debates sobre as relações étnico-raciais, foi escolhido para dar subsídios a esta pesquisa, por desenvolver projetos artístico-pedagógicos que visam à valorização das culturas africana e afro-brasileira.

Como segmento destes projetos, o Ilê Aiyê fundou, em 1995, o Projeto de Extensão Pedagógica (PEP) com objetivo de oferecer atividades artísticas, pedagógicas e profissionalizantes às e aos jovens do bairro de Salvador, onde se encontra a sede do bloco – a Senzala do Barro Preto. Constituído pelos projetos Banda Erê, Escola Profissionalizante do Ilê Aiyê e Escola Mãe Hilda, o PEP preza por desenvolver, junto com a comunidade e o/as estudantes, atividades, a partir da seleção temática de códigos de linguagem, da dança e da música, que proporcionem a transmissão da ancestralidade africana no contexto histórico-social do/a negro/a no Brasil e da arte afro-brasileira. Dentro desta perspectiva, as produções artísticas do Ilê Aiyê deslocam a tendência de valorização única da cultura hegemônica europeia quando evidenciam as produções artísticas diretamente relacionadas com a cultura africana, dentro ou fora da escola, reverberando uma nova visão em relação àquelas obras.

Os Cadernos de Educação do Ilê Aiyê, também componentes do PEP, são uma extensão dos temas carnavalescos propostos pelo Ilê Aiyê no ano de publicação. Em sua maioria, trazem propostas de atividades pedagógicas ao final dos volumes, bem como uma antologia poética que, de igual modo, retratam as temáticas apresentadas, o que geralmente ocorre em conjunto com a publicação das letras de músicas que participam do festival promovido pelo Ilê para escolher as canções que acompanharão o cortejo de carnaval.

Estas constituíram algumas das razões pelas quais os Cadernos de Educação foram escolhidos para a realização das práticas artístico-pedagógica que configuraram o trabalho de campo desta dissertação. Nesta etapa, os Cadernos serviram de material primordial para a realização de aulas de Arte que abordaram a história e a cultura africana e afro-brasileira, com estudo de algumas edições produzidas pelo Ilê a partir do ano de 1995. As práticas contaram com uma média de sete estudantes dos 8º e 9º anos do ensino fundamental por encontro, distribuídos em três dias, em uma escola pública do Distrito Federal. Nestas atividades foram debatidas temáticas presentes nos Cadernos de Educação, como a Revolta de Búzios, em 1798; as Candaces, mulheres guerreiras do Império Méroe; Esmeraldas, cidade equatoriana de grande importância econômica e cultural; Mãe Hilda Jitolu, matriarca do Ilê e Ialorixá do Terreiro Jitolu; e a estética das máscaras africanas, representadas por ilustrações dos artistas J. Cunha e Mundão, nos Cadernos estudados. As produções artísticas realizadas pelo/as participantes refletiram seus entendimentos e percepções acerca das temáticas abordadas nos encontros, os quais puderam ser compartilhados com todo/as o/as presentes através de debates e entrevistas que seguiram após os encontros.

Como o objetivo desta dissertação foi investigar possibilidades de utilização dos Cadernos de Educação nas aulas de Arte no que se refere à abordagem da cultura afro-



brasileira, acredito que os recursos escolhidos supriram grande parte das necessidades para realização dos planejamentos das aulas, uma vez que as edições analisadas (e também as demais) trouxeram recomendações e orientações que foram de grande valia para a realização tanto das aulas expositivas, quanto dos debates e das produções artísticas feitas pelo/as estudantes. Ademais, foi possível verificar que a relação entre os conteúdos da disciplina de Arte foram facilmente relacionados com os assuntos dos Cadernos, seja de uma perspectiva de dentro pra fora (temas dos Cadernos x conteúdos de Arte) ou vice-versa. Ainda que os temas dos Cadernos nem sempre tivessem relação direta com os conteúdos da disciplina e que se fizesse necessário recorrer a outras fontes de pesquisa para acrescentar informações, como no caso da prática sobre máscaras africanas, na qual os conceitos de simetria e as características das máscaras ancestrais africanas tiveram que ser buscada em outros livros, os Cadernos de Educação serviram de ponto de partida para o desenvolvimento de uma aula sobre estes conteúdos. Saliento que o caráter informativo dos Cadernos facilita a compreensão dos assuntos, mas que cabe à ou ao docente recorrer a outros meios para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do/as estudantes, não sendo os Cadernos um instrumento único para consolidar este processo. Tampouco classificaria como fácil a tarefa de encontrar materiais didáticos para esta soma às atividades que me predispos a realizar. Talvez por meu histórico acadêmico, que não me proporcionou conhecimentos suficientes na área, ou mesmo pela minha jornada profissional que me aproximou desta discussão de maneira não tão vigorosa quanto imaginava, mas que me deu um arcabouço teórico-prático para que eu desenvolva mais e mais nos tempos que ainda acredito que virão de docência.

Desta foram, inferi que os Cadernos de Educação não esgotam as inúmeras possibilidades de trabalho pedagógico que subsidie a discussão da história e cultura afro-brasileira, entretanto é fato que os assuntos por eles apresentados serviram de recurso didático importante para a realização das atividades propostas. Um material que pode, a exemplo, substituir ou acrescentar informações aos livros didáticos usados nas escolas que pouco ou nada trazem sobre o assunto. Além disso, os Cadernos possuem dados específicos sobre cidades, costumes, conceitos e outros tópicos relacionados aos temas que eles se prontificam a abordar. Percebeu-se também um desenvolvimento organizacional entre os primeiros e os últimos Cadernos analisados, em que estes apresentam dados mais completos e uma distribuição de textos mais didáticos, trazendo maiores possibilidades de trabalho em sala de aula. Isso em esquecer as atividades pedagógicas propostas ao final dos Cadernos, em que se pode tanto revisar os conteúdos visto quanto criar estratégias de avaliação. No que diz respeito às atividades artístico-pedagógicas realizadas com o/as estudantes do ensino fundamental,

conclui que não são elementos tão exploradas nas edições dos Cadernos, por trazerem em seu escopo mais questões objetivas e produção de textos, mas que a gama de informações que os textos e imagens trazem suprem esta falta. Poucas foram as propostas pedagógicas presentes no final dos Cadernos de Educação que apresentaram atividades diretamente ligadas à produção artística, pois a maior parte consistia em exercícios de fixação. Por outro lado, a partir de uma leitura atenciosa dos textos neles encontrados, foi possível desenvolver as aulas com base nas informações trazidas e pela riqueza visual presente nestes, graças às ilustrações dos artistas J. Cunha e Mundão que se dividiram na produção visual das edições utilizadas.

Em suma, o estudo dos pressupostos educacionais do Ilê Aiyê, a pedagogia afrocentrada e as edições dos Cadernos de Educação corroboraram para um planejamento pedagógico significativo para tratar da cultura afro-brasileira em sala de aula, além de demonstrarem possuir fundamentos importantes para a formação do professor de Arte que almeje abordar tais demandas no âmbito escolar.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de & FRAGA, Walter Filho. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Maria Salete Bortholazzi. **Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem**. 2014. Disponível em : [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uel\\_bio\\_pdp\\_maria\\_salete\\_bortholazzi\\_almeida.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salete_bortholazzi_almeida.pdf). Acesso em 26/07/2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Elisa Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARAÚJO, Emanuel; MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. **Afro-Brasilianische Kultur und Zeitgenössische Kunst / Art in Afro-Brazilian Religion / Arte e Religiosidade Afro-Brasileira**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1994.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira vol. 4)

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BATISTA, Leandro Leonardo & LEITE, Francisco (Org.). **O Negro nos Espaços Publicitários Brasileiros: perspectivas contemporâneas em diálogo**. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes/USP, 2011.

BAUMAN, Sigmund. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. 29 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 15 de janeiro 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em 1º maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em 1º maio 2016.

CADERNO DE EDUCAÇÃO DO ILÊ AIYÊ. **Revolta de Búzios.** Vol. VII. Projeto de Extensão Pedagógica. Salvador: EGBA, 1991.

\_\_\_\_\_. **O Negro e o Poder.** Vol. XIV. Projeto de Extensão Pedagógica. Salvador: EGBA, 2006.

\_\_\_\_\_. **Abidjan – Abuja – Harare – Dakar: Ah! Salvador, se você fosse assim.** Vol. XV. Projeto de Extensão Pedagógica. Salvador: EGBA, 2007.

\_\_\_\_\_. **Malês e a Revolução.** Vol. X. Projeto de Extensão Pedagógica. Salvador: EGBA, 2002.

\_\_\_\_\_. **Candaces: Rainhas do Império Méroe.** Vol. XVI. Projeto de Extensão Pedagógica. Salvador: EGBA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Mãe Hilda Jitolu: guardiã da fé e da tradição africana.** Vol. XII. 2 ed. Projeto de Extensão Pedagógica. Salvador: EGBA, 2009.

\_\_\_\_\_. **Esmeraldas: Pérola Negra do Equador.** Vol. XVII. Projeto de Extensão Pedagógica. Salvador: EGBA, 2009.

\_\_\_\_\_. **Guiné Equatorial: da herança pré-colonial á geração atual.** Vol. XXI. Projeto de Extensão Pedagógica. Salvador: EGBA, 2013.

CAMAFEU, Paulinho. **Que bloco é esse?.** [s.d.]. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/ile-aiye/que-bloco-e-esse.html>. Acesso em 29/10/2016.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COLI, Jorge. **O que é Arte?**. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CONDURU, Roberto. **Arte Afro-brasileira**. Belo Horizonte: C/ Arte, 2012.

CRUZ, Marileia dos Santos. Uma abordagem sobre a história dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras Histórias**. Brasil: Ministério da Educação, 2005.

CUNHA, Mariano Carneiro. Arte Afro-Brasileira. In: ZANINI, Walter (org). **História geral da arte no Brasil**. v.2. São Paulo: Instituto Walther Moreira Sales; Fundação Djalma Guimarães, 1983.

DIAS, Belidson. **O I/Mundo da Educação em Cultura Visual**. Brasília: Editora da Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria queer. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea**: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

EFLAND, Arthur D. **Una historia de la educación del arte**: Tendencias intelectuales y sociales em La enseñanza de las artes visuales. Barcelona: Paidós; Ibérica, 2002.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação**: leitura no subsolo. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA Jr., Amarílio & BITTAR, Marisa. **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial**. [s.d.] Disponível em: [Http://Www.Sbhe.Org.Br/Novo/Congressos/Cbhe1/Anais/007\\_Armilio\\_E\\_Marisa.Pdf](http://Www.Sbhe.Org.Br/Novo/Congressos/Cbhe1/Anais/007_Armilio_E_Marisa.Pdf). Acesso Em 05/08/2017.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologias para o ensino da Arte**: fundamentos e posições. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Arte na Educação Escolar**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Vera Lúcia Bahia. **Comunidades**: redutos de identidades culturais narrativas e práticas afirmativas. 2009. 292 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp118593.pdf>. Acesso em 05/01/2017.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. **Educação e diversidade étnico-cultural**: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães. 2008. 211 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11019/1/Nanci%20Franco.pdf>. Acesso em 01/12/2016.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade Fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira/1993-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF (artigo 26-a da LDB)**. Brasília: SEEDF, Subsecretaria de Educação Básica/Coordenação de Educação em Diversidade, 2012.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. 20 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, Vera Maria & MOREIRA, Flávio Moreira (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e pedagógicas. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GUIMARÃES, Sérgio A.. **Preconceito Racial**: modos, temas e tempos. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

\_\_\_\_\_. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

\_\_\_\_\_. “The work of representation”. In: HALL, Stuart (org.). **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

IABELBERG, Rosa. **Arte-educação modernista e pós-modernista**: fluxos. 2015. 259p. Tese (Livre Docência em Educação) – Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde.../IavalbergRosaTeseLD.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde.../IavalbergRosaTeseLD.pdf) Acesso em 15/10/2016.

ILÊ AIYÊ. **Salvador**, 2016. Disponível em: <<http://www.ileaiyeoficial.com/>>. Acesso em: 10/10/2016.

\_\_\_\_\_. **Meu jeito de ser**. <https://www.letras.mus.br/ile-aiye/1512459/>. Acesso em 02/10/2016.

\_\_\_\_\_. **Minha Origem**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ile-aiye/1512460/>. Acesso em 02/10/2016.

\_\_\_\_\_. **Heranças Bantos**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ile-aiye/1512240/>. Acesso em 12/01/2016.

JOCYLEE e TOINHO VALE. **A bola da vez**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nmfZUmfHMQU>. Acesso em 21/01/2017.

JAPIASSÚ, Milton & MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JESUS, Milton Santos de. **Depois que o Ilê passar**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/ile-aiye/depois-que-o-ile-passar.html>. Acesso em 20/09/2017.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do Teatro Brasileiro**. 6ª ed. – São Paulo: Global, 2004.

MEIRA, Beá et al. **Projeto Mosaico: Arte: Ensino Fundamental**. São Paulo: Scipione, 2015.

MENEZES, Ulpiano Bezerra de. In: ZANINI, Walter (org). **História geral da arte no Brasil**. v.1. São Paulo: Instituto Walther Moreira Sales; Fundação Djalma Guimarães, 1983.

MIELZYNSKA, M. G. **História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena**. Batatais: Claretiano, 2014.

MOREIRA, Ana Patrícia. **Escola Mãe Hilda: um estudo sobre a pedagogia da (re) construção da identidade negra**. 2012. 195 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2906/TESE%20ANA%20MOREIRA.pdf?sequence=1> Acesso em: 20 mai. 2016.

MOREIRA, Anália de Jesus. **As concepções de corpo na associação bloco Carnavalesco Ilê Aiyê: um estudo a partir da história do Bloco e das práticas pedagógicas das escolas Banda Erê e Mãe Hilda**. 2013. 138 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação e Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/13621/1/TESE%20DE%20ANALIA%20DE%20JESUS%20MOREIRA.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

MOTA, Rita. **Filhos do Barro**. [s.d.]. Disponível em: <http://sistema.registromusica.com.br/paginas/detalhes-musica/7365>. Acesso em 27/10/2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira vol. 4)

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?.** 255 f. (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, USP, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, L. (Org.) **Educação para as Relações Etnicorraciais.** 2ª ed. , Goiânia: UFG, 2012.

PAM, Mario & TELES, Sandro. **Alienação.** [s.d.]. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/ile-aiye/alienacao.html>. Acesso em 25/08/2017.

PAULA, Rodrigo Pires. **A construção das afro-identificações na ficção de Muniz Sodré.** 2009. 131 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-7VAGN2/disserta\\_\\_o\\_ver\\_cd.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-7VAGN2/disserta__o_ver_cd.pdf?sequence=1). Acesso em: 12/01/2017.

PEIXOTO, Paulo de Tarso de Castro. Transculturalismo e heterogênesse urbana: Composições da diversidade para a produção do transconhecimento, **Visões**, nº.7 - p. 2 - julho / dezembro 2009. Disponível em: [http://www.fsma.edu.br/visoes/ed08/Edicao\\_8\\_artigo\\_3.pdf](http://www.fsma.edu.br/visoes/ed08/Edicao_8_artigo_3.pdf). Acesso em 20/10/2017.

PERIN, Rosemary Rufina dos Santos. **Cadernos de Educação do Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê: um precursor das diretrizes curriculares da Lei 10.639/03?** 2007. 178 p.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: [http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2007/rosemary\\_r\\_dos\\_s\\_perin.pdf.pdf](http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2007/rosemary_r_dos_s_perin.pdf.pdf). Acesso em: 10/12/2016.

PILETTI, Claudino & PILETTI, Nelson. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire.** São Paulo: Contexto, 2014.

REIZINHO. **Esperança de um Povo.** [s.d.]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ile-aiye/1512500/>. Acesso em 09/03/2018.

RIBEIRO, Darcy. In: ZANINI, Walter (org). **História geral da arte no Brasil.** v.1. São Paulo: Instituto Walther Moreira Sales; Fundação Djalma Guimarães, 1983.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

ROCHOWANSKI, L.W.. **Die Wiener Jungendkunst: Franz Cizek und seine Pfelegestatte.** Wien: Wilhelm Frick Verlag,1946.

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias.** Brasília: Ministério Da Educação, Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em : [Http://Etnicoracial.Mec.Gov.Br/Images/Pdf/Publicacoes/Historia\\_Educacao\\_Negro.Pdf](Http://Etnicoracial.Mec.Gov.Br/Images/Pdf/Publicacoes/Historia_Educacao_Negro.Pdf). Acesso Em 05/08/2017.

ROSA, Nereide S. **Retratos da Arte.** São Paulo: Leya, 2012.



SANT'ANNA, Wânia (Org.). **A Cor Da Cultura**, 2005. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>. Acesso em 10/06/2018.

SANTI, Heloise Chierentin & SANTI, Vilso Junior Chierentin. Stuart Hall e o trabalho das representações. **Anagrama**, São Paulo, v. 02 n. 01, 2008.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. **A construção da identidade afrodescendente por meio das artes visuais contemporâneas: estudos de produções e de poéticas**. São Paulo, 2016. 331 f. : il. Orientador: Prof. Dr. Percival Tirapeli. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. Percival. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150902>. Acesso em 10/05/2018.

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira. **Afrocentricidade e educação**: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. In: Revista África e Africanidades. N. 11, novembro de 2010. Disponível em: [http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010\\_02.pdf](http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf). Acesso em 10/05/2018.

SAVIANI, Dermeval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007. Disponível em: [www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/463/445](http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/463/445). Acesso em 12/01/2017.

SCHAUN, Ângela. **Práticas Educomunicativas**: Grupos Afrodescendentes de Salvador-Bahia: Ara Ketu, Ilê Aiyê, Olodum e Pracatum. Rio de Janeiro: MAUAD, 2002.

SILVA, Carlos Ailton. **Os belos, o trânsito e a fronteira**: um estudo sócio antropológico sobre o discurso autorreferente do Ilê Aiyê. 2008. 130 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8710/1/dissertacao\\_carlosailton.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8710/1/dissertacao_carlosailton.pdf). Acesso em: 20 mai. 2016.

SILVA, Dilma de Melo. A imagem do negro no espaço publicitário. In: BATISTA, Leandro Leonardo & LEITE, Francisco (Org.). **O Negro nos Espaços Publicitários Brasileiros**: perspectivas contemporâneas em diálogo. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes/USP, 2011.

SILVA, Everson Melquiades Araújo & ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e socioepistemológica da arte/educação**. 30ª Reunião da ANPED, 2007. Disponível em: [http://30reuniao.anped.org.br/grupo\\_estudos/GE01-3073--Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf). Acesso em 11/10/2016.

SILVA, Nelson Ferreira Inocencio da. **Consciência Negra em Cartaz**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SODRÈ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

STROZENBERG, Ilana. O apelo da diferença: reflexões sobre a presença de negros na propaganda brasileira. In: BATISTA, Leandro Leonardo & LEITE, Francisco (Org.). **O Negro nos Espaços Publicitários Brasileiros: perspectivas contemporâneas em diálogo**. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes/USP, 2011.

VALOURA, Leila de Castro. **Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador**. Disponível em: [http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos\\_e\\_textos/Comportamento\\_organizacional/empowerment\\_por\\_paulo\\_freire.pdf](http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Comportamento_organizacional/empowerment_por_paulo_freire.pdf). Acesso em 01/12/2015. Acesso em 05/10/2013.

WILLET, Frank. **Arte Africana**. São Paulo: Edições SESC São Paulo; Imprensa Oficial SESC São Paulo, 2017.

ZANINI, Walter. Arte Contemporânea. In: ZANINI, Walter (org). **História geral da arte no Brasil**. v.2. São Paulo: Instituto Walther Moreira Sales; Fundação Djalma Guimarães, 1983.