



ARTE E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Alice Lino Lecci¹

¹ Pesquisadora em nível de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil), alice.lino@yahoo.com.br.

Resumo

O presente texto analisa as leis e decretos desde o Império do Brasil até à contemporaneidade referentes à educação, com o propósito de discutir a relevância da lei 10.639 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A fim de discutir as possibilidades do cumprimento da referida lei e dessas Diretrizes enfatizaremos a relevância da arte na produção do conhecimento acerca de nós mesmos e da realidade ao nosso entorno. A presente discussão parte do pressuposto de que a arte auxilia na mudança de uma imaginário racista para um não racista. Para tanto, discorreremos sobre as relações entre arte e conhecimento nas perspectivas de Susanne Langer e Vilém Flusser. Segundo a filósofa Langer, certas obras suscitam sentimentos diversos no observador. Nesse movimento, a faculdade da imaginação amplia os sentimentos de prazer e desprazer e os harmonizam em novas formas de sentir. Assim, ao representar formas de concepção de mundo, a arte influencia profundamente o observador no sentido de moldar seus sentimentos. Certas obras, inclusive, nos conduzem à utopia, ou seja, permitem vislumbrar outras possibilidades para o real. Incitam, então, mudanças ao apontar para o novo. Em acordo com Langer, Flusser argumenta que existe mesmo uma dependência do sujeito para com os modelos de arte na compreensão do mundo, pois a ausência de certos modelos estéticos denotaria a inércia diante do inusitado. Nesse contexto, as obras não são entendidas como meras generalizações dos sentimentos particulares dos artistas, mas, referem-se à representação de novas formas de sentir.

Palavras-chave: arte, conhecimento, currículo, racismo, educação antirracista.

Abstract

The present text analyzes the laws and decrees from the Empire of Brazil to the contemporaneity concerning education in Brazil, with the purpose of discussing the relevance of Law 10.639 and the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for Teaching History and Afro-Brazilian and African Culture. In order to look for compliance with these law and these Guidelines we will emphasize the relevance of art in the production of knowledge about this reality inside and around us. The present discussion starts from the assumption that art assists in the change from a racist imaginary to a non racist one. So, we will discuss the relations between art and knowledge in the perspectives of Susanne Langer and Vilém Flusser. For the philosopher Langer, certain works arouse different feelings, which allows a reflection on them. In this movement, the faculty of imagination enlarges feelings and harmonizes them into new ways of feeling of pleasure and unpleasure. Thus, in representing forms of world conception, art profoundly influences the observer in the sense of shaping his feelings. Certain works lead us to utopia, that is, allow us to glimpse other possibilities for the real. They then incite changes by pointing to the new. In agreement with Langer, Flusser argues that there is a dependence of the subject on the models of art to understand the world, because the absence of certain aesthetic models would denote the inertia in front the unusual. In this context, the works are not understood as mere generalizations of the particular feelings of the artists, but, they refer to the representation of new forms of feeling

Keywords: Art, knowledge, curriculum, racism, antiracist education.



1 O ACESSO LEGAL TARDIO DO NEGRO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Constituição Política do Império de 1824, já asseguraria a Instrução primária gratuita para todos os cidadãos brasileiros, no entanto, esse direito evidentemente não se estenderia aos escravos africanos, tampouco aos mestiços brasileiros escravizados, na medida em que eles não eram considerados cidadãos. Tamanha desumanidade coaduna com o fato dos escravos serem contabilizados pelos comerciantes como “peças”, o que ainda estaria de acordo com a perspectiva cristã, que os apreciava como destituídos de alma.

Em 1854, A Reforma de Couto Ferraz proposta mediante o decreto nº 1.331 também traria impedimentos às crianças escravas ou libertas na admissão escolar. As crianças escravas eram categoricamente proibidas de frequentar as escolas, enquanto a libertas poderiam fazê-lo se fossem vacinadas e não sofressem de “molestias contagiosas”. No entanto, tais restrições seriam obstáculos, por vezes, intransponíveis, para as crianças negras libertas, pois viviam em precárias condições de saúde e moradia. Destaca-se nesse decreto o cuidado com as crianças indigentes, supostamente brancas, no fornecimento de roupas, quando necessárias, e no acolhimento em abrigos, no caso de menores de 12 anos, que vivessem em mendicância. Vale ressaltar ainda o caráter obrigatório do ensino, sendo que os pais ou tutores estariam sujeitos à cobrança de multas se tivessem crianças maiores de 7 anos fora da escola. Nesses termos, o Estado exerceria a sua função junto à sociedade brasileira, de modo a oferecer condições propícias para a educação. Contudo, constata-se a exclusão das crianças negras libertas do direito à educação, haja vista que no não há nenhuma referência explícita aos cuidados das mesmas.

Em 1878, o Decreto nº 7.031-A permitiria o acesso dos negros livres ou libertos maiores de 14 anos somente no período noturno, entretanto ainda assim se mantém a restrição no tocante à vacinação e às doenças contagiosas. Porém, mesmo com a legislação que possibilitasse o ingresso na escola, há dificuldades para a aprovação e permanência dos mesmos desde os tempos do Império até a contemporaneidade no Brasil. Isso se dá devido ao preconceito racial e às ações discriminatórias vindas não somente dos discentes e pais de alunos, mas também dos professores. Como exemplo desse imaginário racista, segue-se um trecho do Relatório do Professor José Rhomens, enviado ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, em 1877.

[...] negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se, mas não freqüentam a escola com assiduidade, que não sendo interessados em instruir-se, só freqüentariam a escola para deixar nela os vícios que se acham contaminados; ensinando aos outros a prática de actos e usos de expressões abomináveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem [...] Para estes devião haver escolas a parte² .

Percebe-se nas palavras utilizadas pelo professor para se referir aos alunos negros o julgamento preconceituoso, que desencadeia o desprezo, na medida em que na sua concepção não haveria da parte dos negros o interesse pela instrução, apesar dos mesmos se matricularem e frequentarem a escola a ponto de conseguirem contaminar outras crianças no tocante aos maus hábitos. O professor sugere, inclusive, a segregação social por meio de escolas separadas para os negros. Como sustenta a pesquisadora Surya Aaronovich, há a depreciação do aluno negro da parte do professor,

quando diz que apesar de matricularem-se, *não frequentão a escola com assiduidade, aparecendo la uma vez por outra*. Mas essa camada da população provavelmente não apenas se inscrevia como também frequentava a escola, a despeito do que diz Rhormens sobre sua falta de assiduidade. Se eles apenas se matriculassem, o professor não poderia se ressentir de sua presença afirmando que ela era desagradável [...] já que na visão do professor o resultado da presença dessas crianças *mais reverte em prejuizo dos bons que em proveito dos maus*.³

A dificuldade da permanência dos negros livres ou libertos na escola se mantém após a abolição da escravidão, dada a hostilidade com que eram tratados, pois eram tidos como desordeiros, vagabundos e de mau caráter, logo representariam supostamente uma ameaça à ordem no ambiente escolar. Outras dificuldades estariam relacionadas ao fato do trabalho executado pelas crianças serem

² BARROS, 2005, p.49.

³ *Ibidem*, p.51.



III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Educação, Formação e Crioulidade

UniCV - Cidade de Praia, Cabo Verde - 6 e 7 de julho de 2017

imprescindíveis para o sustento de suas famílias, que não teriam recursos sequer para as despesas com material escolar e vestimentas⁴.

Para lidar com os supostos arruaceiros, mediante o Decreto nº 982/1890, da Reforma de Benjamin Constant, haveria medidas punitivas como a expulsão em casos de violência e agressões, podendo inclusive ocorrer a intervenção policial. Ademais, a partir da Reforma de Rivadávia Corrêa, em 1911, passa a ser cobrada taxas de matrícula, certidões, biblioteca, além das inscrições para os exames de admissão, o que representaria dificuldades para a população negra mais pobre, que justamente pela precariedades das condições em que viviam, também poderiam não estar aptas para os exames de admissão.

Na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934, a legislação pretendia a modernização da sociedade pela educação por meio do desenvolvimento intelectual, moral e econômico da população. Para tanto, obter melhorias na saúde também seria uma prioridade do governo, que se encarregou também do saneamento. Contudo, o desenvolvimento intelectual pretendido se daria ao moldes da concepção europeia de educação eugênica, que corresponde ao artigo 138 dessa Constituição. O mesmo artigo “incumbe à União, aos Estados e aos Municípios” [...] “proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual”. Pretende-se também “adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis”, assim como “cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais”⁵.

O conceito de eugenia também inerente aos termos “higiene social”, “higiene mental” e na “luta contra os venenos sociais” indica a tentativa de exclusão dos negros da sociedade brasileira, pois os compreende como algo que depreciaria a população mediante a convivência e a reprodução. A educação eugênica teria o intuito, inclusive, de refrear os casamentos inter-raciais e intersociais, para que a quantidade de negros diminuísse. É nítido, portanto, a tentativa de aniquilar esse grupo étnico. Nesses termos, o Estado pretendia enobrecer a sociedade brasileira incitando a adoção de certa moral e definindo padrões estéticos e físicos, influenciados pela Sociedade Alemã de Higiene Racial, como é notório no discurso do parlamentar Pacheco e Silva (1934), que se segue:

No que tange a educação eugênica, e a sua importância na saúde da raça, é o bastante, para demonstrar a sua magnitude, citar uma das proposições da Sociedade Alemã de Higiene Racial. A condição imprescindível para a consecução dos fins da higiene racial é a instrução e a educação eugênicas. Todas as escolas frequentadas pela mocidade devem ter cursos suficientes de Biologia e Eugenia. Todas as escolas superiores devem ser dotadas de cadeiras especiais para o estudo da hereditariedade humana e higiene racial (Eugenia), com possibilidades de pesquisas. A Eugenia deve constituir tema de ensino e de exame para os médicos e para as outras profissões, as quais assiste o dever de esclarecer o povo. (...) como complemento da educação eugênica, cumpre também aos poderes públicos cuidar da educação sexual.⁶

A defesa de uma educação e moral eugênica pretende, como dissemos o suposto aperfeiçoamento da raça a partir, portanto, da exclusão dos negros e do conseqüente branqueamento da população brasileira. Marx sabiamente escreveu que a “história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes”⁷. Na sociedade brasileira, as classes se distinguem não somente na relação com os meios de produção ou na detenção dos bens, mas também pela cor da pele, ou seja, pela ancestralidade indígena, africana e europeia. No Parlamento, na segunda metade do século XIX, aprova-se a vinda de imigrantes europeus para o Brasil na tentativa de efetivar o ideário eugênico, quando se pretende constituir uma classe de trabalhadores para as lavouras de café, já que, para o governo da época e para os fazendeiros proprietários das terras, não haveria homens livres ou libertos aptos para tal. Os negros recém libertos e mesmo os mestiços pobres eram considerados incapazes, preguiçosos, dados à vadiagem. A vinda dos europeus, por sua vez, significaria no imaginário da classe burguesa brasileira, o desenvolvimento das técnicas utilizadas na agricultura, a

⁴ C.f. *Ibidem*, p.139-40.

⁵ BRASIL, Constituição (1934).

⁶ ROCHA, 2014, p.10-1.

⁷ MARX; ENGELS, 1998, p.7.



III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Educação, Formação e Crioulidade

UniCV - Cidade de Praia, Cabo Verde - 6 e 7 de julho de 2017

civilidade, enfim, a evolução por meio de uma população embranquecida. Há nessa ideologia um equívoco ético e político, a saber, como se poderia pretender certo progresso e desenvolvimento, se não estaria sendo assegurado aos negros libertos a cidadania, ou seja, meios para buscarmos a equidade? Ademais, desconsidera a habilidade dos negros demonstrada ao longo dos 350 anos de escravidão na agricultura.

Desde o seu nascimento, o brasileiro “ibero-afro-ameríndio”⁸ é dependente e subordinado ao mercado mundial e ao material intelectual produzido no além mar. No século XIX, a elite do país não foi capaz de produzir um ideário significativo para a composição de uma cidadania nacional e tampouco isso fazia parte de seus interesses. Para tanto, seria necessário discernimento crítico, porém, o que se verifica é a subordinação dos intelectuais brasileiros aos teóricos europeus eugenistas e racistas. Como exemplo, em 1853, “Arthur Joseph de Gobineau, no seu ensaio *Desigualdade das Raças Humanas*, não se furtou em propugnar pela superioridade racial dos arianos. Gobineau sugeria, também, que quando o sangue ariano diluía na mescla de raças, a civilização, então, declinava”⁹. Influenciado por essa perspectiva, no Brasil, na década de 90 do mesmo século, o professor de medicina mulato Nina Rodrigues sustentaria a impossibilidade de um negro adotar uma postura civilizada, dada a sua inferioridade. Mais adiante, a partir de 1910, o advogado e historiador Oliveira Viana se debruçaria na sistematização da tese do branqueamento, com fins a definir a pureza étnica por meio da miscigenação. Essa perspectiva implicaria no desaparecimento do negro da sociedade brasileira¹⁰.

O Estado irá se reposicionar com relação a essa cultura eugênica por meio da Constituição da República de 1988. Nesse sentido, o artigo 3º, inciso IV, define como objetivo fundamental do Estado “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”¹¹. Em especial, no que se refere à educação, o artigo 206 determina que o ensino deve considerar a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”¹². O artigo 5º, por sua vez, afirma a igualdade para todos os cidadãos brasileiros: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”¹³ e estabelecer que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

E a partir de 2003, a legislação tratará dos conflitos étnico-raciais do Brasil no âmbito da educação com o cuidado e o discernimento indispensáveis para propor uma redação criteriosa, que descreve ações a serem realizadas e conteúdos a serem ministrados em prol da equidade. Isso ocorre devido a promulgação da lei 10.639 (2003) e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Nesses termos, o Estado propõe ações específicas a fim de desestruturar o racismo intrínseco à educação, devido à forma de se contar a história do país. A referida lei em seu artigo 26-A determina que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras¹⁴.

⁸ PRUDENTE, 1995, p. 124.

⁹ *Ibidem*, p. 114.

¹⁰ C.f. *Ibidem*, p.118-125.

¹¹ BRASIL, Constituição (1988).

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ BRASIL, Lei nº 10.639, 2003.



III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Educação, Formação e Criulidade

UniCV - Cidade de Praia, Cabo Verde - 6 e 7 de julho de 2017

A ênfase ao ensino da História da África, dos Africanos e dos Afrodescendentes busca reparar a exclusão das especificidades dessas culturas nos currículos escolares. Comumente, no período escravocrata, a identidade negra é associada primordialmente à sujeição e à passividade dos escravos com relação aos seus senhores. Não se faz menção, portanto, às lutas travadas pela liberdade, à resistência, ao trabalho realizado nas lavouras, nas minas e mesmo nas ruas com os escravos de ganho. Após a abolição, não houve nenhuma forma de reparação por parte do Estado para a inserção social dessas pessoas, ao invés disso há evidências nos Decretos e nas Constituições redigidos ao longo da história da República de medidas com fins à exclusão dos negros e negras libertos ou livres, o que coaduna com a teoria do branqueamento, que sustenta equivocadamente a concepção de uma suposta superioridade das pessoas brancas, e estabelece nesses termos o direito das mesmas estarem no comando, determinando o que é bom e ruim. E isso, evidentemente, incide sobre as narrativas históricas, que por vezes negligenciam as contribuições dos afrodescendentes para erigir esse país.

Mediante a lei 10.639, pretende-se, então, romper com os estereótipos negativos, que povoam o imaginário da sociedade brasileira, capazes de limitar os modos de ser e de agir, ao representar os afrodescendentes como incapazes, inferiores, beberrões, dados à vadiagem, cujas aptidões referem-se em regra aos trabalhos braçais. Recompor a representação da identidade negra de forma íntegra incita a autoestima dessa população ao afirmar seus direitos. Enfim, por meio da referida lei, espera-se o reconhecimento da ancestralidade africana como que constituinte da cultura nacional, de modo a agregar valor à mesma. Nesse sentido, a história oficial deve abarcar a perspectiva dos brancos, negros e indígenas, ou seja, deve compreender a complexidade de uma identidade nacional, que represente todos os brasileiros e brasileiras de forma digna.

Na lei em questão, o conteúdo a ser ministrado é interdisciplinar, mas se espera uma maior contribuição das disciplinas de História, Educação Artística e da Literatura. Nesse sentido, interessa-nos, em especial, compreender o potencial da arte na possível transformação de um imaginário racista para um não racista. Assim, discorreremos sobre certos conceitos das Estéticas de Susanne Langer e Vilém Flusser, com o propósito de discutir as contribuições das artes para a formação/educação dos sentidos e sentimentos dos observadores, que se detêm na apreciação das obras.

2 A ÉTICA E A ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

De acordo com Paulo Freire, a educação interfere no mundo, pois ao mesmo tempo em que é capaz de reproduzir ideologias dominantes também propicia o desenvolvimento da perspectiva crítica tanto do docente quanto discente, que se tornariam aptos, então, a desconstruir tais ideologias. Para tanto, o discurso do(a) docente deve se amparar nos valores morais e éticos, que o(a) orientam e no conhecimento científico profundo do assunto tratado, o que requer constante pesquisa e preparação para as aulas. Espera-se, então, que o(a) professor(a) saiba respeitar os saberes que o(a) educando(a) traz consigo. Em sendo assim, quando se depara com posicionamentos racistas da parte dos(as) alunos(as), o(a) professor deve propor um diálogo de forma respeitosa, afetiva e humilde com o intuito de incitar o reconhecimento de seu interlocutor da violência que ele acaba por exercer sobre o outro, quem ele discrimina em sociedade.

Essa forma sábia de conduzir um diálogo faz-nos lembrar do modo como o Sócrates se dirigia aos seus interlocutores, com o intuito de que os mesmos percebessem a própria ignorância sobre as coisas. Somente por meio desse reconhecimento, as pessoas poderiam conhecer a si mesmas. Em seus diálogos, o filósofo utiliza o recurso da ironia ao afirmar não saber nada à respeito do assunto tratado e, assim, permite que seu interlocutor sintam-se à vontade para emitir a sua opinião. Ocorre que, no decorrer da conversa, mediante as perguntas apresentadas por Sócrates, fica evidente o quanto tais opiniões, tidas como “verdadeiras”, não passam de uma impressão particular do objeto discutido, o que as tornam pseudoverdades. Ao tomar consciência da própria ignorância, a pessoa poderia passar por uma catarse: “uma purificação da alma por via das expulsão das ideias turvas, das ilusões e dos equívocos que distanciavam a alma de si mesma”¹⁵. E enfim, essa pessoa seria instigada pelas perguntas de Sócrates a elaborar as próprias ideias sobre o objeto tratado, o que ficou conhecido como maiêutica.

¹⁵ PESSANHA, 1999, p. 25.



III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Educação, Formação e Criulidade

UniCV - Cidade de Praia, Cabo Verde - 6 e 7 de julho de 2017

O que nos interessa nesse movimento referente à maiêutica socrática está no reconhecimento do sujeito no tocante à própria ignorância. Somente ao se conhecerem nesses termos, as pessoas poderiam, então, se abrir para a compreensão da “verdade” acerca das coisas. No contexto, da educação antirracista, compreendemos que o preconceito e a discriminação racial ocorrem devido à ignorância acerca de quem somos, pois afinal a raça humana é única. Além do mais, as tentativas de depreciação dirigidas aos negros inicia-se no período escravocrata com o propósito da obtenção de lucros nesse mercado. Na contemporaneidade, o preconceito e a discriminação racial no Brasil são provenientes do fato da exploração do trabalho do(a) negro(a) promover a “manutenção do bem estar das classes dominantes”¹⁶. Isto faz com que se perpetue nas relações da sociedade brasileira uma “ética conservadora”¹⁷, “desigualitária”¹⁸, que, por vezes, reproduz “convicções escravocratas arraigadas”¹⁹ e sustentam estereótipos negativos capazes de naturalizar dados alarmantes: de pobreza, evasão escolar, maior número de homicídios, minorias em cargos de chefia, no governo e estudantes nas universidades públicas.

Para Freire, a postura do professor ao lecionar qualquer conteúdo deveria ser imbuída de ética, humildade e respeito para com o discente. Nesses termos, o professor deve estar ciente da “responsabilidade ética”²⁰ indispensável à prática docente. No caso, o autor se refere à “ética universal do ser humano”²¹, ou seja, trata-se de um ensinamento que não sucumbe às necessidades de mercado, aos interesses pessoais e mostra-se como uma máxima irredutível a ser seguida, a saber: o respeito “à autonomia, à dignidade e à identidade do educando”²². A “responsabilidade ética” deve compor cada ação do(a) professor(a) tanto dentro de sala de aula quanto fora. Assim, não cabe, a discriminação racial, tampouco de gênero, orientação sexual e classe social nas ações dos(as) professores(as), na medida em que deve haver coerência entre o seu discurso e as suas ações.

Pensemos agora na possibilidade da educação/formação dos sentidos e sentimentos por meio da fruição da arte, sob a concepção, portanto, da disciplina Estética. Conforme Susanne Langer²³, a arte possibilita que o observador busque compreender a si próprio mediante os sentimentos suscitados pela obra, com o intuito de obter orientações para se viver em sociedade. Assim, mais do que uma identificação passiva, a reflexão sobre os sentimentos experienciados mediante a obra possibilita que o observador compreenda a si mesmo e a realidade em seu entorno.

Para Langer, a complexidade orgânica, mental e emocional presente nas formas de sentir não podem ser arrançadas pelo raciocínio lógico. Caberia, então, à arte esta representação, inclusive, seria esse o seu propósito. Tem que se considerar, sobretudo, que, na fruição da obra, a imaginação amplia os sentimentos experimentados e os harmoniza em novas formas de sentir. Desse modo, o observador de certa forma se apropria das experiências alheias, dos sentimentos que as mesmas propiciam e potencialmente acessa situações, que pode ainda não ter vivenciado²⁴. “Nesse sentido, são significativos os versos do poeta Carlos Drummond de Andrade, ao referir-se ao seu ofício: “Tenho apenas duas mãos e o sentimento do mundo...”²⁵ Nessa direção, a arte oferta ao observador:

formas de imaginação e formas de sentimento, inseparavelmente; quer dizer, clarifica e organiza a própria intuição. É por isso que ela tem a força de uma revelação e inspira um sentimento de profunda satisfação intelectual”, embora não suscite qualquer trabalho intelectual consciente.²⁶

Distintamente dos esforços intelectuais, que constroem passo a passo a compreensão de determinado objeto, na fruição da arte há “a revelação imediata da significação vital”²⁷. Não se trata, conforme Langer, de um enunciado lógico a ser transmitido, apesar de existir algo revelado. Nesse sentido, a

¹⁶ SANTOS, 2000.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ FREIRE, 2014, p.17.

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*, p.63.

²³ LANGER, 1980, p. 262.

²⁴ DUARTE JR, 1981, p.98-9.

²⁵ *Ibidem*, p. 99.

²⁶ LANGER, 1980, p. 412.

²⁷ *Ibidem*, p.413.



III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Educação, Formação e Criulidade

UniCV - Cidade de Praia, Cabo Verde - 6 e 7 de julho de 2017

arte realiza “um contato mais direto com a intuição do que o que mantemos através dos símbolos discursivos”²⁸. E mesmo se fosse possível para o artista supor certo perfil de público e trabalhar para se adequar a tais características, o efeito da obra não seria satisfatório, o que indica que a audiência deve ser pensada em termos ideais, de modo a preservar a autonomia da arte e conseqüentemente a sua qualidade.

Uma obra de arte é intrinsecamente expressiva; é destinada a abstrair e apresentar formas para a percepção – formas de vida e sentimento, atividade, sofrimento, individualidade – por meio das quais concebemos essas realidades, as quais, de outro modo, podemos apenas sofrer cegamente²⁹.

Ao representar formas de concepção de mundo, a arte influencia profundamente o observador, no sentido de moldar seus sentimentos, visto que a experiência de cada um “é construída na memória e preformada na imaginação, de acordo com as intuições de artistas vigorosos”.³⁰ Em acordo com Langer, Vilém Flusser argumenta que a arte representa sentimentos, que moldam as experiências concretas do observador. Nessa perspectiva, existe mesmo uma dependência do sujeito para com os modelos de arte na compreensão do mundo, pois a ausência de certos modelos estéticos denotaria a inércia diante do inusitado. Por meio da arte, o artista estabeleceria estruturas capazes de “ordenar as experiências futuras”³¹. Nesse contexto, as obras não são entendidas como meras generalizações dos sentimentos particulares dos artistas, mas, referem-se à representação de novas formas de sentir. Dentre outros exemplos, Flusser menciona o “amor romântico”, por vezes, inerente aos nossos gestos na contemporaneidade. Segundo o filósofo, ações reproduzidas nesses termos ocorrem devido à influência do poema medieval francês intitulado “Romance das Rosas”, cuja redação se iniciou em 1230 por Guilherme de Lorris, quem nos deixa um modelo de amor cortês.

Para Flusser, cabe a arte, então, comunicar modelos acerca de certa concepção de mundo, que, de algum modo nos orientará nas nossas experiências no futuro, sendo que “todos os nossos prazeres e tristezas, todas as experiências das cores, dos sons, das formas, das tessituras, dos perfumes que nós temos, todo sentimento de amor e de raiva, têm um modelo artístico”³². Esse modelo, por sua vez, aprimora a nossa percepção da realidade, refina o nosso sentimento, o que também ocorre evidentemente no artista que o criou.

A concepção da beleza associada à arte capaz de incitar novas formas de sentir, mediante representações de concepções de mundo, seria “sinônimo de informação em relação à experiência real”³³. Nesse sentido, a nossa experiência e comportamento poderiam ser modificados mediante a fruição da arte, sendo que as obras capazes de fazê-lo seriam consideradas, então, belas. Isso é, inclusive, o que distingue a arte, da ciência e da ideologia, na medida em que as últimas são “guardiãs de modelos de comportamento” “tradicionais”, enquanto a arte é considerada “o terreno de toda revolução”³⁴. A arte teria potencial, portanto, para “destruir nossos modelos de comportamento, (e de conhecimento)”³⁵ e logo, modificar a nossa “experiência do real”³⁶. O sentimento do agradável na fruição das obras não causaria transformações de comportamento, como se dá diante da dita “arte das massas”³⁷, para tanto as obras teriam que incitar o terrífico e somente a bela arte tem potencial para tal, assegura Flusser.

Retomando Langer, educar-se com relação aos sentimentos não se refere a certo “condicionamento” efetuado pela aprovação ou desaprovação social, mas ao contato tácito, pessoal, iluminador com símbolos do sentimento”³⁸. O contato com a arte proporciona o acesso à cultura da época ou mesmo a tempos remotos, assim como às culturas estrangeiras em suas distantes épocas. Sabe-se que, por

²⁸ *Ibidem*, p. 409.

²⁹ *Ibidem*, p. 411.

³⁰ *Ibidem*, p. 416.

³¹ FLUSSER, 2011, p.10.

³² *Ibidem*.

³³ *Ibidem*, p.12.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ibidem*, p.13.

³⁸ LANGER, 1980, p. 417.



III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Educação, Formação e Criulidade

UniCV - Cidade de Praia, Cabo Verde - 6 e 7 de julho de 2017

vezes, as obras refletem o seu tempo, no sentido de diagnosticar sentidos e a fornecer elementos, no âmbito do sentimento, para a compreensão da realidade ao nosso entorno. Da mesma forma, o acesso às obras forjadas no passado possibilita a compreensão da cultura, das relações sociais do tempo ao qual a obra se refere. A arte possibilita, assim, a constatação acerca das transformações sociais vividas ao longo da história. Nesse movimento, o sujeito acessa seus próprios sentimentos, mas ao mesmo tempo tem os mesmos moldados, educados pelos padrões da época³⁹.

Por fim, a arte nos conduz à utopia, que por definição é um ideal irrealizável. Apesar disso, este se mostra necessário, na medida em que permite vislumbrar outras possibilidades para o real a partir de um distanciamento crítico do mesmo. Incita, então, mudanças ao apontar para o novo. “Ao propor outras realidades possíveis, a arte permite que, além de se despertar para sentidos diversos, se perceba o quão distante (ou não) se encontra nossa sociedade de um estado mais equilibrado, mais harmonioso (mais estético)”⁴⁰.

A partir dos conceitos de Estética tratados acima, compreende-se o quão é acertada a determinação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira por meio das disciplinas de Educação Artística e da Literatura, devido ao potencial da arte para influenciar possíveis transformações de um imaginário racista para um justo e igualitário. Os aspectos éticos, políticos e estéticos imbricados nesse tipo de educação/formação possibilita um posicionamento íntegro de todos, independentemente de seu pertencimento étnico, visto que propicia o conhecimento acerca da ancestralidade africana, aspectos culturais do Brasil afrodescendente, o trabalho e a resistência negra, enfim, compreende as efetivas contribuições dos afrodescendentes para erigir o país. Esse modelo de educação possibilitaria, então, a afirmação positiva da cultura afrodescendente, o que repercute na autoestima dessa população, abrindo caminhos, inclusive, para a cidadania da mesma.

No tocante a possibilidade de uma transformação de um imaginário racista para um não racista, a proposta de educação discutida aqui pode propiciar o reconhecimento da inoperância do sujeito em relações sociais, que se mostrem justas e igualitárias. Por fim, o discente pode ter a grandeza e a humildade de reconhecer a si próprio, nas suas ideias e ações, como um sujeito racista, e pode, então, se refazer sob os moldes da ética e da cidadania. Nesse sentido, compreende-se que a educação não se resume a mera memorização dos conteúdos. Essa não requer passividade e sim autonomia. Tanto o docente quanto o aprendiz devem estar aptos a refazer, recriar o que foi aprendido. Em outros termos, ambos devem estar dispostos a se refazer enquanto pessoas mediante o diálogo estabelecido em sala de aula. Nota-se aqui o âmbito político do ensino, pois a escola deveria formar cidadãos éticos, íntegros e não permitir, de alguma forma, que preconceitos existentes na sociedade brasileira delimitem a atuação do(a) docente e influenciem o comportamento dos alunos e alunas.

Referências Bibliográficas:

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. *Negrinhos que por ahí andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870 – 1920)*. São Paulo: FEUSP, 2005. (Dissertação de Mestrado).

BRASIL. *Constituição* (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 15/06/2017.

_____. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15/06/2017.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. CP/DF Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

³⁹ DUARTE JUNIOR, 1981, p.97

⁴⁰ *Ibidem*, p.101.



III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Educação, Formação e Crioulidade

UniCV - Cidade de Praia, Cabo Verde - 6 e 7 de julho de 2017

_____. Ministério da Educação/Secad. 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 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. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. *Reforma de Benjamin Constant*. Decreto nº 981/1890 de 8 de novembro de 1890. Dispõe sobre o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Palácio do Governo Provisorio, 8 de novembro de 1890, 2º da República.

_____. *Reforma de Couto Ferraz*. Decreto 1.331/1854 de 17 de fevereiro de 1854. Dispõe sobre o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Palácio do Rio de Janeiro, 17 de fevereiro de 1854.

_____. *Reforma de Rivadavia Corrêa*. Decreto nº 8.659/1911 de 5 de abril de 1911. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Rio de Janeiro, 5 de abril de 1911, 90º da Independência e 23º da República.

DUARTE JR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da Educação*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1981.

FLUSSER, Vilém. A arte: o belo e o agradável. *ArteFilosofia*. Ouro Preto, n. 11, p. 9-13, 2011, p.10: Disponível em <http://www.raf.ifac.ufop.br/pdf/artefilosofia_11/a_arte.pdf> Acesso em 10/01/2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KANT, Immanuel. *Crítica da Faculdade do Juízo*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2005.

LANGER, Susanne K. *Sentimento e Forma*. Trad. Jamir Martins. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. *Estud. av.*, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 7-46, dec. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141998000300002&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 3/02/2017.

PESSANHA, José Américo Mota. *Vida e obra*. In: PLATÃO. Sócrates. Trad. Enrico C. M. Coscodai. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999. Coleção Os Pensadores.

PRUDENTE, Celso Luiz. *Barravento – O negro como possível referencial estético no Cinema Novo de Glauber Rocha*. São Paulo: Editora Nacional, 1995.

ROCHA, Simone. Educação eugênica na constituição brasileira de 1934. X ANPED Sul. Florianópolis, outubro de 2014.

SANTOS, Milton. Ser Negro no Brasil hoje. Ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro. Folha de São Paulo, São Paulo, 7 de maio de 2000, Caderno Mais. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm>. Acesso em: 04/02/2017.