

## A LEI 10.639/03, POSSÍVEIS DIÁLOGOS

Hermes Gilber Uberti  
Doutorando em História – UNISINOS/RS

**RESUMO:** O presente artigo tenciona discorrer sobre as possibilidades de trabalho interdisciplinar a partir do entrelaçamento das narrativas artística e histórica se valendo do uso de imagens enquanto recurso pedagógico. Premissas essas pensadas a partir da lei 10.639/03 que almejou dar maior evidência a história e a cultura afro-brasileira buscando romper certos estigmas que foram construídos em torno da figura do negro, tanto durante o período escravista quanto no momento posterior a abolição. Nesse sentido iremos debater sobre o papel da escola nesse processo de construção de negritudes por entendermos que se trata de um lócus por onde circularam e ainda circulam uma série de estereótipos envolvendo essa parcela da sociedade brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interdisciplinaridade; Lei 10.639/03; Negritudes.

**ABSTRACT:** This article intends to discuss the possibilities of interdisciplinary work from the interweaving of artistic and historical narratives taking advantage of the use of images as a pedagogical resource. Assumptions such thought from the law 10.639/03 give more evidence that craved the history and african-Brazilian culture seeking to break certain stigmas that were built around the figure of the black, both during slavery and in a subsequent abolition. In this sense we will discuss the role of the school in the process of building negritude's because we believe that it is a locus where still circulated and circulate a series of stereotypes surrounding this part of Brazilian society.

**KEY-WORDS:** Interdisciplinary; Law 10.639/03; Negritude's.

### O uso da imagem como um dispositivo interdisciplinar

O presente texto visa discorrer sobre o uso de imagens artísticas enquanto recurso interdisciplinar ligado ao fazer pedagógico na disciplina de história. Destacamos que as fontes imagéticas não representam uma panacéia, assim como outras fontes possuem seu “calcanhar de Aquiles”, todavia, acreditamos que “*o emprego das imagens como fonte de informação é apenas um dentre tantos*” (MENESES, 2003: 29). De modo em geral os historiadores são renitentes quanto ao uso das imagens enquanto fontes visuais. Este ceticismo vem de longa data e teria “*penetrado nas fronteiras da História*” no final do século XIX e “*continua a privilegiar ainda hoje a função da imagem enquanto ilustração*” (IDEM: 20). Quando elas são reproduzidas nos livros, na maioria das vezes, os historiadores se privam

---

de quaisquer comentários. O principal obstáculo para o uso desse recurso estaria no fato delas serem “*ambíguas e que podem ser ‘lidas’ de muitas maneiras*” (BURKE, 2004: 07). Ou seja, podem apresentar diferenças entre intenções e efeitos. Onde os supostos códigos relacionados à imagem “*são de competência de quem a observa e decodifica*” (MUAZE, 2008: 153). Mesmo reconhecendo o movediço terreno que estamos adentrando acreditamos que o diálogo entre a história e as artes mediado pelas fontes visuais pode contribuir no *metieur* do historiador e de um modo especial para o ensino da história.

No que tange às imagens aqui analisadas elas estão divididas em duas categorias, sendo que num primeiro momento trabalharemos com duas obras nas quais, a nosso ver, são reforçados axiomas de inferioridade dos negros. As imagens 1 e 3, que se fazem presentes no decorrer do texto, foram selecionadas, entre outros aspectos, por serem obras conhecidas do grande público. No caso da primeira se constituiu numa obra de Jean Baptiste Debret (1768-1848) pintor francês cujo olhar etnocêntrico se deteve em registrar a flora, a fauna e o povo brasileiro. Onde, nesse caso, ele buscou representar o negro em seu convívio entre os seus e no ambiente de trabalho, como é o caso da gravura em estudo. Já a imagem ligada ao movimento modernista da artista Tarsila do Amaral (1886-1973) representou estereótipos relacionados à aparência física.

As gravuras, das quais nos valem para introduzir nossa linha de pensamento, são imagens que comumente se fazem presente nos livros didáticos, sem que haja uma preocupação, com sua real interpretação e os arquétipos que são intrínsecos a elas. Nesse sentido é que consideramos que cabe aos professores a avaliação destas para o estudo de gravuras no ambiente escolar, e a criação de inter-relações entre elas e os conteúdos a serem estudados. Considerando que as imagens são propositoras de muitas indagações, possibilidades e uma infinidade de interpretações, como aponta Martins “*pelos imagens mudarem de significado quando muda o entorno ou contexto em que são veiculadas*” (2007: 28). Onde não basta somente apresentarmos imagens como forma de ilustração de texto, mas decodificá-la e interpretá-la, como instrumento de aprendizagem.

Tais premissas foram pensadas a partir dos escritos de Ana Mae Barbosa a qual criou a Proposta Triangular definindo a ênfase na interação entre o fazer, a leitura da obra de arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra. Enfatizaremos principalmente este último ponto por entendermos que se trata de uma nova proposta, que tem como meta possibilitar ao aluno um aprendizado

---

consciente que contribua no processo de reflexão através da imagem nas escolas e não apenas a mera prática que priorizava a livre expressão<sup>1</sup>.

Assim, trabalhar com o campo imagético em sala de aula significa querer mais que a simples representação desta dentro de um texto, mas sua decodificação, seja ela histórica, social, cultural, em sua abrangência, ou seja, considerando todas as possibilidades que ela pode representar ao ser analisada dentro de um referido tema. Desse modo as figuras de Zumbi, imagens 4 e 5, podem nos dar outro panorama acerca da história do negro no Brasil, pois elas representam a visão do “herói”. Símbolo de resistência de um povo que lutou por seus direitos, que não se acomodou perante a sua condição de escravo. Por fim teceremos algumas considerações acerca da imagem 6, da obra de Djanira da Mota e Silva (1914-1979), que segue a seara das “imagens afirmativas”, ao mostrar figuras negras em meio a uma cena de dança religiosa de matriz africana.

Inicialmente faremos uma breve retrospectiva histórica das trajetórias percorridas pelo negro desde as primeiras leis abolicionistas, elaboradas pela assembleia geral, ainda na monarquia, chegando até a atualidade, apresentando as dificuldades enfrentadas por essa parcela da sociedade no que toca a sua inserção junto à escola brasileira, cenário principal que nos seve para tentar desenvolver esse diálogo entre Artes e História tendo como fio condutor a análise imagética. Ao mesmo tempo destacaremos algumas formas de organização adotadas pelos afro-brasileiros na busca por direitos, entre os quais a igualdade e o respeito, que resultaram na 10.639/03. Lei que tem contribuído para o processo de reparação, reconhecimento e valorização das negritudes<sup>2</sup> e simultaneamente trouxe em seu bojo, entre outras perspectivas, a possibilidade de trabalho interdisciplinar.

### **História, escola e representações do povo negro**

O acesso à educação formal para os afro-brasileiros passou por muitas transformações, nas quais sempre estiveram intrínsecas as questões sociais que partiam da premissa de lhes negar espaços. O primeiro decreto, de que tivemos conhecimento, n° 1331, de 17 de fevereiro de 1854, estabeleceu que nas “*escolas públicas do país não*

---

<sup>1</sup> A proposta apresentada por Barbosa era direcionada ao campo das Artes, contudo, a artista chamava atenção para o fato da necessidade de observarmos a contextualização histórica, tanto no que concerne ao momento histórico em que as imagens foram produzidas, bem como ao contexto onde elas serão vistas, ou seja, o olhar de quem a produziu não será necessariamente o mesmo na contemporaneidade.

<sup>2</sup> Expressão polissêmica que nos serve tanto para tratar o modo de ser, de viver e de organizar as lutas dos negros (BERND, 1997), assim como o sentimento de pertencimento e de identificação, independente de ser ou não afro-descendente, de pessoas que reconhecem a importância das contribuições das africanidades para cultura e história brasileira (MUNANGA, 2003).

*seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores” (MEC, 2005: 7). Naquele período o negro no Brasil era considerado um ser de “raça” inferior, de baixa eugenia (AZEVEDO, 1990), “que não possuía potencial intelectual para o estudo” (VASQUEZ apud ESCOBAR, 2010: 44), sua função naquele momento era trabalhar e garantir as condições materiais de sustento para seus proprietários. De certa forma o papel dos cativos naquela organização social pode ser sintetizado na conhecida frase do jesuíta André Antonil (1982) de que os negros eram “as mãos e os pés do senhor”. Isto é, eram utilizados nas mais diversas atividades conforme foi registrado numa série de aquarelas do artista Jean Baptiste Debret, feitas principalmente no Rio de Janeiro, retratando o cotidiano dos escravos, tais como podemos observar na obra que segue.*

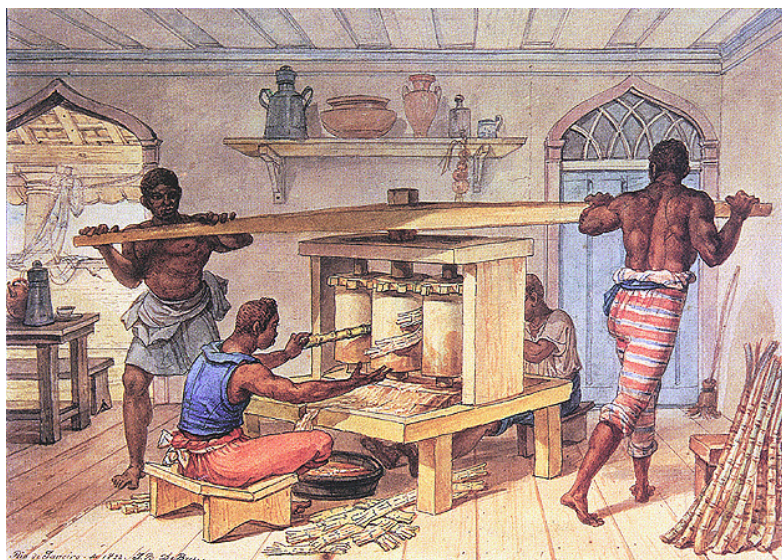


Imagem 1 - **Engenho manual que faz caldo de cana de Debrét**, 1822 aquarela sobre papel, c.i.e. 17,6 x 24,5 cm<sup>3</sup>

Esta sem dúvida é uma das obras de Debret mais presente nos livros didáticos, no entanto, a que se ter cuidado ao levá-la para sala de aula, pelo fato da mesma estar eivada de estereótipos. Pois mesmo que não seja nossa intenção podemos acabar contribuindo com a naturalização do arquétipo do “burro de carga”, ou seja, seres que eram usados nas mais diversas tarefas. No caso do processo de moagem da cana em pequenos engenhos a que se cuidar com a associação de representações, às vezes separadas por poucas

<sup>3</sup> Museus Castro Maya - IPHAN/MinC (Rio de Janeiro, RJ)  
Reprodução fotográfica Pedro Oswaldo Cruz. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/>>. Acesso em 07 set. 2012.

---

páginas, onde aparecem engenhos trapiches, ou seja, locais de fabrico do açúcar mascavo movidos por tração animal<sup>4</sup>.

Cabe destacar que o citado decreto imperial, que restringia o acesso dos negros ao ensino regular, foi apresentado em um momento em que os governantes do país, após pressões internas e externas, finalmente haviam tomado a decisão que, em médio prazo, inviabilizaria a manutenção da escravidão no Brasil, uma vez que ao promulgar a lei Eusébio de Queirós em 1850 proibindo a continuidade do tráfico transatlântico cortou-se a principal forma de abastecimento de cativos. Na década de 1870, após a guerra com o Paraguai, as lutas pelo fim da escravidão se intensificaram sendo que os movimentos abolicionistas tiveram um papel primordial nessa campanha<sup>5</sup>. Em 28 de setembro de 1871 o senado aprovou o decreto nº 2.040 estabelecendo que todo o filho de cativa que nascesse a partir daquela data seria livre<sup>6</sup>. Em setembro de 1878, foi criado o Decreto 7.031-A, que estabeleceu que os negros só poderiam estudar no período noturno, tratava-se de outro “*estratagem montado para impedir o acesso dessa população a escola*” (MEC, 2005: p. 7).

Já com a lei Saraiva – Cotegipe de 1885, mais conhecida como dos Sexagenários, ficou instituído que todos os negros com mais de 60 anos seriam livres, cabendo aos senhores uma indenização por parte do governo ou dos próprios negros, que para pagar sua alforria teriam que trabalhar mais três anos para compensar seus donos, num sistema onde a maior parte dos escravos morria jovem, estabelecer esse limite de idade soava como uma “piada de mau gosto”. Pouco depois viria a lei 3.353, de 13 de maio de 1888, mais

---

<sup>4</sup> Comentário semelhante deve ser proferido em se tratando de representações do mesmo artista no tocante aos castigos físicos, imagens que perderam espaço de forma considerável junto aos livros de história que fizeram parte da última edição do PNDL ocorrida em 2011. O Programa nacional do livro didático, que distribui gratuitamente livros junto à rede de escolas públicas do país, atendeu as pressões do movimento negro que entende o quão é complexo para a criança e o jovem afro-descendente, que muitas vezes está em meio ao processo de construção identitária, se reconhecer em meio à situação tão degradante.

<sup>5</sup> Por abolicionismo nos associamos à definição proposta por Lopes (2008: 111) que o entende como um “*movimento político mundial, surgido no fim do século 18, com o propósito de extinguir a escravidão nas Américas. Resultado da reação das próprias vítimas, expressa, desde o início, em fugas, revoltas, aquilombamentos e toda sorte de ações, violentas ou pacíficas*”, na qual se engajaram diferentes setores sociais. Valendo-se de diferentes estratégias, algumas que aproveitavam brechas dentro do sistema e outras totalmente a margem do direito vigente na época, teve um papel decisivo no fim do regime escravista em nosso país (MONTENEGRO, 1988). No entanto, nem todas as suas demandas foram atendidas, principalmente a questão de um amplo processo de reforma agrária que poderia ter possibilitado aos ex-cativos as bases materiais mínimas para sobrevivência (ANDRADE, 1987).

<sup>6</sup> A referida legislação ficou mais conhecida como Lei do Ventre Livre sendo que a mesma determinou que todos os filhos de mãe escrava que nascessem a partir daquele momento seriam considerados “livres”. Porém, essas crianças deveriam permanecer em companhia materna até os oito anos, quando caberia ao dono dessas mulheres decidir se os “moleques” efetivamente seriam livres. Nesse caso o proprietário recebia uma indenização. Outra possibilidade era utilizar o trabalho desses sujeitos até os 21 anos, quando aí sim a lei determinava a liberdade sem condições. A maioria dos senhores optou em contar com o trabalho dos filhos de suas escravas, pois após a proibição do tráfico em 1850 os preços da mão de obra cativa haviam aumentado consideravelmente, diante disso, era muito mais vantajoso valer-se do trabalho daqueles rebentos do que receber a compensação estipulada pelo governo imperial (CHALHOUB, 1990).

---

conhecida como Lei Áurea, que determinou que todos os escravos no Brasil estavam juridicamente livres. Contudo, o clima de comemoração, que durou aproximadamente treze dias (CARVALHO, 2011) rapidamente deu lugar para a preocupação, pois a condição de livre, não lhes dava direito a cidadania, uma vez que,

em maior ou menor grau, portanto, que os ex-senhores emprestavam à liberdade, recém-adquirida pelo liberto, não pressupunham qualquer equiparação imediata com o de homem livre pobre, no regime anterior. Não deveria tornar-se nem mesmo cidadãos de segunda classe como aqueles. Urgia que continuassem apenas libertos (CASTRO, 1995: 315).

Na pós-abolição o negro continuou a ter problemas de inclusão na sociedade brasileira, entre os quais se destaca o silêncio apresentado na constituição de 1891 sobre a possibilidade dos ex-escravos frequentarem a escola. A república estabeleceu uma política de manutenção dos privilégios da elite branca, principalmente das oligarquias, onde o negro só interessava aos políticos para obtenção de votos, criando um clima “*desfavorável à atividade política no meio negro*” (FERNANDES, 1978: 76). Paralelamente foi construído junto à nova ordem um ideário onde o negro passou a ser visto como preguiçoso e sujo (CASTRO, 1995). Desse modo as mudanças verificadas no campo da política não tinham como propósito

promover a cidadania dos ex-escravos e de seus descendentes nem de reverter à intolerância étnica, o racismo e as desigualdades herdadas do sistema escravista. Ao contrário, no final do século 19, o Estado brasileiro, em meio aos esforços de construção de uma identidade nacional, incorporou mecanismos informais e simbólicos de discriminação, fundados nas teses de racismo científico e de inferioridade biológica dos africanos, e concretizado em políticas de atração de imigrantes europeus e em barreiras aos negros no nascente mercado de trabalho urbano (ESCOBAR, 2010: 44).

O negro foi impelido à própria sorte não recebendo qualquer tipo de auxílio do Estado. Mesmo assim começaram a se organizar e a pleitear seus direitos. Nesse sentido, destacam-se as irmandades religiosas, entidades que desde o período colonial desenvolveram ações com o objetivo de criarem mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira (TAVARES, 2006). Entre as medidas empreendidas por essas associações, de cunho religioso, ligadas ao catolicismo, estava o processo de alfabetização de seus membros (BAKOS, 1982).

No princípio do ano 1922 ocorreu em São Paulo a Semana de Arte Moderna que trouxe a baila uma série de questionamentos que não ficaram restritos somente ao plano

artístico. Entre as artistas que se envolveram nesse movimento destacamos Tarsila do Amaral que no ano seguinte produziria a obra intitulada *A Negra*. Tal trabalho viria a ser considerada pela crítica uma de suas principais obras o que talvez explique sua presença nos livros didáticos. Todavia mesmo se constituindo num movimento de vanguarda antigos postulados ligados ao imaginário social coletivo foram ratificados, tais como podemos observar nas imagens que seguem:



Imagem 2 - Possível fotografia que inspirou a tela "*A Negra*", de Tarsila do Amaral<sup>7</sup>



Imagem 3 - ***A Negra*** de, **Tarsila do Amaral**  
1923 óleo sobre tela, c.i.d.100 x 80 cm<sup>8</sup>

Temos consciência de que uma das premissas básicas do fazer artístico é a liberdade de criação, que no campo das artes denomina-se poética. Ao mesmo tempo uma das características do modernismo era a exacerbação das formas, de um modo especial ressaltar certas partes do corpo. Todavia ao compararmos as duas imagens, a suposta foto que teria inspirado a pintura e o trabalho final, percebemos que no processo de recriação alguns aspectos da personagem foram ressaltados entre eles os lábios grossos e o enorme seio. Entre as hipóteses possíveis talvez a artista tivesse ressaltando o papel de nutriz que

<sup>7</sup> Disponível em: < <http://galeriasergiocaribe.com.br/blog/>>. Acesso em 20 set. 2012.

<sup>8</sup> Coleção Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (SP) Reprodução fotográfica Romulo Fialdini, disponível em: < <http://www.itaucultural.org.br/>>. Acesso em 07 set. 2012.

---

coube a muitas amas de leite durante o período da escravidão, porém a que se pensar também no lado libidinoso, um dos símbolos construídos em torno da mulher negra, onde muitas delas serviram aos caprichos de seus senhores ou ganhavam a vida se prostituindo (KARASCH, 2000).

Voltando a falar das resistências ligadas as negritudes enfatizamos também o surgimento da Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 16 de setembro de 1931, com várias ramificações pelo país. A FNB tinha entre suas finalidades lutar “*pela igualdade e união política e social da gente negra e a reivindicação de seus direitos, tanto políticos quanto sociais*” (FERNANDES, 1978: 46-47). Também ambicionava combater as manifestações de racismo, valorizar a cultura de raiz africana e criar mecanismos que facilitassem o processo de inserção social dos afro-descendentes. Em 1936, seus dirigentes optaram por transformá-la em partido político, mas no ano seguinte, com o Estado Novo, a agremiação foi declarada ilegal e dissolvida assim como todos os demais partidos existentes. Apesar disso, as manifestações contra a discriminação não cessaram, os antigos membros da FNB, continuaram suas lutas na clandestinidade e muitos sofreram com a repressão do regime ditatorial de Getúlio Vargas.

Contraditoriamente uma das marcas do governo de Vargas foi a tentativa de construção de uma identidade nacional, sendo que o samba passou a ser difundido como um dos símbolos nacionais. Tal premissa acabou prejudicando a imagem do negro, pois de certa forma antigos arquétipos vinculados a música e a dança foram ressaltados. Em estudo sobre os livros didáticos utilizados naquele momento Moraes (2010) percebeu que os negros raramente eram representados e quando isso ocorria, na maioria dos casos buscavam ratificar o protótipo de um ser que só se preocupava com seus folguedos. Concomitantemente ocorreu a mutação nos fundamentos ideológicos que se propunham a explicar o papel social dos afro-descendentes. Ganharam forças os escritos de Gilberto Freyre, de modo especial Casa grande e senzala e posteriormente Sobrados e mucambos. O pensador pernambucano foi um dos responsáveis no processo de construção do mito da democracia racial, segundo o qual o Brasil era um país que apresentava oportunidades iguais para todos, se transformou numa terra onde a mestiçagem imperava e por isso o racismo tinha pouca evidência (VALENTE, 1987).

Foi, ainda, durante o período varguista que teve início o processo de expansão da escola pública (GADOTTI, 2001). Em meio aquele contexto os negros finalmente puderam frequentá-la em maior número, não obstante, chegar não é sinônimo de permanecer, muito menos ir adiante concluindo os estudos com êxito (FRIGOTTO, 2001). Pois como



---

propugnou Fernandes “*no campo intelectual, fecham-lhe, constantemente, as portas das escolas, desde as primárias até as superiores, negando-lhe qualquer assistência, quando os poderes públicos, amiúde, auxiliam poderosamente raciais adventícios que minam os nossos organismos sociais*” (1978: 81). Mesmo com as dificuldades impostas pelo regime de exceção varguista, os negros acharam outras formas de se organizar, desse modo começaram a galgar espaço nas décadas de 1940 e 1950, os clubes sociais negros<sup>9</sup>, formados em várias regiões brasileiras. Espaços onde além de auxiliar na construção da negritude, também se destacaram na luta pela valorização do negro e de sua cultura (ESCOBAR, 2010). No mesmo período foi aprovada, mais precisamente em 13 de julho de 1951 a lei 1.390, mais conhecida como Afonso Arinos, que garantia direitos iguais para brancos e negros<sup>10</sup>. Sendo o campo da educação um dos *lócus* onde deveria ter ocorrido essa equidade. Porém mesmo que o direito ao conhecimento formal estivesse reconhecido legalmente continuaram existindo mecanismos que dificultaram a ascensão da população de “cor”<sup>11</sup>.

A década 1960 vivenciou o momento de folclorização do negro evidenciando um jogo de identidades da parte daqueles que se reconheciam como afro-brasileiros engajados em denunciar os problemas que enfrentavam e daqueles que se propuseram a construir visões românticas da figura do negro no Brasil. Ademais, impulsionados por uma série de estudos, entre os quais, destaca-se Fernando Henrique Cardoso (2003), passou a ser construída uma nova forma de abordar a temática e os problemas do grupo no Brasil. Pela primeira vez pessoas que não possuíam um engajamento direto com os movimentos negros, reconheceram a exploração e a discriminação que esses agentes históricos haviam sofrido não só durante a escravidão, mas principalmente na pós-abolição, sendo relegados a condição de párias sociais (CASTRO, 1995). Porém esses estudiosos alegaram que as dificuldades que os negros continuaram vivenciando se devia ao malefício herdado dos tempos de cativo, uma espécie de marca projetada na consciência dos ex-escravos através de um complexo de inferioridade (FERNANDES, 1978).

---

<sup>9</sup> Cabe destacar que “*a origem dos Clubes Sociais negros é anterior à Abolição da Escravatura, 1888*”. No caso do Rio Grande do Sul “*pode-se citar a Sociedade Floresta Aurora, de Porto Alegre, [...] fundado em 1872*” (ESCOBAR, 2010: p. 57)

<sup>10</sup> InfoEscola, disponível em: <<http://www.infoescola.com/direito/lei-afonso-arinos/>>, Acesso em 22 jun. 2012.

<sup>11</sup> Outro ponto estabelecido pela lei por último citada foi que pela primeira vez a discriminação racial poderia ser punida com a prisão Tal postulado fora ratificado pela Constituição de 1988 que em seu artigo 5º, parágrafo 42º, destacou que “*a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei*”. Mesmo com as sanções previstas na lei os abusos no tocante aos diferentes tipos de discriminação persistem criando um contra-senso entre o estabelecido no campo do direito e o vivenciado na prática, pois mesmo quando os casos chegam à justiça, na maioria das vezes o que ocorre é indenização por danos morais (BENTO, 2000).

Dentro desse novo momento, ganhou força a figura de Zumbi enquanto rei de Palmares. Sujeito histórico muito presente nos livros didáticos sendo representado como o primeiro “herói” negro da história do Brasil a questionar o sistema escravista. No que tange a esse líder guerreiro que viveu na Serra da Barriga, no atual estado de Alagoas no século XVII, selecionamos duas imagens.



Imagem 4 - Escultura de Zumbi dos Palmares<sup>12</sup>

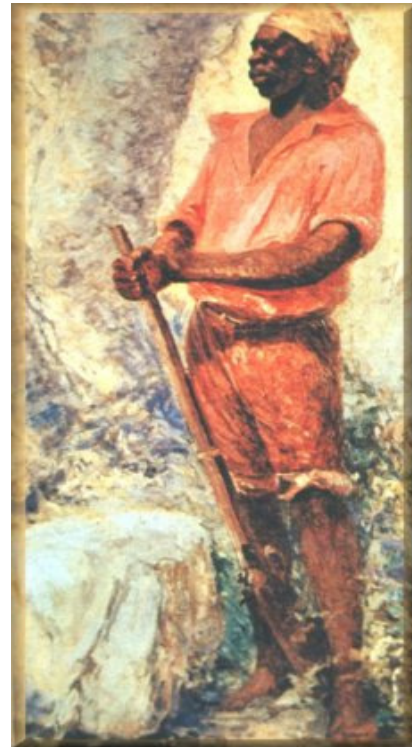


Imagem 5 - Zumbi dos Palmares (Artista e data desconhecidos)<sup>13</sup>

Tanto a obra pública<sup>14</sup>, quanto à pintura, ambas de autores desconhecidos, trazem em comum o fato de apresentarem Zumbi de forma ativa. Em ambas as representações o mesmo está apoiado em armas numa posição de espera, paralelamente o caráter belicoso fica reforçado pela lança e pela arma de fogo. No entanto, a escultura do líder quilombola,

<sup>12</sup> Disponível em: < <http://www.flickr.com/photos/ceciacerqueira/>> Acesso em 15 set. 2012.

<sup>13</sup> Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/seppir/20\\_novembro/artigos/art1.htm](http://www.planalto.gov.br/seppir/20_novembro/artigos/art1.htm)>. Acesso em 15 set. 2012.

<sup>14</sup> A arte nos espaços públicos em praças, logradouros, ruas, fachadas de prédios se restringiu durante muito tempo, a monumentos em homenagens a autoridades locais e aos grandes “vultos nacionais”. Em termos cronológicos pode ser situada entre o século XIX até meados do século XX, onde “a arte pública ‘tradicional’ foi com frequência mobilizada para fixar uma determinada memória ou uma imagem oficializada e sancionada pelos poderes vigentes” (SOUZA, 2009: p. 01). Desta forma essas obras se reduziam a produção de bustos em homenagem a pessoas que tiveram algum tipo de destaque. Na atualidade a Arte Pública objetiva valorizar aspectos sociais e políticos, “numa tentativa de renovação e reapropriação dos espaços públicos pelas comunidades” (VENOSSO, apud SILVA, 2005: p. 13-14), almejando oportunizar uma aproximação entre o artista e o público, proporcionando assim discussões e debates sobre a arte e sua relação com a comunidade.

---

localizada em Salvador na Bahia, de certa forma pode ser inserida no debate que têm permeado a arte pública no Brasil, na medida em que a mesma insere-se no contexto de uma obra “tradicional” por ter sido idealizada pelo governo com o objetivo de homenagear esse personagem que teve sua história ligada à luta contra a escravidão em nosso país (MOURA, 1994). Por sua vez a obra pode ser inserida no contexto contemporâneo da Arte Pública haja vista que no contexto social atual Zumbi se tornou para a população afro-brasileira engajada símbolo de resistência, superação frente a adversidades e gradativas conquistas.

Nesse sentido uma das searas estabelecidas pela Constituição de 1988 em seu artigo 5º parágrafo VI dista sobre “*a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias*”. O que de certa forma deveria ter sepultado definitivamente a ideia das religiões de matriz africana enquanto “caso de polícia”. No entanto, tais crenças ainda sofrem com uma série de discriminações, muitas delas construídas durante o período colonial pela igreja católica que desenvolveu um trabalho de “demonização” dessas práticas religiosas (HOORNAERT, 1991). Entre os trabalhos que podem contribuir para reflexão em torno dessas religiosidades elencam-se os da artista Djanira que em suas obras busca destacar características sociais do povo brasileiro e em especial dos afro-brasileiros. Entre elas o sincretismo do catolicismo com as religiões afro, como no caso da obra a seguir. Suas pinturas e gravuras caracterizam-se pelas reproduções simbólicas como o caso desta obra onde podemos observar uma festa religiosa.



Djanira da Mota e Silva (1914-79) **Três orixás**, ost, 1966, 1,29x1, 93, Pinacoteca do Estado de SP<sup>15</sup>

A obra da artista que utilizava principalmente tinta guache em seus trabalhos pode ser pensada com traços abstracionistas, na medida em que os rostos não são representados. A aquarela faz menção a um ritual de matriz africana representados por orixás, figuras centrais do primeiro plano, e pela presença de instrumentos de percussão retratados logo após as divindades.

As mudanças no que diz respeito à valorização da cultura afro-brasileira e as contribuições da etnia negra para a formação do povo brasileiro tiveram um considerável avanço nas últimas duas décadas. Entre as transformações elenca-se a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (BRASIL, 1996), que em seu artigo 26-A, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira em toda a rede de ensino básico, com prioridade para as disciplinas de história, literatura e artes, ficando opcional para as demais. Tal postulado seria ratificado pela lei 10.639/2003 que simultaneamente estabeleceu a semana nacional da consciência negra tendo como balizador o vinte de novembro, data de morte de Zumbi. Nesse sentido a parte final deste texto discorre sobre a referida lei por entender que o uso de imagens, enquanto recurso didático, assim como a possibilidade de diálogo interdisciplinar entre artes e história passa por algumas questões relacionadas à efetiva implantação da lei.

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.brasilartesciclopedias.com.br/mobile/internacional/afrobrasileira01.html>  
Acesso em 20 out. 2011.

### **A lei 10.639/03, seus desafios**

Muitos estudiosos das temáticas sociais acreditam que não se faz necessário a criação de leis para que haja mudanças em relação a temas como o racismo, o preconceito e a discriminação, pois a Constituição de 1988 determinou direitos iguais para todos. Todavia, muitas dessas demandas só se tornam públicas, a partir de tragédias e situações constrangedoras. Diante disso a imposição de leis tem suscitado discussões tanto no âmbito governamental bem como junto à sociedade civil. Foi em meio a esse contexto de lutas que em 09 de janeiro de 2003 foi homologada a lei n° 10.639/03<sup>16</sup>, que reformulou alguns pressupostos da LDB em seu Art. 26-A, § 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.

No parágrafo segundo ficou estabelecido que “*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 Brasileiras*” e por fim o Art. 79-B. instituiu que “*O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra*”.

A nosso ver a referida lei é um grande avanço nas discussões atinentes ao tema da cultura afro-brasileira, do respeito e reconhecimento histórico-cultural, objetivando a valorização da diversidade, no combate contra o racismo e na igualdade de oportunidades para todos. Uma vez que

reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (MEC, 2005: 12).

Fruto de uma cultura do poder e da desigualdade, que está arraigada em diferentes níveis e modalidades de ensino, onde se privilegia uma cultura europeizada, como se o povo brasileiro tivesse sido formado apenas pelos brancos que para cá vieram a partir do

---

<sup>16</sup> As diretrizes previstas pela referida lei foram ratificados pela 11.645/2008 que também definiu a obrigatoriedade de se trabalhar a temática do indígena, ressaltando entre outros pontos as contribuições culturais para o processo de formação da sociedade brasileira.

---

século XV. Conjecturamos que parte do problema reside no fato de que os cursos de formação de docentes tendem a transmitir aos futuros professores uma concepção homogênea de sociedade (MEC, 2006: 126). Nesse sentido apresenta-se uma das principais lacunas que a lei 10.639/03 traz em seu âmago, qual seja ao não privilegiar o processo de formação de professores, pois não estabelece a obrigatoriedade de seu estudo em nível superior, deixando a critério das instituições e dos cursos a opção por trabalharem a temática com os futuros profissionais da educação, contribui para que uma parcela expressiva dos cursos de graduação e de pós-graduação se exima de discutir, criar disciplinas ou grupos que estudem o tema.

Outro ponto que se constitui numa situação muito corrente nas escolas de nível básico, no que diz respeito à implantação efetiva da 10.639/03, fica por conta do fato de que muitos professores optam por se isentar da obrigatoriedade, justificando que não tem o compromisso de trabalhar esse assunto com seus alunos, pois seu componente curricular não faz parte daqueles que foram previstos no segundo parágrafo da lei. O que no nosso ponto de vista, se compõe num grande equívoco, pois o tema pode e deve ser abordado através dos temas transversais, em trabalhos interdisciplinares, como é sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, oportunizando aos educandos que tenham uma *“abertura para culturas diferentes da sua, englobando conteúdos atitudinais”* (2008: 124). Outra justificativa apresentada pelos professores para não discutir a temática, mesmo aqueles que fazem parte das disciplinas as quais recai a obrigatoriedade, se constitui na falta de tempo dentro de um currículo destinado a formação técnica, aos vestibulares e ao Exame Nacional do Ensino Médio. Para estudarem a cultura afro-brasileira teriam que deixar de desenvolver outros conteúdos, pois afirmam não ter relações uns com os outros, o que se constitui em uma inverdade, como assevera Silva o que se almeja não é um *“enegrecimento da educação”* o que se propõe a escola é que *“cada um se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos os povos para humanidade estejam presentes”*, não como uma cartilha *“mas como motivos e meios que conduzam ao conhecimento, compreensão, respeito recíprocos, a uma sociedade justa e solidária”* (2010: 41).

Em muitos casos o assunto é tratado como válvula de escape, ou seja, se valem das datas comemorativas para tratarem superficialmente o tema, como mero decorativo, pois muitos educadores não conseguem perceber o vínculo entre a temática das *“relações étnico-raciais e suas disciplinas; quando tratam do tema o fazem à medida que situações contingenciais aparecem”*, destarte *“tratam da temática de acordo com as datas*

---

*comemorativas, ou seja, apenas em momentos específicos, como os dias 13 de maio ou 20 de novembro” (MEC, 2006: 126).*

Para que a lei “tome corpo”, se faz necessário a quebra de paradigmas, que posturas e práticas sejam reavaliadas, cabendo a muitos docentes refletir sobre seu papel de cidadãos que podem auxiliar, de forma ativa, no processo de construção de uma cidadania plena<sup>17</sup>. Desse modo a sala de aula, além de um espaço onde se trabalham conteúdos, desenvolve-se habilidades e competências (PERRENOUD, 1999), constitui-se num ambiente eclético onde diferentes saberes são mediados, e o saber conviver com o outro, ensinar a compreensão, (MORIN, 2001) respeitando as diferenças figura como um dos elementos básicos no processo de construção de uma sociedade mais democrática. Sociedade essa que paute as relações entre os sujeitos segundo os princípios da justiça e da solidariedade (ARROYO, 2004). Nesse sentido a lei pode criar momentos para que os alunos afro-descendentes também se reconheçam num processo de construção de sua identidade por meio da abordagem de sua história e cultura. Desta forma, entendemos que o trabalho interdisciplinar, entrelaçando a narrativa artística e histórica, consubstanciada através da análise de imagens pode ser um bom recurso nesse processo de afirmação de negritudes.

### **Últimas palavras**

Ao longo deste artigo onde buscamos abordar possíveis tessituras entre a narrativa artística e histórica, salientamos a possibilidade de utilização de imagens enquanto um recurso que pode contribuir no processo de construção de negritudes, ou seja, identidades ligadas à cultura de matriz africana. Alertamos sobre a importância de “filtrar” algumas imagens para serem utilizadas em sala de aula, sob pena de ratificarmos estereótipos que há décadas permeiam o universo educacional brasileiro. Concomitantemente buscamos mostrar exemplos de imagens que suscitem contextualizações que se articulam positivamente a cultura afro-brasileira. Tais como as representações de Zumbi e os trabalhos de Djanira Motta que foram pensados e trabalhados como símbolos de resistência. Ainda no que tange ao uso das imagens queremos considerar que em momento algum tencionamos trazer “receitas prontas” de como utilizar esse recurso. Aliás, a palavra recurso por si só é bastante expressiva, na medida em que a mesma, a nosso ver, soa como

---

<sup>17</sup> Por cidadania plena nos filiamos à concepção proposta por José Murilo de Carvalho (2002) que a entende enquanto a conjunção dos direitos civis, políticos e sociais.

---

possibilidade de trabalho. Seguindo esta seara apresentamos proposições que almejam suscitar reflexões e sugestões para o estudo dessa temática considerando que vivemos um momento em que a imagem se faz presente em todos os campos e espaços.

Para o encaminhamento dessas questões recorreremos a pequenos recortes da história do negro no Brasil, destacando alguns momentos de luta dos afro-descendentes por seus direitos, contra o preconceito racial e por igualdade de condições, articulando a legislação e o acesso à educação, esta última pensada enquanto um direito de todos. Pois a educação, na contemporaneidade deve considerar os diferentes agentes bem como as diferentes subjetividades e realidades que se fazem presentes nas escolas, uma vez que os professores interagem diariamente com sujeitos de distintas culturas e conhecimentos, que não são construídos isoladamente. Contribuindo na produção de saberes para todos os envolvidos, não como algo acabado, mas em constante processo de formação e transformação, ir e vir, considerando as possíveis narrativas que dialogam com essas realidades. Nesse sentido destacamos o papel da 10.639/03 enquanto uma possibilidade de trabalho interdisciplinar que surge entre o campo das Artes e da História. Ao mesmo tempo elencamos algumas inquietações no que tange a efetiva aplicação da lei, tais como o silêncio no que concerne a formação inicial de professores.

Por fim, acreditamos que trabalhar com negritudes, abordando as questões étnico-raciais não porque a lei determina, mas por se constituir num instrumento de construção de cidadania em sua dimensão mais ampla. E a escola é um espaço privilegiado para isso, pois é *locus* que pode se constituir num ambiente de convivência e de valorização da diversidade assumindo o compromisso efetivo na construção de uma educação multirracial e interétnica pautada principalmente no respeito ao direito da diferença.

### Referências Bibliográficas

ANDRADE, Manuel Correia. *Abolição e reforma agrária*. São Paulo: Ática, 1987.

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*. São Paulo: Itatiaia, 1982.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Eliane. *Raça: conceito e preconceito*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1990.



---

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKOS, Margaret M. *RS: Escravidão e abolição*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

BERND, Zilá. *O que é negritude*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BURKE, Peter (org.). *Testemunha ocular: imagem e história*. Bauru: EDUSC, 2004.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata no Rio Grande do Sul*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. *Imagens da abolição*. Revista de História da Biblioteca Nacional. Ano 6, n.º 68, maio de 2011. p. 34-39.

CASTRO, Hebe Maria da Costa Mattos Gomes de. *Das cores do silêncio: Os significados da liberdade no sudeste escravista – Brasil século XIX*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ESCOBAR, Giane Vargas. *Clubes sociais negros: Lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial*. Santa Maria: UFSM, CCSH, 2010, F221. (Dissertação Mestrado)

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1978.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. 13ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.

\_\_\_\_\_. *Sobrados e mucambos: Decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora*. Florianópolis: Revista Perspectiva, jan./jun. 2001. Vol. 19, n.º1, p. 71-87.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2001.

LOPES, Nei. *História e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Balsa Planeta, 2008 – (Biblioteca Balsa).

HOORNAERT, Eduardo. *O cristianismo moreno do Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

KARACH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

---

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem a das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: UFSM, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. *Orientações e ações para a educação das relações Étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006. p. 121-136.

MONTENEGRO, Antonio Torres. *Abolição*. São Paulo: Ática, 1988.

MORAES, Renata Figueiredo. Memórias e histórias da Abolição: uma leitura das obras didáticas de Osório Duque- Estrada e João Ribeiro. ABREU, Martha, SOIHET, Rachel e GONTIJO, Rebeca (orgs.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a rebelião negra*. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MUAZE, Mariana. *As memórias da viscondessa: Família e poder no Brasil império*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. 2ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

SILVA, Fernando Pedro da. *Arte Pública, diálogo com as comunidades*. Belo Horizonte: Editora C/ Arte, 2005.

SILVA, Petrolilha Beatriz Gonçalves. Estudos afro-brasileiros. Africanidades e cidadania. In. ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 37-54.

TAVARES, Mauro Dillmann. *Irmândades religiosas, devoção e ultramontanismo em Porto Alegre no Bispado de Dom Sebastião Dias Laranjeira (1861-1888)*. São Leopoldo: UNISINOS - PPGH, 2006, 279 F. (Dissertação de Mestrado).

VALENTE, Ana Lúcia E. F. *Ser negro no Brasil hoje*. 9ªed. São Paulo: Moderna, 1987.

---

### Referências digitais

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União. Brasília, 5 out. 1988. Presidência da República, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>, Acesso em 22 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, 20 dez. 1996. Presidência da República, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>, Acesso em 22 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. *Torna obrigatório o ensino da Cultura Afro-brasileira*. Diário Oficial da União. Brasília, 09 de janeiro de 2003. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639), Acesso em 22 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. *Torna obrigatório o ensino da Cultura Afro-brasileira e indígena*. Diário Oficial da União. Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645), Acesso em 22 jun. 2011.

INFOESCOLA. *Lei Afonso Arinos*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/direito/>, Acesso em 22 jun. 2011.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Fontes visuais, cultura visual, história visual*. Balanço provisório, propostas cautelares. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003. Disponível em <http://www.scielo.php/>, Acesso em 04 abr. 2010.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e educação-PENESB-RJ, 2003. Disponível em: <http://www.neab-proafro.uerj.br/>, Acesso em 05 jul. 2012.

SOUZA, Gabriel Girnos Elias de. *Figuras de (des)memória urbana na arte pública: São Paulo e o caso do projeto arte/cidade em 1997*. GEAP Seminario Internacional sobre Arte Público en Latinoamérica - Buenos Aires 2009. Disponível em: [http://www.public.art.br/wordpress/?page\\_id=40](http://www.public.art.br/wordpress/?page_id=40), Acesso em 20 mar. 2012.

**Recebido em: 30/09/2012**  
**Aprovado em: 11/12/2012**