

Abrindo os olhos e desmascarando o racismo: a Lei 10.639/2003 em sala de aula, fruição e análise de imagens visuais

Opening the eyes and unmasking the racism: the Law 10.639/2003 in classroom, enjoyment and analysis of visual images

Luiz Daniel Lerro¹

RESUMO: Este artigo relata as abordagens metodológicas e práticas empregadas na disciplina de *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*, oferecida nos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Música e Teatro pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Especificamente, destaca o uso da análise de imagem e a aplicação dos níveis de compreensão estética de Rossi (2006) para sensibilizar alunas e alunos sobre a urgência de adotar uma pedagogia antirracista em sala de aula. Após seminários conduzidos pelos discentes, torna-se evidente a necessidade urgente de desenvolver habilidades de leitura que ultrapassem o simbolismo discursivo, capacitando a interpretação, crítica e desconstrução de narrativas pictóricas e audiovisuais com conotações racistas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista; Arte-Educação; Análise de imagens.

ABSTRACT: This article reports on the methodological approaches and practices employed in the discipline of *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*, offered in the Bachelor's programs of Visual Arts, Music, and Theater at the Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Specifically, it highlights the use of image analysis and the application of aesthetic comprehension levels proposed by Rossi (2006) to raise awareness among students about the urgency of adopting an anti-racist pedagogy in the classroom. After seminars conducted by students, it becomes evident the urgent need to develop reading skills that go beyond discursive symbolism, enabling the interpretation, critique, and deconstruction of pictorial and audiovisual narratives with racist connotations.

KEYWORDS: Antiracist Educations; Art Education; Image Analysis.

INTRODUÇÃO

A imagem é o meio de transmissão das afecções sensíveis que afetam tanto o discriminador como o discriminado (Sodré, 2023, p.215).

A Lei 10.639/2003, posteriormente modificada pela Lei 11.645/2008, constitui um marco na legislação brasileira ao estabelecer a obrigatoriedade da inclusão da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* nos currículos escolares de todo o país. Esta legislação representa um

¹ Doutor em Artes Cênicas pela Universidade de Bolonha e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Departamento de Artes e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Mestrado e Doutorado PPGEE. Prof. da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). <https://orcid.org/0000-0001-9696-8419>. E-mail: lerro@unir.br

avanço significativo, uma vez que se empenha em valorizar e simultaneamente reconhecer as contribuições histórico-culturais dos negros e indígenas para a formação da sociedade nacional, “resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Brasil, 2008, p.1).

Antes da promulgação da Lei 10.639/2003, o currículo escolar brasileiro frequentemente negligenciava o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, limitando-se a abordar esses conteúdos de maneira superficial e estereotipada. Isso favorecia e estimulava a perpetuação de preconceitos e discriminações, ao mesmo tempo em que deixava de promover o ensino da diversidade cultural do país. Com a promulgação da referida Lei, tornou-se obrigatório a inclusão desse tema em todas as etapas da educação básica e do ensino superior, abrindo, assim, o caminho para a inserção de conteúdos específicos sobre a história dos povos africanos, à influência da cultura africana na formação da sociedade brasileira, às lutas e às conquistas dos povos indígenas, entre outros aspectos relevantes.

Vinte anos após a promulgação da Lei, é evidente que ainda estamos longe de erradicar o racismo na sociedade brasileira, principalmente no que diz respeito aos currículos escolares e universitários. O próprio documento apresenta desafios, que persistem até hoje, pois requer a contínua atualização dos materiais didáticos, a capacitação de professores e professoras e a reestruturação dos currículos. No entanto, é crucial reconhecer que a Lei representa um avanço significativo na promoção da igualdade racial, no combate ao racismo e na valorização da diversidade cultural brasileira.

Antes de prosseguir, necessário destacar também que a Lei 10.639/2003 é uma conquista da população afrodescendente, em incessante busca de “reconhecimento e valorização de sua história, cultura, [e] identidade.” Almejando, sobretudo, em âmbitos educacionais, a “divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial” (Brasil, 2006, p.231).

Neste artigo, abordamos especificamente a inserção da Lei 10.639 em contexto educacional de nível superior, nos currículos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Música e Teatro da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Em se tratando de cursos de licenciatura em Artes, voltado para o ensino da disciplina Artes nos ensinos fundamental e médio, buscou-se dar ênfase à educação do olhar, à acuidade visual desse futuro professor e ou professora de Artes. Isto porque sabemos que, lamentavelmente, o racismo no Brasil passa pelo viés estético, refletindo-se na maneira como as pessoas são julgadas e valorizadas com base na cor da sua pele. Neste sentido, a cultura visual foi eleita como conteúdo-chave para promover práticas e reflexões sobre formas de discriminação que operam por meio de padrões de beleza pré-determinados, nos quais as

características físicas associadas à branquitude são consideradas superiores e desejáveis, enquanto as características associadas às pessoas negras são estigmatizadas e depreciadas (Sodré, 2023).

A EDUCAÇÃO DO OLHAR – CULTURA VISUAL E FRUIÇÃO DE IMAGENS

Educar para OLHAR (observar) e não simplesmente para VER (enxergar). Apesar de serem sinônimas, estas palavras carregam em si nuances de fundamental importância, sobretudo para a arte-educação. A primeira, conectada às habilidades sensitivas, afetivas e sociais, do latim *odoculare*, traz em si a noção de perscrutar, analisar, medir, mas também, acolher e confortar. O olhar humano constrói narrativas visuais carregadas de signos, favorece e enaltece discursos e formas de poder. Isto posto, o ato de olhar não se trata apenas de um simples ato, desprovido de intentos. Ao contrário, é mais profundo do que se imagina, pois prevê um tempo maior para a contemplação e pressupõe o ato reflexivo. Diversamente, ver é rápido, ágil e desatento. Ato que está, geralmente, conectado às habilidades fisiológicas da visão, isto é, um processo físico, ato ou efeito de ver, o sentido da vista.

Dito isto, nosso intento ao ministrar a disciplina *História e Cultura afro-brasileira e Indígena*, nos Cursos do Departamento de Artes da Universidade Federal de Rondônia foi introduzir a fruição de imagens para a compreensão e análise de códigos visuais veiculados na cultura visual. Objetivando, assim, favorecer a educação do ato de olhar. Importante destacar que a leitura de imagens e a cultura visual estão previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Artes), como conteúdos de ensino e aprendizagem das linguagens artísticas. Assim, buscamos, através da prática em sala de aula, desvelar e analisar as imagens que consumimos cotidianamente, que implícita ou explicitamente reforçam o racismo e as discriminações que atingem sobretudo as pessoas negras.

Corroboramos, em acordo com Muniz Sodré (2023), que o racismo no Brasil é estético, uma forma de discriminação que opera por meio de padrões de beleza pré-determinados, e que esse racismo estético tem profundas raízes históricas resultantes do processo de colonização e da herança escravocrata. Inevitavelmente, portanto, constatamos que durante séculos a população negra foi submetida a uma narrativa de inferioridade, na qual a cor da pele foi utilizada como critério de hierarquização social. Uma ideologia racista que se perpetuou ao longo do tempo e ainda continua, malgrado todas as conquistas adquiridas, a influenciar as percepções e atitudes de brasileiras e brasileiros.

No contexto contemporâneo, o racismo estético manifesta-se em diferentes formas, como a representação negativa das pessoas negras nos meios de comunicação e na mídia em geral. Apesar de observarmos cada vez mais a inserção de pessoas negras na televisão, cinema, meios eletrônicos e audiovisuais, ainda é possível identificar estereótipos racistas em peças publicitárias e imagens

audiovisuais veiculadas nos meios de comunicação social de massa. Nesse sentido, torna-se fundamental a implementação contínua de políticas públicas e ações afirmativas que visem combater o racismo estético, sobretudo em escolas e universidades, mas não apenas nelas. É necessário um trabalho persistente de conscientização e educação, com o intuito de promover uma mudança de mentalidade e construir uma sociedade mais igualitária e livre de discriminação racial.

Educar o olhar é também um modo de fomentar práticas educacionais que busquem ir além da alfabetização de signos específicos do “mundo da escrita”, que explicam os fatos por meio da palavra. Neste sentido, destaca-se a importância da cultura visual como um campo de conhecimento voltado para o entendimento do mundo e da realidade social em que se vive, e a compreensão dos códigos visuais organizados em uma composição imagética. Essa composição não traz apenas elementos estéticos, mas também unidades de uma narrativa deliberadamente organizada para um determinado propósito. O olhar é, portanto, educado para detectar sutilezas – que na maioria das vezes não são sutis – em narrativas racistas promovidas, sobretudo, pelos meios de comunicação de massa.

Importante destacar que, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN Arte) evidenciam a importância do letramento imagético, se assim podemos considerar o processo de educação do olhar. O PCN Arte (1997, p.19), ensino fundamental, por exemplo, nos lembra que:

A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos.

Também destaca que o alunado seja capaz de:

(...) utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS PARA DESCONSTRUIR ESTEREÓTIPOS RACISTAS

O estudo das imagens – sejam elas pictóricas, fotográficas, audiovisuais etc. – pode nos auxiliar na efetivação da pedagogia antirracista dentro da sala de aula, favorecendo e promovendo a igualdade racial e a valorização étnico-racial no contexto educacional. Além disso, beneficia, tal qual como destacam as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, a capacitação de “profissionais da educação para, em seu fazer pedagógico, construir novas relações

étnico-raciais; reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico” (Brasil, 2006, p.126).

Diversos autores, incluindo Freire (1987), Hooks (1994) e Munanga (1999), tem contribuído para o desenvolvimento da pedagogia antirracista, fornecendo fundamentos teóricos e diretrizes práticas. Segundo Freire (1987), a pedagogia crítica é um caminho importante para a promoção da consciência crítica e da emancipação, envolvendo a reflexão sobre a realidade social e a transformação das relações de poder.

Já Bell Hooks (1994) enfatiza a importância de uma educação que respeite a diversidade e trabalhe para a superação do racismo. Argumenta o autor que é necessário abordar o racismo de forma direta e confrontá-lo, além de promover uma educação que valorize as culturas e histórias dos grupos marginalizados. No contexto brasileiro, Kabengele Munanga (1999), antropólogo e professor brasileiro-congolês, destaca a necessidade de uma pedagogia antirracista que reconheça a diversidade étnico-racial do país e promova a valorização das culturas afro-brasileira e indígena. O autor ressalta a importância de uma educação que desconstrua estereótipos e promova o respeito e a igualdade racial.

E é nesse sentido, de desconstruir estereótipos racistas, que adotamos o estudo de imagens, a análise e a interpretação de seus conteúdos – o que está por detrás de determinados gestos, posturas, atitudes e olhares em uma composição visual. Buscando, assim, reverter “o processo negacionista da origem histórica dos afro-brasileiros” que, de acordo com Muniz Sodré (2023, p.144) é fomentado pelos:

(...) atuais meios de comunicação de massa, com suas elites logotécnicas (articulistas, editorialistas, cronistas, editores, publicitários), intelectuais coletivos do bloco dirigente, continuam atravessados pela consciência eurocêntrica (...)

Essa consciência eurocêntrica, produtora de conteúdos, que persiste em modelar e comprometer as experiências de leituras de imagens visuais, acaba por induzir, mesmo que de forma subliminar, uma leitura de mundo unívoca, isto é: aquela que incentiva o racismo cultural, que, de acordo com Sodré (2023, p.106) “não incide diretamente sobre o indivíduo, mas sobre o complexo civilizatório e cultural afro-brasileiro”. Neste sentido, introduzimos os estágios, ou níveis, da compreensão estética em sala de aula para que de algum modo pudéssemos abrir os olhos dos/das discentes – futuros professores – mostrando-os, através da prática de análise e interpretação de imagens visuais em sala de aula, o quanto nosso olhar ainda é ingênuo. E, sendo inexperiente, esse olhar detém-se somente nos elementos mais explícitos da obra em si, tais quais: as formas e as cores.

OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO E A LEITURA DE IMAGENS EM SALA DE AULA

Em seu artigo *A compreensão do desenvolvimento estético*, Maria Helena Wagner Rossi (2006, p.25) discorre sobre “a classificação dos estágios de compreensão estética, proposta por Abigail Housen”, na qual aponta cinco tipos de possíveis leitores, a saber: a) descritivo, narrativo; b) construtivo; c) classificativo; d) interpretativo; e) re-criativo. No primeiro estágio – descritivo, narrativo – estão as pessoas que selecionam “alguns detalhes da obra”. Como o próprio nome induz, nesse nível o sujeito narra aquilo que vê, como se fosse algo vivo. O leitor se comporta como “um narrador de um filme, oscilando entre ser um observador, ou um participante” (Rossi, 2006, p.26).

Podemos também considerar o primeiro nível como uma apreciação ingênua. Nessa fase, os indivíduos têm uma percepção estética pouco desenvolvida e se aproximam das obras de forma superficial. A apreciação está restrita a aspectos superficiais e emocionais, sem uma compreensão mais aprofundada das técnicas, conceitos ou contextos envolvidos na criação artística. Quanto ao segundo estágio – construtivo – percebe-se que o leitor da imagem consegue relacionar “as partes da imagem com a sua totalidade, demonstrando a percepção de uma hierarquia dos elementos” (Rossi, 2006, p.27). É neste nível que começamos a problematizar a narrativa que está por trás da produção artística, seja ela uma imagem estática ou um vídeo publicitário, por exemplo. De acordo com Rossi (2006, p.28), nesta fase “o leitor também usa sua percepção e memória no encontro com a obra de arte. Porém, sua memória não é composta apenas por dados pessoais, mas de informações compartilhadas na sociedade.”

Dito isto, o segundo nível pode ser considerado como uma apreciação informada, que, em relação ao primeiro nível, representa uma “evolução” significativa. Neste estágio, os sujeitos buscam informações sobre a obra de arte, refletindo em uma apreciação mais crítica e contextualizada. Todavia, o leitor construtivo ainda usa “os padrões aceitáveis socialmente” e “julga a obra em relação ao seu mundo físico e moral” (Rossi, 2006, p.29).

No terceiro e último estágio – apesar de Abigail Housen destacar cinco, utilizamos apenas os três primeiros níveis, partindo do pressuposto que os três estágios são suficientes para alcançar os objetivos que nos interessava no decorrer da disciplina *História da cultura afro-brasileira e Indígena* – busca-se introduzir questões mais complexas que vão além da própria imagem. Neste ponto, o sujeito decodifica informações e hipóteses possíveis acerca dos objetivos por detrás da organização da obra em si. Rossi (2006, p.29) diz que, neste nível, o sujeito busca “dissecar a obra, e se sente recompensado ao desvendar, com sucesso, as suas estruturas escondidas; ao decifrar mensagem”. Pode-se também considerar o terceiro nível como uma apreciação reflexiva, um estágio mais “avançado” no desenvolvimento estético. Isso possibilita uma conexão mais

significativa do sujeito com a arte e a vida cotidiana, ampliando a capacidade de expressão e criatividade do indivíduo. Evidentemente, devemos destacar que a apreciação estética não é um processo linear, pois sabemos que pode ser influenciada por uma série de fatores como cultura, experiência, educação e personalidade. Nada é rígido, tudo pode ser vivenciado de maneira diferente por cada pessoa, portanto trata-se de habilidades que podem ser desenvolvidas e aprimoradas ao longo da vida, independentemente da idade biológica, sobretudo a partir do contato com experiências estéticas.

EXERCITANDO OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO, ESTUDO E ANÁLISE DE IMAGENS VISUAIS

No decorrer da disciplina *História da cultura afro-brasileira e Indígena* utilizamos uma série de imagens visuais com o intuito de problematizar a tendência a considerar imagens estereotipadas dos negros brasileiros, contribuindo inevitavelmente “para desenvolver uma imagem racista do mundo”. Também abordamos questões violentas, como por exemplo o “fascismo da cor”, que Muniz Sodré (2023, p. 153) considera enraizado no racismo brasileiro. Quanto ao “fascismo da cor”, vale mencionar o branqueamento de figuras públicas, em uma tentativa de ofuscar a negritude em fotografias. Assim, de acordo com Sodré (2023, p.196):

o exemplo mais imediato [do fascismo da cor] está no retoque das fotografias de figuras públicas que, fossem elas mesmas ou seus eventuais editores, pretendiam branquear-se ou fazer de conta que não nasceram com a tez escura. Dentre personalidades já citadas, destacam-se imagens da maetrina Chiquinha Gonzaga, do Presidente Nilo Peçanha e daquele considerado o maior escritor brasileiro de todos os tempos, Machado de Assis.

Para iniciar os exercícios de desenvolvimento estético e promover análises acerca das imagens visuais, retrocedi no tempo e comecei os estudos e a leitura de imagens a partir do século XIX, mais especificamente quando a *Missão Artística Francesa*, em 1816, iniciou os registros visuais do cotidiano na Colônia portuguesa. Sendo assim, a primeira imagem problematizada em sala de aula foi *Um Jantar Brasileiro* (1827), aquarela de Jean-Baptiste Debret (1768-1848)², na qual o pintor francês aborda, visualmente, em uma espécie de “fotografia”, o cotidiano do Brasil colônia, mais especificamente os hábitos alimentares de uma família branca burguesa. A apresentação da obra de Debret foi utilizada por mim como recurso metodológico para exemplificar a estrutura dos seminários, buscando elucidar, através da prática, possíveis abordagens quanto a

² Debret foi um dos artistas da equipe da Missão Artística Francesa, subvencionada por D. João VI, que teve como objetivo principal elevar a condição artístico-cultural do Brasil Colônia, buscando implementar o ensino das Belas Artes na então capital do Rio de Janeiro.

seleção da imagem e ao uso dos estágios de desenvolvimento estético durante a apreciação, estudo e análise da obra.

Logo em sequência, a turma, composta por discentes das três licenciaturas (Artes Visuais, Música e Teatro) do Departamento de Artes da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), foi dividida em três grupos, cada um com cinquenta minutos de tempo/aula para abordar o racismo brasileiro e o fascismo da cor, tendo como referência a imagem visual selecionada. Desse modo, cada grupo devia necessariamente analisar e promover possíveis leituras sobre a imagem visual, tendo como referência os três estágios do desenvolvimento estético.

A partir de agora, discorro sobre as imagens selecionadas pelos grupos, bem como algumas questões abordadas nos seminários. O primeiro grupo escolheu a capa da revista *O Cruzeiro*³, de julho de 1975, edição 0020, Rio de Janeiro⁴.

O grupo iniciou a apresentação usando a palavra-chave do estágio narrativo, isto é: “o que é isto?” E, em sequência, perguntou para a turma: “quando olhamos para essa imagem, o que vemos?” Na capa de *O Cruzeiro*, principal periódico ilustrado e distribuído semanalmente em território brasileiro na primeira metade do século XX, víamos o desenho do Rei Pelé. Um desenho caricatural, não uma fotografia. A imagem, portanto, representava o Rei Pelé. Vestido, importante repetir, de forma caricatural, como a personagem *Tio Sam*, um dos símbolos mais famosos da cultura americana. Personagem que, de algum modo, simboliza o poderio dos Estados Unidos. Se ficássemos em uma leitura rasa, ingênua, poderíamos afirmar que ao representar o Rei Pelé, tal qual a personagem americana, óbvio seria deduzir que o periódico brasileiro estivesse enaltecendo e reforçando o poder do Rei Pelé. No entanto, o exercício de leitura de imagem não deve parar no primeiro estágio de desenvolvimento estético. Ao contrário, necessitamos ir além e problematizar, buscando desvelar camadas de preconceitos e racismo na composição visual.

Em sequência, o grupo destacou elementos da composição visual e mencionou possíveis chaves interpretativas por trás daquele desenho. Destaque para o figurino exagerado; enquanto *Tio Sam* do futebol, o Rei Pelé endossa um figurino quase ridículo, por exemplo: a gravata borboleta e o chapéu extremamente exagerados que podiam remeter, visualmente, às figuras de palhaços circenses. No decorrer do seminário, o grupo igualmente destacou a mala, com a palavra CO\$MO\$, que o Rei Pelé segurava. Um signo visual altamente relevante, uma vez que o fato por detrás daquela imagem envolvia o empréstimo bancário de uma vultosa soma que o Rei Pelé e outros

3 A revista *O Cruzeiro*, lançada no Rio de Janeiro, foi o principal periódico ilustrado brasileiro disponibilizado semanalmente de 1928 a 1975.

4 Edição disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=003581&pagfis=196597>. Acesso em: 01 out. 2023.

industriais tinham contraído. Ao contextualizar a narrativa por detrás da imagem visual, utilizando o terceiro estágio de desenvolvimento estético, o grupo corroborou que a composição visual indicava alguns elementos que poderiam reforçar a ideia do preto sem caráter, o palhaço do momento, vendido para o império americano, um burguês que fuma charuto, mas não de forma realista, ao contrário, com aspecto extremamente caricatural, não somente em questão ao figurino em si, mas às atitudes posturais representadas no desenho do Rei Pelé.

Evidentemente, por se tratar de um artigo, não relataremos as inúmeras questões envolvendo a leitura da imagem, bem como os elementos visuais da composição apresentados durante os seminários. Iremos apenas elencar alguns tópicos que corroborem a importância da leitura de imagem em sala de aula e os procedimentos metodológicos por detrás de uma pedagogia antirracista, sobretudo àquela que promova a educação do olhar não racista. Dito isto, passemos para o segundo grupo que usou a imagem visual de uma peça publicitária do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão – *Programa Começar de Novo*. Atualmente, e felizmente, a citada imagem publicitária não está disponível nas plataformas digitais, como se pode verificar mediante pesquisas simples, por imagens, em plataformas, como por exemplo, o buscador Google.

Passemos agora para a peça publicitária idealizada pelo Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão. O segundo grupo também abordou a imagem introduzindo a palavra-chave do primeiro estágio de desenvolvimento estético. Assim, à pergunta: “o que víamos naquela imagem?”, descrevemos que se tratava de um rosto, de um homem pardo, dividido quase que simetricamente em duas partes: de um lado a face está expressamente iluminada e com a aposição da palavra TRABALHO, em caracteres brancos; do lado oposto vemos a outra metade da face do homem envolta pela cor preta, destaque para olhos e boca representados de forma dramática, como se o sujeito estivesse sofrendo. É possível verificar que esse lado “preto” é levemente menor em relação à outra metade branca, dificultando a percepção dos detalhes. Nessa face “preta” foi colocada a palavra VOLTA AO CRIME, também em caracteres brancos, mas, em se tratando de fundo preto, o efeito é de maior destaque à palavra.

Essa imagem trouxe questões ainda mais delicadas, sobretudo em se tratando de uma peça publicitária idealizada e divulgada por um órgão público responsável por garantir os direitos dos cidadãos e cidadãs brasileiras. O grupo destacou que a composição da peça publicitária vinculava à cor branca, mesmo que de forma subliminar, a justiça, o êxito, sobretudo associando-a ao ingresso no mercado de trabalho; de maneira oposta, a publicidade relacionava à cor preta a volta ao crime, reforçando o discurso preconceituoso que ainda persiste em correlacionar à cor preta a marginalidade. A composição da peça publicitária evidencia um sistema de escolha cromática que ainda carrega em si uma concepção hierárquica entre o branco e o negro, ou melhor, de um:

(...) sistema de cores dentro de um campo cultural que se definiu em Portugal e em toda Europa Ocidental desde a Idade Média. Preto/negro era a cor vista como castigo imposto aos pecadores. Negro era o ‘desgraçado’, no sentido daquele que não possuía graça divina, opondo-se ao branco como a cor dos bons e recompensados por Deus (Oliveira, 2011, p.60).

A escolha do terceiro e último grupo recaiu em um lugar demasiadamente explorado pela mídia brasileira, isto é, o corpo da mulher negra enquanto mercadoria de consumo e de fácil acesso. A imagem selecionada retratava a campanha publicitária da cerveja *Devassa-Tropical Dark* veiculada nos meios de comunicação brasileiros, nos anos de 2010 e 2011. A peça publicitária trazia os seguintes dizeres: “É pelo corpo que se reconhece a verdadeira negra. Devassa negra encorpada, estilo dark ale, de alta fermentação, cremosa e com aroma de malte torrado”. Associada à frase de um lado temos uma garrafa da cerveja *Devassa* e um copo cheio; do outro lado, ocupando quase todo o espaço da publicidade, vemos o desenho de uma mulher negra sentada com um corpo sinuoso e languido, fitando sensualmente o consumidor. Na composição é representado um corpo fetichizado endossando roupas diminutas e altamente sensuais que remetem aos cabarets e as vedetes. Um corpo, portanto, para ser usado e consumido.

Quanto à peça de publicidade, o grupo destacou que, felizmente, houve, em 2011, denúncia de propaganda abusiva efetuada pelo Procon do estado do Espírito Santo. O Departamento de Proteção e Defesa do Consumidor considerou que a peça publicitária vinculava a mulher negra a um objeto de consumo. Para além desta vinculação, denunciada pelo Procon, o grupo enfatizou e promoveu reflexões quanto a esse lugar estereotipado que a sociedade machista brasileira, branca, ainda reserva às representações do corpo da mulher negra. Resquício de uma sociedade escravista que insiste em manter a superioridade do homem branco, senhor e proprietário dos corpos de suas escravas. Não por acaso em *Casa Grande e Senzala*, Gilberto Freyre, referindo-se ao Brasil colônia, destacara o ditado popular que declarava: “branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar” (Freyre *apud* Paiva, 2011, p.86), e finalizava Freyre afirmando o óbvio, isto é, que aquele ditado reforçava o “convencionalismo social a superioridade da mulher branca e da inferioridade da preta, a preferência sexual da mulata”.

As questões abordadas na ocasião do último seminário nos conduziram à formulação da seguinte hipótese: o racismo está tão encrustado na sociedade brasileira e em seus *modus operandi* que ainda é necessário a força da lei para proibir a veiculação de uma peça publicitária impregnada de elementos que evidenciam o “fascismo da cor”. Neste sentido, nos perguntamos: se não houvesse acontecido a denúncia? A peça publicitária, altamente racista e preconceituosa, continuaria a ser divulgada? Talvez sim. Isso porque, apesar de reconhecer que o racismo pode “perder validade histórica”, conforme assevera Sodré (2023, p.89), ele ainda persiste “intacto” no meio em que foi gerado, se alojando “numa forma social, onde prosperam representações e afecções sociais capazes

de alimentar as crenças sobre a inferioridade humana do Outro.” Neste caso, o negro. Dito isto, continua Muniz Sodré (2023, p. 89):

(...) a *aparência* (cor, cabelo, olhos, traços biométricos) avulta como um vetor antropológico decisivo para o fato discriminatório. Mas a crueza do fenômeno pode variar de acordo com as características históricas dos territórios nacionais, o que implica supor que as sociedades de acumulação primitiva do capital baseada no escravismo desenvolvem formas sociais de alta intensidade discriminatória.

Até quando continuaremos, enquanto sociedade brasileira, fixados na aparência, a reproduzir imagens, discursos, ideias e atitudes da forma social escravista que, no caso brasileiro, “existe fora do ‘próprio’ lugar, ou seja, fora da sociedade escravista do passado”; e promover, mesmo que de forma subliminar, a “aversão existencial ao indivíduo de pele escura, marcando espaços materiais e psíquicos nas relações intersubjetivas, embora gerando imagens convenientes de negação do racismo *stricto sensu*” (Sodré, 2023, p.86). Neste sentido, a partir do exemplo da peça publicitária da cerveja *Devassa*, pode-se corroborar que a denúncia efetuada pelo Procon descortina e “abre” nossos olhos, para o *modus operandi* ainda vigente de uma parcela da imprensa brasileira que persiste em usar os meios de comunicação tais quais verdadeiras indústrias de negação e depravação do ser humano negro.

Diante disso, demonstramos que a problematização da imagem visual como um recurso para a educação e a compreensão estética pode favorecer a prática de uma pedagogia antirracista na sala de aula. Mais especificamente, a aplicabilidade dos níveis de compreensão estética promove a reflexão e “abre” nossos olhos quanto à urgência do tema. Ao implementar essas práticas, enfatizamos e problematizamos as percepções e interpretações relacionadas ao corpo negro, buscando, assim, possivelmente, destituir nossa cultura de “um racismo que não ousa confessar o seu nome”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo trouxe à luz as abordagens metodológicas e práticas implementadas na disciplina de *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*, ministrada nos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Música e Teatro da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Com foco especial na análise de imagens e na aplicabilidade dos níveis de compreensão estética, nosso objetivo principal foi sensibilizar os/as estudantes para a urgência de adotar uma pedagogia antirracista dentro da sala de aula. Através de seminários realizados pelos e pelas discentes, pudemos observar o quanto é premente desenvolver habilidades de leitura que transcendam a simples interpretação do simbolismo discursivo, de modo a capacitar os alunos e as alunas para uma

análise crítica e a desconstrução de narrativas pictóricas e audiovisuais com conotações racistas. Nossas experiências pedagógicas revelaram a importância de estimular a reflexão sobre a representação visual e a compreensão estética como recursos fundamentais na desconstrução do racismo estrutural. Ao "abrir" os olhos dos alunos e das alunas para a complexidade das imagens e suas implicações culturais, pudemos contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs mais conscientes, capazes de atuar de maneira proativa na promoção da igualdade racial.

Concluimos, portanto, que a inserção dessas abordagens metodológicas e práticas em disciplinas como *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena* desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A educação antirracista não é apenas um imperativo moral, mas também uma necessidade urgente para a transformação de nossas instituições de ensino em espaços de inclusão e diversidade, onde todas as vozes e identidades sejam valorizadas e respeitadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da Educação. Brasília, 2006.

BRASIL. D.O.U de 10 de janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras.** Ministério da Educação. MEC. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº11.645** de 10 de março de 2008.

BRASIL. **Lei nº10.639** de 9 de janeiro de 2003.

OLIVEIRA, Anderson José Machado de. Corpo e santidade na América portuguesa. *In: DEL PRIORE, Mary; AMANTINO Márcia (orgs.) História do corpo no Brasil.* São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. *In: PILLAR, Analice Dutra (org.) A educação do Olhar no ensino das artes.* 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.