



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” – UNESP**  
**INSTITUTO DE ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES (MESTRADO)**

MIRELLA APARECIDA DOS SANTOS MARIA

TRANSGREDIR PARA EDUCAR:  
DAS “MULATAS” DE DI CAVALCANTI ÀS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS  
ENGAJADAS E DECOLONIAIS

São Paulo

2018

MIRELLA APARECIDA DOS SANTOS MARIA

TRANSGREDIR PARA EDUCAR: DAS “MULATAS” DE DI CAVALCANTI ÀS  
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS ENGAJADAS E DECOLONIAIS

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, como requisito exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração: Arte e Educação, linha de pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, para obtenção do título de Mestra em Artes.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Luciana Berti Bredariolli

São Paulo

2018



Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

M332t	<p>Maria, Mirella Aparecida dos Santos, 1990-.</p> <p>Transgredir para educar: das "mulatas" de Di Cavalcanti às propostas pedagógicas engajadas e decoloniais / Mirella Aparecida dos Santos Maria. - São Paulo, 2018.</p> <p>131 f. : il. color.</p> <p>Orientadora: Profª. Drª. Rita Luciana Berti Bredariolli. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Instituto de Artes.</p> <p>1. Pedagogia critica. 2. Negras. 3. Mulheres na arte. 4. Hooks, Bell -- 1952-. 5. Walsh, Catherine. I. Bredariolli, Rita Luciana Berti. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 707</p>
-------	--

(Mariana Borges Gasparino - CRB 8/7762)

MIRELLA APARECIDA DOS SANTOS MARIA

TRANSGREDIR PARA EDUCAR: DAS “MULATAS” DE DI CAVALCANTI ÀS  
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS ENGAJADAS E DECOLONIAIS

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração: Arte e Educação, linha de pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, para obtenção do título de Mestra em Artes.

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Luciana Berti Bredariolli**  
Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista/SP – Orientadora

---

**Prof. Dra Rejane Coutinho**  
Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista

---

**Prof. Dra. Renata Bittencourt**  
IBRAM- Instituto Brasileiro de Museus

|

## AGRADECIMENTOS

Tenho tantos e tanto a agradecer.....que só consigo ver essa gratidão como se fosse uma costura.....de pessoas e espaços.....de situações e aprendizados.....

Minha mãe Sonia, que sempre acreditou que sua filha alcançaria o mundo, sua força me trouxe aqui. Conseguimos mãe, estamos aqui!

Ao meu pai Benedito, que de maneira simples e honesta me ensinou a olhar para as belezas do mundo e acreditar nelas. Pai, trouxe um pouco do seu olhar aqui.

À minha irmã Kaleandra, que me ensina tanto todo dia a acreditar no nosso lado bom. Você está aqui também.

Às “Donas” da minha vida: Geralda, Maria José e Cida por me permitirem ser um pouco do que elas foram e são na minha existência.

Aos “Seus” Potiguara, José Maria por me mostrarem o quanto sou forte enquanto mulher negra.

Ao meu companheiro Tuwile Jorge pelo amor, força e crença constante em mim, pra eu não desacreditar da minha escrita, do meu potencial, da minha luta.

Às amigas necessárias de toda vida pelas costuras e tricôs do cotidiano: Djeanne, Diana, Evelize, Juliana, Jucélia, Renata, Camila, Liliane, Victor, Didz, Geinne, Daphine, Augusto, Leticia, Deyse, Rafael, Talita, Jennifer, Danusa, Kendely.

Ao meu grande amigo Victor França que revisou várias vezes e me ajudou e muito no aprendizado da revisão e da paciência. Muito obrigada!

Às amigas Juliana e Camila que leram e dedicaram tempo para me ouvir pelos papeis.

Aos coletivos, importantes pelo fortalecimento e autoconhecimento como artista, arte-educadora e pesquisadora: Brechoteca, Quilombo Mulheres Negras, Xitique, Nepafro, Cia Sansacroma, Nós Mulheres da Periferia, Irmãs Pretas, Ilú Obá de Min, Terça Afro, Educadores do Museu Afro Brasil.

Às muitas referências de mulheres negras que construíram outras perspectivas tão necessárias e precisam ser divulgadas. PRESENTES!

À Rita Luciana Berti Bredariolli pelos momentos de atenção e muita paciência com meu processo de escrita e entendimento como acadêmica dentro do Instituto de Artes Unesp.

À CAPES pelo apoio à pesquisa

Que essa escrita chegue a minha mãe, meu pai e a todos que acreditem em uma mudança na educação. A escrita é pensada em vocês, para que leiam e acreditem.

Vovó me disse pra pisar devagarinho  
Que a jornada é muito grande  
É muito grande  
Tem mironga no caminho  
(Jongo – Domínio Público)

O completo da gente é reconhecer-se no  
outro  
(Djeanne Firmino)

Birds flying high, you know how I feel  
Sun in the sky, you how I feel  
Breeze driftin' on by you how I feel  
It's a new daw  
It's a new day  
It's a new life for me  
And im feeling good  
(Nina Simone, Feeling Good, 1965)

## RESUMO

Por meio deste trabalho propõe-se uma análise pedagógica a partir das concepções engajada de bell hooks e decolonial de Catherine Walsh para a obra *Mulatas* (1927) do artista visual Di Cavalcanti. Além disso, complementa-se com visualidades positivas para a representação de mulheres negras nas artes visuais.

Palavras-chave: Pedagogia Engajada. Pedagogia Decolonial. Mulheres Negras. Imaginário. Representação

## **ABSTRACT**

This work proposes a pedagogical analysis from Catherine Walsh's engaging conceptions of bell hooks and decolonial for the work *Mulatas* (1927) by the visual artist Di Cavalcanti. In addition, it complements itself with positive visuals for the representation of black women in the visual arts.

Keywords: Engaged Pedagogy. Decolonial Pedagogy. Black Women. Imaginary. Representation

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa: mapeamento de imagens para mulheres negras em outros olhares.....	1
Figura 2 – Magdalena Campos Pons. De los dos Aguas.....	13
Figura 3 – bell hooks sobre como modificar o sentimento de dor para empoderamento em sala de aula (Imagem na íntegra).....	24
Figura 3.1 – bell hooks sobre como modificar o sentimento de dor para empoderamento em sala de aula (Imagem com interferências).....	25
Figura 4 – Mapeamento Feministas Negras nas Américas e Africas.....	42
Figura 5 – Conversa realizada pela educadora Catherine Walsh na Universidade Simon Bolivar (Imagem na íntegra).....	53
Figura 5.1 – Conversa realizada pela educadora Catherine Walsh na Universidade Simon Bolivar (Imagem com interferências).....	54
Figura 6 – Almeida Junior. Caipira Picando Fumo, 1893.....	59
Figura 7 – Ilustração da Revista Fon Fon.....	63
Figura 7.1 – Ilustração da Revista Fon Fon.....	64
Figura 8 – Ilustração Venus and Tannhouser.....	65
Figura 9 – Ilustração para revista Panóplia.....	67
Figura 10 – Ilustração de “Os fantoches de meia noite”.....	68
Figura 11 – Cartazes e detalhes - Semana de 22.....	69
Figura 11.1 – Cartazes e detalhes - Semana de 22.....	70
Figura 12 – Di Cavalcanti. Mulata sobre amarelo.....	74
Figura 12.1 – Di Cavalcanti. Mulata sobre amarelo.....	74

Figura 13 – Mulatas (Imagem na íntegra).....	87
Figura 13 – Mulatas (Imagem com interferências).....	88
Figura 14 – Detalhe da obra Mulatas. Mulher com vestimenta verde.....	90
Figura 15 – Detalhe da obra Mulatas. Mulher com vestimenta verde.....	91
Figura 16 – Sara Baartman, Venus Hotentote.....	94
Figura 17 – Nega Fulô. Abelardo Da Hora.....	99
Figura 18 – Destaque para quadris e coxas.....	99
Figura 19 – Destaque para seios.....	99
Figura 20 – Eckout, Albert. Mulher Africana.....	101
Figura 21 – Detalhes da obra “ Mulher Africana”.....	102
Figura 22 –Tarsila do Amaral: A negra.. ..	104
Figura 23 – Escravizada cumprindo a tarefa de ama de leite.....	105
Figura 25 – Benedito José Tobias. Retrato.....	108
Figura 26 – Elizabeth Catlett. I have special reservations (Imagem na íntegra).....	110
Figura 26 – Elizabeth Catlett. I have special reservations (Imagem com interferências).....	110
Figura 27 – Lorna Simpson. Fotografias de 2014 a 2018(Imagem na íntegra).....	111
Figura 27 – Lorna Simpson. Fotografias de 2014 a 2018 (Imagens com interferências).....	112
Figura 28 – Maria Magdalena Campos-Pons. De las dos Aguas.....	114
Figura 29 – Detalhes obra de Magdalena Campos Pons.....	115

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I – REVISITANDO NOSSOS SABERES: PEDAGOGIA ENGAJADA E PEDAGOGIA DECOLONIAL.....</b>	<b>24</b>
1.1 – Pedagogia engajada: feminismo negro e a prática libertadora.....	24
1.2 – Por outros diálogos na educação: teorias feministas e negras.....	35
1.3 – Pedagogia decolonial: feminismos e interculturalidade na América Latina.....	45
<b>CAPÍTULO II – REPRESENTAÇÕES MODERNISTAS: DI CAVALCANTI, SEUS COMPANHEIROS E CONTEMPORÂNEOS.....</b>	<b>53</b>
2.1 – Modernismo no Brasil: ruptura e tradição.....	53
2.2 – Caminhadas de Di Cavalcanti: das Artes Gráficas à Semana de 22.....	60
2.3 – Mulata: representação, imaginário e estereótipo.....	72
<b>CAPÍTULO III – DAS “MULATAS” DE DI CAVALCANTI AO ENGAJAMENTO E DECOLONIZAÇÃO DO IMAGINÁRIO E DA REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA NA PRODUÇÃO ARTÍSTICA.....</b>	<b>83</b>
3.1 – “Mulatas” de Di Cavalcanti.....	83
3.2 – Representações da mulher negra: artistas brasileiros.....	94
3.3 – Por outras representações: mulheres negras nas artes visuais.....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS – DAS NOSSAS LINHAS COSTURAM-SE RESISTÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>



Fig 2. Magdalena Campos Pons. De los dos Aguas. 2007. Fotografía.

## INTRODUÇÃO

Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade (SANTOS: 1982, p. 17).

No trecho citado, a pesquisadora Neusa Souza dos Santos aponta para o autoconhecimento, para uma conquista de maior autonomia e valorização. Nas duas imagens apresentadas como aberturas para esta dissertação pela obra de Magdalena Campos Pons, a autonomia e a valorização estão presentes, contribuindo com uma visão positiva e ancestral da população negra. Todavia, Santos enfatiza um objetivo em processo e nas entrelinhas o reconhecer-se enquanto negro ou negra de forma integral. Entender-se como sujeito detentor e transformador de suas próprias narrativas. Esse processo de olhar para si e conhecer-se deve ser normal e frequente para todos, pois faz parte da nossa constituição como ser humano. Porém, se formos analisar esse reconhecer-se para a população negra no Brasil, esbarramos em complexidades históricas e sociais que evidenciam fraturas produzidas no momento em que negras e negros eram colocados na condição de escravizados.

Objetificar a população negra como “escrava”<sup>1</sup> corrobora com a construção de uma única categoria para milhões de pessoas, na qual se demarca um lugar e formas de tratamento (SANTOS: 1982, p.19) para tais pessoas. Essa objetificação tem como base uma interpretação criada por quem acreditava na inferioridade de negros e negras, o que determinou uma seleção

---

<sup>1</sup> Termo utilizado no senso comum para classificar as pessoas colocadas em condição de trabalho desumano. Atualmente, usa-se o termo “escravizado” para pessoas que foram colocadas nessa condição de trabalho, visto que com o termo “escravo” entende-se uma naturalização e não uma circunstância (TAILLE & SANTOS: 2012).

preconceituosa de provas para legitimar (GOULD: 1992). A princípio, o auxílio de argumentos científicos promovidos no exterior, como, por exemplo, os estudos sobre craniometria do início do século XIX, que julgavam negros como inferiores a partir dos estudos de alguns crânios considerados menores em tamanho. Nessa interpretação, o crânio por ser menor adquiria como significado a inferioridade. Pensamentos como este caíram em contradição ao longo do século e foram desconsiderados na Europa.

Já no Brasil, a craniometria e outras teorias chegaram em meados do século XIX, no processo que daria no fim da escravidão no país. Foram bem aceitas pela reduzida elite nacional, a qual buscava sustentação teórica para entender a diversidade da população brasileira e seus próximos caminhos. Assim, discursos como o de uma hierarquia de brancos sobre outras etnias, imagens negativas sobre indígenas e negros foram reproduzidas, baseadas no discurso biológico científico. As ciências humanas como antropologia e cultura também utilizaram argumentos biológicos para determinar a hierarquia entre etnias (SCWHARCZ: 1993). Mesmo com o fim da escravidão, o uso dessas teorias continuou no nosso imaginário, embora rejeitadas oficialmente. Dessa forma, as relações de poder permaneceram intactas, ainda ao longo dos anos, justificada pela forma como enxergamos o ser negro no nosso cotidiano.

A “autonomia de si e de sua concreta realidade”, como Neusa Souza dos Santos descreve, é um resultado de fraturas que estão postas na grande estrutura social brasileira.

A construção de minha autonomia como sujeito detentor e transformador de narrativas atravessa estruturas já estabelecidas na sociedade brasileira. Circunstância não só minha, mas também dos que vieram antes de mim. No caso das mulheres que vieram antes de mim e que me acompanham, estudo e observo que o ser mulher negra tem como referências estruturadas um imaginário vinculado ao corpo, o que interfere inclusive nas suas relações afetivas. Ana Claudia Pacheco, por exemplo, afirma que:

ser mulher negra” (...) traz mais desvantagens do que vantagens na vida amorosa, devido aos signos corporais racializados, por exemplo, ter a “pele retinta”, lábios “grossos”, ser “gorda”, fora do padrão estético hegemônico da mulher de “pele clara”, “branca”, de “cabelos lisos”, corpo “magro”. Estes são critérios raciais que designam um conjunto de preferências e valores morais, intelectuais e afetivos (PACHECO: 2008, p. 37).

A criação desses discursos referentes às mulheres negras partiu da diferença como justificativa da inferioridade de pessoas negras. Analisadas por uma perspectiva crítica, mulheres negras carregam até a atualidade alguns imaginários criados no período colonial que invisibilizam debates de gênero, raça e classe (QUIJANO: 2005). Assim, as ferramentas utilizadas para contar esses discursos reduzem uma “forma de cultura/ de vida/de ser humano” (HALL: 2016).

Antes do término da abolição no Brasil, teorias raciais foram elaboradas a fim de atenuar a presença negra no país, seja fisicamente, seja simbolicamente (SCWHARCZ: 1993). Bem estruturada foi a não participação da população negra de forma digna na sociedade brasileira. Assim, com a abolição:

(...) as possibilidades de inclusão socioeconômica dessa população eram extremamente limitadas. (..) medidas anteriores ao fim da escravidão haviam colocado a população livre e pobre em uma situação de completa exclusão em termos de acesso à terra. Por sua vez, o acesso à instrução também não fora garantido por políticas públicas, não sendo sequer acolhido como objetivo ou garantia de direitos na Constituição Republicana de 1891. No mercado de trabalho, a entrada massiva de imigrantes europeus deslocava a população negra livre para colocações subalternas. Esse processo foi marcado tanto por uma ausência de políticas públicas em favor dos ex-escravos e à população negra livre, como pela implementação de iniciativas que contribuíram para que o horizonte de integração dos ex-escravos ficasse restrito às posições subalternas da sociedade. Cabe lembrar que tal processo encontrava-se largamente amparado (...) pela leitura predominante da questão racial no Brasil, segundo a qual, a questão do negro se referia não apenas à sua substituição como mão-de-obra nos setores dinâmicos da economia, mas à sua própria diluição como grupo racial no contexto do nacional (THEODORO: 2008, p.33).

Essa proposta de redução da população negra na sociedade brasileira tem como base estrutural o racismo construído desde o período da escravidão.

No século XX, com o aumento dos debates sobre modernidade/modernização<sup>2</sup> na Europa, o entendimento de uma diluição da população negra foi colocada como um passo difícil a ser realizado, por conta do tempo que se levaria para tal mudança na sociedade, mesmo com os processos de imigração europeia/asiática e com a miscigenação. Fora isso, na Europa se consolidou um movimento intenso de fortalecimento de Estados Nação, os quais são territórios com o discurso de unificação política, cultural e social. Para o Brasil ser reconhecido como tal, era necessário um processo mais rápido de unificação do país. Dessa forma, as elites, as mais interessadas em uma consolidação do recém país republicano, evidenciam de maneira positiva aspectos culturais da população negra em detrimento da aplicação de políticas públicas que insiram de fato negros e negras na sociedade civil brasileira de forma digna. Como descrito no texto produzido para o IPEA sobre desigualdades sociais no Brasil:

Efetivamente, o racismo, que nasce no Brasil associado à escravidão, consolida-se após a abolição, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e difunde-se no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional. As interpretações racistas, largamente adotadas pela sociedade nacional, vigoraram até os anos 30 do século XX e estiveram presentes na base da formulação de políticas públicas que contribuíram efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país (THEODORO: 2008, p.33)

Entre as políticas públicas destacadas no trecho, a valorização de algumas referências culturais, vinculadas à cultura e história de povos africanos e negros brasileiros, é ilustrada principalmente dentro do movimento modernista. Todavia, com a estrutura racial complexa do país, a discussão e efetivação de políticas de igualdade no mercado de trabalho, na educação, e na saúde, entre outros, não foi pauta dentro dessa modernização. O mito das três raças tornou-se a imagem do país, dentro de um conceito denominado por Roberto da Matta

---

<sup>2</sup>Discussões sobre modernidade/modernização são iniciadas no século XVIII, propondo mudanças radicais na estrutura social como um todo, valorizando os avanços tecnológicos e rupturas com o passado, somente nesse âmbito (HARVEY: 1993).

como “racismo à brasileira”, que permite “conciliar uma série de impulsos contraditórios de nossa sociedade, sem que se crie um plano para sua transformação profunda” (MATTA: 1987, p. 68).

Pensando na contemporaneidade, os rastros dessas velaturas<sup>3</sup> do racismo à brasileira permanecem. Desde a infância, convivi com falas ditas inofensivas ou como brincadeiras, recebi olhares desconfiados vestidos de naturalidade ou fui representada de maneira a realçar de forma negativa traços físicos da população negra, os quais eram naturalizados para “fixar” um lugar a mim e a outras mulheres negras, pautado na diferença (HALL: 2016).

A ação como sujeito fica em segundo plano, tornando o autoconhecimento difícil. Tanto que o meu outro olhar para as mulheres negras teve uma mudança no fim da graduação em Artes Visuais, pois durante os primeiros quatro anos não me via como parte desse espaço. Esse não reconhecer-se deriva da estrutura do racismo, o qual também está presente no espaço universitário.

Valorizando o espaço do Instituto de Artes como público e de direito à população como um todo, me vi também na possibilidade de estar e ocupar com outros conhecimentos, para além dos já estruturados, em grande parte, em conceitos eurocêntricos. Assim, provoquei a mim mesma para ocupar e me ver ali. Cito a criação dos seminários “Quilombo Mulheres Negras”, com a proposta de que mulheres negras apresentassem seus conhecimentos na Universidade, com debates que passam por suas narrativas dentro das Artes Visuais. Enxergar-me e compartilhar minha narrativa com outras mulheres negras foi mais um passo para acreditar em outras atitudes políticas e pedagógicas, que visam, a longo prazo, a superação do racismo estrutural (GOMES: 2008, p. 96).

Entender como no ensino de Artes podem-se apresentar outras histórias fundamenta os caminhos para a dissertação. Aqui volto para as imagens às quais eu e outras mulheres negras somos associadas: mulatas, sensuais,

---

<sup>3</sup> Termo utilizado na pintura em referencia à sobreposição de camadas utilizadas para complementar o ato de pintar.

provocantes, inocentes. Adjetivos demarcadores da personalidade da mulher negra brasileira. O lugar é estanque, não permitindo outras referências de imagem, de visibilidade (GONZALEZ: 1981).

Esse discurso foi utilizado no período modernista, espelhando-se nos ideais de modernidade do continente europeu que pautavam o dito primitivismo dos continentes africano e oceânico como readaptados à cultura europeia.

Já aqui, com a referência do discurso estético da valorização da população negra brasileira no processo de nacionalização de nossa cultura/povo, o modernismo repetiu valores coloniais, rebuscando-os com um formalismo “à brasileira”. Como descreve Ana Mae Barbosa, mesmo com uma pauta por outras leituras de imagens sobre a população negra:

Nem mesmo o Modernismo no Brasil ajudou na decifração do enigma, por incluir em sua configuração a mesma problemática e falsa identificação colonizado *versus* colonizador. Isso porque o processo do Modernismo europeu foi intensamente baseado nas culturas colonizadas ou primitivas. Por sua vez, essas culturas, para se renovarem, socorreram-se do Modernismo europeu, dos valores renovados das metrópoles que incluíam interpretações feitas pelos colonizadores acerca deles, os colonizados, o outro da história. Na verdade, importamos nossos próprios valores distorcidos pelo colonizador (BARBOSA: 1998, p. 32).

O enigma que Barbosa fala é a figura do povo brasileiro representado. Os meios estéticos utilizados pelos artistas brasileiros ainda reforçam estereótipos construídos a partir da estrutura estanque do racismo.

Se no Modernismo artistas como Di Cavalcanti evidenciaram o quanto suas obras valorizavam a presença de mulheres negras no país, o discurso visual ainda era carregado de uma percepção vinda do colonizador, perpassando nossa estrutura favorável a mudanças de discursos. No entanto, observa-se como a colonialidade do poder (QUIJANO: 1997) continua no Modernismo, por meio da permanência de um imaginário referente à população negra e especificamente às mulheres negras, estabelecido desde o Brasil colônia.

Em pinturas de Di Cavalcanti, a mulher negra está representada em lugares, situações ou características corporais já marcados (GONZALEZ: 1981), como, por exemplo, as ênfases na sua sensualidade ou nos espaços da rua e do samba. Esses lugares se repetem em obras de arte contemporânea, com outras materialidades, mas com discurso similar.

Para isso é necessário outros olhares, outras leituras, outras narrativas, para que possamos compreender maneiras de tornar as leituras de imagem um campo de reconhecimento de estereótipos e valorização de representações diversas, respeitando as diferenças.

Então, essa dissertação apresenta duas propostas pedagógicas de se entender as estruturas coloniais na educação. Para isso, teremos como fundamento as ideias de bell hooks<sup>4</sup> e Catherine Walsh<sup>5</sup>, que são mulheres intelectuais destacadas aqui e dentro dos debates de cultura visual e outras pedagogias. A partir dessas duas autoras, poderão ser observadas perspectivas feministas e decoloniais, conceito este adotado politicamente por Walsh como forma de representar a América Latina, e que difere do termo descolonial<sup>6</sup>. Essas linhas de pensamento podem nos mostrar outras possibilidades de leitura e revisão das representações presentes em obras de arte que apresentem mulheres negras vinculadas à questão do corpo ou a lugares marcados, como descritos anteriormente. A abordagem será melhor destacada no capítulo 3 dessa dissertação. Além disso, também proponho uma análise de como o racismo se estrutura dentro desse imaginário, que passa muitas vezes despercebido por ser naturalizado (BORGES: 2016).

---

<sup>4</sup> A pesquisadora Gloria Jean Watkins utiliza o nome bell hooks com as letras minúsculas são uma escolha da própria autora, em uma referência a sua avó, Bell Blair Hooks e como a própria autora justifica, uma forma de valorizar a substância de suas obras. bell hooks é uma autora norte americana, feminista e ativista dos direitos humanos. A pesquisadora foca em temas como feminismo, gênero, educação antirracista.

<sup>5</sup> Linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh integrante do grupo Modernidade/Colonialidade, do qual, Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo.

<sup>6</sup> Os conceitos serão aprofundados no capítulo 3.

Aqui a obra escolhida para discussão é a pintura “Mulatas” realizada em 1927, por ser uma das primeiras pinturas do artista da série de “mulatas” que ele representará ao longo de sua carreira e pela visibilidade que possui, já que é uma recorrente referência no ensino escolar ou para descrever o período modernista.

Na divisão estrutural da dissertação, as discussões serão divididas em três capítulos. Para o primeiro capítulo, a proposta é compor outras formas pedagógicas de diálogo com as leituras de imagem. Assim, para embasar essas interpretações, as autoras apresentadas serão bell hooks e Catherine Walsh, que discutem, respectivamente, sobre pedagogia engajada e pedagogia decolonial.

bell hooks parte de sua experiência em sala de aula para apresentar práticas pedagógicas que dialoguem com questões étnico-raciais e de gênero. Em seu livro *Ensinar para transgredir*, a pesquisadora traz o conceito de pedagogia engajada, vinculada ao cotidiano das pessoas que vivenciam os ensinamentos em sala de aula. Já Catherine Walsh apresenta o conceito de pedagogia decolonial, que tem como base a luta e resistência de movimentos sociais dentro dos ensinamentos pedagógicos.

No segundo capítulo será investigado como o período modernista manteve-se em relação a uma tradição colonial, mesmo assumindo um discurso de ruptura visto que o país era recém-saído de um processo de abolição depois de um período de quase quatrocentos anos de escravidão. Para embasar o debate, os autores utilizados serão Annateresa Fabris, Tadeu Chiarelli, Ana Paula Simioni, Eduardo Jardim de Moraes e João Lafetá.

A questão que se coloca é: por ser recente o processo de abolição da escravidão no Brasil, como o período modernista apresentou os debates sobre modernidade/nacionalidade e como esses conceitos se desdobram na pintura desse período. Assim, proponho uma análise com a produção artística de Di Cavalcanti, um dos referenciais da representação da mulher negra em suas obras, com o nome de “mulatas”. Será apresentada uma linha artística do artista,

desde o início de sua carreira como ilustrador até o momento das pinturas no movimento modernista. A pesquisadora Ana Paula Simioni e sua dissertação sobre Di Cavalcanti (Di Cavalcanti ilustrador: trajetória de um jovem artista gráfico na imprensa) será uma das referências para o conhecimento histórico da produção visual do artista antes da sua fase mais conhecida dentro da pintura.

Ainda no segundo capítulo será realizada uma análise de como o conceito de mulata foi utilizado para integrar o imaginário comum e também ser veiculado por representações visuais. Os autores aqui relacionados para essa discussão são principalmente Roger Chartier, Bronislaw Backzo e Stuart Hall.

No terceiro capítulo será analisada a obra “Mulatas”, de 1927, com as duas propostas pedagógicas de bell hooks e Catherine Walsh, que serão subsídio para as leituras de imagem da pintura de Di e de artistas do mesmo período e contemporâneos. Para finalizar, serão apresentados artistas que em suas visualidades dialogam com as propostas pedagógicas citadas, pois apresentam outras perspectivas de representação de mulheres negras. Nessa breve abordagem, incentiva-se o uso de outras ferramentas pedagógicas de ensino para leituras de imagem para que se estimule artistas, pesquisadores, educadores tendo mais subsídio e reflexões ao analisar figuras que percorram questões étnico raciais e de gênero.



Fig. 3 – Bell Hooks em uma palestra na The New School (2015) (Imagem na íntegra)



Fig. 3.1 – bell hooks sobre como modificar o sentimento de dor para empoderamento em uma sala de aula.

Palestra realizada na The New School (EUA). 2015 (Imagem com interferências).

## **CAPÍTULO 1 – REVISITANDO NOSSOS SABERES: PEDAGOGIA ENGAJADA E PEDAGOGIA DECOLONIAL**

### **1.1 – Pedagogia engajada: feminismo negro e a prática libertadora**

Na imagem que vem antes da abertura deste capítulo, nos deparamos com uma sala de aula, onde a educadora promove uma mediação de conflitos, tentando enxergar quais são as contradições na sociedade, que levam a um mal estar no ambiente escolar e como esse sentimento pode ser reelaborado pelo processo de poder e conhecimento de si mesmo. O destaque vai para as linhas que conectam a interlocução da educadora com os educandos, seja por olhares, gestos e construção de saberes de diferentes pessoas ali presentes. Propostas pedagógicas como as da aula proposta por esta educadora são uma ferramenta de ensino que podem promover um olhar integro (hooks, 2013) do educador com o educando e vice versa. Integridade essa que pode enriquecer um processo de aprendizagem, que vá para além de um espaço educativo, contribuindo para um olhar amplo acerca do mundo (FREIRE, 1979). Com essa perspectiva, é uma importante autoanálise do nosso processo educacional desde a infância até o momento que estamos. Foram e são poucos os espaços e convivências cuja relação professor-estudante possa ser observada de forma íntegra, ou seja, o ser humano que vive na rua com a família e amigos também presente em um espaço educativo. Existem muitos fatores da nossa sociedade que influenciam, mas o foco para a pesquisa é como o não olhar para discussões sobre raça e gênero também afetam as relações mais próximas na formação estabelecida em ambiente educacional.

Para embasar esses outros olhares, a pesquisa constante de Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo codinome bell hooks, é uma referência para a educação colocada como libertária.

Nos anos que lecionou em escolas, bell hooks trouxe como proposta o conceito de pedagogia engajada, que segundo a professora:

(...) é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário das duas, ela dá ênfase ao bem-estar (HOOKS: 2013, p. 28).

Uma pedagogia que se preocupe com o bem estar do outro, cujo objetivo é o compromisso ativo dos educadores em se autoavaliar para promover mudanças, renovações e novos conhecimentos de si, impactando seus processos educativos.

É difícil na educação observar, na prática, educadores que de fato se autoavaliem e revejam seu trabalho. Há dificuldades, falta de incentivo por conta das condições trabalhistas, desvalorização do trabalho, o ego de reconhecer a necessidade de se rever, a falta de acesso a outros conteúdos, entre outras situações. Com essa análise, bell hooks descreve uma lembrança dos tempos de escola na qual algumas situações de hostilidade ficaram marcadas no seu processo formativo:

É certo que eu era ingênua ao imaginar, durante o ensino médio, que recebia orientação espiritual e intelectual da parte de escritores, pensadores e acadêmicos no contexto universitário. Encontrar uma tal coisa seria o mesmo que descobrir um tesouro precioso. Aprendi, junto com os outros alunos, a me dar por contente que se encontrasse um professor interessante capaz de falar de maneira envolvente. A maioria dos meus professores não estavam nem um pouco interessados em nos esclarecer. Mais que qualquer outra coisa, pareciam fascinados pelo exercício do poder da autoridade dentro do seu reininho – a sala de aula. (HOOKS: 2013, p 30)

A imagem descrita por hooks, que normalmente relaciona-se a lembranças do ambiente escolar, é a que tenho como memória. A sala de aula é vinculada a um espaço de opressão de vozes, e a figura do educador pode contribuir para isso. Essa situação pode ser contínua, em que a instituição oprime o educador, que oprime o educando. O desconforto perante essas práticas na escola, como descrito por hooks, pode afetar o desenvolvimento e potenciais de educandos e educadores nesse espaço. Essa sensação está presente tanto no ensino infantil quando na universidade:

Durante anos em que fui estudante, senti uma profunda angústia interna. Lembro-me dessa dor quando ouço os alunos expressarem o medo de não obter êxito nas profissões acadêmicas caso queiram se sentir bem, caso repudiem todo comportamento disfuncional e toda participação nas hierarquias coercitivas. Esses alunos muitas vezes temem, como eu temia, que não haja na academia nenhum espaço onde a vontade de autoavaliação possa ser afirmada. (HOOKS: 2013, p. 32)

Ter uma autoavaliação em espaços educacionais permite que educandos também possam se ver, se interessar mais e se apropriar de outras histórias, as quais possam ser deles também. Em um espaço educativo que apenas apresente um ponto de vista, sentimentos como os descritos por bell hooks tendem a ser constantes.

Daqui, foco no campo da arte-educação nas artes visuais, observando na formação artística o quanto somos engessados por um ponto de vista delimitado como branco, euroamericano, hegemônico e heteronormativo.

No Brasil, as referências imagéticas são direcionadas por um único caminho padrão, com pouca ou nenhuma abertura para outras etnias, gêneros, sexualidades. E mesmo que ocorra uma significativa abertura, ainda persiste muita resistência ou algum tipo de reforço de estereótipos enraizados na nossa sociedade.

Um pensamento que seja crítico, libertário e engajado valoriza outras expressões, permitindo que educandos e educadores partilhem e abranjam seus conhecimentos.

Na arte-educação, essa abertura de conhecimento nos permite ter outras referências visuais, ampliando nossa compreensão para o material acadêmico. A academia não fica em um ponto de vista, e sim, abre-se para as diferenças. Todavia, é necessário que educadores se permitam conhecer (conhecer de fato), como descreve a pesquisadora indiana Chandra Mohanty:

(...) para transformar radicalmente as instituições educacionais, esses conhecimentos têm de ser compreendidos e definidos

pedagogicamente não só com questão acadêmica, mas como questão de estratégia e prática. (MOHANTY apud HOOKS): 2003, p. 36)

Incorporar esses conhecimentos no cotidiano e torná-los uma prática na academia é o ideal para enxergarmos de fato mudanças significativas.

Martin Luther King foi um dos entusiastas desse pensamento. O ativista e pesquisador intitula novamente como uma mudança revolucionária:

a estabilidade do mundo, desta grande casa onde habitamos, terá de envolver uma revolução de valores que acompanhe as revoluções científicas e libertárias que englobem a Terra. Temos de deixar de ser uma sociedade orientada para as coisas e passar rapidamente a ser uma sociedade orientada para as pessoas. Quando as máquinas e os computadores, ambição de lucro e os direitos de propriedade são considerados mais importantes que as pessoas, torna-se impossível vencer os gigantes trigêmeos do racismo, do materialismo e do militarismo. É tão fácil a civilização naufragar diante da falência moral e espiritual quanto diante da falência financeira (KING apud HOOKS, 2013: p. 42)

Como King descreve, o mundo e a sociedade se direcionam para valores que colocam a empatia e a alteridade como apagadas, valorizando mecanismos de dominação e submissão do outro, geridos pelo capital. Assim, as discussões de raça, gênero, sexualidade e classe ficam em evidência, pois o diferente torna-se menos importante perante o lucro que se pode ter sobre ele. Passando o texto de King para a educação, “as coisas” mais valorizadas são sempre o discurso dos ditos vencedores, reforçados por todo esse engessamento externo.

O discurso de outros, a empatia e alteridade pelo outro são esquecidos. Dessa forma, num curso de artes, conhecemos muito mais o que a Europa produziu do que outros continentes. Conhecemos o ponto de vista europeu detalhadamente, suas vitórias e derrotas, sua cronologia. Quanto a outros lugares, outras histórias, são algumas falas pontuais, sem profundidade, partindo também do discurso europeu. Mesmo Martin Luther King trazendo a importância de falarmos o que chamamos hoje de multiculturalismo, na prática o mesmo não foi levado à sério como uma revisitação de nossos saberes. O multiculturalismo na verdade é uma sobreposição do que já existe: um único

ponto de vista. Nisso, bell hooks apresenta como o processo educativo norte-americano colocou o estudo de outras culturas.

De início muitos colegas participaram com relutância dessa mudança. Muitos constataram que, na tentativa de respeitar a 'diversidade cultural', tinham de confrontar não só as limitações de seu conhecimento e formação como também uma possível perda de 'autoridade'. Com efeito, o desmascaramento de certas verdades e preconceitos na sala de aula muitas vezes criava caos e confusão. A ideia de que a sala de aula fosse um lugar 'seguro' e harmônico foi posta em questão. Os indivíduos tinham dificuldade para captar plenamente a noção de que o reconhecimento da diferença poderia também exigir de nós a disposição de ver a sala de aula mudar de figura, de permitir mudanças nas relações entre os alunos. Muita gente entrou em pânico. O que viam à sua frente não era a reconfortante ideia de um caldeirão de diversidade cultural, de um arco-íris coletivo onde todos estariam unidos em nossas diferenças, mas sim todos sorrindo amarelo uns para os outros. (HOOKS: 2013, p. 46)

Mesmo com toda a preocupação em volta da diversidade, o multiculturalismo ainda esbarra em problemáticas.

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer o aprendizado uma experiência de inclusão. (HOOKS: 2013, p. 51)

Convido novamente a olharmos para nossa formação, mas dessa vez com foco nas nossas aulas de artes visuais/artes plásticas/educação artística, para pensarmos como as diversidades foram e são abordadas, desde a infância até a vida adulta. Quais e como foram os momentos ou espaços em que estabelecemos contatos com outras formas de visualidade diferentes da ocidental? Qual foi a abordagem para essas discussões? Para educandos não brancos, quais foram os momentos de representatividade nas artes visuais? Quais os contextos?

Numa forma de termos respeito e cuidado com nossa realidade social, o nosso papel enquanto educadores de todos os níveis educacionais é de revisar

nossas formações, como forma de se rever. Mesmo com a possibilidade de surgir o medo de reconhecer que a forma de sua abordagem e metodologia precisa de mudanças, é necessário perceber que não existe uma única forma de ensino, uma única de aprendizagem. bell hooks sugere que os educadores tenham espaços de formação para conversar sobre esses temores e repensar estratégias em suas de aulas. É um processo difícil, pois desaprender práticas preconceituosas é reconhecer o próprio preconceito em si e na sua formação educacional (HOOKS: 2013). E incluir como um adendo ao currículo também não é, de fato, a forma mais precisa de inserir a multiculturalidade em sala de aula. Assim, bell hooks exemplifica:

Com demasiada frequência, a vontade de incluir os considerados “marginais” não correspondia à disposição de atribuir a seus trabalhos o mesmo respeito e consideração dados aos trabalhos de outras pessoas. Nos estudos da Mulher, por exemplo, as professoras tratam das mulheres de cor<sup>7</sup> no finalzinho do semestre ou juntam numa única parte do curso tudo o que se refere à raça e às diferenças. Essa modificação pró-forma do currículo não é uma transformação multicultural, mas sabemos que é a mudança que os professores mais tendem a fazer. (HOOKS: 2013 p. 55)

Embora tenham educadores que tragam outras referências em sala de aula, a maneira de apresentar ainda fica limitada por conta das formações que não consideram perspectivas de gênero, raça, sexualidade e classe. Nas aulas de artes no Brasil, por exemplo, é frequente a apresentação de artistas cuja maioria é masculina, branca e europeia ou estadunidense, o que compacta tantos outros artistas quase sempre ao segundo plano. Quando tratamos do período modernista, aparecem mais mulheres no circuito do país, mas poucas. Negros, negras e indígenas enquanto artistas aparecem como um fragmento pequeno. O foco na representatividade imagética atravessa um caminho

---

<sup>7</sup> Expressão utilizada nos Estados Unidos até a contemporaneidade para indicar pessoas não-brancas. Existem diversos debates sobre o termo, pois o mesmo coloca uma hierarquia sobre “pessoas que tem cor” e “pessoas que não tem cor”, sendo este referência para pessoas brancas. Vermaisem : GOODMAN, Alan, JONES, Joseph, MOSES, Yolanda,. Race: are wesodiferent? Wiley Black Well. 2012.

semelhante. Mesmo com representações de homens e mulheres indígenas e negros em todos os períodos da história da arte brasileira, a maneira como são representados não dialoga com uma perspectiva de diversidade e respeito ao outro, abordagem que será aprofundada no segundo capítulo.

Dessa forma, se conhecemos poucos artistas não brancos e poucas representações positivas, como trabalhar discussões que envolvam as diversidades em sala de aula?

Aqui, é importante pontuar que se não há reflexos positivos e democráticos, a presença de educandos pode ficar pelo caminho da indiferença e não participação nas aulas. bell hooks traz dados dos Estados Unidos a partir das aulas na escola em que lecionava, apontando que educandos negros (homens e mulheres) e as mulheres brancas eram os que menos participavam em suas aulas. Esses estudantes afirmavam que existia um medo do julgamento de colegas de classe e também como forma de defesa e proteção de sua subjetividade, a fim de não serem agredidos.

Para essa situação, a sala de aula não pode ser um espaço de repressão e exclusão. Os educadores podem atuar como mediador desses conflitos a partir de outra percepção sobre a multiculturalidade e como ela reflete nos educandos. Para isso, entender e compreender o que é ser um ser humano branco em nossa sociedade faz parte desse aprendizado. As categorias estão postas no nosso cotidiano e são usadas, ou seja, a população branca também faz parte desse processo. Aprendemos uns com os outros e respeitamos as particularidades de cada um. Todavia, o que normalmente ocorre é a profunda verificação de uma perspectiva que hierarquiza outras. Há um perigo nesse tipo de relação, pois se há um olhar para o outro hierarquizado, a humanidade dessa(s) pessoa(s) é subjugada também. Assim, seu lugar no mundo e nas representações sociais, históricas e artísticas são questionadas ou apagadas.

A artista visual Grada Kilomba nos apresenta um exemplo dessa situação nas discussões sobre representatividade de mulheres negras:

As mulheres negras foram assim postas em vários discursos que deturpam nossa realidade: um debate sobre o racismo onde o sujeito é homem negro; um discurso de gênero onde o sujeito é a mulher branca; e um discurso sobre classe onde 'raça' não tem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico, em teoria. É por causa dessa falta ideológica, argumenta Heidi Safia Mirza (1997) que as mulheres negras habitam um espaço vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da 'raça' e do gênero, o chamado 'terceiro espaço'. Nós habitamos um tipo de vácuo de apagamento e contradição sustentado pela polarização do mundo em um lado negro e de outro lado, de mulheres". (MIRZA: 1997, p.4). Nós no meio. Este é, é claro, um dilema teórico sério, em que os conceitos de 'raça' e gênero se fundem estreitamente em um só. Tais narrativas separativas mantêm a invisibilidade das mulheres negras nos debates acadêmicos e políticos. (KILOMBA: 2012, p. 56)

Para ir contra a invisibilidade dentro das diversidades, pessoas consideradas brancas também precisam reconhecer que são uma das várias perspectivas que existem na nossa sociedade. Tendo essa ampla compreensão e discernimento é mais um avanço no debate de uma pedagogia engajada de fato . Mas esse tipo de transformação é um grande desafio, tanto quanto a prática do ensinar bem em um contexto de diversidade (HOOKS: 2013).

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na citação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes verdadeiramente libertadora. (HOOKS: 2013, p. 63)

A transformação da consciência e a descolonização da nossa estrutura colonial são caminhos possíveis para repensar a educação. Paulo Freire argumentava que com outra consciência assumimos um compromisso com nossa realidade e com o mundo. Quando propomos essa nova consciência, também entendemos que é um compromisso histórico feito de forma crítica, no

qual nós assumimos o papel de sujeitos que fazem e refazem o nosso mundo (FREIRE: 1979, p. 15).

Para tal mudança, Freire dá um exemplo de sua metodologia de ensino para pessoas não alfabetizadas:

No Brasil, quando pensava nas possibilidades de desenvolver um método com o qual fosse possível para os analfabetos aprender facilmente a ler e escrever, percebi que a melhor maneira não era desafiar a consciência do homem, mas (e é muito interessante ver como mudei) procurar introduzir, na consciência das pessoas, alguns símbolos associados a palavras. E, em um segundo momento, desafiá-las criticamente para redescobrir a associação entre certos símbolos e as palavras, e assim apreendê-las. (FREIRE: 1979, p. 26)

Pensando por um caminho de alfabetização pelas imagens, como poderíamos ler as estéticas atribuídas às representações da diversidade do país? Os desafios propostos por Freire podem ser apresentados na leitura de uma imagem, a fim de criarmos associações entre imagens e contextos históricos, aproximando da nossa realidade e trazendo perguntas provocadoras. Mediar nesse momento torna-se uma ferramenta importante de educação, pois promove estímulos de fazer o outro pensar e repensar imagens, assim como a forma de ler o mundo.

Infelizmente essa forma de atuação em ambiente educacional é frequente. Educadores que não conviveram e não tiveram formação para abordar temas relacionados à diversidade cultural, quando se vêem colocados a discutir sobre, possuem reações como as descritas. Todo esse endurecimento na educação dialoga com uma linha de pensamento concebida desde o período colonial, o qual nos influencia até a contemporaneidade. Sobre tal forma de observar esse pensamento, o pesquisador Quijano aborda a expressão “colonialidade do saber”, a qual:

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que

possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. (QUIJANO: 2005, p. 129)

Quando olhamos para a diversidade e encontramos dificuldades para entendê-la ou enxergá-la em nós, deriva de uma influência eurocêntrica de pensamento, provocada também pela estrutura de mundo capitalista que vivemos (PLATT: 1992). Dessa forma, o nosso cotidiano é afetado constantemente, de maneira naturalizada. O Brasil tem parte de sua construção espelhada pela Europa, mas não é seu todo. Por mais que o povo brasileiro afirme possuir uma “mistura” com povos do continente africano e povos indígenas nativos, a referência de sociedade e espelhamento que encontramos na mídia, nas relações interpessoais e na educação ainda é europeu. Assim:

Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida. (QUIJANO: 2005, p.130)

Essa fantasia colonizadora ainda é reproduzida por nossa estrutura educacional, mesmo trazendo o tema da diversidade cultural. O debate cultural cai numa essencialização, da qual o que é diferente do já padronizado é olhado de forma superficial, com alguns elementos colocados de maneira pejorativa e naturalizado. Basta observar a representação do dia 19 de abril no Brasil, colocado como “O dia do índio”, que para o ensino escolar muitas vezes é o único dia de referência para mais de 241 povos indígenas<sup>8</sup>, fazendo uso de elementos considerados típicos como penas, arcos e flechas, entre outros.

---

<sup>8</sup> São 241 povos os quais a FUNAI entrou em contato. Há aproximadamente 46 outros povos que não foram entrados em contato, colocados como “índios isolados” e “índios resistentes” (Luciano Baniwa: 2006, p. 51).

Por isso, é necessária uma análise mais cuidadosa ao falar do tema diversidade cultural dentro da educação, visto que:

A diversidade que se constitui de algum modo como uma harmônica colagem de esferas culturais benignas é uma modalidade conservadora e liberal de multiculturalismo que, a meu ver, merece ser jogada fora. Quando tentamos transformar a cultura num espaço imperturbado de harmonia e concordância, onde as relações sociais existem dentro da forma cultural de um acordo ininterrupto, endossamos um tipo de amnésia social onde esquecemos que todo conhecimento é forjado em histórias que se desenrolam no campo dos antagonismos sociais. (MCLAREN apud HOOKS: 2013, p. 47)

É importante que o multiculturalismo tenha preocupação e se proponha a discutir e evidenciar problemáticas em relação a forma como o tema da diversidade é abordado. Porém há barreiras colocadas pela forma colonial de conhecimento que ainda privilegia o pensamento eurocêntrico, que reforça uma hegemonia branca (MCLAREN: 1994 p 49). Se falarmos sobre a representatividade étnica para mulheres negras, a instituição que corrobora com esse tipo de pensamento eurocêntrico reproduz o racismo e sexismo institucional. Esse multiculturalismo crítico, proposto por McLaren e seguido por outros pesquisadores, classifica como conservador e liberal os outros multiculturalismos, pois privilegiam uma perspectiva em detrimento de outras. A ideia de diversidade é usada de maneira indiscriminada, como uma superação dos preconceitos, porém nossa estrutura colonial de pensamento persiste e se reafirma ainda mais quando observamos o quanto o sistema capitalista global no qual estamos inseridos não mantém as diferenças (PLATT: 1992). O que temos são as abordagens feitas pelos grupos que discutem raça, gênero, sexualidade, classe, entre outros conceitos, que permitem discussões interseccionais.

Aproximando-se de McLaren, bell hooks (2013) descreve a importância de outras possibilidades para as diversidades, sem ser apenas por um ponto de vista. É um trabalho árduo para educadores proporcionarem esse cuidado, pois existe a necessidade de um comprometimento integral. Nesse processo de ensino e aprendizagem, as mudanças podem ocorrer, mas precisamos ter em

mente que mudanças estruturais no sistema colonial de pensamento não são rápidas, e demandam, necessariamente, paciência e presença. Dessa forma:

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade. (HOOKS: 2013, p. 50)

## 1.2 – Por outros diálogos na educação: teorias feministas e negras

Juntas, a rede supostamente contínua de economia, política e ideologia funciona como um sistema altamente efetivo de controle social projetado para manter as mulheres afro-americanas em um lugar designado e subordinado. Esse sistema maior de opressão trabalha para suprimir as ideias das mulheres negras intelectuais e proteger os interesses e visões de mundo masculinos da elite branca. Negar às mulheres afro-americanas as credenciais para se tornarem alfabetizadas certamente excluía a maioria das mulheres afro-americanas de cargos de acadêmicos, professores, autores, poetas e críticos. Além disso, enquanto historiadores, escritores e cientistas sociais das mulheres negras existem há muito tempo, até recentemente essas mulheres não ocupavam posições de liderança em universidades, associações profissionais, publicações, mídia de difusão e outras instituições sociais de validação de conhecimento. A exclusão das mulheres negras de posições de poder dentro das principais instituições levou à elevação das idéias e interesses masculinos da elite branca e à correspondente supressão das ideias e interesses das mulheres negras nos estudos tradicionais (Higginbotham: 1989; Morton: 1991; Collins: 1998a, p. 95-123). Além disso, essa exclusão histórica significa que imagens estereotipadas de mulheres negras permeiam a cultura popular e a política pública. (tradução própria-Wallace: 1990; Lubiano: 1992; Jewell: 1993) (COLLINS: 1990, p.5).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Taken together, the supposedly seamless web of economy, polity, and ideology function as a highly effective system of social control designed to keep African-American women in an assigned, subordinate place. This larger system of oppression works to suppress the ideas of Black women intellectuals and to protect elite White male interests and worldviews. Denying African-American women the credentials to become literate certainly excluded most African-American women from positions as scholars, teachers, authors, poets, and critics. Moreover, while Black women historians, writers, and social scientists have long existed, until recently these women have not held leadership positions in universities, professional associations, publishing concerns, broadcast media, and other social institutions of knowledge validation. Black women's exclusion from positions of power within mainstream institutions has led to the elevation of elite

“(...) é crucial que os pensadores críticos dispostos a mudar nossas práticas de ensino conversem entre si, colaborem com uma discussão que transponha fronteiras e crie um espaço para a intervenção. Hoje em dia, quando a ‘diferença’ é tema quente nos círculos progressistas, está na moda falar de ‘hibridização’ e ‘cruzar fronteiras’, mas raramente encontramos exemplos concretos de indivíduos que realmente ocupem posições diferentes dentro das estruturas e partilhem ideias entre si, mapeando seus terrenos, seus vínculos e suas preocupações comuns no que se refere às práticas de ensino” (HOOKS: 2012, p. 173)

Como discutido no capítulo anterior, para ocorrer uma verdadeira mudança na estrutura educacional, é preciso ir muito além de falar sobre multiculturalismo sem refletir a prática e consciência do educador ao abordar a diversidade presente. É necessário um diálogo sério e reflexivo, no qual possa se cruzar barreiras entre homens e mulheres, brancos, negros, indígenas, entre outras etnias. Especificamente para mulheres negras, com a presença de propostas mais serias e que reconheçam o conhecimento, os saberes produzidos pelas mesmas será mais uma forma de avanço. De início, é importante ter em pauta a presença de intelectuais negras sendo estudadas a partir de seu ponto de vista por quaisquer pessoas, tendo como base uma consciência crítica.

Bell hooks nos apresenta situações em que se encontrou com acadêmicos homens e brancos que estavam realmente dispostos a repensar suas práticas enquanto educadores. Ela fala sobre Ron Scapp, filósofo e diretor do Programa de Pós-Graduação em Educação Multicultural Urbana no *College of Mount St. Vincent*, em Nova Iorque, o qual traz em suas colocações citações tanto de Hooks quanto de outras autoras negras. Esse posicionamento de Scapp o fez ser questionado na academia, com a suspeita de ele ser ou não um filósofo de verdade. Essa situação também acontece com mulheres, e no caso aqui,

---

White male ideas and interests and the corresponding suppression of Black women's ideas and interests in traditional scholarship (Higginbotham: 1989; Morton: 1991; Collins: 1998a, p. 95-123). Moreover, this historical exclusion means that stereotypical images of Black women permeate popular culture and public policy (Wallace: 1990; Lubiano: 1992; Jewell: 1993) (COLLINS: 1990, p.5).

negras, que trazem em suas referências histórias de vida, os resquícios da escravidão na contemporaneidade, as possibilidades de mudança ao repensar a estrutura que vivemos. O termo “vitimista” é o mais utilizado, como forma de fragilizar o debate e ignorar os conceitos acadêmicos propostos por essas mulheres.

A abordagem que valoriza trajetórias e resistências tem relação com o histórico vivido pela população negra, o qual faz sentido ser utilizado numa aula como referência de estudo. bell hooks alega que há professores que não concordam, pois:

“(…) criticam a inclusão de narrativas confessionais ou discussões digressivas na sala de aula, onde são principalmente os alunos que falam, a criticam porque não tem habilidades necessárias para facilitar o diálogo.” (HOOKS: 2012, p. 202).

Com essa observação, hooks alega que o caminho mais interessante seria permitir espaços para diálogos que tenham relação também com a trajetória pessoal dos estudantes, tendo na figura do educador o mediador que irá escutar, e organizar as falas, para que não fique exaustivo, focado em apenas uma pessoa. Se o assunto mudar e for necessário interromper momentaneamente para retomar o debate da aula, é um ponto que também faz parte desse diálogo. Com isso, Ron Scapp tem um comentário que aborda essa situação:

“Muita gente, alunos e professores, acredita que, quando ouve gente como nós falando sobre estimular que os alunos deem sua opinião na sala de aula, nós estamos somente endossando uma sessão de rap estereotipada: todos dizem o que quiserem, a aula não tem nenhuma direção, nenhum propósito a não ser que todos se sintam bem; tudo pode ser dito. Mas é possível ser crítico e respeitoso ao mesmo tempo. É possível interromper alguém e mesmo assim travar um diálogo sério e respeitoso. Com demasiada frequência se supõe que se você ‘der liberdade aos alunos’ – e é um erro pensar que estamos falando de dar

liberdade aos alunos, pois a liberdade, na verdade, é um projeto para o qual professores e alunos trabalham juntos – haverá caos e nenhuma discussão séria acontecerá” (HOOKS: 2013, p. 203)

A fala de Scapp dialoga diretamente com o pensamento transgressor de bell hooks, no sentido de acreditar que é necessário um estímulo de poder para educador e educando. Se o educando mostrar-se com autonomia em sua fala e posicionamento em sala, não significa diretamente que o educador “perdeu o controle” do espaço. A forma como esse mediador vai realizar as trocas e partilhas é o que direciona o andamento de uma aula. Construir esse processo transgressor dentro da academia não é algo realizado com facilidade, porém é possível nesse ambiente proporcionar possibilidades de se trabalhar pela liberdade, lutando por uma “abertura de mente e coração, que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras” (HOOKS: 2013 p. 273).

Como uma das ferramentas de práticas de liberdade na educação, dentro da estrutura acadêmica, nas salas de aulas, para educandos e educadores é pensar em formas de apresentar o material acadêmico. Trazendo para as questões de gênero e étnico-raciais, é importante referências de pesquisadoras que vivenciam no seu cotidiano as contradições de ser mulher e negra. Temos, como repertório, homens e mulheres que abordam essas discussões, mas ocorrem exclusões da experiência do ser mulher negra, universalizando as outras vivências como válidas a todos os indivíduos na nossa sociedade. Esse é um perigo que podemos evitar se apresentarmos as mulheres negras como protagonistas de suas histórias.

Dessa forma, segue como referencial os olhares de estudiosas negras que contribuíram com suas pesquisas para pensarmos sobre descolonização na educação pela perspectiva das relações étnico-raciais, gênero ou classe. As mulheres aqui destacadas são majoritariamente das Américas e das Áfricas, as quais podem se aproximar das nossas percepções no Brasil.

Nesse caminho, as vozes de mulheres negras podem ser um ponto de partida para que outras pessoas também falem e escrevam sobre com mais sensibilidade, cuidado com seu lugar de fala e conceituações específicas.



Fig 4 – Mapeamento Feministas Negras nas Américas e Áfricas.

Com o mapeamento acima, temos as construções de mulheres negras como referências umas as outras, a fim de valorizarem suas perspectivas de pesquisa enquanto acadêmicas e militantes.

Como uma linha de referências, começamos com Barbara Smith (A), educadora e pesquisadora que se dedica a pesquisas sobre educação e feminismo negro nas Américas. Smith encoraja comunidades negras a desafiar e questionar estruturas de poder, com fornecimento de informação e conhecimento. Sua participação na construção da antologia *Home Girls: a black feminist anthology* foi importante como mais um instrumento de luta antirracista. Na introdução, a autora descreve:

"A capacidade das mulheres negras de funcionar com dignidade, independência e imaginação em face da adversidade total - isto é, face à América branca - aponta para um potencial feminista inato (...) As mulheres negras como um grupo nunca foram tolas. Nós não poderíamos ter recursos para ser."<sup>10</sup> (SMITH: 1983)

Grupos de mulheres negras de fato nunca foram tolas, e mesmo em espaços completamente diferentes, propõem estudos que revolucionem a estrutura racial em que vivemos, e a educação faz parte dessa mudança. Assim, costuramos mais um linha referencial, pelos estudos de Mama Amina (B) que busca um cuidadoso e melhor entendimento sobre a fragilização do sistema educacional em Universidades do continente africano. O sistema nigeriano não trata questões de gênero e descolonização. Para Amina, é necessário que todos os movimentos sociais reescrevam e re teorizem suas caminhadas, de forma a

---

<sup>10</sup>"Black women's ability to function with dignity, independence, and imagination in the face of total adversity — that is, in the face of white America — points to an innate feminist potential... Black women as a group have never been fools. We couldn't afford to be."

serrem divulgadas com maior força. Quando temos apenas uma parcela das histórias da humanidade, sustentamos a opressão como ferramenta de poder (2017).

Complementando a linha de pensamento de Amina, a pesquisadora Toni Bambara (C), também reforça a importância dos movimentos sociais como potencializadores de escuta para a voz de mulheres negras. Bambara se dedicou aos movimentos dos direitos civis dos anos 60, participando em passeatas e coletivos e também dialogou com os estudos sobre Feminismo Negro<sup>11</sup>. Uma de suas antologias, denominada *The Black Woman* (1970), foi realizada baseada em uma coleta de textos escritos por ela, outras feministas<sup>12</sup> e estudantes do programa americano SEEK. Foi o primeiro livro norte-americano a tratar da mulher negra estadunidense. A pesquisadora também é conhecida pelos seus filmes educativos, os quais pautavam uma descolonização do olhar para a população no audiovisual. Um dos seus filmes mais conhecidos é denominado *The Johnson Girls*, produzido pela TV Educacional Nacional, em 1972.

Com costuras semelhantes, a pesquisadora brasileira Djamila Ribeiro (D) utiliza-se dos recursos audiovisuais e mídias sociais como caminhos de divulgação contemporânea para atingir uma quantidade maior de pessoas com as abordagens referentes à representatividade de mulheres negras como produtoras de conhecimento. Ribeiro afirma que a falta de representação de mulheres negras desde espaços de poder até em uma propaganda visual não contribuem com uma valorização e reconhecimento dessas mulheres. Ribeiro propõe que repensemos em que lugar fica uma mulher negra no nosso imaginário e como podemos dar voz e respeitar a perspectiva das mesmas. Um dos caminhos que Ribeiro sugere são pela educação e revisão dos nossos

---

<sup>11</sup> Tais pesquisas tiveram como referências os movimentos feministas norte americanos, que tiveram como referências Angela Davis.

<sup>12</sup> Nikki Giovanni, Audre Lorde, Alice Walker e Paule Marshall

saberes. Uma das referências para as pesquisas de Djamila Ribeiro vieram de Angela Davis (E), a qual é militante, ativista e pesquisadora.

Davis atua por uma educação que tenha como base revisões estruturais de classe, raça e gênero para que haja mudanças na sociedade. Durante sua infância e adolescência, Davis colocou a educação como um ativismo vivo em sua trajetória. Após sua graduação, começou a lecionar em escolas de Nova Iorque e Massachusetts. Já no momento em que realizava mestrado, Davis começou a ser perseguida por sua posição política, a qual foi associada negativamente. Todavia, a militante conseguiu escapar da polícia e do governo, e foi considerada uma figura de referência e força. Até hoje, Angela Davis realiza formações que entoam a importância de se investir mais em educação como uma proposta efetiva de modificação das estruturas sociais e conservadoras.

Com Rosane Borges (F), um ensino educacional que valorize a mudança terá um olhar atento para as visualidades, relacionadas à gênero, questões étnico raciais. A pesquisadora parte do conceito imaginário para entender como se dá os processos de revisão da cultura visual de forma crítica.

Criticidade, feminismo, imaginário e cultura visual também são termos presentes nos estudos da pesquisadora Patricia Hill Collins (G). No seu livro *Black Feminist Thought*, Collins aponta para a necessidade de uma promoção educativa que evidencie a produção seja intelectual de mulheres negras para todas as classes sociais. Com essa divulgação, Collins visualiza possibilidades para desconstrução dos saberes, enfatizando outras percepções de mulheres negras como protagonistas de suas narrativas.

Joycelin Massiah (H) concretiza esse protagonismo, por ser a primeira professora negra da Universidade de Barbados (UWI). Sua presença e militância na academia têm como papel importante abordar a realidade das mulheres de Barbados pela perspectiva das mesmas. Massiah acredita que a sua geração já fez conquistas pelas mulheres negras dentro e fora da academia (1999) e que

as próximas gerações devem fazer o mesmo, para que as histórias continuem vivas.

Nas costuras finais, o arremate dessa costura de feminista vem pelo olhar crítico de Wallace (I), pesquisadora conhecida pela publicação *Modernism, Post modernism and the Problem of the Visual in Afro American Culture*, o qual defende uma descolonização das imagens em relação à corporeidade da população negra, especificamente de mulheres negras. Analisando o Modernismo e o Pós-Modernismo, Wallace apresenta como a estética utilizada por artistas europeus e americanos ainda reforça estereótipos relacionados ao corpo de mulheres negras, expandindo também para a presença destas como artistas e produtoras de arte, o que evidencia como em espaços de arte e educação estamos em um processo contínuo de mudança de pensamento e representação.

Analisando todas as mulheres apresentadas, tendo um olhar atento a suas propostas, conceitos e percepções, é possível observar que:

Visto que a produção feminista por parte de acadêmicas negras sempre foi marginalizada tanto em relação à hegemonia acadêmica existente, quanto à corrente principal do feminismo, aquelas entre nós que creem que esse trabalho é crucial para qualquer discussão imparcial da experiência negra têm de intensificar seu esforço de educação em prol da consciência crítica. Aquelas acadêmicas negras que começaram a tratar de questões de gênero enquanto ainda eram ambivalentes em relação à política feminista e agora cresceram, tanto em sua consciência quanto em seu comprometimento, têm o dever de se mostrar dispostas a discutir publicamente as mudanças no seu pensamento. (HOOKS: 2013 p. 172).

As mulheres negras apresentadas e outras, não citadas, mas de grande importância, estão produzindo e resistindo por outras perspectivas, enfatizando o papel da educação para tais mudanças. Assim é possível permitir em falas sobre questões de gênero e étnico raciais, tenhamos diferentes pontos de vista para se olhar e entender.

### 1.3 – Pedagogia decolonial: feminismos e interculturalidade na América Latina

Tão ignorante quanto eu sou  
 Eu pergunto porque me convém, preciso perguntar se ser negro é um crime.  
 se a cor branca é virtude  
 Desde que nasci para este mundo para me mandar para lixívia.  
 Letras brancas que não vi.  
 Black era a cruz de Cristo  
 Ser negro não é uma afronta quando o Redentor morreu.  
 nem cor que tira a fama  
 De preto ela vestiu Mary por causa de sapatos pretos, assistiu Jesus morrer.  
 Você veste a melhor dama.  
 Eu preciso perguntar  
 Sobrancelhas e cílios se a cor branca é virtude?  
 e seu cavaleiro negro, que vai analisar qualquer  
 O preto com a cor dele que me interroga e branco com sua brancura,  
 Eu preciso perguntar tudo o que vamos ser  
 Tão ignorante quanto eu sou na sepultura negra.  
 Os lindos acabaram  
 Eu pergunto sem hesitação das senhoras brancas, que eu não entendo isso;  
 quem critica mais é o sábio que fez a terra e a cor sem igual.  
 que cor ele deixou?  
 E se a cor branca é virtude  
 Que macarrão ele formou para me mandar para lixívia.  
 para o nosso pai Adam e quem quiser atravessar  
 Que eu sei responder  
 Tão ignorante quanto eu sou  
 Eu preciso perguntar.<sup>13</sup>  
 (A pergunta do negro. Décima afro esmeraldeña 2 , citada em Juan García,1982)

---

<sup>13</sup> Como ignorante que soy/ Pregunto porque me conviene, me precisa preguntar si ser negro es un delito. /si el color blanco es virtude/Desde que nací a este mundo para mandarme a blanquear. /Letras blancas yo no he visto. /Negra fue la cruz de Cristo /El ser negro no es afrenta donde murió el Redentor. /ni color que quita fama, /De negro vistió María porque de zapatos negros viendo morir a Jesús. /se viste la mejor dama. /Me precisa preguntar /Las cejas y las pestañas si el color blanco es virtud? /y su negra caballera, que loanalicecualquiera/El negro con su color que interrogando que estoy. y el blanco com su blancura, /Me precisa preguntar todos vamos a quedar /Como ignorante que soy. enla negra sepultura. /Se acaban las hermosuras/Pregunto sin vacilar de las blancas señoritas, que esto no comprendo yo; /se acaba el que más critica si el Sabio que hizo la tierra y el del color sin igual. /dequé color ladejó? /Y si el color blanco es virtude/De que pasta le formó para mandarme a blanquear. /a nuestro padre Adán Y el que me quiera tachar /Que me sepa contestar. /Como ignorante que soy, /Me precisa preguntar. /La pregunta del negro.

Juan Garcia Salazar foi pesquisador e poeta afro-equatoriano, o qual contribuiu fortemente com saberes relacionados às questões étnico-raciais, América Latina e ancestralidade negra. Como uma grande demonstração de força, a poesia acima declara como a população equatoriana foi e é tratada de maneira invisibilizada, com destaque à população branca. A “ignorância” apontada por Garcia é a nossa cegueira constante em não enxergar a diversidade como parte da sociedade, sem hierarquizações. O pesquisador é mais conhecido nos países andinos, mas no Brasil sua obra ainda é pouco discutida. Mesmo com o nosso desconhecimento, Juan Garcia é uma voz que ecoa por mãos e bocas de seus parceiros de luta, como Catherine Walsh. A pesquisadora norte-americana radicada no Equador frisa a relevância da obra de Garcia, contribuindo também para nos atentarmos, enquanto latino-americanos, às nossas demandas e especificidades. Enquanto uma mulher branca, Walsh atentou-se a entender o seu espaço de fala, principalmente por respeitar e compreender que a mudança ocorre da forma como hooks descreve, a partir de uma revisão e aprofundamento honesto da diversidade e do seu lugar de fala. Como forma de conciliar as duas questões, Walsh uniu-se a grupos locais de estudos, como forma de praticar a escuta do outro.

Junto ao grupo Modernidade e Colonialidade<sup>14</sup>, Walsh possibilitou outras leituras sobre América Latina, revisitando as consequências da colonização nesse território. Para isso, no texto interculturalidade crítica e educação intercultural a autora nos apresenta uma série de conceitos e vivências para um maior entendimento do movimento cultural e social na América Latina.

---

<sup>14</sup> O grupo é formado predominantemente por intelectuais da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar. As figuras centrais desse grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros. Cabe ressaltar que esse grupo mantém diálogos e atividades acadêmicas conjuntas com o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein. (OLIVERIA e CANDAU, 2010, p.17)

De início, a autora apresenta o significado inicial do termo interculturalidade, vinculado com a possibilidade de um diálogo entre culturas. Dessa forma:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade. [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH: 2005 p. 25 apud CANDAU: 2008 p. 52).

O conceito de interculturalidade de Walsh é similar ao proposto por Mc Laren ao falar de multiculturalismo crítico. Mesmo com todo o empenho e dedicação a esse tema, Walsh também nos alerta para como esse diálogo é estabelecido, trazendo os perigos do uso demasiado de interculturalidade. Pensamos por conta das necessárias políticas públicas, reformas educativas e constitucionais na diversidade e relação entre culturas com mais frequência, mas é importante notar a origem dessas demandas, fruto de lutas de movimentos sociais pelo seu reconhecimento, direitos e transformação social. Quando os movimentos pedem mudanças, os preconceitos, racismos e exclusões devem ser observados e questionados.

Com essa descrição de Walsh, nota-se o quanto a interculturalidade precisa ser vista com cautela e responsabilidade, pois se trata de:

(...) uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si (...), é um projeto de existência, de vida. (WALSH: 2007, p. 8)

Quando o termo interculturalidade não abarca com o devido cuidado todo o histórico de luta e resistência, a forma de reconhecer diversas culturas ocorre de maneira distorcida. Dessa forma, a estudiosa analisa três caminhos do termo interculturalidade, base para entender a diversidade cultural na América Latina.

O primeiro apontamento se dá de maneira “relacional”, a troca entre diferentes culturas, no que englobamos pessoas, ações, saberes, valores e tradições distintas (WALSH, 2009). É necessário assumir que esta forma de análise sempre existiu na América Latina, pois especificamente no Brasil sempre estudamos a relação entre as culturas europeias, indígenas e africanas na constituição do país. Todavia, há um perigo nesse tipo de análise pois podemos ocultar conflitos e contextos de poder, dominação e colonialidade pré-estabelecidos. Outra questão é colocar a interculturalidade de forma hierárquica, colocando uma cultura acima de outra, ignorando questões sociais, culturais, políticas, entre outras. Por isso, torna-se importante este apontamento relacional ser questionado e revisto, acrescentando outras perspectivas que incluam diferentes pontos de vista sócio-políticos.

Já o segundo apontamento para interculturalidade, segundo Catherine Walsh, é definido como “funcional”, no qual se reconhece a diversidade e propõem-se medidas de uma real inclusão das diferenças na estrutura social. Aqui, o diálogo é fundamental para estabelecer relações mais próximas que sejam funcionais ao sistema vigente, com foco nas questões de desigualdades sociais e culturais. A autora também aponta para um perigo dentro dessa forma de interculturalidade: novamente uma possibilidade de dominação, de forma ética, é conservar uma ideia de estabilidade social dentro do sistema econômico que vivemos (capitalista neoliberal), com o argumento de estar incluindo o que chamamos de “minorias”.

Pode-se perceber que dentro da questão funcional, nos governos da América Latina, e especificamente do Brasil, ocorreram políticas públicas para povos

indígenas e afrodescendentes que também estão inseridos na lógica de mantimento das estruturas de poder<sup>15</sup>.

Já o terceiro apontamento é descrito como interculturalidade “crítica”. Com essa linha de pensamento, a diversidade é olhada para além das diferenças e analisada por uma condição estrutural-colonial-racial. Essa forma de pensamento aproxima-se da ideologia descrita anteriormente por bell hooks.

Para mudar efetivamente a relação entre culturas diversas é necessário ouvir quem, de fato, é atingido pelas estruturas sociais, a fim de promover as transformações necessárias e permitir a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver (WALSH: 2009). A autora frisa a importância de afrodescendentes<sup>16</sup> serem observados na interculturalidade crítica. Se o objetivo é uma mudança estrutural, é necessário perceber o quanto a sociedade precisa pensar numa equidade política, ética, e epistêmica. Dessa forma, o nosso imaginário para o outro será modificado, sem uma hierarquização posta de maneira submissa, propondo relações transversais e de “com-vivência” (WALSH: 2009).

O terceiro apontamento, da interculturalidade crítica, aproxima-se das lutas de movimentos sociais, que discutiram insistentemente sobre as exclusões e negações da diversidade, categorizando pessoas por conta de gênero, classe social ou características étnicas, o que gerou hierarquização e desumanização. A importância do papel dos movimentos sociais nesse debate dialoga novamente com o conceito de estrutura colonial proposto pelo pesquisador Anibal Quijano. Com visibilidade capaz de expor e enfrentar essa estrutura social, é possível uma transformação e desescravização de mentes (MALCOLM

---

<sup>15</sup>MUYOLEMA, A. 2001). “De la cuestión indígena” a lo indígena” como cuestionamiento”. En: Rodríguez, I. (ed.), Convergencia de tiempos. Estudios subalternos / contextos latinoamericanos Estado, cultura, subalternidad. Ámsterdam: Rodopi.

<sup>16</sup> População descendente de povos originários do continente africano.

X: 1964)<sup>17</sup> e da sociedade, desaprender o aprendido, reaprender outras perspectivas (GARCIA: 2002) e incentivar estratégias de intervenção de outras leituras de mundo (FREIRE: 2002)

Na esteira do pensamento de Paulo Freire, a referência a uma leitura crítica influenciou a América Latina profundamente. Nos termos da educação, a crítica de Freire deve ser vista dentro da pedagogia, conforme disseminado pelo próprio nos anos sessenta e depois retomado por educadores e militantes nos anos noventa. Hoje, ainda vivemos os resquícios dessas lutas e resistências em relação a uma pedagogia crítica. Dentro do universo racializado que vivemos, ao trazer luta, força, projetos e processos transformadores e (des)construtivos, entramos no conceito de Walsh denominado como pedagogia decolonial.

É importante destacar que o termo “decolonial” relaciona-se com uma finalidade de transcender a colonialidade, promovendo um movimento de transgressão e revolução (HOOKS: 2013). Para Walsh, o termo “descolonialidade” não propõe transcendência, mas sim superação do movimento colonial pelo pós-colonial. Como apresenta a pesquisadora Thais Luiza Colaço:

“Preferimos utilizar o termo ‘decolonial’ e não ‘descolonial’. O conceito em inglês é decoloniality; sobre esse termo, existe um consenso entre os autores vinculados a essa perspectiva de estudo. Já com relação à tradução para espanhol e português não há uma posição unânime. Entretanto, preferimos o termo decolonial, pelos mesmos motivos que Walsh (2009, p. 15-16). A autora prefere utilizar o termo ‘decolonial’, suprimindo o ‘s’ para marcar uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido clássico. Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua. (COLAÇO: 2012, p.7)”

---

<sup>17</sup> Malcolm X apresentou sua linha de pensamento em relação a escravização de mentes numa entrevista realizada para a Oxford University em 1964. Mais informações sobre: <http://www.bbc.com/news/uk-england-30296780> . Visitado em 27/03/2018.

Em termos de América Latina, ainda não “superamos” a colonialidade, tão presente no nosso cotidiano. Apesar do fim do imperialismo ibérico no século XIX, o advento da modernidade e os processos de modernização ainda têm uma estrutura social presa (QUIJANO: 2005). Mesmo com os discursos disseminados nas mudanças promovidas no século XIX e XX, as rupturas carregam elementos típicos de uma tradição colonial vestida com modernização.

Se a relação entre uma interculturalidade crítica, educação, decolonialidade forem compartilhadas como formação, abre-se como possibilidades uma outra consciência de si, em relação ao mundo e a sua própria história. Especificamente para mulheres negras, é uma possibilidade que os caminhos de revisão de sua própria história e inserção das mesmas para que todos conheçam e respeitem sejam divulgados e demarcados com devida importância.



Fig. 5 Catherine Walsh na Universidade Simon Bolivar. 2012.



Fig.5.1 – Conversa realizada pela educadora Catherine Walsh na Universidade Simon Bolivar. 2012

## **CAPÍTULO 2 – REPRESENTAÇÕES MODERNISTAS: DI CAVALCANTI, SEUS COMPANHEIROS E CONTEMPORÂNEOS**

### **2.1 – Modernismo no Brasil: ruptura e tradição**

Os estudos sobre o modernismo no Brasil como, por exemplo, os dos pesquisadores Ana Paula Simioni, Annateresa Fabris, Tadeu Chiarelli, Eduardo Jardim de Moraes e João Lafetá apresentam possibilidades de origem para esse movimento, como, por exemplo, as referências estadunidenses, francesas, alemãs e italianas.

Para a autora Ana Paula Simioni, no artigo “Modernismo no Brasil, um campo de disputas” (2015), o modernismo tem características singulares no nosso país, mas não pode ser estudado em sua totalidade como um movimento autônomo em relação a produções do exterior. Como descrito no trecho do artigo, as obras produzidas no modernismo brasileiro:

(...) se inserem em um movimento de internacionalização das vanguardas europeias. São fruto da ação de artistas que assimilaram e recriaram temas, linguagens, formas e práticas artísticas cujas matrizes se encontravam originalmente no exterior (SIMIONI: 2015, p. 234).

Mesmo com essa afirmação, Simioni aponta que o Modernismo brasileiro estava vinculado a moldes artísticos desenvolvidos nas principais capitais do mundo e também conectado às especificidades locais do país. Assim, a pesquisadora considera que há um reconhecimento da cultura e da história brasileira como norteadores contrastantes às demandas europeias de produção.

Já a historiadora Annateresa Fabris, no artigo “Modernidade e vanguarda: o caso brasileiro” (1994), propõe uma desconstrução da historiografia inclusive ao movimento modernista, com desdobramentos a outras percepções críticas. Fabris aponta para as características da produção brasileira, que, conforme essa

“desconstrução” compunham obras pouco ousadas, com representações figurativas que apresentam traços da produção anterior.

Dessa forma, é evidenciada pela grande maioria<sup>18</sup> uma possível entrada tardia da linguagem abstrata na arte brasileira.<sup>19</sup> Fabris afirma que, para além de uma representação pictórica com elementos visuais vanguardistas, os eventos para a construção da semana de 22,<sup>20</sup> por exemplo, poderiam ser considerados também como progressistas. A produção da Semana de 22, as publicações de manifestos, a realização de cartazes de divulgação ou a criação de revistas para discussão do movimento são pontos significativos para aproximar o Modernismo do Brasil ao da Europa.

Sob essa perspectiva, Fabris traz a possibilidade de olhar para as características mencionadas com a percepção de um movimento de vanguarda antes de um movimento modernista como o produzido na Europa<sup>21</sup>. Desse ponto de vista, pode-se dizer que o Modernismo surgiu na construção da Semana de 22 em São Paulo, como:

Paradoxal vanguarda nossa, dividida entre passado e presente, ainda incerta sobre o significado da arte moderna, polêmica em relação a algumas de suas propostas mais extremistas, mas assim mesmo consciente da necessidade de uma ação violenta se quisessem imprimir novos ritmos à criação cultural no Brasil. (FABRIS: 1994, p.25)

Para o autor Eduardo Jardim de Moraes, no texto “Modernismo Revisitado” (1984), a primeira fase modernista paulista está localizada entre 1917 e 1924, como um período de reconhecimento internacional para atualizar as artes

---

<sup>18</sup> Não é possível generalizar, pois existem exceções, como a produção têxtil de Regina Gomide Graz ou o projeto decorativo de Lasar Segall para Olívia Guedes Penteadó.

<sup>19</sup> Como, por exemplo, o movimento artístico denominado concretismo, por volta de 1950.

<sup>20</sup> Semana construída com o propósito de veiculação das novidades produzidas no campo das artes.

<sup>21</sup> A produção abstrata entra no Brasil posteriormente, repercutida na década de 50.

visuais. Também foi um momento de assimilação do conceito de moderno no Brasil, o qual apresenta como característica o desenvolvimento rápido da cultura das cidades (indústrias, arquitetura, artes visuais), assim como ocorria na Europa. É praticamente uma importação de informações complementares à cultura brasileira, apresentando aos ditos passadistas<sup>22</sup> o que vinha de referência do exterior como um movimento de renovação à arte local. Para Moraes, um grande marco deste início do movimento no Brasil foi a exposição de Anita Malfatti, realizada no final de 1917.

Nesse momento, dois textos sobre a exposição ficaram conhecidos. Um por criticar a produção plástica de Malfatti, e outro por elogiá-la no contexto do novo momento da arte brasileira. O primeiro, realizado por Monteiro Lobato, foi publicado no jornal *O Estado de São Paulo*, em vinte de dezembro de 1917. O texto, intitulado “A propósito da exposição Malfatti”, foi posteriormente colocado em um livro com o título de *Paranoia ou Mistificação*. O segundo, produzido por Oswald de Andrade, apresenta elementos que, segundo Moraes, nos permitem entender as características para esse momento ser marcado como uma premissa ao movimento. O autor destaca, em seu artigo “Modernismo Revisitado”, que:

(...) a realidade na ilusão é que todos procuram. E os naturalistas mais perfeitos são os que melhor conseguem iludir. Anita Malfatti é um temperamento nervoso e uma intelectualidade apurada, à serviço do século. A ilusão que ela constrói é particularmente comovida, é individual e forte e carrega consigo as próprias virtudes e os próprios defeitos da artista (ANDRADE APUD MORAES: 1984, p. 223).

Moraes enfatiza esse trecho do texto de Oswald para ressaltar pontos importantes do Modernismo Brasileiro. Oswald coloca como “parte da natureza de nosso século” (ANDRADE APUD MORAES: 1984, p.224) a aproximação do

---

<sup>22</sup>O termo “passadista” refere-se aos antigos artistas e críticos de arte, que defendiam a arte produzida anteriormente. Esse termo foi utilizado por Oswald de Andrade para se contrapor ao texto de Monteiro Lobato sobre a exposição de Anita Malfatti.

movimento moderno. Dessa forma, para os antigos também foi natural serem antigos. Isso explica o posicionamento de Monteiro Lobato ao defender os naturalistas de “seu tempo”. Além disso, ao analisar a arte ou a ilusão, não há separações, visto que não existe ruptura entre o passado (naturalista) e o presente (Anita Malfatti, e, posteriormente, os outros modernistas). O que temos em Anita é uma atualização da arte, vinculada ao conceito de moderno, mas que segue o presente, vinculado com o passado naturalista (MORAES: 1984).

A defesa de Oswald de Andrade e outros eventos ocorridos entre 1917 e 1923, como a publicação da revista Klaxon e a organização da Semana de 22, trouxeram como pauta a discussão da atualização à produção local. Em complemento, Moraes também apresenta para esse momento um olhar imediatista, ou seja, de construção de propostas relacionadas a uma demanda de divulgação internacional da produção plástica no país de forma acelerada.

Outra fase para o Modernismo é indicada a partir de 1923<sup>23</sup>, que se consolida em 1924, cujos interesses artísticos focam na identidade e na cultura nacional, apresentando o tema da “brasilidade”<sup>24</sup> para a pauta modernista. Dessa forma:

A questão da brasilidade surge dentro do movimento no interior de um quadro de preocupações relativo à caracterização do papel que o Brasil deve ocupar no cenário internacional. Ela só pode então ser compreendida no espaço de uma relação que tem como elementos a ordem mundial, por um lado, em uma posição legisladora, e por outro lado o Brasil postulando o seu lugar (MORAES:1984, p. 229).

---

<sup>23</sup> “De certa forma, 1923 já prenuncia a mudança de rumos. A conferência de Oswald de Andrade em Paris, ‘O esforço intelectual do Brasil contemporâneo’, e a correspondência de Mário de Andrade, em particular para Tarsila, dão bem a medida do que ocorria” (MORAES: 1984, p. 229).

<sup>24</sup> O termo “brasilidade” é usado por Eduardo Moraes com o sentido de ressaltar as preocupações dos modernistas com a visibilidade que o Brasil apresentaria para o exterior, o qual seria vinculado a características colocadas como tipicamente nacionais, permitindo uma entrada de caráter internacional nos debates sobre a modernidade (MORAES: 1984).

Para Moraes, a Europa tem um papel fundamental nessa perspectiva, pois é a partir dos centros europeus e do olhar de “descobridor” que se pretende investigar o que há de novo e interessante sobre o Brasil. Com a proposta de tematizar o nosso Modernismo, as obras apresentariam de forma mais latente o discurso da brasilidade, “estabelecendo entre a cultura local e a tradição na caracterização de um projeto em que esteja expressa a nacionalidade” (MORAES: 1984, p. 231).

A ideia de “nacional” era aliada à reformulação do olhar para o Brasil, construindo-se como nação. A proposta unia a materialidade plástica com o discurso nacionalista.

É importante abordar que a questão do discurso nacionalista inicia antes deste período, com alguns representantes no final do século XIX, como as obras de Almeida Junior que apresentam, em um dos seus momentos da pintura, a figura do caipira, tratando de maneira realista a representação da pessoa e do lugar. O gestual de Almeida Júnior aproxima-se da realidade do interior paulista (SOUZA, 2008). Um exemplo a verificar é a obra “Caipira Picando Fumo” (1893)

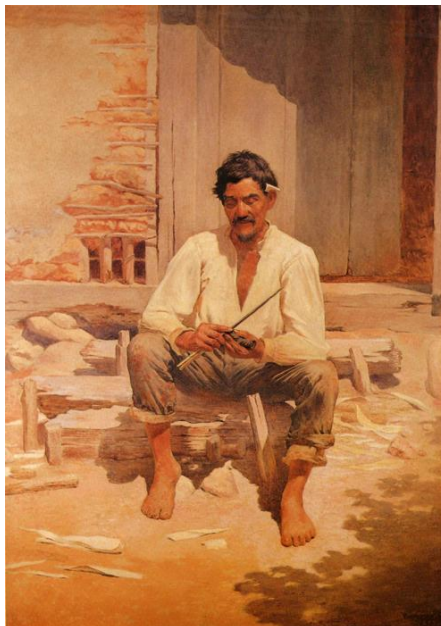


Fig.6 — Almeida Junior. Caipira Picando Fumo, 1893.

Na obra, Almeida Junior destaca a pessoa que não está na elite, dando a este outro olhar, com sensibilidade no espaço em que reside. Com cores mais terrosas, o artista nos dá a impressão de um lugar árido, quente, no qual o homem corta seu fumo. Os modernistas utilizavam referências como as de Almeida Júnior para a criação de obras, assim como o discurso de nacionalidade.

Sendo assim, não é uma novidade o modernismo tratar sobre temas de nacionalismo ou brasilidade, mas é importante perceber o peso cultural que houve no início do século como uma maneira de atender às demandas da construção de outra imagem para o país (CHIARELLI: 1994).

Chiarelli afirma que as preocupações do modernismo, e especificamente em São Paulo, tinham intenção de utilizar o espelho do continente europeu. Porém, a atualização não ocorreu por completo, o que “teria impedido aquele movimento de aderir incondicionalmente às vanguardas (...), sobretudo no campo das artes visuais” (CHIARELLI: 1994, p.62).

Mudanças bruscas e repentinas não são feitas de um dia para outro, e isso também não ocorreria com o movimento que se colocava como vanguardista. Para nos internacionalizar, era preciso aderir a alguns elementos plásticos europeus, mas com a manutenção de um discurso alinhado à “brasilidade, nacionalidade”.

Essa ideia pode ser complementada com o texto de João Lafetá (2000), que apresenta a perspectiva sob outra percepção estética que precisa ser observada em duas fases, como “um projeto estético, diretamente ligado às modificações operadas na linguagem, e um projeto ideológico, diretamente atado ao pensamento (visão de mundo) da época” (LAFETÁ: 2000, p. 20). É contestada, então, a concepção revolucionária do modernismo brasileiro, ao apresentar que essa mesma ideologia tem o poder de se disfarçar de nova e crítica, mas simultaneamente permanece com a mesma estrutura antiga, apenas mostrada de forma diferente.

Portanto, a análise do Modernismo pelas autoras e autores apresentados evidencia que não houve, de fato, uma ruptura profunda e marcante com o academicismo produzido no século anterior. Por mais que a discussão do momento tivesse como foco renovar a relação com a arte, esse movimento também simbolizou uma continuidade do sistema anterior, com seus moldes e predisposições.

Tadeu Chiarelli, por sua vez, aponta, no artigo “Entre Almeida Junior à Picasso”, que o nosso Modernismo estava intrinsecamente comprometido em dar continuidade à constituição de uma iconografia tipicamente brasileira. Para Chiarelli, os modernistas brasileiros:

Impedidos de aderir incondicionalmente ao naturalismo/realismo das correntes artísticas alternativas brasileiras do período, impedidos, por outro lado, de aderir aos contornos mais radicais das vanguardas históricas, restou aos modernistas abraçar as tendências conservadoras, reacionárias, que passaram a dominar a Europa, a partir do final da Primeira Grande Guerra (CHIARELLI: 1998, p. 63).

Tais tendências, segundo Chiarelli, faziam parte de um movimento conhecido como “Retorno à Ordem”, que buscava “zerar avanços considerados mais radicais das vanguardas, resgatando valores realistas e naturalistas” (CHIARELLI: 1998 p.63). A produção pictórica modernista brasileira tomaria então essas características formais como referências, as quais problematizam as manifestações de ruptura com uma estética convencional, o que colocava em xeque o discurso de heroísmo atribuído ao movimento.

Para Annateresa Fabris, por exemplo, tentar compreender como a nossa “primeira modernidade” se constitui, considerando em sua análise “suas hesitações, suas contradições, seus desvios propositais ou não, é importante para desfazer e redimensionar a visão heroica que nos foi legada por seus protagonistas (...)” (FABRIS: 1994 p. 24).

Como Fabris aponta, a primeira modernidade está composta por diversos caminhos e entendimentos, e pode ser compreendida também pela

multiplicidade desses conceitos sobre modernismo. É possível aferir, também, que artistas e críticos de arte trouxeram em suas produções, plásticas e escritas, os processos de inserção de um movimento novo com características antigas.

Desse modo, aprofundaremos a discussão nos caminhos da produção plástica de Di Cavalcanti, ilustrador e artista plástico que propôs, por meio de suas obras, possíveis diálogos com o modernismo brasileiro.

## **2.2 – Caminhadas de Di Cavalcanti: das artes gráficas à Semana de 22**

Emiliano de Albuquerque Melo, ou Di Cavalcanti, foi um artista que explorou diversos campos das artes visuais, como pintura, ilustração, murais, caricaturas, joias, entre outros. Por esses caminhos das artes, o artista permeou diversas formas de representação que flertavam com imagens figurativas, um pouco abstratas ou de caráter social. Sua caminhada para ter tamanha abrangência artística difere de outros artistas do início do século XX, pois apesar de sua família ter em seus antepassados ex-donos de escravizados, naquele momento ela não possuía heranças ou investimentos econômicos para possibilitar viagens ao exterior. Mesmo com essa situação financeira, sempre existiu no ambiente familiar um envolvimento com as áreas da cultura (SIMIONI: 2002).

Aqui, é preciso destacar um de seus parentes, José do Patrocínio, figura importante na imprensa carioca e no movimento abolicionista, além de ser chefe do grupo boêmio do qual faziam parte Olavo Bilac, Coelho Neto, Aluísio de Azevedo e Paula Nei. Embora inserido diretamente nos movimentos intelectuais, Patrocínio encontrou contradições de uma sociedade racista por ser um jornalista negro, o que o impedia simbolicamente de ter uma inserção absoluta na elite (MINDLIN: 1997).

Apesar das barreiras sociais e raciais, Patrocínio foi a pessoa que apresentou a Di Cavalcanti uma rede de contatos na imprensa do Rio de

Janeiro, que possibilitou fácil acesso e inserção na área da imprensa. Seu primeiro trabalho foi uma caricatura realizada para a revista Fon-Fon, publicada em 1914.

Na reprodução abaixo, é possível verificar a maneira como Di Cavalcanti apresenta o desenho de uma mulher nesse momento. O artista traz referências estéticas europeias, presentes nos traços utilizados para o rosto e acessórios. A vestimenta dessa figura feminina nos remete ao início do século XX, pelo chapéu e corte de cabelo, símbolos estéticos da moda naquele período.

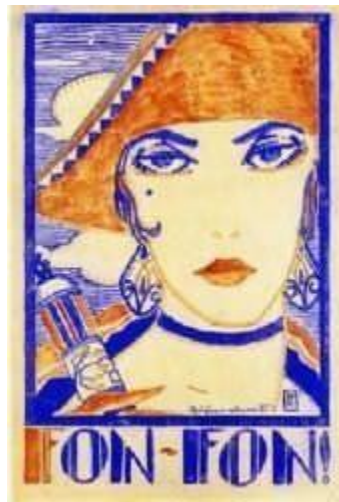


Fig 7 – Ilustração da Revista Fon Fon. Di Cavalcanti. 1907. Fonte: IEB – Instituto de Estudos Brasileiros (Imagem na íntegra)



Fig 7.1 — Ilustração da Revista Fon Fon. Di Cavalcanti. 1907. Fonte: IEB – Instituto de Estudos Brasileiros (Imagem com interferências)

No ano seguinte, Di Cavalcanti elaborou o projeto visual de duas capas da revista *Vida Moderna*. Sua consolidação nas artes gráficas se deu em 1916, com participação no I Congresso de Humoristas. Dessa forma, Di Cavalcanti estabeleceu outras parcerias e se firmou no cenário gráfico.

Os contatos de sua família foram fundamentais para que Di Cavalcanti entrasse para o circuito paulista e, dessa forma, pudesse conciliar seu trabalho no jornal *O Estado de São Paulo* com as publicações nas revistas paulistas *A Vida Moderna*, *A Cigarra* e *O Pirralho*.

O traço do artista caminhava para a ilustração, com linhas adornadas, próximas do movimento *art nouveau*. Rapidamente, o artista conquistou um pequeno espaço na cena gráfica de São Paulo. Essa dinâmica de realizar contatos e formalizar aos poucos sua entrada na imprensa paulistana é descrita por Ana Paula Simioni, ao destacar que Di Cavalcanti:

(...) consegue lugar em *O Estado de São Paulo* como revisor, e faz ilustrações para *O Pirralho*, revista de Oswald de Andrade, a mais importante revista ilustrada da cidade. Para entrar no universo jornalístico da capital paulista, Emiliano estava munido das relações de amizade de sua família; apresenta-se o jornal em que trabalhava Nestor Pestana com uma carta de um amigo de sua mãe (que foi grande amigo de seu tio), e que tem amplas relações nesse meio: Olavo Bilac (SIMIONI:2002, p. 25).

Seu trabalho gráfico, somado ao envolvimento de inserção em círculos de intelectuais, proporcionou parcerias com escritores que elogiavam suas obras. Um exemplo disso são os trabalhos desenvolvidos com Oswald de Andrade e Guilherme de Almeida.

Todavia, essas características em suas obras passariam por modificações. Desde a primeira exposição individual de Anita Malfatti (1917), e com o devido escândalo demonstrado no texto de Monteiro Lobato, outros artistas, principalmente escritores como Oswald e Mário de Andrade, começaram a defender a artista. Em seguida, Di Cavalcanti e Guilherme de Almeida também a apoiaram. Desse modo, com a adesão ainda de Menotti Del Picchia, do *Correio Paulistano*, um grupo começava a se formar, com referências e vontades próximas em relação à arte brasileira.

Di Cavalcanti aproximou-se da produção plástica de Anita Malfatti e, especificamente, a “Exposição do Saci” foi uma motivação para o artista querer maior contato com sua produção (SIMIONI, 2002). Nesse momento, Di Cavalcanti ainda não estava relacionado à forma que poderíamos identificar como uma estética modernista presente em sua segunda fase, quando era dada

a um discurso nacionalista. O impacto da obra de Anita no jovem ilustrador cria um maior interesse por outras técnicas plásticas, tanto que em 1918 começa a praticar aulas de pintura no ateliê de Jorge Fischer Elpons, ex-professor de sua colega de profissão. A partir desse momento, o artista fica envolvido com a produção plástica de Aubrey Beardsley, a qual traz também para seu traçado. Sua carreira como a figura do “literato que desenha” (SIMIONI: 2002, p. 46) passa a ser encaminhada para a de um artista visual.



Fig.8 – Ilustração Venus and Tannhouser. Aubrey Beardsley.1895.

Fonte: Aubrey Beardsley Gallery



Fig.9 Ilustração para revista Panóplia.Di Cavalcanti. 1918. Fonte: Arquivo Nacional

As duas ilustrações acima demonstram o quanto Di Cavalcanti trouxe dos aprendizados com Beardsley para seu traçado. As características referentes ao movimento simbolista aparecem no desenho, como, por exemplo, a presença estilística da névoa sob os personagens.

Só a partir de 1921 que o artista traz para suas obras “desenhos mais geometrizes” (SIMIONI: 2002, p. 48), dialogando com as propostas das vanguardas europeias, como, por exemplo, o cubismo.

Uma das últimas produções com caráter simbolista que Di Cavalcanti apresentou foi a ilustração “Os Fantoques da Meia noite”.

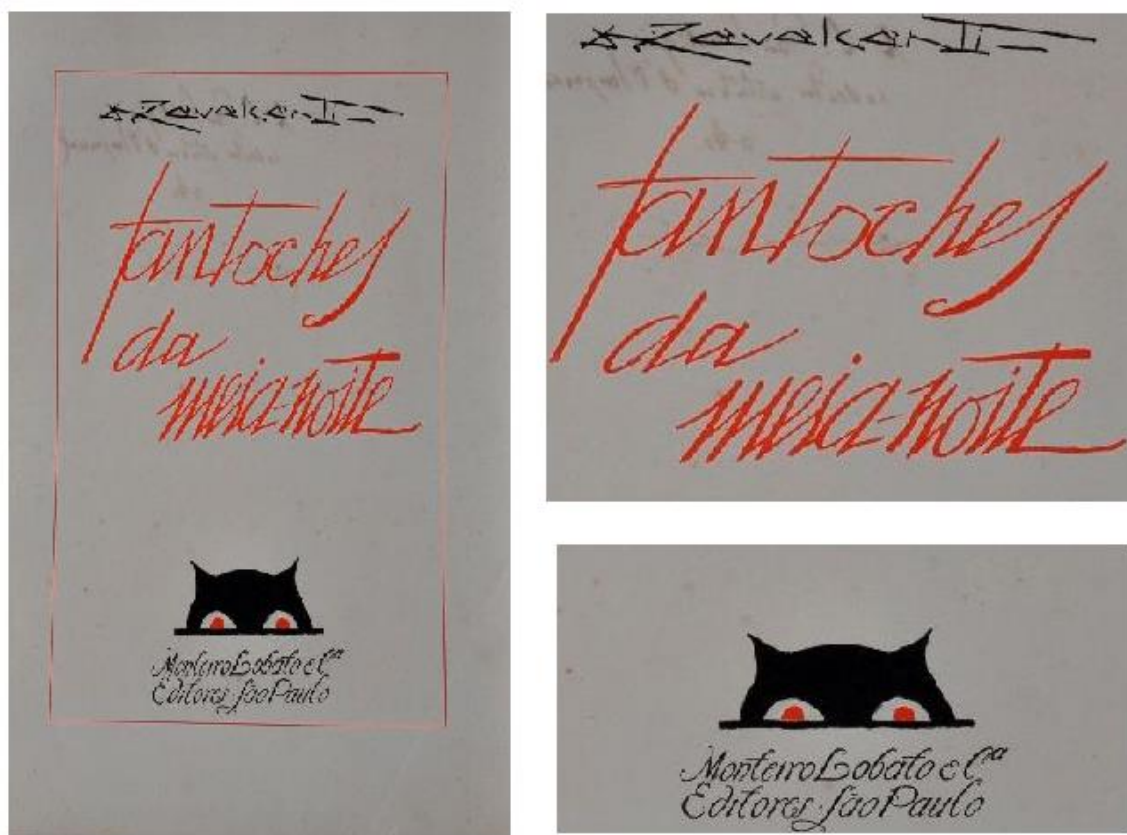


Fig 10. Ilustração de “Os fantoches de meia noite”. Di Cavalcanti. 1921. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural

Essa obra teve uma exposição no mesmo ano na livraria “O Livro” em São Paulo, espaço no qual as primeiras conversas sobre a possibilidade de criar uma semana de “escândalos artísticos e literários” se iniciaram (SIMIONI: 2002, p. 53).

Como o próprio Di Cavalcanti comenta sobre esse dia:

Na livraria ‘O livro’, naquele ano de 1921, o velho Jacinto Silva chamou-me misteriosamente a um canto e anunciou-me a presença de Graça Aranha em São Paulo, pedindo-me que eu fizesse o possível para reunir gente nova no recinto de minha exposição, porque o glorioso acadêmico desejava contatos com a mocidade literária e artística de São Paulo (...) Encontrou-se Graça Aranha na minha exposição com Oswald, Mário, Guilherme e Menotti. Sua habilidade de diplomata, seu *savoirfaire* de mundano, sua autoridade de mais velho,

agiam como uma música sedutora. Ele prometia unir-nos aos modernistas do Rio, levar o nosso movimento ao Norte e ao Sul de todo o Brasil (CAVALCANTI: 1955 p 112)

A consolidação do grupo de artistas formados por Di Cavalcanti, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Menotti Del Picchia e Ribeiro Couto foi fundamental para o andamento das pesquisas e discussões sobre a criação da Semana de 22.

Aos poucos, a proposta dos artistas vistos como futuristas<sup>25</sup> é aceita pela burguesia e setores mais conservadores de São Paulo. A princípio, a imprensa não associou o nome de Di Cavalcanti como um dos precursores da criação do evento, colocando como destaque Graça Aranha, que foi quem viabilizou o projeto. Porém, é importante observar que a articulação do artista plástico foi fundamental para o andamento e amadurecimento do projeto.

Di Cavalcanti criou o cartaz e o folder da Semana de 22, com uso de linhas geométricas, dando características vanguardistas ao desenho.



Fig. 11 Cartazes e detalhes dos mesmos- Semana de 22. Di Cavalcanti. 1921.  
Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural (Imagem na íntegra)

<sup>25</sup> Artistas com uma produção diferente da corrente e não necessariamente seguidores da linha estética proposta por Marinetti.



Fig. 11.1 Cartazes e detalhes dos mesmos- Semana de 22. Di Cavalcanti. 1921.  
Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural (Imagem com interferências)

A repercussão do evento significou mudanças no campo das artes visuais e, especificamente em São Paulo, o grupo de artistas que consolidou a Semana de 22 ocupou o lugar de “panelinha dominante” (SIMIONI: 2002, p. 55).

Para Di Cavalcanti, surgiu a possibilidade de viajar para o exterior, algo que, anteriormente, não poderia por condições financeiras. Em 1923, o artista viaja, embarca para Paris e frequenta a Academia Ranson. Vai morar em um ateliê no bairro de Montparnasse e atua como representante do jornal Correio da Manhã entre 1923 e 1925. Conhece lá o cenário cultural da capital francesa e reencontra colegas brasileiros como Anita Malfatti, Sérgio Milliet e Victor

Brecheret, e também realiza contatos com as figuras de Picasso, Matisse, Braque, Riviera, Orozco, entre outros.<sup>26</sup>

Ainda em suas escritas, Di Cavalcanti trabalha sobre suas memórias, sua produção artística e sua relação com o pintor Picasso. Nesse ponto, é interessante destacar como a obra de Di Cavalcanti e a produção do artista espanhol têm semelhanças nas formas estilísticas. O crítico de arte Luis Martins fala sobre essa relação:

Compreende-se que se sentisse impressionado, quando, em sua primeira viagem para a Europa, em 1923, deparou com as mulheres monumentais de Picasso - o Picasso que se evadia das linhas frias, severas e angulosas do cubismo, para as curvas sensuais e exuberantes de sua fase neoclássica. Mas, se esse encontro com o grande pintor espanhol constitui provavelmente, para o brasileiro, uma revelação do seu próprio temperamento, sugerindo-lhe uma forma de exprimir plasticamente o que há de ondulante, macio, cálido e maternal no corpo feminino, força é confessar que a personalidade do nosso artista não se deixou subjugar pela outra, mais amadurecida, do mestre consagrado. O que há em Di Cavalcanti de intrinsecamente brasileiro, ou melhor, de carioca, levou-o a uma interpretação pessoal, a uma espécie de tradução para o mulato das mulheres clássicas e um pouco olímpicas de Picasso, dando-lhes um frêmito, uma languidez e uma indolência que elas não tinham. (MARTINS: 1953, p. 54)

Essa forma de relacionar os dois artistas será um referencial estético na produção artística de Di Cavalcanti, que a adapta para a temática da representação da nação brasileira.

Mesmo com a distância, o artista estabelece um contato constante com Mário de Andrade por meio de cartas nas quais, entre vários assuntos, Di Cavalcanti conversa sobre sua luta enquanto artista para ter um reconhecimento na área da pintura e seus projetos nessa área.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Os outros artistas foram Léger, De Chirico, Jean Cocteau, Blaise Cendrars, Paul Eluard, André Breton, Leon Paul Fargue, Miguel de Unamuno.

<sup>27</sup> São ao todo treze cartas, disponíveis no acervo do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB-USP)

Todavia, seus planos no exterior são interrompidos com o fechamento do jornal *Correio da Manhã*, em 1924,<sup>28</sup> o que obriga o artista a retornar ao Brasil no ano seguinte. Em sua volta, percebe-se o quanto as referências dos artistas europeus foram fundamentais na sua produção futura. A partir desse momento, Simioni considera a obra do artista em sua “virada estilística” (SIMIONI: 2002, p. 12), pois a temática de sua produção ganha características vistas como modernistas.

A partir dos anos trinta, sua produção vai além das questões estéticas e nacionais para adquirir o caráter social mais bem marcado. O artista entra para o Clube dos Artistas Modernos (CAM) e, mesmo com seu curto tempo de permanência (1932-1993), esteve presente e estava disposto a transpor seus trabalhos para discussões sociais.

Di Cavalcanti estabelece uma relação próxima com os movimentos políticos brasileiros da época, o que pode ser visto também nas representações de suas obras. Essa característica presente no artista também é vista em seus contemporâneos: forte presença política, porém sem militância (SCHENBERG: 1976, p. 106).

A falta de militância explícita acima é referente ao não posicionamento de Di Cavalcanti sobre as questões raciais mal resolvidas no país, as quais também podem ser vistas em suas pinturas.

A maneira como o artista traz a representação feminina relaciona-se com a proposta de simbologia nacional: dar destaque às mulheres negras e mestiças nos seus espaços de socialização, na sua realidade.

Esse “figurativismo moderno e de preocupações políticas” (SIMIONI: 2002, p. 55) é o argumento mais defendido em suas obras e nas de outros artistas, como uma preocupação dos artistas modernistas, e em especial de Di Cavalcanti, para a discussão nacional da arte brasileira.

Todavia, existem posicionamentos que devem ser apresentados:

---

<sup>28</sup> Esse fato ocorre devido a Revolução de 1924.

Pode ser que Di Cavalcanti tenha estereotipado a figura do mulato, principalmente da mulata, seu tema predileto; talvez tenha feito algumas vezes o que faz o europeu diante do negro e do mulato, exagerando algumas características mais telúricas., fixando demais na sexualidade, etc, etc. (SCHENBERG: 1976, p. 106)

Com esses questionamentos, podemos propor algumas reflexões: a partir de quais perspectivas o projeto dos artistas modernistas foi concretizado, trazendo como uma de suas características a representação de símbolos de mulheres negras/mestiças como síntese da nacionalidade brasileira? Como o caráter positivo da estética para mulheres negras foi colocado na história da arte brasileira, tendo como referência temporal o recente processo violento de quase quatrocentos anos de escravidão da qual o país recentemente tinha saído?

Entre promover uma ruptura dos padrões estilísticos da sociedade brasileira e observar o que acontecia no cotidiano de fato há grandes diferenças (SIMIONI: 2002). A partir desse ponto, podemos analisar as limitações do discurso das obras modernistas desse período.

Por volta dos anos 30 e principalmente 40, momento em que o país passa politicamente por mudanças significativas, como a nova Era Vargas, os movimentos de arte criam divisões sobre quais caminhos seguir. A divisão bem demarcada era entre artistas abstracionistas e realistas. No caso de Di Cavalcanti, o artista em 1948 participou da conferência “Mitos do Modernismo” no Museu de Arte de São Paulo e afirmou que no início de sua participação no modernismo, o movimento tinha um caráter elitista, o que agora deveria mudar, pois a representação realista era uma forma do artista social participar da vida do povo. Aqui é possível perceber que o artista traz outra consciência para a fase anterior do modernismo, que se pretendia crítico, mas ainda arraigado às referências coloniais. Nessa nova fase, Cavalcanti se atenta às questões sociais a partir do ponto de vista de quem é oprimido ou estereotipado, na tentativa de tirar as representações de um lugar comum.



Fig.12 – Di Cavalcanti. Mulata sobre amarelo. 1955. óleo sobre tela, 54 X 35 cm  
(Imagem na íntegra)

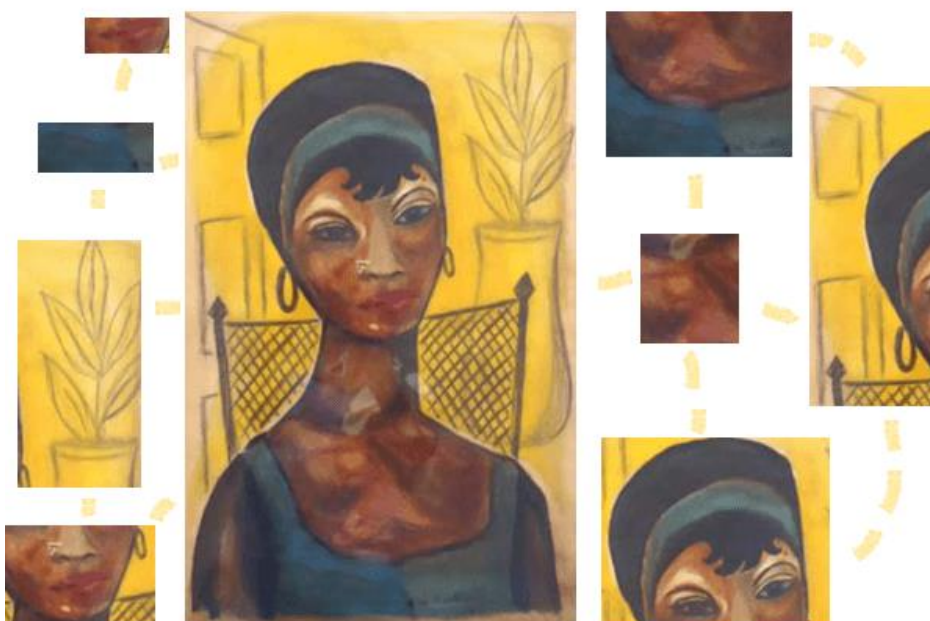


Fig.12 – Di Cavalcanti. Mulata sobre amarelo. 1955. óleo sobre tela, 54 X 35 cm

(Imagem com interferências)

Na obra acima, a maneira de representar uma mulher negra parte da sutileza e delicadeza, buscando harmonizar as cores e seu gestual. O realismo foca em uma mulher comum, pertencente ao povo, a qual ganha destaque pela qualidade pictórica do artista ao apresentá-la em cores que a ressaltam. E é nesse tipo de representação que Di Cavalcanti passa a trabalhar mais formas que valorizem mulheres negras, sem necessariamente ressaltar algo do seu corpo. Pelas fragmentações sugeridas ao redor da pintura, é possível observar que o artista teve uma preocupação estética com formas e cores, a fim de apresentar a mulher de maneira harmônica. Todavia, o caminho mais conhecido da obra dialoga com uma representação de um ideal de mulher brasileira, que foge desta última imagem.

A esse perfil de mulher brasileira é que vamos nos ater ao longo dos próximos capítulos, propondo a discussão pedagógica acerca da palavra mulata e o vínculo com seu imaginário no cotidiano brasileiro.

### **2.3 – Mulata: representação, imaginário, estereótipo**

A mulata, para mim, é um símbolo do Brasil. Ela não é preta nem branca. Nem rica nem pobre. Gosta de música, gosta do futebol, como nosso povo. (CAVALCANTI APUD MATTAR: 2006, p.5)<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Fala de Di Cavalcanti, citada em MATTAR, Denise (curadoria). Di Cavalcanti, um perfeito carioca. Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2006, p. 05.

O conceito da palavra mulata<sup>30</sup>, exposto por Di Cavalcanti no trecho acima, evidencia uma indefinição do termo. Não se sabe quem é essa figura, qual seu tom de pele, qual sua condição social. O que é possível reconhecer é a visualização de uma figura que tem aproximação com os gostos populares, como a música e o futebol. Para além desses lugares, o olhar à mulher dita mulata não se apresenta, pelo menos na fala do artista. O que podemos analisar são as possibilidades de leitura do artista para a imagem da mulata, atravessadas pelo imaginário criado para essa figura e pela concretização na representação de Di Cavalcanti.

É importante apontar como a palavra “mulata” é utilizada aqui, no senso comum, para mulheres de descendência africana, e essa percepção se dá por meio da cor da pele. Já para a moderna Antropologia, o termo é desconsiderado, sendo substituído pela palavra “mestiço” (OLIVEIRA: 2008). Para fins de localização semântica temporal, as teorias raciais no final do século XIX e início do século XX<sup>31</sup> utilizavam o termo “mulato”. Porém, como contraponto à maneira construída para a população negra e como um posicionamento político, utilizarei os termos “mestiço” e “negro”.

Para entendermos como o mulato/mulata é evidenciado, é necessário salientar como no final do século XIX a formação dos sujeitos históricos no país passavam por um apagamento da figura da população negra, a qual ainda remetia ao momento da escravidão da recente ex-colônia portuguesa. A mestiçagem era um desses entraves, visto que a associação com a degeneração era feita constantemente (OLIVEIRA: 2008). Até o início da Era

---

<sup>30</sup> O termo “mulato(a)” tem como uma das possibilidades de origem o termo “mula”, derivado do cruzamento entre um jumento e uma égua ou entre cavalo e égua. Como o animal mula é estéril, ao trazer essa referência como metáfora ao sujeito humano mulato, o mesmo também seria infértil, representando uma deformação.

<sup>31</sup> Aqui podemos trazer como pesquisadores Nina Rodrigues, Silvio Romero, Guerreiro Ramos, Roger Bastide, Gilberto Freyre, entre outros. Cada um apresentou como as figuras do negro, através do mulato (pele mais clara) ou do negro (pele mais escura), precisavam ser debatidas para um entendimento da formação do povo brasileiro.

Vargas, para as elites era necessário encontrar maneiras de resolver o atraso do país (OLIVEIRA: 2010; SCHWARCZ: 1993; SKIDMORE: 1993).

Na década de trinta, uma mudança no projeto político nacional é amadurecida, pautada na mestiçagem como um fator positivo de representação da nossa identificação como nação brasileira. Assim, a discussão da identidade cultural é reforçada para além das crenças biológicas de atraso e degeneração. A identidade aqui é, em partes, próxima de como Kabengele Munanga afirma, ou seja, um processo político ideológico, que unifica como forma de aproximar e “transformar a realidade da população brasileira” (2003). Todavia, a transformação da realidade da população brasileira, especificamente da população negra, não foi posta em prática (SKIDMORE: 1993). A transformação proposta foi no âmbito cultural, principalmente da figura do mestiço/negro. Pelo uso da palavra “mulata”, criou-se um discurso de aproximação positiva. Ela representaria a nação por suas características físicas e psicológicas, evidenciadas por mecanismos de imaginário, tornando-os visíveis na representação dessa mulher.

Ao pensarmos em imaginário e representação, existem aproximações e divergências. A começar pelo conceito de representação, o historiador Chartier (1989) expõe no texto “O mundo como representação” como essa ideia é elaborada:

por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa (CHARTIER: 1989, p.1505-1520).

Por essas duas formas de se ver uma representação, a primeira acepção traz como, por meio de uma ausência, se substitui uma imagem, e a partir de uma construção de memória, objeto, paisagem e pessoa essa imagem é recolocada. Nesse meio tempo, algumas intervenções podem ocorrer. Por exemplo, na maneira como quem representa, destaca ou apaga o que será

representado, ou a percepção do leitor ao entrar em contato com a representação (CHARTIER: 1989).

Assim, entramos no eixo do imaginário, pois as interpretações sobre determinada representação podem ser influenciada pelas subjetividades. Backzo (1985) afirma que a ideia de imaginário aproxima-se da discussão a ser olhada no Brasil. O crítico expande o conceito de imaginário para um conjunto de representações coletivas, que juntas inferem valores imagéticos. Nesses valores o que pode ser destacado é algo que se quer ou algo que se acredita que deveria ser (BACKZO: 1985). Assim:

(...) através dos seus imaginários sociais, uma coletividade designa a sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de “bom comportamento”, designadamente através da instalação de modelos formadores tais como o do “chefe”, o “bom súdito”, o “guerreiro corajoso”, etc. Assim é produzida, em especial, uma representação global e totalizante da sociedade como uma “ordem” em que cada elemento encontra o seu “lugar”, a sua identidade e a sua razão de ser (BACKZO: 1985, p. 309).

Com as construções sociais colocadas a partir de representações coletivas e imaginárias, os códigos criados elaboram as identidades de sujeitos e coletivos, mas também sinalizam hierarquias de poder. Para o ideal de busca de uma nacionalidade brasileira, a construção de representações que juntas criassem um imaginário positivo para a identidade brasileira era um caminho.

Todavia, nesse mesmo caminho, as hierarquias postas pela linguagem visual fortaleceram os estereótipos sobre a população negra e em específico sobre as mulheres negras e mestiças. Esse poder colocado pelas elites brasileiras gerou novos discursos, novos conhecimentos, novas práticas (HALL: 2016), mas com as mesmas tradições. A maneira como mulheres negras e mestiças são representadas carrega um olhar racializado e sexualizado. Assim,

os estereótipos trazem tanto o que é imaginado em relação a elas, quanto o que é percebido como “real”, sendo que:

(...) as representações visuais das práticas de representações são apenas metade da história. A outra metade – o significado mais profundo – encontra-se no que não está sendo dito, mas está sendo fantasiado, o que está implícito, mas não pode ser mostrado (HALL: 2016, p. 200).

O que estão implícitas são as reduções do sujeito, no caso, de mulheres negras e mestiças, colocadas na sociedade na figura da mulata, que a princípio destaca de maneira positiva sua imagem e a imagem de uma “brasilidade”.

Stuart Hall (2016) chama esse feito de mudança nas formas de representação de “imagem positiva e imagem negativa”, as quais propõem uma substituição para corrigir o desequilíbrio de representações negativas para a população negra. De fato, o Modernismo brasileiro se propôs a essa mudança, na qual a mulher negra/mestiça é destacada em muitas obras de pintura, escultura e desenho, divulgando a imagem da mulher brasileira para o exterior. Porém, existem pontos a se observar, pois a imagem negativa associada à mulher negra ainda permanece no imaginário.

Ao analisar esses conceitos dentro dos estudos raciais do Brasil, podemos encontrar algumas questões.

Desde o fim do Império, no Brasil, discute-se a figura do mestiço enquanto uma questão para a população brasileira. Como descreve Lilia Schwarcz no livro “O espetáculo das raças” (1993), o termo “mulato” no pós-abolição é visto dentro da mestiçagem como um fator de atraso para o andamento de uma nação brasileira. Assim, passam a estruturar as teorias raciais no país a partir de médicos baianos e cariocas. Entendendo que raça e nação são termos próximos e complementares, resolvendo-se o problema das questões raciais o país se tornaria verdadeiramente uma nação. Olhando para os estudos raciais do exterior, intelectuais, médicos, sociólogos, advogados e

engenheiros brasileiros se dedicaram a essas pesquisas. Pela perspectiva do continente europeu, a justificativa para o atraso de uma sociedade por conta da mestiçagem se dava por uma percepção exótica do outro, contrariando uma possibilidade de alteridade. A noção de primitivo<sup>32</sup> é marcada nesse momento, tirada dos estudos sobre eugenia,<sup>33</sup> fortalecendo a ideia da existência de pessoas puras e não puras ou evoluídas e atrasadas. A essa forma de estudos raciais, denominou-se darwinismo social, movimento que foi amplamente divulgado no país e justificado pelos estudos realizados em centros de pesquisa pelos mesmos médicos baianos e cariocas.

Até o fim do século XIX, uma forma de resolver a questão racial era pela via do branqueamento: utilizar a mestiçagem e a mistura entre brancos e negros/mestiços de forma a clarear a população brasileira e assim gerar uma nação (SCHWARCZ: 1993). Pensando sobre a figura da mulata, essa construção racial justificava, por exemplo, os lugares sociais que essas mulheres ocupavam.

No texto “Sobre a invenção da mulata”, da pesquisadora Mariza Corrêa, percebe-se que para a mulher negra/mestiça existiam classificações que a distanciavam da mulher branca, esta como referência para o discurso social (CORREA: 1995, p. 10). Um exemplo são os estudos do médico Nina Rodrigues, que analisou hímens de mulheres negras/mestiças e brancas. Mariza Correa apresenta e analisa em seu texto os argumentos de Rodrigues, dizendo que:

Embora as mulheres mestiças apresentassem, como as brancas, as formas "mais variadas" de hímen, "as recém-nascidas, negras ou mestiças" apresentavam com frequência uma forma de hímen que facilmente se confundia com o hímen rompido (Essa classificação parece ter facilitado enormemente seu trabalho como perito nos casos

---

<sup>32</sup> Primitivo como atrasado, anterior.

<sup>33</sup> Termo criado pelo cientista britânico Francis Galton apresenta a ideia de que inteligência é uma herança herdada, não tendo relação com as relações sociais.

em que meninas negras ou mulatas violadas eram examinadas por ele – e sua queixa desqualificada) (CORREA: 1995, p.11).

Pelo estudo de órgãos genitais, Rodrigues concluiu que a partir dos hímens de mulheres negras e mestiças recém-nascidas é possível observar aproximações com um hímen rompido. No entanto, o médico partiu apenas do referencial genital de mulheres brancas para fazer essa colocação. Assim, a visão construída sobre a mulher negra/mestiça é uma visão reduzida a um corpo violado desde seu nascimento, de sua forma orgânica, natural. Aqui existe um caminho para se justificar, por exemplo, “desigualdades biológicas ou orgânicas para explicar desigualdades sociais, as diferenças (e desigualdades) sexuais parecem ter oferecido um parâmetro implícito para analisá-las” (CORREA: 1995, p. 11).

No início do século XX, o corpo era utilizado como um espaço de justificativa para as diferenças entre negros e brancos, e este era o discurso mais aceito, o que evidenciava também uma hierarquização. Maturada nos anos correntes do século XX, amplia-se a discussão sobre a mulata, surgindo outras possibilidades de leitura para seu perfil. Mariza Correa apresenta os recortes raciais e de gênero como classificações para um maior entendimento da figura da mulata. Em uma análise pelas vias da questão racial, a mulata ficaria restrita a um lugar para ela mesma, sem mobilidade, não tendo relações com o natural, social ou cultural, colocada entre o branco e o negro (CORREA: 1995, p. 13). Dessa forma “a mulatice não é uma definição passível de negociação: a mulata é a tal” (CORREA: 1995, p. 14). Já em uma classificação de gênero, Correa aponta que a mulata pode ser vista como um padrão de mulher criada culturalmente, e que difere tanto de mulheres brancas e mulheres negras quanto de homens brancos e negros.

Há de diferente aqui a construção sexual explicitada em Nina Rodrigues que, ao analisar corpos de mulheres mestiças e negras, perde espaço, principalmente, para uma dimensão de gênero, trazida pelo viés da cultura, que

admite a mulata como “visualmente bem definida e aparentemente aceita no imaginário social como personagem de um estatuto próprio” (CORREA: 1995, p. 16).

Mesmo com a consideração pelo viés da cultura, é necessário pontuar que nesse caminho se constroem mitos relacionados à imagem da mulher negra/mestiça. Nessa via, a aproximação com o uso do termo “mulata” poderia esvaziar as discussões sobre racismo no país, tornando-as amenas, em prol de um discurso cultural e positivo (MEYER: 2015).

Pela obra do artista plástico Di Cavalcanti, a representação da figura da mulata pode apresentar uma intersecção dos discursos raciais e de gênero (pelo viés da cultura) visto que o artista ressalta a importância cultural como um símbolo, mas ainda calcado à estrutura racial mal resolvida no país. Com a figura da mulata em destaque por discursos da forma, ficou em segundo plano o debate do racismo no país.

Aqui é quando o eixo de discussão muda, especificamente por conta dos estudos culturalistas, que focam no mestiço como um fator positivo na construção da nacionalidade.

O pesquisador Florestan Fernandes, em seu livro “A integração do negro na sociedade de classes” (1965), aponta para as problemáticas da amenização das discussões raciais no Brasil. O autor apresenta como esse pensamento hegemônico construído no Brasil contrapõe-se ao que de fato seria a realidade, na tentativa de desmistificar a percepção do brasileiro em relação às suas próprias questões raciais. Dessa forma, “negando uma realidade racial pungente, ladeava-se a dificuldade maior de ter que enfrentá-la e superá-la colocando o olhar cultural em detrimento do racial” (FERNANDES: 1978, p.257).

A obra de Gilberto Freyre, “Casa Grande & Senzala” (1933), é um referencial para a estrutura do olhar. Em meio a uma crise de identidade no país, a figura da mulata na obra de Freyre ganha características culturais, de acordo

com os estudos feitos com o antropólogo Franz Boas<sup>34</sup>. Na construção de Freyre é possível identificar:

uma tentativa de construir o que seria a “cultura brasileira”, pois tal corrente possibilita pensar que numa sociedade construída por três distintas raças, estas compartilhem os mesmos costumes e valores, os quais formariam a figura do mestiço. É a partir dessa perspectiva que Freyre interpreta o país. Ele não busca traços raciais dos povos que formaram nossa história, mas sim os traços culturais que, ao entrarem em contato, foram se adaptando uns aos outros (MEYER: 2015, p. 253).

Na construção da cultura brasileira destacam-se elementos dos povos portugueses, indígenas e africanos para ressaltar a formação da identidade do país, em detrimento de discussões mais aprofundadas sobre a estrutura social na qual os três povos conviviam.

Assim, pode-se estabelecer um padrão visual, que é também uma forma de poder sobre a população negra, visto que a diferença entre a beleza negra e a beleza branca é posta pelo corpo vinculado à naturalização de uma sexualidade evidente. Para a pesquisadora Núcia Silva de Oliveira, essa relação de poder se alterna também como “construção e desconstrução de valores, a criação e a circulação de determinadas representações, entre outras tensões” (OLIVEIRA: 2005, p. 188).

Nesse formato de representação para a mulher mestiça/negra, o lugar de mulata incorpora valores europeus como normais, em detrimento da estética negra, colocando à nossa sociedade um padrão estabelecido de beleza que tem o branco como fenótipo ideal. A população fica assimilada a essa forma de estética, criando uma identidade não real (RAMOS: 1948). Esse imaginário, construído também pelas artes visuais, transforma a mulher mestiça em objeto

---

<sup>34</sup> Franz Boas foi um antropólogo e professor da Universidade de Columbia nos Estados Unidos. Ele se dedicou aos estudos culturalistas, analisando as culturas como parte fundamental na construção do sujeito, em detrimento da análise biológica.

social, “símbolo de uma sociedade (que quer ser) mestiça” (CORREA: 1995, p.15).

Com o estabelecimento do imaginário em relação à mulher negra/mestiça, esse lugar torna-se estratégico para a manutenção de um pensamento social: um lugar no âmbito cultural do país. Há um controle visual projetado para esses corpos (COLLINS: 1990), que predomina na forma de representação, naturalizando mecanismos como “o racismo, o sexismo, as desigualdades de classe e outras formas de injustiça” (BORGES: 2016, p. 80).

Essa representação pode ser apresentada de forma a revelar ausências ou também pode exibir a presença de algo ou alguém (CHARTIER: 1990) simulando na representação um significado simbólico (ESPIG: 2003, p. 4).

Numa perspectiva de análise pela representação, o sociólogo Roger Bastide<sup>35</sup> traz apontamentos sobre a mulher “mulata”. Bastide afirma que a mulata “guarda características da mulher branca, com o acréscimo desta pontinha de fogo, dessa lascívia atraente que lhe dá o sangue negro” (BASTIDE; FERNANDES, 1959, p. 205), e esse imaginário estaria presente em suas representações também.

A partir dessa forma de construção imagética, associada a um imaginário pré-estabelecido para essas mulheres, é possível analisar uma contradição na maneira de julgar os indivíduos apenas pela aparência. Julgamento que parte de uma herança colonial, que torna presente e constante o pensamento estereotipado sobre a mulher negra/mestiça.

Segundo a pesquisadora Nubia Hanciau, os estereótipos voltados para a figura da mulata podem gerar bloqueios “em função da petrificação, a extrema aderência às ideias standardizadas, as vozes dissidentes ainda são minoritárias e têm grande dificuldade de desconstruir imagens dominantes” (HANCIAU: 2002, p.8).

---

<sup>35</sup> Sociólogo francês que integrou o grupo de teóricos europeus para ocupar a cátedra de sociologia na Universidade de São Paulo (USP) em 1938.

É importante trazer a análise para entender como o artista Di Cavalcanti representará em suas obras essas mulheres. O discurso do artista evidencia a valorização de suas figuras, mas como elas foram apresentadas visualmente?

### **CAPÍTULO 3 – DAS “MULATAS” DE DI CAVALACANTI AO ENGAJAMENTO E DECOLONIZAÇÃO DO IMAGINÁRIO E DA REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA NA PRODUÇÃO ARTÍSTICA**

#### **3.1. – “Mulatas” de Di Cavalcanti**

Tudo, de certo modo, é visível na pintura. E, ainda assim, o que “ela quer dizer” - seu sentido – depende de como “nós a vemos”. É tão construída em torno daquilo que você não pode ver, quanto daquilo que você pode observar. ( FOUCAULT apud HALL: 2016, p. 104).

Ao observar uma imagem, as primeiras características são as que se destacam, todavia é importante perceber que existem outras camadas de sentidos que ficam em evidência quando aprofundamos a leitura da imagem. Assim como a citação de Stuart Hall (2016, p 104) em referência ao pesquisador Foucault (1999)<sup>36</sup> a imagem é construída no conjunto da observação com a subjetividade do leitor. Complementando esse pensamento, a pesquisadora Coutinho (2008) nos indica que numa pintura existem possibilidades de códigos como ferramentas de leitura de uma imagem apresentada aos nossos olhos pelas pinceladas. Quando desvelamos essas

---

<sup>36</sup> O texto de Foucault faz referência a pintura de Velasquez denominada Las meninas. O estudo foi publicado em: Publicado em: FOUCAULT, Michel. As Palavras e as Coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

camadas pintadas podemos observar nas sobreposições esconderijos para outras leituras.

Se considerarmos as possibilidades de invisibilidades nas imagens como foi citado pelos pesquisadores anteriormente, será necessário analisar os discursos aos quais os artistas foram caminhando para chegar às obras, como por exemplo, com o artista Di Cavalcanti.

Um dos conjuntos de obras mais significativos do artista é uma série chamada de “Mulatas”, as quais trazem como representadas mulheres negras. Na concepção de Di Cavalcanti, as representações trazem uma valorização da brasilidade e do povo brasileiro. A obra Mulatas de 1927 é uma das primeiras representações do artista, produzida no contexto de volta do mesmo ao país e da vontade de se relacionar mais com a realidade brasileira pela pintura.

Glauber Rocha, um de seus amigos próximos, apresenta no documentário “Di”, uma afirmação que simboliza uma das referências de Di Cavalcanti: “pinta Di Cavalcanti, pinta as mulheres de cor, na sua desgraça distinta”. A possível desgraça que Rocha destaca pode ser uma referência ao lugar, geralmente, reservado a mulheres que vivem em espaços subalternizados, como cortiços e bordeis. Pelo entendimento do processo do pós-abolição no país e o tratamento dado à população negra naquele contexto (SHWARCZ 1933) pode-se observar as precárias condições colocadas à população negra e especificamente às mulheres negras a colocação dos espaços prostíbulos como um dos lugares de convivência. Nesse contexto, Di Cavalcanti se interessou por este viés da realidade do país e foi um dos artistas modernistas que retrataram esses espaços de prostituição, mostrando também quais mulheres viviam ali. Dessa forma, o recorte racial ficou ilustrado, mostrando mulheres negras que conviviam nos espaços de prostituição.

Pela obra Mulatas (1927) podemos analisar a princípio o histórico descrito acima, ao observar de uma forma geral as personagens representadas e o espaço registrado:

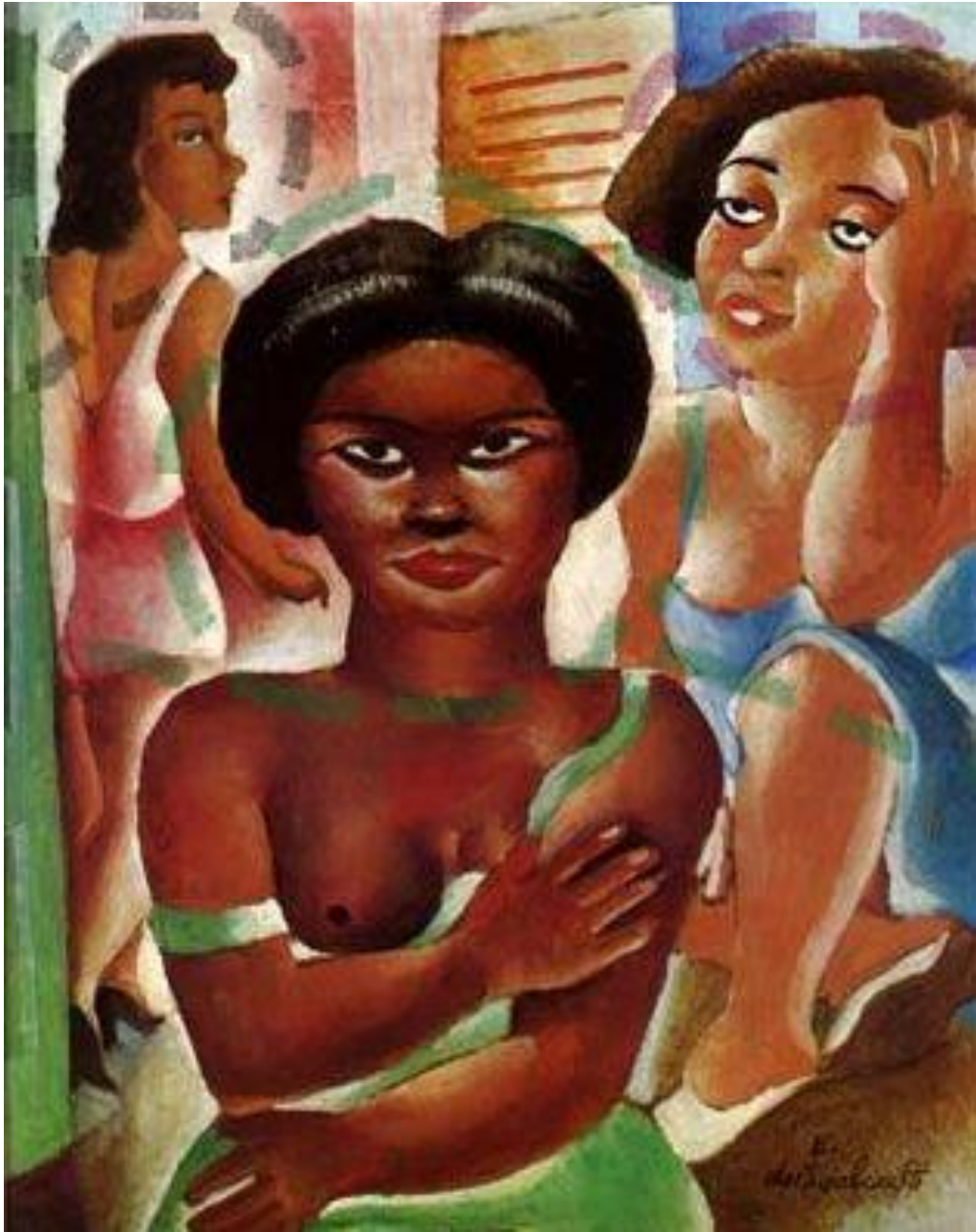


Fig. 13- Mulatas. Cavalcanti, Di. Óleo sobre cartão. 1927. Fonte: Enciclopédia Itau (Imagem na íntegra)

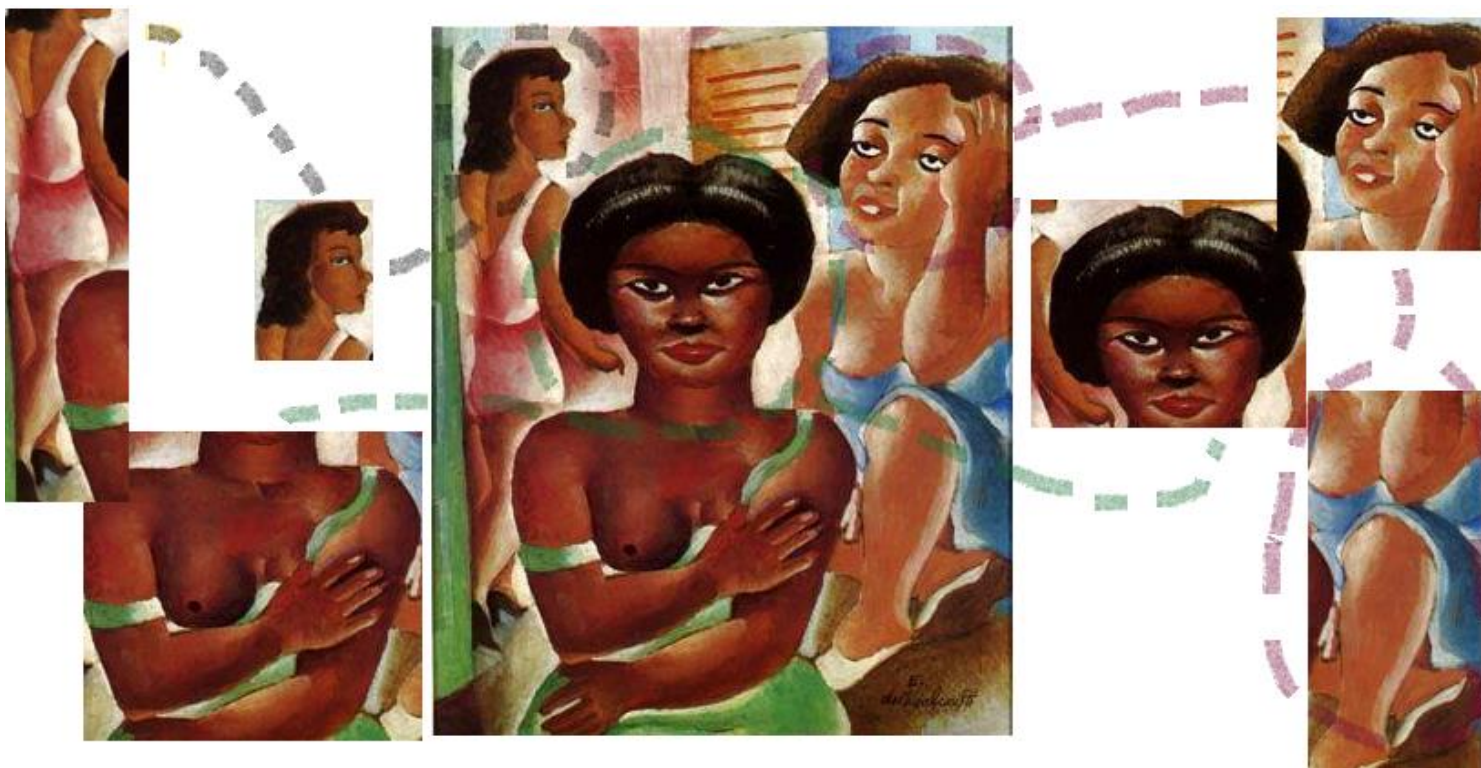


Fig 13 – Mulatas. Cavalcanti, Di. Óleo sobre cartão. 1927. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural. (Imagem com interferências)

Numa leitura convencional, que se encaminhe na obra por elementos formais, observamos três mulheres na composição, com tonalidades de pele diferentes, em ângulos divergentes na tela. O que se destaca na mulher central, à frente, de vestido verde, é parte de seus seios à mostra. A mulher representada à esquerda, com vestido rosa, tem as nádegas evidenciadas nas curvas da vestimenta. Já a mulher de azul traz as curvas de seu corpo pelas pernas e seios destacados pelo decote da roupa e também por sua postura, sentada com as pernas à mostra.

Agora se a forma da leitura dessa mesma pintura caminhar pelo bem estar (hooks: 2013, p. 28) é necessário analisar quem é representado na obra e como o leitor analisa a imagem. Se esse leitor se identificar e se reconhecer numa obra que tenha semelhanças físicas, pode-se dizer que a leitura contribuiu de forma a valorizar quem a viu e também a própria imagem, num caminho de valorização da apresentação de mulheres numa pintura. Di Cavalcanti trouxe essa discussão, colocando suas obras em que retrata mulheres negras num lugar de relevância da matriz africana na sociedade brasileira. Com um retrato do espaço dos prostíbulos, o artista trouxe as personagens que ali viviam, numa construção entre o cenário e as mulheres. Pelas posições das mulheres na obra, temos um destaque ao corpo numa perspectiva que fixa à partes de cunho sexual<sup>37</sup>, como seios, roupas que destacam o desenho e movimento corporal das mesmas. Por mais que haja uma abertura para uma representação que saia do eixo branco e europeu, o caminho escolhido por Di Cavalcanti enaltece o olhar da imagem para o corpo dessas mulheres negras, contribuindo para o estereótipo (HALL: 2013).

Comparado com as obras anteriores do artista, como, por exemplo, as figuras oito e nove<sup>38</sup> que evidenciam uma mulher representada numa

---

<sup>37</sup> Esse lugar de algumas partes do corpo da mulher serem considerados sensualizados tem relação direta com o sistema patriarcal construído na sociedade, a qual ainda coloca mulheres numa perspectiva de desigualdade com os homens (RIBEIRO, 2016).

<sup>38</sup> A figura 89 está presente no capítulo 2.2 Caminhadas de Di Cavalcanti

perspectiva simbolista, existe uma delicadeza, proteção, uma construção de uma imagem onírica que coloca a mulher representada em outro discurso de representação, diferente do discurso do corpo. O corpo em evidência coloca as mulheres da obra *Mulatas* na percepção de objetos, vinculados ao desejo. Um dos nossos primeiros olhares para a obra recai nesse lugar do corpo, como o recorte da figura abaixo:



Fig. 14 – Detalhe da obra *Mulatas*. Mulher com vestimenta verde.

Os seios à vista, em conjunto com o movimento corporal da mulher representada, podem sugerir um imaginário vinculado à conquista e disponibilidade desse corpo, em conjunto com as outras mulheres da obra. A mulher negra aqui fica como uma pintura na relação de objeto (GONZALEZ: 1982), na qual o artista modernista nesse período destaca seu corpo como um

território disponível, para justificar e reivindicar a modernidade, a partir do ponto de vista dele (POLLOCK: 1988). Em contrapartida, o rosto da mulher da imagem está em segundo plano, com uma representação que não se aproxima da sexualidade do corpo. É um rosto sério, quase ausente na obra.



Fig. 15 – Detalhe da obra Mulatas. Mulher com vestimenta verde.

A mulher de vestimenta verde reforça a sugestão de objetificação do corpo de mulheres negras, ainda vinculado à estrutura de pensamento colonial (QUIJANO: 2005). Alguns elementos que mantêm certa objetificação é na naturalização da exibição do corpo das três mulheres. Quando analisadas tendo uma perspectiva ainda vinculada a estrutura colonial, as três mulheres são objetos de análise na pintura. Mesmo com sugestão proposta pelo artista pela representatividade, de forma positiva a imagem as mulheres negras, essa mesma proposta pode apresentar uma uniformização de corpos diferenciados.

Os elementos de destaque ao corpo pelo discurso sexual podem ser encontrados em outras imagens ao longo da história da arte, como por exemplo em obras dos artistas que serão abordados no próximo subcapítulo: de Tarsila do Amaral, Albert Eckout, Abelardo Da Hora.

Quando trazemos as propostas pedagógicas de hooks e Walsh que dão uma perspectiva de cuidado e estudo do histórico social, percebemos que as desconstruções propostas para o modernismo, ou para essa obra precisavam de referências e sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados (GOMES, 2012), para permitir leituras que revejam o ponto de vista tradicional e se abram para pensar o que é a inclusão de um discurso racial numa obra de arte. Esse cuidado vale para as três personagens da pintura de Di Cavalcanti. As características presentes na mulher de verde em destaque são as mesmas das outras duas mulheres da obra, vestidas com as cores rosa e azul. Os detalhes escolhidos para as duas mulheres são próximos dos da mulher de verde, tendo também destaque para a proporcionalidade de seus corpos e o visualização valorizada pelas vestimentas.

As duas representações novamente remetem mais a uma questão corporal/sexual, do que a outras possibilidades de enxergar as mulheres no espaço dos prostíbulos, em suas condições de trabalho e relações sociais. São os quadris e os seios que permeiam esse imaginário. Mesmo com essas evidências, Di Cavalcanti declarou que nesse período de sua produção, as obras trazem uma crítica social. A crítica é vista ao apresentar o lugar e situação que estas mulheres convivem, todavia é necessário atentar-se para que essa percepção não fique naturalizada nessa maneira de representar como o artista escolheu. A naturalização do racismo na sociedade pode apagar pelas imagens a sexualidade a qual é vinculada a mulher negra. Incluir e colocar como crítica uma obra não significa necessariamente que existe um respeito e consideração (hooks: 2013) ao histórico da população negra no Brasil. O ato de “abraçar a mudança” (hooks: 2013) é profundo e doloroso, sendo que é importante enxergar o outro num exercício de observação e escuta. Com esse exercício, a

obra poderia dar maior destaque ao contexto que mulheres negras conviveram no pós-abolição, numa percepção maior do lugar em que elas circulavam e com enfoque no semblante das mesmas. O corpo enquanto objeto não seria a questão principal, ficaria em segundo plano para valorizar a crítica social da qual o artista se posiciona. Nessa obra o exercício de observação e escuta ainda não ocorre, o que se apresenta são tentativas de mudar as representações de mulheres negras por um viés cultural e superficial (WALSH: 2009), o qual não há no momento de representação do que é diferente de si uma sensibilidade e empatia de se colocar no lugar, no espaço e fala do outro (RIBEIRO: 2017). Di Cavalcanti se mostrará perceptível a questão da observação e escuta do outro nos anos trinta, quando o modernismo passa por reformulações do seu discurso e forma (AMARAL: 2003).

Contudo, o trabalho *Mulatas* de Di Cavalcanti não deve ser analisado de maneira isolada. Por mais que o artista em vida não traga possibilidades de referências visuais para além do ponto vista do modernismo, há verossimilhanças entre a obra em análise e outras representações. Por exemplo uma imagem que não explorou uma valorização da mulher negra, colocando-a no lugar de objeto foi a da sul africana Sara Baartman. Em sua história verídica, o uso de seu corpo foi violado para entretenimento na França e Inglaterra. Conhecida pelo apelido de *Vênus Hotentote*, o corpo de Sara foi exposto em espaços de exibição em Londres (1810) e Paris (1814) como um corpo fora do padrão ou da normalidade. Dessa forma, esta mulher do continente africano era vista como diferente pois:

(...) o traço diferencial de Sara era a hipertrofia das nádegas - *osteatopygia*, nome científico dado ao excesso de gordura nesta região do corpo, nas coxas e quadris. Graças a tal característica, Bartmann atrairia não apenas a atenção do público de seus shows, mas também a de cientistas como Georges Cuvier e J. J. Virey que, (...) atribuíram a ela uma sexualidade patológica, cujos sintomas seriam do tamanho das nádegas e uma segunda hipertrofia, a do órgão genital. Sara foi diagnosticada no momento como uma mulher infértil, sendo a ciência da época o veículo de divulgação e afirmação desses conceitos (LOTIERZO: 2013, p. 198).



Fig 16 – Sara Baartman, Vênus Hotentote. Litografia. 1815. Fonte: Biblioteca Nacional da França.

Sendo um exemplo de pessoa que não seguia os padrões da sociedade europeia, a mesma é posta como objeto de estudo, sem uma compreensão de Sara como um sujeito com seu lugar e espaço. Sara como diferente foi vista como excludente na sociedade. O corpo de uma mulher que não seguia os ditos padrões da sociedade europeia é posta como objeto de estudo, sem compreender e respeitar o sujeito. A proporcionalidade do corpo de Sara não é um padrão, sendo que não existe motivo para se olhar para o corpo da mesma de forma negativa. É apenas mais uma forma de corpo do ser humano, que foi especulado negativamente, desconsiderando reconhecer uma mudança necessária dos próprios sujeitos que a viram ou a representaram em relação ao seu padrão conservador de olhar para o diferente de si. Nessa perspectiva, a

criação de pesquisas<sup>39</sup> foi alimentada, propondo vínculos entre prostituição e mulheres negras. Por exemplo, nos estudos do pesquisador de Parent-Duchatelet<sup>40</sup>, o ofício da prostituição tinha como padrões mulheres gordas, de nádegas, seios e quadris destacados, com corpos ditos deformados (rosto, nariz, crânio). Na análise, o corpo de Sara Baartman e os de outras mulheres negras eram categorizados sob essa perspectiva. Na relação com a pintura do artista Di Cavalcanti, a proposta direta que o artista pontuava era de valorização, todavia, da mesma forma que Sara foi estereotipada, as ditas mulatas também foram. A diferença se dá apenas no discurso falado utilizado no Brasil, que se colocava em prol do povo brasileiro e das suas ditas minorias. O discurso imagético ainda sustenta a diferença com um valor desigual. Nesse caminhar, a pesquisadora Gilda de Melo e Souza pontua a posição de Di Cavalcanti em relação a representação, no qual observa-se que:

[Di Cavalcanti] pinta muito pouco o homem; é sobretudo o pintor das mulheres e o intérprete de um mundo regido por rigorosa dicotomia, onde os homens têm tarefas, mas a função das mulheres é o amor. Suas figuras femininas, estagnadas num outro tempo, parecem grandes animais disponíveis, recortados contra a luz, sob as arcadas, nas janelas, nas sacadinhas de ferro. Quase sempre são prostitutas, mas transmitem uma visão tranquila do amor vendido, postas como estão em seu nicho de vitral, sem tragédia e sem remorso que saem do estúdio do pintor para as salas da burguesia, puro objeto de contemplação. Não direi que a visão plasticamente admirável de Di Cavalcanti é folclórica; mas é patriarcal e abafa o sentimento de culpa, assentando-o sobre o grande álibi do Nacionalismo. (MELLO E SOUZA:1980, p. 274)

Gilda de Melo e Souza expõe o quanto o discurso progressista, nacionalista, de brasilidade e valorização da mulher negra é mais uma vez um ponto de vista em detrimento de outros. No caso, a perspectiva de Di Cavalcanti

---

<sup>39</sup> Pesquisas estas desenvolvidas principalmente na europa. Sobre este assunto, encontra –se em: REBOLHO, Ana Claudia Figueiredo . Nas avenidas da libido. Prostituição em São Carlos: história oral temática de prostitutas são-carlenses. São Carlos: UNICEP, 2007.

<sup>40</sup> Um dos primeiros médicos higienistas franceses a se empenhar nos estudos sobre prostituição em Paris.

é criticada pela limitação do alcance de sua obra, que tem uma plasticidade admirável com o conteúdo complexo, numa relação patriarcal e também racial. A mulher negra fica representada como um objeto de contemplação, seu corpo permissível e transparente, ignorando relações mal resolvidas das relações étnico raciais no país.

Torna-se fundamental discutir relações étnico raciais numa obra como a de Di Cavalcanti, pois o Brasil é fundado em uma base racista não resolvida mas ignorada desde o período colonial . Sem discutir o termo raça<sup>41</sup>, não entenderemos o porque de uma representação que retrate a diversidade ainda recaia no uso dos estereótipos (WALSH: 2009). Entendendo e refletindo sobre como a questão racial permeia inclusive na construção de uma imagem representativa de mulheres negras, “abraçamos a mudança” de fato, promovendo uma transformação do olhar, crítico, que leve em conta as diferenças como agregadoras.

Nessa outra epistemologia pedagógica, quando analisamos a obra de Di Cavalcanti, devemos analisar quem foram essas mulheres, o porquê das mesmas ocuparem e conviverem no espaço registrado, o motivos do uso das cores, formas e movimentos para as mesmas. Essa análise vale para quem for produzir como artista e também como espectador, ou seja, também deve se rever, compreender e discutir (hooks: 2013) para que a compreensão das diferenças estejam presentes para todos.

Tendo uma compreensão das mulheres como sujeitos representados na obra “Mulatas”, e refletindo sobre a construção social pelo corpo vinculado a sexualidade, podemos ter um cuidado pedagógico que se sensibilize com os contextos sociais e nas artes visuais as análises partam de uma integridade, para além da superficialidade. Nesse cuidado, é importante o reconhecimento da nossa limitação, desconhecimento e apagamento da perspectiva de mulheres

---

<sup>41</sup> O conceito raça já foi desconsiderado dos estudos como determinação biológica, todavia, é um termo usado ainda como diferenciador social (MUNANGA, 2003) - UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DAS NOÇÕES DE RACA, RACISMO, IDENTIDADE E ETNIA

negras, entendendo como mecanismos de manutenção do racismo estrutural, que não permite revisões importantes sobre outras leituras de imagem.

O cuidado pedagógico agrega e contempla outras possibilidades de leitura para a diversidade, em outras obras, outros artistas, outras histórias da arte. A abertura para o outro contempla pontos de vista (hooks: 2013) que atendam a humanização do outro numa desconstrução da estrutura colonial de pensamento (WALSH: 2009).

### **3.2. – Representações da mulher negra: artistas brasileiros**

Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos (FANON: 2008, p.103).

Como objeto de estudo de alguns artistas, a mulher negra e mestiça foi representada com a intencionalidade de uma valorização em conjunto com referências ainda vinculadas a estereótipos. A nossa base de representação vem de uma arte ocidental, a qual constrói imagens de mulheres com referências de imaginário masculinizado (POLLOCK: 1999). Dessas referências circulam e se utilizam artistas, os modelos e os historiadores da arte. Todo esse contexto de circulação é ligado diretamente a linha de pensamento colonial, estrutura consistente que ainda coloca a população em representações que não dialogam completamente com a sua realidade.

O modernista Di Cavacanti em sua segunda fase na carreira artística é uma possibilidade de estudo dessa continuidade colonial em representações pela pintura. Para além do artista, temos outros que em suas construções imagéticas, que tenham a mulher negra como referência, trazem, assim como Di Cavacanti, uma percepção crítica, vinculada a colonialidade (WALSH: 2009).

Assim, o corpo da mulher negra é evidenciado na obra do artista visual Abelardo Da Hora. O artista tem uma carreira conhecida pelas lutas sociais em prol da democracia e uma produção artística que valorizava e dava voz ao povo brasileiro. Na sua obra denominada “Nega Fulô<sup>42</sup>”, as características evidenciadas para mulheres negras são representadas como quadris, boca e seios.

Na escultura, assim como no trabalho de Di Cavalcanti, a percepção do olhar vem para os destaques do corpo, ficando a figura da mulher negra em segundo plano. Pelas perspectivas de bell hooks e Catherine Walsh, a obra poderia valorizar uma ideia de beleza negra para além da questão corporal. O título contribui para reforçar que a “nega” tem caráter sexual, sugerindo uma malemolência e sensualidade evidentes na sua representação e movimentação das mãos aos quadris e seios.

---

<sup>42</sup> O termo fulô foi utilizado por poetas modernistas como Jorge de Lima para ressaltar a malemolência e sensualidade colocadas como próprias da mulher afro-brasileira (seja negra, seja mestiça).



Fig. 17 – Nega Fulô. Abelardo Da Hora. Escultura em bronze. 1980  
Fonte: MASP.



Fig. 18 – Destaque para quadris e coxas



Fig. 19 – Destaque para seios

Nesse costurar de relações, os caminhos possíveis são também pela representação “Mulher Africana” (1641)<sup>43</sup> de Albert Eckhout. A pintura foi feita nas primeiras viagens ao Brasil como forma de registro das populações residentes sejam nativas ou oriundas de outros continentes. O artista retrata um perfil de mulher negra próximo de um estudo etnográfico (BRIENEN: 2010), que buscava referências das ciências como instrumento plástico de representação.

Como parte dos estudos, ao representar a vegetação e os perfis humanos, Eckhout desenvolveu criou uma pesquisa de campo que se atenta a elementos locais da paisagem seja identificando, investigando e reconstruindo o real para o visual da obra de arte.

Como um quebra cabeça, podemos olhar para a mulher da obra como um componente construído por partes, as quais fazem parte do cenário natural, que Eckhout propõe. A mulher transmite força, pela forma como nos olha, como carrega os objetos consigo. Ao mesmo tempo, existe a sensualidade pela corporeidade. Além disso, se dá uma marcação da mulher e filho como partes da fauna e flora pelos pés, os quais tem uma proporção maior em relação ao corpo. O menino, que pode ser filho da mulher, carrega uma espiga de milho que pode ter uma interpretação vinculada a fertilidade (RAMOS: 2005), constatada, por exemplo, pelo direcionamento que o artista direciona o movimento do menino da pintura com a espiga. Já em relação aos acessórios carregados pela mulher, tanto chapéu quanto vaso com frutas também fazem parte desse lugar vinculado a fauna e flora, o que pode contribuir para uma perspectiva exótica da obra. Sendo assim, a representação da mulher africana em Eckhout também passa por um caminho que recorre a um imaginário da mulher que vem do continente africano com características culturais diferentes mas pintadas no campo do exótico.

---

<sup>43</sup> A obra “Mulher Africana” faz parte de uma coleção de painéis de apresentação de perfis humanos que residiam no país. Sob a encomenda da Missão de Maurício de Nassau, essa e outras obras apresentaram uma diversidade do país, propício à escravidão e à disponibilidade de extensão territorial (HILL:2008, p.123).

As culturas do continente africano ficam limitadas a esse eixo, perdendo a potencialidade de um aprofundamento para a mulher e a criança. Os destaques maiores da obra são os elementos diferenciados e os sujeitos estão em segundo plano, reduzidos a questão de uma forma de africanidade.



Fig. 20 – Eckhout, Albert. Mulher Africana. Óleo sobre tela. 1641. Dimensões: 265x178cm.  
Fonte: Museu Nacional da Dinamarca

Uma possibilidade de revisão dessa obra seria termos uma diversidade de quadros sobre mulheres africanas e suas semelhanças e diferenças, como por exemplo, em situações do cotidiano. Como objetos de análise, a mulher e

criança acabam reduzindo a diversidade de várias etnias africanas em uma forma de representação, que ainda coloca o corpo em evidência.





Fig. 20 – Detalhes da obra “Mulher Africana”, de Albert Eckhout

Esse caminhar vale também para a obra de Tarsila do Amaral, denominada “A negra”. Existe a análise formal que se atenta a abstração de elementos entre o fundo e o plano principal da tela. Já outra evidência no quadro é o destaque a proporção do corpo da mulher representada. O conjunto entre obra e título possibilita identificar a ideia da mulher negra associada à uma estrutura corporal idealizada, tendo como complementação os seios e boca.

Por mais que seja uma obra que dialogue com elementos abstratos, sua natureza é representar uma imagem de mulher negra, com destaques corporais que são comumente vinculados a características de qualquer pessoa negra, seja homem ou mulher. Essa construção colonial é uma questão a nossa forma de conhecimento e entendimento numa leitura de imagem. Para isto, é necessário uma revisão, pois novamente padroniza-se a população negra na perspectiva hegemônica das artes.

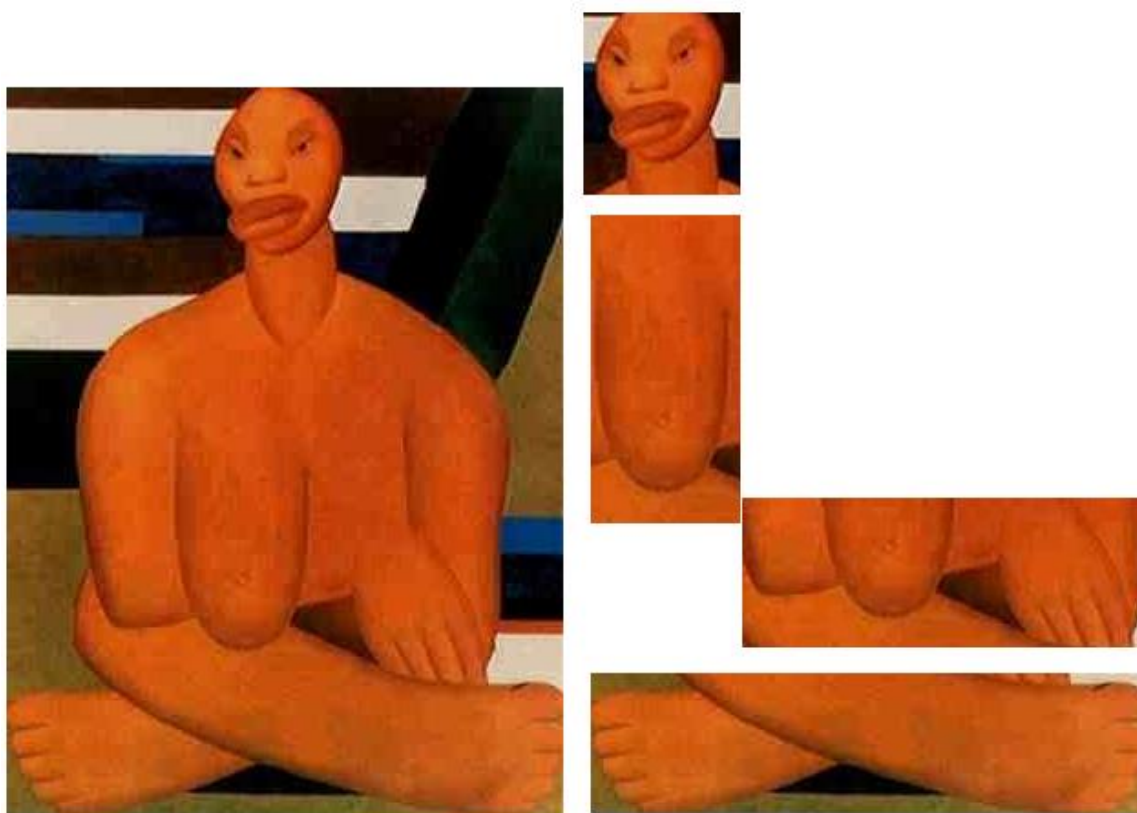


Fig. 22 – A negra. Amaral, Tarsila do. Óleo sobre tela. 1923.

Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural

Em Tarsila, o caráter exótico pode ser evidenciado pela forma como a artista registra o seio esquerdo da mulher negra, pintado em maior proporção. As memórias próximas a esse tipo de representação encontradas em Tarsila e também em Di Cavalcanti são presentes nos registros de amas de leite, mulheres negras e mestiças que no período colonial ficavam encarregadas de alimentar e cuidar dos filhos de seus senhores. Essas mulheres eram retratadas, em pinturas ou fotografias, como um registro para a família a qual pertencia. Outra forma de registro eram os cartões de visita (*carte de visite*<sup>44</sup>), vendidos como lembrança para pessoas que fossem ao exterior e levavam de lembrança

<sup>44</sup> Carte de Visite é um termo em francês dedicado aos cartões de visita

as imagens dessas mulheres-objeto. Nos cartões o lugar da mulher negra é demarcado como cenográfico, em conjunto com outros elementos presentes nas imagens.

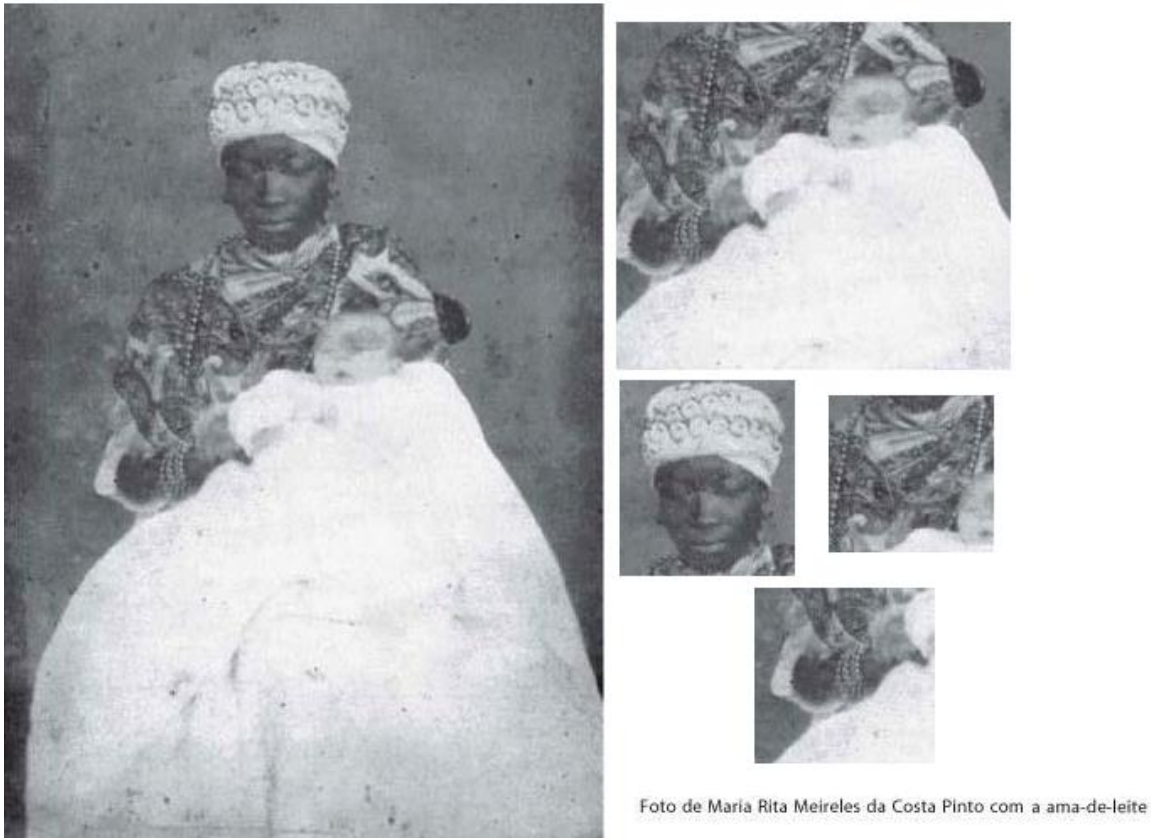


Figura 3: Foto de Maria Rita Meireles da Costa Pinto com a ama-de-leite Benvinda, do estúdio de Antonio da Silva Lopes Cardozo, Bahia, c. 1881. *Carte-cabinet*, 11 x 16,5cm. (Arquivo Nacional, 02/FOT/76)

Foto de Maria Rita Meireles da Costa Pinto com a ama-de-leite

Fig. 23 – Escravizada cumprindo a tarefa de ama de leite de Maria Rita Meireles da Costa Pinto. Antonio da Silva Lopes Cardozo. Fotografia. 1881. Dimensões: 11x16,5cm. Fonte: Arquivo Nacional

Essas mesmas mulheres amas de leite também tinham outros afazeres no cenário colonial, como o de objetos sexuais de seus senhores, com os quais mantinham relações cujos filhos gerados na maioria das vezes não eram e não podiam ser reconhecidos. O corpo da mulher negra como objeto para os senhores era parte do cotidiano no período da escravidão. Essa afirmação pode

ser vista e revista no livro *Casa Grande e Senzala*, por exemplo, no qual há trechos que descrevem a relação para além do trabalho forçado entre senhores e escravizada:

O que a negra da senzala fez foi facilitar a depravação com a sua docilidade de escrava; abrindo as pernas ao primeiro desejo do sinhomoço. Desejo, não: ordem. (p. 425). A negra corrompeu a vida sexual da sociedade brasileira, iniciando precocemente no amor físico os filhos-família. Mas essa corrupção não foi pela negra que se realizou, mas pela escrava (p. 372). Não há escravidão sem depravação sexual. (p. 372);

Esse lugar de objeto e desejo para as mulheres negras permanece nas pinturas modernistas. As obras de Tarsila e Di Cavalcanti representam cada um a sua maneira a contradição presente para alguns artistas modernistas: o destaque a brasilidade e a estrutura colonial.

No caso da obra *A negra* de Tarsila, o pesquisador Hill traz que:

Sem dúvida, ao utilizar a imagem de uma negra, a intenção de Tarsila foi a de agregar valores de brasilidade a sua pintura. Mas com isso acabou acionando involuntariamente um campo iconográfico que a antecedia enquanto substrato antropológico já bem sedimentado. Nele, uma mulher afro-brasileira representada com amplas tetas, na postura sentada e de pés descalços caracteriza inevitavelmente o passado social brasileiro, fazendo-o emergir, quase contraditoriamente, no momento da modernização da identidade nacional (HILL: 2010, p. 228).

O passado social brasileiro que Hill se refere na obra de Tarsila não foi rompido pelo período modernista e conseqüentemente podemos encontrar vestígios na contemporaneidade por outras obras e artistas. Nesse ponto, propomos uma análise para o trabalho da artista Carmela Gross, a qual realizou em 1997 uma releitura da obra *A negra*, de Tarsila do Amaral.

De forma engajada e decolonial, as representações visuais arte pode apresentar processos artísticos que dialoguem por outros caminhos para uma

representação que promova uma desconstrução de valores e imaginários nas artes visuais. Podemos e devemos ter esses cuidados, para que a mesma forma de construção de olhar para mulheres negras não reforce o caminho de objetificação e conseqüentemente apagamento dos sujeitos da história (GOMES: 2012).

### **3.3. Costuras nas artes visuais: representação e representatividade para mulheres negras**

Quando o racismo e o sexismo não estiverem mais na moda, qual será sua coleção de arte? (GUERRILHA GIRLS: 1989)<sup>45</sup>. Esta é uma pergunta que pode ser presente ao se visitar um espaço museal, galeria, pesquisar imagens artísticas nas redes ou para se perguntar as pessoas que lidam diretamente a recepção de obras de arte. Os processos de dores, que lidam com o racismo e sexismo nas artes visuais acompanham até hoje. Todavia, é necessário ressaltar resistências, vitórias quotidianas de como mulheres negras produzem e são representadas de outras formas na arte. Aqui, as pedagogias propostas por Catherine Walsh e bell hooks vêm à tona, pois se encontramos representações de arte que coloquem a mulher negra em um destaque positivo, trabalhamos com o bem estar e a auto estima de quem se identificar com a artista ou com a obra, possibilitando uma outra leitura do que é ser mulher negra em nossa sociedade, para além da questão sexual e corporal.

Mesmo com o processo colonial presente e ainda direcionando a forma de pensamento da sociedade, há obras artísticas que vão por outras costuras de representações tradicionais de mulheres negras.

Um exemplo para tal caminhada é a produção visual de Benedito José Tobias, artista que traz obras principalmente no século XX nas décadas de trinta

---

<sup>45</sup> When racism & sexism are no longer fashionable, what will your art collection be worth

e quarenta, com um olhar cuidadoso para a população pobre e negra de São Paulo. Sob o viés da crítica social, Benedito José Tobias constrói retratos do cotidiano paulistano, dando sensibilidade, empatia e respeito às pessoas representadas.

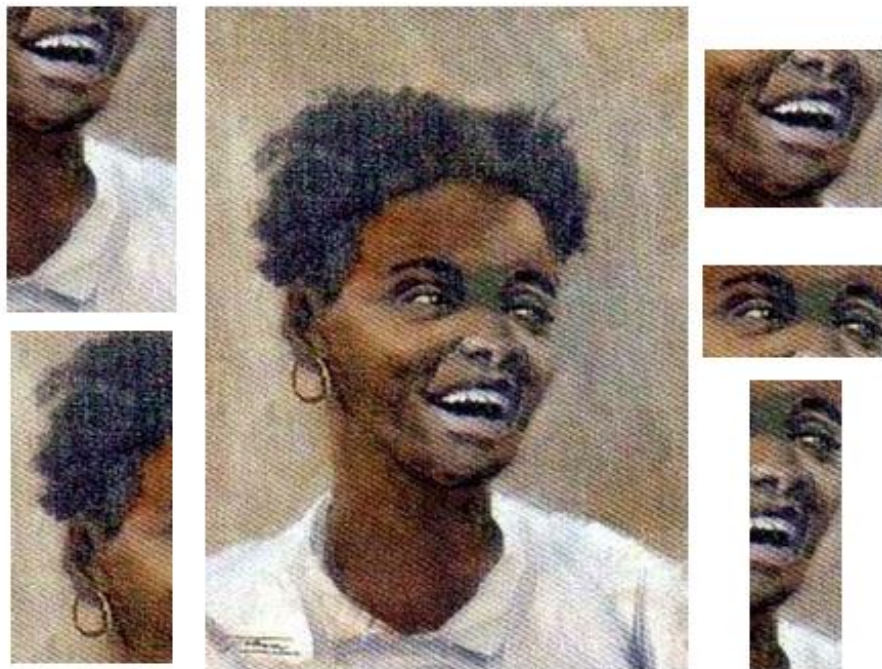


Fig. 25 – Benedito José Tobias. Retrato. Década de 30/40. Óleo sobre tela.

Fonte: Museu Afro Brasil.

Com um entendimento sobre o processo racial no país, Benedito José Tobias ressignifica-o trazendo uma mulher negra em outro perfil de representação. O destaque é a alegria, a leveza de um ser humano. Para além da questão corporal, a mulher representada pelo artista independente do que faz ou como vive é um ser humano, não um objeto. Pelo mesmo caminho de ressignificação das representações vem a artista norte americana Elizabeth Catlett, a qual afirma que “(...) sempre quis que minha arte servisse ao meu pessoal - nos refletisse, se relacionasse conosco, nos estimulasse, nos

conscientizasse de nosso potencial (tradução nossa)”<sup>46</sup> A artista Elizabeth Catlett expressou em seus argumentos, conforme descrito anteriormente, que era importante sua arte alcançar outras pessoas, em especial a população negra nos anos 30 e 40 dos EUA. Nesse período, com as referências do movimento de renascença no Harlem <sup>47</sup>, Catlett fortalece sua produção, cuja base técnica de gravura estampou situações de racismo promovidas na sociedade estadunidense e se expressar artisticamente. Na obra em destaque, integrante de uma série denominada “A mulher negra (*The Negro Woman*)”, faz alusão a situações recorrentes da lei Jim Crow<sup>48</sup>, com representação de uma mulher negra no transporte público que evidencia a divisão entre brancos e negros, estes denominados nos EUA como pessoas de cor. A mulher permanece firme em sua imagem, sendo em primeiro plano seu rosto o detalhe mais evidente da obra.

---

<sup>46</sup> “I have always wanted my art to service my people—to reflect us, to relate to us, to stimulate us, to make us aware of our potential,” Retira do site Arsty EUA. Acesso em 17/03/2018. Disponível em: <https://www.artsy.net/artist/elizabeth-catlett>

<sup>47</sup> Movimento político e cultural importante dos EUA, iniciado na década de 20 com desdobramentos inclusive no momento das lutas de direitos civis nos anos 60. Expressões culturais afro-americanas vinculadas à representatividade ativa, orgulho racial e aprofundamento de estudos intelectuais foram conceitos base para o crescimento da resistência criada no Harlem. Mais sobre o assunto em [http://www.loc.gov/teachers/classroommaterials/primarysourcesets/harlem-renaissance/pdf/teacher\\_guide.pdf](http://www.loc.gov/teachers/classroommaterials/primarysourcesets/harlem-renaissance/pdf/teacher_guide.pdf)

<sup>48</sup> Lei criada nos EUA como forma de separação entre pessoas negras e brancas. A população era colocada como a que tinha menos direitos na sociedade norte americana.

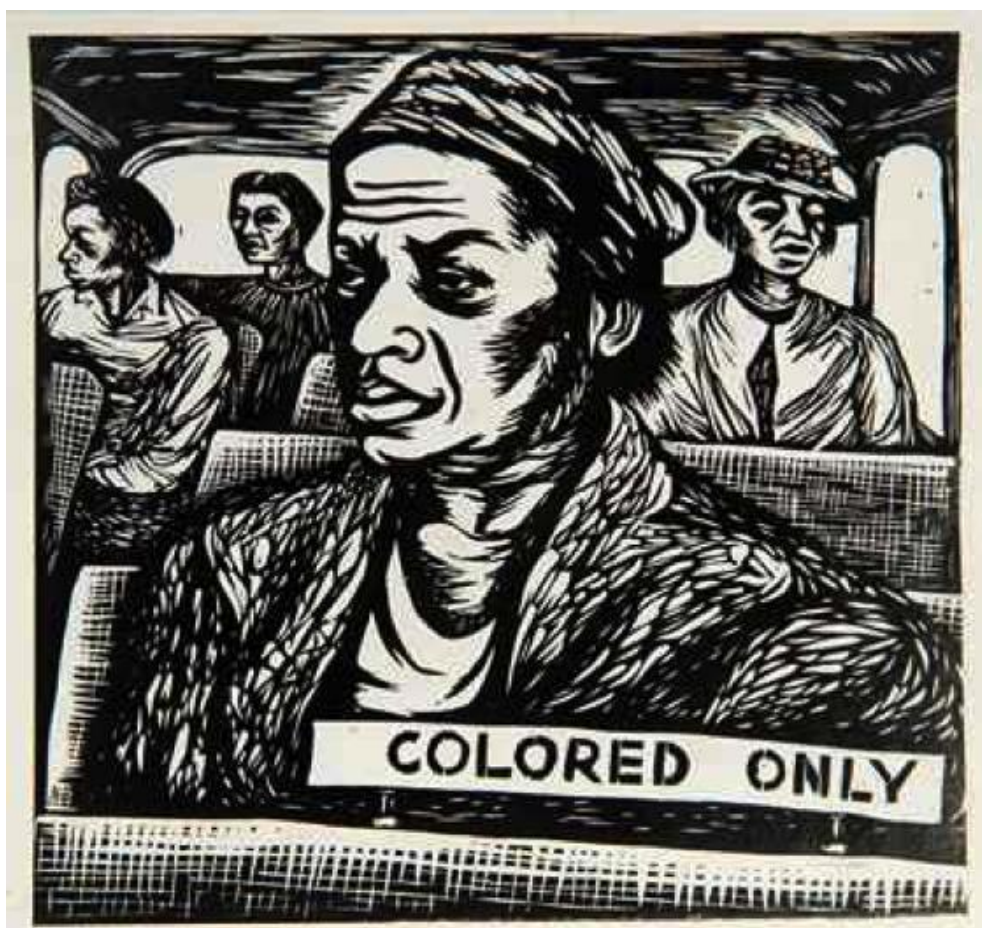


Fig. 26 –Elizabeth Catlett. I have special reservations. Linóleo. 1946 (Imagem na íntegra)



Fig. 26 –Elizabeth Catlett. I have special reservations. Linóleo. 1946. (Imagem com interferências)

Com outras perspectivas como as descritas acima, as propostas pedagógicas de hooks e Walsh são evidenciadas, tanto pelo destaque positivo de mulheres negras quanto pelo entendimento das questões raciais e a revisão das mesmas nas artes visuais.

O mesmo ocorre na cena contemporânea, com artistas preocupados em trazer em suas materialidades o passado colonial com outros olhos. A artista norte americana Lorna Simpsom evidencia o racismo institucional com o uso de imagens de revistas femininas d sem estereótipos, a população negra naquele momento.



Fig. 27 - Lorna Simpsom. Fotografias de 2014 a 2018.(Imagens na íntegra).



Fig. 27 - Lorna Simpson. Fotografias de 2014 a 2018..(Imagens com interferências)

Lorna Simpson utiliza colagens, fotos e vídeos como forma de apresentar seu debate principal: identidade. Com suas experiências enquanto mulher negra, Lorna ressignifica-as para expressá-las em suas obras. Na obra em destaque, a artista utilizou imagens da revista *Ebony*<sup>49</sup> adquirida com sua avó. Simpson percebeu que muitos anúncios da revista apresentavam produtos de beleza com imagens de antes e depois do uso do produto. Para a artista:

“As imagens são engraçadas, visto que as mulheres não se parecem no antes e depois, como se elas tivessem que se maquiar ou improvisar, mudando suas atitudes de uma forma estranha” (SIMPSON: 2014, tradução minha)<sup>50</sup>

A crítica sagaz e positiva de Simpson aponta sobre como produtos de beleza não modificam personalidades, mas criam um ideal de beleza, muitas vezes inalcançável. Com as intervenções nos cabelos, outra construção de

<sup>49</sup> *Ebony* é uma revista norte-americana voltada para o público afro-americano.

<sup>50</sup> A lot of the ads from that period were before and after shots so they're very funny because the women don't look like before and after, like they needed make-up or improvement, it's more like their attitude changes in some kind of weird way. Even this piece here, it's a silkscreen on felt piece and it too is a before and after shot about...it's a kind of beauty ad.

imagem é apresentada, de forma positiva tanto para o antes quanto para o depois. A pessoa que observar as obras de Lorna Simpson encontrará uma outra forma de observar uma mulher negra, a qual apresenta no seu físico uma autoestima que antes não havia e vinculada às formas corporais. O rosto é um destaque nas obras de Simpson e é com as intervenções feitas nele que a artista ganha destaque, realizando uma travessia entre o que foi produzido anteriormente pela revista Ebony e uma ressignificação de maneira positiva. Para evidenciar as características dos trabalhos de Lorna Simpson, foram destacados elementos significativos da obra, como os olhares, os sorrisos e as cores dos cabelos.

Por essas travessias, encontramos a pesquisa da artista cubana Magdalena Campos Pons, que há mais de vinte anos dedica-se às linguagens visuais relacionadas à herança cultural de corpos negros até a contemporaneidade. A cultura cubana é presente em sua obra, retratando memórias desde os anos oitenta, com vínculo específico entre a sexualidade da mulher e a representação/representatividade feminina na história da arte. Quando Campos-Pons migra para os Estados Unidos, demandas como discussões étnico-raciais tornam-se latentes em seu trabalho.



Fig. 28 – Maria Magdalena Campos-Pons. De las dos Aguas. Fotografia. 2007.

A obra em destaque apresenta em suas cores, formas e movimentos, uma conexão ancestral entre mulheres negras. Os fios condutores na imagem entrelaçam cabelos, memórias, histórias, as quais possibilitam uma diversidade de interpretações. A travessia do barco segurado por ambas mulheres pode fazer referência ao transporte ilegal de homens e mulheres do continente africano para países dos continentes europeu e americano como força motriz. Mesmo com o tráfico de pessoas para fins financeiros, o elo ancestral foi

mantido, presente no ato das mulheres em pontos diferentes que seguram o barco com os cabelos conectados nessa travessia. Os fragmentos memórias da diáspora forçada colocada à negras e negros permanece unida, em sentidos diferentes, como a posição das mulheres.



Fig. 29 – Detalhes obra de Magdalena Campos Pons

Pelos recortes realizados na fotografia, é possível verificar a desconstrução de uma cultura/identidade, mas ao mesmo tempo, são mantidos próximos, o que permite que continue se enxergando a imagem. Essa forma de reconstrução também traz a cultura e a identidade como bases diversas, que não foram rompidas. As heranças resistem na imagem viva e azul, pertencente a um grande oceano ancestral. É possível observar como a obra apresenta uma luta antirracista, no sentido de tratar do tráfico negreiro, da escravidão de maneira

direta séria, mas também revisando a forma como traz essa discussão, enaltecendo as mulheres que mantém essa travessia consigo. O bonito de observar é como no meio de tantas lutas, ainda ocorrem resistências, e como Magdalena representa de maneira sensível e forte essas histórias, respeitando os sujeitos, colocando-os em uma representação de destaque, sem relação ao corpo e sexualidade, mas sim construída pelo contexto importante das resistências-----

-----

-----  
----- assim-----

----- vamos-----

----- costurando-----

----- outras -----

-----  
.costuras.....outras.....

.....resistências.....

.....

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----



## CONSIDERAÇÕES FINAIS: DAS NOSSAS LINHAS COSTURAM-SE RESISTÊNCIAS E TRAVESSIAS NA EDUCAÇÃO

As pessoas de cor sempre teorizaram, mas de forma bastante diferente do modelo ocidental de lógica abstrata. Inclino-me até a afirmar que o nosso teorizar (e eu uso aqui intencionalmente o verbo em vez do substantivo) aparece frequentemente em nossas formas narrativas, nas histórias que criamos, em adivinhações e provérbios, nos jogos de linguagem, já que o dinamismo de ideias parece nos agradar mais do que qualquer rigidez. Se não fosse assim, como teríamos conseguido sobreviver com tanta inspiração a ataques aos nossos corpos, nossas instituições sociais, nossos países, nossa humanidade, enfim? (CHRISTIAN, 2002, p. 96)

Barbara Christian é uma figura feminina potente, que dialoga com as costuras finais dessa dissertação. A pesquisadora discute sobre como a população de cor<sup>51</sup> teoriza por meio de suas narrativas, memórias, mesmo com tantos ataques a nossa humanidade. Aqui o destaque vai para a população de cor no Brasil, denominada negra, a qual teve como compromisso atravessar suas histórias ao longo dos tempos, como forma de resistência. Essa herança foi fundamental para o conhecimento ser veiculado e valorizado. Com essa herança, a dissertação foi iniciada, a partir das memórias de Magdalena Pons em suas obras, nas quais a artista costura imagens da trajetória de mulheres negras e seus ancestrais. Esse reforço bordado ao longo de palavras outras, que desenham outras imagens para mulheres negras. Assim, somos apresentados às pedagogias de bell hooks e Catherine Walsh, a primeira reforçando a importância de trabalharmos o bem estar e autonomia nossa e do outro para uma educação que enxergue de fato a diversidade. Criar pontos fixos sobre as temáticas étnico-raciais na educação é desfazer nós e aprofundar em feridas invisibilizadas, reconhecendo o quanto também participamos desse apagamento. Quando hooks afirma que apenas uma breve discussão da

---

<sup>51</sup> População de cor é uma nomenclatura usada por pesquisadores principalmente ocidentais como forma de classificar pessoas brancas e não brancas. As pessoas não brancas seriam as pessoas de cor.

diversidade não contempla de forma integral, evidencia-se a superficialidade do olhar para outras formas de se ver e entender o outro. Para Walsh, além de um olhar aprofundado para a diversidade, é necessário um entendimento sobre os movimentos sociais na localidade para se propor uma educação de mudanças e, no caso, a pedagogia decolonial.

Todavia, para costurarmos os aprendizados de bell hooks e Catherine Walsh para a realidade brasileira, é necessário realizar des-costuras, fincadas desde o período colonial, que tem relação com o racismo estrutural. Descosturar o racismo não é fácil, ainda mais quando possui linhas visíveis e invisíveis. Por isso, foi apresentado um dos momentos propícios para mudar a relação com a população negra no país, o modernismo. O movimento modernista, o qual é evidenciado na dissertação pelas obras do artista Di Cavalcanti, teve como premissa uma revisão da produção artística no país, propondo releituras e revisões da figura da população negra na sua representação, com mais destaque para inserir como povo fundante na formação nacional. Essa nova costura ainda carregava costuras anteriores, vinculadas a um estereótipo e imaginário para a população negra, que foram colocadas com o corpo e a sexualidade em evidência. Aqui, foi proposta uma leitura de imagem que demonstra pelo quadro *Mulatas* (1927) detalhes da obra que destacam o corpo, numa associação a um imaginário do sexo. Em outros momentos da vida artística de Di Cavalcanti, o seu cuidado com a representação de mulheres negras mudou, tendo uma percepção cautelosa e real com o corpo de mulheres negras, reconhecendo o seu lugar enquanto homem branco que já representou de forma estereotipada. Porém, da mesma forma como as obras iniciais de Di Cavalcanti traziam o corpo da mulher negra em evidência, outros artistas como os citados Abelardo Da hora, Carmela Gross também representaram esse mesmo corpo, colocando a crítica ou a valorização à mulher negra, mas ainda com costuras anteriores, ou seja, reforçando estereótipos. Por mais que se tenha a proposta e intencionalidade de descosturar o racismo nas artes visuais, a estrutura preconceituosa de nosso país foi tão bem elaborada que essa des-

costura ainda carrega fios anteriores. O processo de uso de novas costuras propõe um despir completo de nossa linha de pensamento, como traz bell hooks e Catherine Walsh. É uma nova costura minha, do outro, com o outro, para o outro. Não pode ser uma costura de via única, é necessário outro ponto de vista, é importante o sujeito representado estar presente com seu olhar. Dessa forma, como contribuição para referências, a dissertação constrói outras tramas, estas de costuras recentes, mulheres negras que também apresentam em seus discursos a valorização de si e de outras mulheres negras, mas o ponto fundamental aqui é como essa costura é feita: borda-se a si e ao outro, enxergando no outro sujeito sua história. Esse caminho nas artes visuais pode ser uma ferramenta de resistência de histórias de mulheres negras, e também de revisão do ensino e olhar de leitura para imagens da população negra. Como exemplo, podemos citar o Movimento das Artes realizado nos EUA, descrito pela pesquisadora Barbara Christian, no qual:

resultou na criação conceitual dos Estudos Afro-Americanos, abrindo um espaço dentro da universidade onde se podia participar do resgate da história e da cultura afro-americanas e repassar isso a outros/as. Preocupa-me especialmente o fato de que instituições como os Estudos Negros e os Estudos da Mulher, defendidos com tal vigor e com alguns sacrifícios, frequentemente não são percebidos como importantes por muitos de nossos/as intelectuais precisamente porque a velha hierarquia dos departamentos tradicionais É vista como superior em relação a esses grupos “marginais”. Ainda assim, É nesse contexto que muitas de nós estamos descobrindo a extensão da nossa complexidade, as inter-relações de diferentes áreas do conhecimento sobre uma experiência afro-americana ou feminina distinta. Em vez de sermos obrigadas a ver nosso mundo como subordinado ao dos outros, ou ainda, em vez de ter que trabalhar como se fôssemos híbridas, podemos nos ver como sujeitos. (CHRISTIAN, 19787, p.95)

Somos sujeitos. Costuras nossas marcadas ao longo dos anos, desde a ancestralidade até a contemporaneidade. Somos estudadas, mas infelizmente com linhas ultrapassadas. É necessário cuidado, respeito, alteridade para prezarmos pelo bem estar, representatividade e lugar de fala ao construirmos e lermos imagens de mulheres negras. Não podemos desconsiderar o histórico do

Brasil em relação à população negra ao analisar imagens representativas dessa população e, ao mesmo tempo, é importante reconhecer que existem outras imagens que dialogam com a luta por outro ensino de arte com representações positivas de valorização e bem estar. Essa travessia de leitura de imagem pode ser vista, por exemplo, na obra de Magdalena Pons Cardoso, a qual atravessa nosso olhar com bonitos significados sobre a história e resistência de povos africanos nas Américas. A travessia feita de maneira forçada é ressignificada pela memória e ancestralidade, a qual deve ser um caminho de leitura e ensino nas artes visuais. Assim, permitimos que de fato as novas costuras sejam bordadas, com pontos firmes, cruzados, coloridos e bem tramados, costurando vidas de sujeitos que realmente importam (BLACK LIVES MATTER, 2013).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina Barbosa de. *As mulatas de Di Cavalcanti: representação racial e de gênero na construção da identidade brasileira (1920 e 1930)*. Dissertação de Mestrado. UFPR. 2007.

AMARAL, Aracy. *Artes Plásticas na Semana de 22*. 5 ed. São Paulo. Editora 34. 1998.

\_\_\_\_\_. *Arte Pra Quê?*. 3ed. São Paulo. Editora Studio Nobel. 2003.

AMARAL, Aracy (org.) *Desenhos de Di Cavalcanti na Coleção Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo*, 1985.

ANDRADE, Oswald de. O manifesto antropófago. In: TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1976.

ARAÚJO, Emanuel (Org.). *A mão Afrobrasileira: significado da contribuição artística e histórica*. Volumes 1 e 2. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. / Museu Afro Brasil, 2010

AVANCINI, José Augusto. *A pintura modernista e o problema da identidade cultural brasileira: estudo comparativo da obra de Tarsila, Di Cavalcanti e Rego Monteiro, 1911-1933*. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas) Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. TÓPICOS UTÓPICOS. Belo Horizonte: C/arte, 2007.

\_\_\_\_\_Arte/Educação Contemporânea:  
consonâncias internacionais. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BACZKO. B. Imaginação social. In: *Enciclopédia Einaudi*. Antropos-Homem. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985, p. 296-332.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/arte, 2007.

BASTIDE, Roger, FERNANDES, Florestan. *Branços e Negros em São Paulo*. São Paulo: Nacional, 1959.

BITTENCOURT, Renata. Modos de negra, modos de branca: o retrato “baiana” a imagem da mulher na arte do século XIX - Campinas, SP : [s.n.], Dissertação de Mestrado em História da Arte e da Cultura apresentada ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Coli.2005

BRIENEN, Rebecca Parker. *Albert Eckhout: Visões de um paraíso selvagem*. Rio de Janeiro. Editora Capivara. 2010.

BORGES, Roseane. Política, Imaginário e representação : um nova agenda para o século XXI. Revista Boitempo

CARDOSO, Renata Gomes. *Modernismo e tradição: a produção de Anita Malfatti nos anos de 1920*. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: \_\_\_\_\_. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p. 61-80.

CHIARELLI, Tadeu. *Arte internacional brasileira*. São Paulo: Lemos, 1999, p. 48  
\_\_\_\_\_. *Um jeca nos vernissages*. São Paulo: Edusp, 1995.

COLLINS, Patrícia Hill. The social Construction of Black Feminist Thought, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, v. 14, nº 04, 1989.

COUTINHO, Laura Maria. O olhar enquadrado e outros locais de conflito na cultura visual contemporânea. In: MARTINS, Raimundo. *Visualidade e educação*. Goiânia: FUNAPE, 2008

COLAÇO, Thais Luzia. *Novas Perspectivas para a Antropologia Jurídica na América Latina: o Direito e o Pensamento Decolonial*. Florianópolis : Fundação Boiteux, 2012. Disponível em:  
< <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99625/VD-Novas-Perspectivas-FINAL-02-08-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > p.7-8 (nota de rodapé)

DA MATTA, Roberto. *Racismo à brasileira*. Anais do Seminario Internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Direitos Humanos. 1996.

DI CAVALCANTI, Emiliano. *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, 27 fev. 1924.  
\_\_\_\_\_. *Viagem da minha vida - 1º testamento da alvorada*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1955.

FABRIS, Anateresa. Modernidade e Modernismo. 1ed. Editora Mercado de Letras. 1994.

FANON, Frantz. Pele Negra, Máscaras Brancas. 2ed. Editora Edufba. 2008  
\_\_\_\_\_. Condenados da Terra. 1 ed. Letra Livre. 2006

FELINTO, Renata (org.). Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores fazeres para os alunos : religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. Organização Renata Felinto. - Belo Horizonte, MG 2012

FREITAS, Iohana Brito de. *Cores e olhares no Brasil Oitocentista: Os tipos negros de Rugendas e Debret*. Rio de Janeiro - UFF. Dissertação de Mestrado. 2009

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979

\_\_\_\_\_. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. Política e educação. São Paulo: Cortez. 1993.

\_\_\_\_\_. Cartas à Cristina. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra. 1994.

\_\_\_\_\_. Educação como prática de liberdade. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

GARCIA, Juan; WALSH, Catherine. El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des)de un processo. Buenos Aires. CLACSO. 2002

GONZÁLES, Lélia e HANSENBALG, Carlos. Lugar de negro, Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982

GONZÁLES, Lélia. Racismo e Sexismo na Sociedade Brasileira, Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 1982, [1980].

HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. 1 ed. Editora Apicuri. 2016.

\_\_\_\_\_. *DA DIÁSPORA: IDENTIDADES E MEDIAÇÕES CULTURAIS*. Belo Horizonte : Ed. da UFMG, 2006

\_\_\_\_\_. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LAFETÁ, João Luis. *1930 – a crítica e o modernismo*. 2 ed. São Paulo. Editora Espírito Crítico. 2000.

MARTINS, Luis. Emiliano Di Cavalcanti. São Paulo. Editora Museu de Arte Moderna. 1953.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Fontes Visuais, Cultura Visual e História Visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista brasileira de História*, v. 23, n. 45, p. 11-33, 2003.

MICELI, Sérgio. *Nacional e estrangeiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MIDLIN, José. Uma vida entre livros – reencontros com o tempo. 1ed. Companhia das Letras. 1997.

MORAES. Eduardo Jardim Moraes. Modernismo Revisitado. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v.1, n.2, 1988.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB*. Rio de Janeiro, 2003. *Anais...* Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acesso em: 24 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. *Negritude: Usos e Sentidos*, 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988

\_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional Versus Identidade Negra*. Petrópolis: Ed.Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. A identidade negra no contexto da globalização. *IN: Ethnos Brasil*, Ano I – nº 1, março de 2002, pp.11-20. – UNESP.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. “Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar”: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres

negras em Salvador, Bahia (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2008).

\_\_\_\_\_. Raça, gênero e escolhas afetivas: uma abordagem preliminar sobre solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia, *Temáticas*, Campinas, 11(21/22): 11-48, jan./dez.2003, pp.11-48.

PERRY, Pamela. *Shades of white: White kids and racial identities in high school*. Durham, NC: Duke University Press, 2002.

PLATT, Anthony. Desegregating multiculturalism: Problems in theory and pedagogy of diversity education. *Social Justice*, 29(4), 2002.

POLLOCK, Griselda. A tale of three women: seeing in the dark, seeing double, at least, with Manet. In: *Differencing the canon*. Feminist Desire and writing of Art's Histories. London and New York: Routledge, 1999.

\_\_\_\_\_. *Encounters in a virtual feminist museum of art: time, space and a archive*. London: Routledge. 2007.

OLIVEIRA, Marcia M. Marcusi. Negra? Identidade étnica de mulatas de São Paulo. *Fazendo Gênero*. Florianópolis: n.9, 2010.

QUEIROZ JÚNIOR, Teófilo de. *Preconceito de Cor e a Mulata na Literatura Brasileira*. São Paulo: Ática, 1975, p.15.

RAGO, Margareth. *Do Cabaré ao Lar: A utopia da cidade disciplinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo, 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In DEL PRIORI, Mary. (org.) História das mulheres no Brasil. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 578-606.

RAGO, Elisabeth Juliska. Outras falas: feminismo e medicina na Bahia (1836 – 1931). São Paulo Annablume; Fapesp, 2007.

REBOLHO, Ana Claudia Figueiredo . Nas avenidas da libido. Prostituição em São Carlos: história oral temática de prostitutas são-carlenses. São Carlos: UNICEP, 2007.

\_\_\_\_\_. Estudo bibliográfico das atitudes e comportamentos ligados à prostituição da Pré-história aos dias atuais. Araraquara. UNESP. 2015.

RAMOS, Guerreiro. *Contatos Raciais no Brasil*. Quilombo, São Paulo, dez. 1948. p.2.

RAMOS, Luciana Ferreira de Moura Ramos. *O Brasil Mestiço sob a ótica de Albert Eckhout*. ANPUH -Simpósio Nacional de História. Londrina, 2005.

SAID, Edward W. O orientalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990

SANTOS, Neusa Sousa. Tornar-se Negro. 2 ed. São Paulo. Editora Graal. 1990.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de Imagens, cultura visual e pratica educativa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

STEINBERG, Shirley R. MC LAREN, Peter, KINCHELOE, Joe. *Counterpoints* Vol. 295, RAGE & HOPE: Interviews with Peter McLaren on War, Imperialism, & Critical Pedagogy, pp. 139-162. 2006

SIMIONI, Ana Paula. Di Cavalcanti: Trajetória de um artista gráfico na imprensa. 1 ed. São Paulo. Editora Sumaré. 2002.

SKIDMORE. Thomas Elliot. Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro. 1ed. Editora Paz e Terra. 1976.

SOUZA, Gilda de Mello e. A ideia e o figurado. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34; 2005.

\_\_\_\_\_. *Exercícios de leitura*. São Paulo: Duas Cidades, 1980.

THEODORO, Mário (Org.) et al. As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008. Disponível em: . Acesso em: 20 jul. 2015.

VELLOSO, Monica Pimenta. *Modernismo no Rio de Janeiro: turunas e quixotes*. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Vargas, 1996.

\_\_\_\_\_. *Modernismo no Rio de Janeiro: turunas e quixotes*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

WASH, C. IN CANDAU, Vera Maria Candau (org). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Editora: 7 LETRAS, 1ª Edição, 2009.