



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
**Centro de Filosofia e Ciências Humanas**  
**Instituto de História**

**Enegrecendo as Belas Artes: ensinando história por meio das trajetórias de dois pintores negros do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX.**

**Joana D'arc Araujo da Silva**

**Rio de Janeiro**

**2016**

**Enegrecendo as Belas Artes: ensinando história por meio das trajetórias de dois pintores negros do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX**

**Joana D'arc Araujo da Silva**

**Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.**

**Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Monica Lima e Souza**

**RIO DE JANEIRO**

**2016**

# **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.**

**Aprovada por:**

---

**Prof. Dr<sup>a</sup> Monica Lima e Souza – Orientadora**

---

**Prof. Dr<sup>a</sup> Keila Gringberg – UNIRIO**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr. Amilcar Araujo Pereira - UFRJ**



D532r Silva, Joana D'arc Araujo da.

Enegrecendo as Belas Artes: ensinando história por meio das trajetórias de dois pintores negros do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX / Joana D'arc Araujo da Silva, 2016.

Vi, 80 f.: il.; 15 cm.

Orientador: Monica Lima e Souza.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, Rio de Janeiro, 2016

Referências:

1. Ensino de História – Identidade Negra e Pintura . 2. Material Pedagógico. 3. Sociedade e cultura – dissertação I. Lima, Monica. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. III.

CDD:

## **RESUMO**

O presente trabalho final de Mestrado tem por objetivo analisar as trajetórias de vida e a produção artística de dois pintores negros do Rio de Janeiro, oriundos da Academia Imperial de Belas Artes, no período entre 1863 a 1896, são eles: Estêvão Roberto da Silva e Antônio Rafael Pinto Bandeira. Para, a partir de suas trajetórias e de suas telas, elaborar um instrumento pedagógico – que será distribuído virtualmente em PDF - que possibilite aos professores da educação Básica e aos estudantes conhecer e reconhecer nesses trabalhos e nessas histórias exemplos diferenciados da expressão cultural e artística negra, levando-os a questionar os modos de representação social das expressões da cultura negra no ensino de História e em seus cotidianos. E assim, promover e valorizar a identidade negra e dar visibilidade à participação dos afro-brasileiros na construção da sociedade e, conseqüentemente da história do Brasil

Palavras-chave: ensino de história, pintores negros brasileiros, trajetórias, pintura nas aulas de história

## ABSTRACT

Enegrecendo as Belas Artes: ensinando história por meio das trajetórias de dois pintores negros do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX.

Joana D'arc Araujo da Silva

Orientador: Prof. Dr<sup>a</sup> Monica Lima e Souza

*Abstract* da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

The present academic work aims to analyze the life trajectories and the artistic production of two black painters from Rio de Janeiro, coming from Academia Imperial de Belas Artes (Imperial Academy of Fine Arts), between 1863 and 1896, namely: Estêvão Silva and Antônio Rafael Pinto Bandeira. The purpose is, through their trajectories and canvas, to draft a pedagogical instrument – in PDF – that enables basic education teachers and students to get to know and recognize in those works and stories differentiated examples of black cultural and artistic expressions, making them question the forms of social representation of black culture expressions in History teaching and in their daily lives. There's also the intent of add value to the black identity and highlight the participation of Afro-Brazilians in the building of the society and, therefore, the History of Brazil.

Key words: history teaching, Brazilian black painters, painting in class

Rio de Janeiro  
2016

## **Agradecimentos**

Agradeço as minhas filhas Joana Angélica, Cristiane e Debora pelo amor e apoio incondicionais durante a realização desse projeto. Agradeço imensamente a minha orientadora, a professora Monica Lima, por toda dedicação, apoio, tempo e contribuição dispensados em prol deste projeto, o que muito contribuiu para meu amadurecimento intelectual. Agradeço a minha amiga-irmã Maria Claudia Ferreira por todo encorajamento para que eu realizasse esta empreitada. Aos meus caros amigos de jornada que o ProfHistória propiciou. Agradeço ainda à museóloga do Museu Antonio Parreiras, Michelly Bessa, por me receber e disponibilizar o acesso a documentos fundamentais para este projeto.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>14</b>
<b>ENSINO DE HISTÓRIA E REELABORAÇÃO DA AFRO-BRASILIDADE, UM PROJETO POSSÍVEL!</b> .....	<b>14</b>
1.1 ENSINO DE HISTÓRIA, LEI 10639/03 E SUAS DIRETRIZES ÉTNICO-RACIAIS .....	16
1.2 IDENTIDADE NEGRA, MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	19
1.3 ARTE, TRAJETÓRIAS E USO DA PINTURA NO ENSINO DE HISTÓRIA .....	23
2. OUTRAS CONSIDERAÇÕES .....	28
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>30</b>
<b>DA ARTE DE VIVER E PINTAR EXECUTADA PELOS NOSSOS PINTORES AFRO-BRASILEIROS</b>	
<b>BIOGRAFADOS.</b> .....	<b>30</b>
2.1 A ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES – AIBA .....	31
2.2. VIVER E PINTAR NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX: ESTEVÃO SILVA E PINTO BANDEIRA.....	33
ESTEVÃO ROBERTO DA SILVA – 1845 - 1891 .....	35
ANTÔNIO RAFAEL PINTO BANDEIRA 1863 - 1896 .....	48
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>55</b>
<b>OBRAS E ARTISTAS NAS AULAS DE HISTÓRIA</b> .....	<b>55</b>
3.1. AS OBRAS .....	57
3.2 - SUGESTÕES DE ATIVIDADES.....	73
3.2.1. INTRODUÇÃO .....	73
ATIVIDADES.....	76
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>86</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>93</b>

## **Listas de Siglas**

AIBA – Academia Imperial de Belas Artes

EGBA – Exposições Gerais de Belas artes

MAP – Museu Antonio Parreira

MEC - Ministério da Educação.

MinC - Ministério da Cultura

MNU – Movimento Negro Unificado

TEN – Teatro Experimental do Negro

## Introdução

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos seus rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa.

Nilma Lino Gomes

Compreender o ensino da disciplina escolar História é uma demanda recente na produção de conhecimento no Brasil e liga-se à crise epistemológica sofrida pela área de saber História<sup>1</sup>, ocorrida nas duas décadas finais do século XX. Relaciona-se também às transformações sócio-históricas e políticas que vêm ocorrendo no Brasil desde os anos setenta do século passado. O ensino de História tornou-se um campo de pesquisa em que se busca responder a uma gama de questionamentos sobre a relação ensino-aprendizagem em História e os múltiplos fatores culturais, políticos, econômicos, sociais e ideológicos que a atravessam e constituem. Dentre várias questões, destacam-se: quais conteúdos são ensinados numa aula de História da Educação Básica? Como o professor ensina História? De que maneira os alunos aprendem essa disciplina escolar? Por que ensinar História numa sociedade tecnológico-midiática? Como estudo das manifestações artísticas, em especial o da pintura, podem enriquecer as aulas de História? Apesar de o ensino de História ser uma área de estudos relativamente recente, no Brasil já existe uma densa e vasta produção e pesquisadores renomados, respondendo a estas e inúmeras outras questões.<sup>2</sup>

Os movimentos sociais que vêm atuando no Brasil desde o final do século passado criaram novas questões para o ensino de História. Neste estudo, interessa-nos os questionamentos trazidos por eles sobre as relações raciais no Brasil. Desse período, destacamos principalmente a atuação do Movimento Negro Unificado - MNU<sup>3</sup>- cujas

---

<sup>1</sup> Salgado, 2009, p. 44

<sup>2</sup> Cito aqui nomes como Ana Maria Monteiro, Flavia Caimi, Helenice Rocha, Monica Lima, Martha Abreu, Fernando Penna.

<sup>3</sup> Para um maior aprofundamento, ver Amilcar Pereira, 2013

ações legaram transformações importantes, no que concerne ao reconhecimento do direito dos afro-brasileiros em fazerem parte da construção histórica e cultural do Brasil como sujeitos, além de inspirarem as novas gerações de ativistas negros na continuada luta contra o racismo, por cidadania e também por representatividade nos espaços de poder da sociedade brasileira, sendo a escola (e seus conteúdos curriculares) um desses espaços disputados. A partir das ações do movimento negro, outras perguntas foram acrescentadas ao ensino de História: qual a relação entre ensino de História e a reprodução do racismo? Quais os motivos da permanência do ocultamento e/ou coisificação dos afro-brasileiros nas aulas de História? De que maneira o que é ensinado em História afeta as identidades num país multiétnico, como é o caso do Brasil?

Entendemos o espaço escolar como um universo relacional complexo, onde circulam ideias e valores conflitantes provenientes dos inúmeros elementos e sujeitos que o constituem – políticas educacionais, ideias hegemônicas, concepções de identidades, professores, direção, funcionários técnicos, família e, claro, o alunado. Logo, é um espaço permeado por intensas disputas sobre o que ensinar, isto é, qual currículo será implementado; como ensinar, ou seja, que didática será empregada; e a quem se destina o que será ensinado.

(...) a especificidade das instituições de ensino, ou seja, o fato de serem locais e meios organizados com vista a transmitir a um público numeroso e diversificado e por meios sistemáticos conjuntos de conhecimentos, de competências, de representações e de disposições correspondendo a uma programação deliberada.<sup>4</sup>

Logo, essa “programação deliberada” afeta de modo diferente, os diversos grupos sociais influenciados por esse conjunto de saberes e poderes que fazem parte dos interesses macros da sociedade, e não apenas do mundo da educação escolar, isto é, fazem parte da política nacional.

O espaço escolar ao qual nos referimos, devido a nossa experiência, é o da escola pública e tem como recorte de nível de escolaridade o segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. O lugar sócio-espacial situa-se entre os bairros de Realengo, Bangu e Campo Grande, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, cujo alunado atendido é proveniente, principalmente, das classes pobres - em sua maioria afro-brasileiros.

---

<sup>4</sup> Forqin, 1992, p. 28

Este estudo tem os propósitos de analisar a relação entre ensino de História e as relações raciais/identidade negra, na sociedade brasileira, tendo por base a Lei 10/639/03 e suas Diretrizes Étnico-Raciais, buscando, ainda, desvelar a invisibilidade da presença negra nas artes plásticas, a partir da investigação sobre a produção artística e as trajetórias de vida de dois pintores negros egressos da Academia Imperial de Belas Artes, na segunda metade do século XIX. São eles: Estêvão Roberto da Silva (1845-1891) e Antônio Rafael Pinto Bandeira (1863 – 1896). Assim, apresentaremos não somente para a comunidade escolar, mas para o todo social a relevância desses artistas negros para a história da pintura brasileira.

Finalmente, por meio das informações, interações, descobertas e reflexões levantadas pela pesquisa através desse profícuo diálogo entre ensino de História, Arte, Trajetória e Identidade Negra, produziremos um instrumento pedagógico direcionado ao ensino de História mais inclusivo, mais democrático, no qual o afro-brasileiro seja representado, não como vítima, como objeto, mas como um ser humano com todas as suas incongruências, contudo, sujeito da sua vida e história.

Desta forma, utilizaremos esse material pedagógico com potencial capacidade de reescrever positivamente a historicidade e a cultura afro-brasileira. Isso implicaria na desconstrução do racismo tão presente em nossas salas de aula, currículos de História e na cultura escolar, como bem demonstrou Gomes, estudiosa da questão racial brasileira, na epígrafe que abre este capítulo. Além das questões supracitadas, neste capítulo apresentaremos alguns conceitos teóricos que dão suporte ao estudo e discutiremos a importância do uso da pintura como fonte para o ensino de História.

## CAPÍTULO 1

### **Ensino de História e Reelaboração da Afro-brasilidade, um projeto possível!**

Assim entendemos que ensinar História implica enfrentar grandes desafios: superar a tradição que buscou, em diferentes tempos históricos, instituir e legitimar poderes e identidades sociais “únicas” [...]; tornar acessível aos alunos o conhecimento constituído sobre as diferentes sociedades e ações humanas do passado [...]; contribuir para a compreensão da historicidade da vida social, para atribuição de sentidos às ações humanas e aos diferentes atores sociais, e para aprofundar o pensamento crítico; desenvolver com os estudantes argumentação capaz de desconstruir discursos discriminatórios orientados por fundamentalismos; compreender que a diversidade das experiências históricas nos constitui como sujeitos na relação com o “outro”; constituir e reinventar tradições e a memória social.<sup>5</sup>

Amilcar Araujo Pereira e Ana Maria Monteiro

O termo Ensino de História de pronto nos remete a dois campos de conhecimento: Educação e História. Ao analisar tal objeto, podemos utilizar um ou outro campo teórico. Porém, no presente estudo, a base teórica é a que privilegia a inter-relação entre esses dois campos do saber. Tal escolha baseia-se em Monteiro e Penna que entendem que para dar conta desse objeto, o ensino de História, é preciso pensá-lo como um *lugar de fronteira* por reunir arcaibouços teóricos da Educação, com destaque para Didática/Currículo e História (historiografia), a questão das fontes, temporalidade, narrativa histórica, operação historiográfica entre outros – na conformação do *conhecimento escolar*, que carrega como diferencial “o reconhecimento de que, ao ter como objetivo a educação, o ensino de cidadãos diferencia-se do conhecimento produzido pelos historiadores de ofício.”<sup>6</sup> Portanto, o “conhecimento escolar” é uma categoria de análise que designa um conhecimento de configuração cognitiva própria e forjado nas necessidades do processo educativo.

O conhecimento escolar está em estreita articulação com o “saber docente”, compreendido como o conjunto de saberes que os professores mobilizam em sua prática cotidiana, os quais, por sua vez, são afetados por uma multiplicidade de fatores, como

---

<sup>5</sup> Pereira e Monteiro, 2013, pp 8

<sup>6</sup> Monteiro e Penna, 2011, pp 192

por exemplo, o preconceito racial que estrutura as relações sociais no Brasil. Esta gama de fatores interfere no que se ensina e como se ensina e por que se ensina e, claro, naquilo que o aluno apreende. Sabemos que o *saber escolar* está imbricado nos estudos sobre “a relação entre escola e cultura” e sua função na “produção de memória coletiva, de identidades sociais e na reprodução das relações de poder.”<sup>7</sup> Todos esses aspectos estão estreitamente ligados a outro importante conceito, o de “seleção cultural escolar”; nesse sentido, Forquin aponta que o conhecimento escolar é formado a partir de uma prévia seleção da herança cultural que norteia a vida de uma sociedade. Entendendo a escola como uma “microsociedade”, uma vez que nela,

“... circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder, ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e símbolos.”<sup>8</sup>

Para o autor, um dos imperativos da educação escolar é o de “conservação e transmissão da herança cultural do passado”. E, sendo o racismo um elemento da cultura brasileira, ele também faz parte da cultura escolar, não apenas nos aspectos formais do currículo, como também relações sociais que nela se estabelecem.

O Currículo é um elemento fundamental do ensino e, muito simplificada, podemos defini-lo como um instrumento no qual se registra a seleção daquilo que deve ser ensinado e os modos de ensinar. Para Silva, estudioso do currículo, o ensino de História “articula a historiografia instituída (acadêmica, clássica, erudita) ao dia a dia do pensamento produzido por professores e alunos, dotados de outras erudições e tradições sociais que explicitam interpretações de historicidades.” Além disso, ele entende que “o debate sobre cidadania cultural no processo de ensino traz para eles a possibilidade de esclarecimentos críticos, recíprocos e permanentes”<sup>9</sup>. O que também é defendido pelo multiculturalismo crítico trazido pela professora Vera Candau que, embora dialogue com o pós-estruturalismo, apresenta forte tendência em direção à teoria crítica. Ela defende uma *‘centralidade do pluralismo cultural nos currículos’* numa versão *‘intercultural crítica e emancipatória’*. Essa interculturalidade pode ser traduzida por uma *‘negociação’* entre os diversos grupos culturais, embora não possamos negligenciar a observação das desiguais relações de poder em que se dão tais diálogos. Defende, a

---

<sup>7</sup> Monteiro, 2001, p. 124

<sup>8</sup> Forquin, 1992, p. 28

<sup>9</sup> Silva, 2000, p. 121

partir dessa concepção, o ‘*empoderamento social*’ das minorias, o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, resgate de histórias de vida tanto dos sujeitos como de sua comunidade, sem esquecer, é claro, o caráter dinâmico ou ‘híbrido’ da cultura.<sup>10</sup>

Temos observado que uma das permanências na cultura escolar diz respeito às ausências de referências da participação dos africanos e afro-brasileiros na construção histórica e social do Brasil. Ainda predomina nesse universo uma história eurocêntrica, produtora de um ocultamento ou apagamento das heranças culturais de matriz africana e/ou de uma presença parcial, negatizada, associada principalmente à escravidão, aos castigos físicos e ao trabalho braçal. Há uma reprodução do racismo e, nesse sentido, ouçamos Lima:

O racismo é um fenômeno que influenciou e influencia nas mentalidades, num modo de agir e de ver o mundo (...). Durante muito tempo se defendeu a ideia de que aqui não havia discriminação (...). Hoje não só vemos pelos dados da demografia da pobreza brasileira que ela tem uma inequívoca marca de cor, como sabemos que um olhar mais atento à história e à vida dos afrodescendentes no país revela a nossa convivência permanente com o preconceito e seus efeitos perversos.<sup>11</sup>

Precisamos com urgência desnaturalizar as relações raciais brasileiras através de um novo currículo, pautado no respeito às múltiplas diferenças culturais que constituem a sociedade brasileira e no empoderamento dos setores populares para que seja possível reconstruir positivamente a autoestima dos afro-brasileiros e, conseqüentemente, da sociedade como um todo.

### **1.1 Ensino de História, Lei 10639/03 e suas Diretrizes Étnico-Raciais**

A atuação de grupos de intelectuais, grupos ligados à religiosidade afro, quilombolas e os detentores de saberes e fazeres como o jongo, a capoeira entre outros, tem buscado reduzir as imensas desigualdades sociais que afligem a maioria dos afro-brasileiros. Essas pressões sociais resultaram também em políticas públicas de reparação (patrimoniais, educacionais, etc.) e temos assistido, desde então, a uma lenta, porém constante transformação nas relações sociais cotidianas e educacionais no que

---

<sup>10</sup> Lopes e Macedo 2011, p. 154

<sup>11</sup> Lima, Monica. p 72

concerne à valorização e à inserção da História e cultura desses sujeitos no ambiente escolar e na sociedade em geral. Contudo, muito ainda precisa ser feito para que essas mudanças se alarguem e alcancem a maioria dos afro-brasileiros, grupo que compõe a maior parte da sociedade brasileira.

Como resultado das demandas sociais apresentadas ao longo de muito tempo, tivemos a aprovação da Lei 10.639 em 2003 e a formulação de suas Diretrizes<sup>12</sup> em 2004. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sofreu importante alteração com o acréscimo dos artigos 26-A e 79-B<sup>13</sup>. A nova legislação instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e, em 2008, incluiu-se também a temática indígena por meio da Lei 11.645. Isso significava que a nossa educação formal deveria, a partir daquele momento, incorporar em seus currículos, conteúdos programáticos que dessem conta da diversidade cultural que compõe e caracteriza a formação da população brasileira. Incluiria, a partir de então, “o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e a participação desses grupos na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica, cultural e política, pertinentes à história do Brasil.”<sup>14</sup> Levando em consideração que

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhes são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.<sup>15</sup>

É possível verificarmos que os princípios que norteiam as Diretrizes Étnico-Raciais possuem tripla função dentro do sistema educacional brasileiro: desconstruir posturas antiéticas, resgatar memórias e buscar justiça social, uma vez que o princípio sobre consciência política e histórica da diversidade estabelece que “deve conduzir à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos

<sup>12</sup> Diretrizes Étnico-Raciais, p. 15

<sup>13</sup> Outras alterações sobre a questão étnica ocorreram em 2013 - artigo 3º dos Princípios e fim da Educação, por exemplo foi acrescido o item: XII - consideração com a diversidade étnico-racial

<sup>14</sup> Brasil - 2008

<sup>15</sup> Diretrizes Étnico-Raciais, p. 15

indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados.”<sup>16</sup>

Nesse contexto, para dar conta desse novo papel da educação e do ensino de História na construção de uma educação democrática, que busque contribuir para a reconstrução da identidade brasileira em novos moldes e para a elevação da autoestima do povo negro e combate ao racismo, será preciso desconstruir representações sociais<sup>17</sup> negativas cristalizadas sobre o negro, ao longo de quase duzentos anos de educação escolar, tais como: vitimização do escravizado, associação direta entre escravidão e o ser negro, inferiorização do africano e do afro-brasileiro, silenciamento das lutas e dos atores sociais afro-brasileiros.

Entendemos ser fundamental para o enriquecimento social, político e cultural da sociedade brasileira a construção dessa equidade social. E a escola e o ensino de História podem ser instrumentos importantes de atuação nesse sentido. Por isso, optamos pela elaboração de um instrumento pedagógico como resultado palpável dessa pesquisa sendo produzido a partir das trajetórias<sup>18</sup> desses pintores negros (Estêvão Roberto da Silva e Antônio Rafael Pinto Bandeira) que atuaram na segunda metade do século XIX.

Para isso, iremos analisar as condições sócio-político-econômicas e culturais que propiciaram a formação desses artistas; compreender as contingências que essas personagens vivenciaram pelo fato de serem artistas negros a transitar nos espaços da elite branca, em sua maioria escravocrata e racista; problematizar as questões raciais presentes em suas trajetórias e seus fazeres artísticos, com o objetivo de elaborar o material pedagógico em PDF – o que facilitará a sua distribuição, possibilitando ao professor de História utilizar suas biografias e obras como uma ‘janela’ para o período analisado, levando os estudantes a conhecer e reconhecer nesses trabalhos e nessas histórias exemplos diferenciados de expressão cultural e artística produzidas pelos sujeitos afro-brasileiros. E, dessa forma, poder criar um cenário favorável ao questionamento sobre os modos de representação das expressões socioculturais de matriz africana no ensino de História e em seus cotidianos. Tal material pedagógico será

---

<sup>16</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – MEC – 2004. Aqui, trataremos por: Diretrizes Étnico-Raciais.

<sup>17</sup> Este conceito será aprofundando mais à frente.

<sup>18</sup> Conceito aprofundado adiante.

disponibilizado em ambiente virtual com atividades que dialogam entre história e artes e abordam temas como: trajetórias, memória e identidade.

## **1.2 Identidade Negra, Memória e Representação Social**

A identidade é um produto social, cultural e político construído historicamente, por isso cambiante e múltiplo. Ao longo da nossa história, oficialmente, o “ser negro” passou por vários momentos entre a coisificação, a negação e o recente direito à afirmação de sua identidade. E não se chegou a esse direito à afirmação da identidade negra facilmente. Está em formação advindo de um longo processo de lutas realizado principalmente pelos negros - individual e ou coletivamente. Conforme João José Reis e Flavio Gomes disseram: “onde houve escravidão houve resistência.” Parafraçando-os, podemos dizer que: onde houver racismo haverá resistência. E, como o racismo é elemento estruturante das relações sociais brasileiras, para combatê-lo faz-se necessária uma identidade adjetivada, isto é, racial/étnica. No dizer da antropóloga, Nilma Lino Gomes,

É no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.<sup>19</sup>

Sabemos que esse “sentido de pertencimento” não é simples no que toca à identidade do brasileiro, pois o modelo de identidade nacional hegemônico em nossa sociedade é aquele que privilegia a origem europeia e oculta o máximo possível a origem africana e indígena. O quantitativo de afro-brasileiros nas carreiras de ponta, na produção de conhecimento e no poder é mínimo, se comparado a sua presença demográfica no todo populacional. Na mídia, filmes, novelas, reportagens e propagandas, os negros são sub-representados e, majoritariamente, aparecem em papéis subalternizados (escravizado, trabalhador braçal, bandido ou desenraizado – uma

---

<sup>19</sup> Gomes. 2015

personagem sem família, solto na trama, apenas para cumprir a lei que obriga a presença do negro na mídia).

No Brasil, o acesso à cidadania passa pela cor da pele. Sabemos que quanto mais clara a tonalidade da pele, maiores são as chances de uma pessoa. A maioria da população sem acesso à educação, moradia, emprego, saúde dentre outros direitos sociais é constituída por negros com o tom de pele mais escura. A desqualificação, a inferioridade e os fatores múltiplos/ negativos que recaem sobre os afro-brasileiros têm levado muitos a uma recusa em aceitar-se negro. E os não-negros também recusam a ancestralidade africana que, queiramos ou não, é parte constitutiva de nossa sociedade.

Por outro lado, assumir-se negro, na atualidade, é um ato político, uma reafirmação dos valores estéticos e culturais de raiz africana. Como se vê representada a juventude negra brasileira? Quais expectativas são construídas pelos alunos da rede pública, em sua maioria negros, a partir do modo pelo qual se veem representados, não apenas na mídia, mas em muitos outros espaços? Como essa juventude pode acreditar em si e no futuro, com tamanha desvalorização da sua estética? O que os não-negros aprendem sobre a negritude e a identidade do país? Trazer à memória, à sala de aula, atores sociais negros como sujeitos dos mais diversos aspectos do saber humano contribuirá para a reconstrução da representação social de si e para si dos afro-brasileiros.

Chartier, ao reformular e aplicar o conceito de representação social nos estudos históricos, chama nossa atenção para o fato de que:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.<sup>20</sup>

A história dos povos africanos no Brasil foi marcada pela imposição dessa “autoridade.” Em primeiro lugar, porque chegaram aqui na condição de escravizados e sob a autoridade dos senhores de escravos portugueses e, no decorrer da história, da elite local. O sistema escravista se enraizou em todos os âmbitos da vida e grupos sociais brasileiros, desqualificando os africanos e seus descendentes, bem como as

---

<sup>20</sup> Chartier, 1990, p. 17

atividades manuais, por eles desempenhadas. Em segundo lugar, no século XIX, além da autoridade da elite escravocrata, entra em cena as científicas teorias raciais, especialmente as produzidas na Europa, que dividiam a humanidade entre superiores e inferiores, civilizados e incivilizados. Sobre essas teorias raciais, Amílcar Pereira diz que “elas tinham em comum o dogma de que a diversidade humana, anatômica e cultural, era produzida pela desigualdade das raças.”<sup>21</sup>

Nessa hierarquização, reformulada pelos cientistas nacionais, coube ao europeu a superioridade e aos africanos e seus descendentes brasileiros a inferioridade. Interligam esses acontecimentos uma abolição da escravidão sem a inserção dos afro-brasileiros à sociedade via cidadania. E, finalmente, acrescenta-se o viés da mestiçagem, ou seja, a celebração da mistura das três raças – mantida a hierarquia - que deságua no mito da “democracia racial” – a ideia de que no Brasil não havia preconceito racial. Estes foram, grosso modo, os elementos que estabeleceram o racismo na sociedade brasileira, como também um conjunto de ideias, imagens e representações sobre a herança africana. Xavier nos ajuda numa maior compreensão, dizendo que as representações sociais “alimentam-se não só das teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações cotidianas.”<sup>22</sup> Aprofundando um pouco mais essa ideia, Pesavento afirma que:

A rigor, todas as sociedades, ao longo de sua história, produziram suas próprias representações globais: trata-se de um sistema de ideias-imagens de representação coletiva mediante o qual elas se atribuem uma identidade, estabelecem suas divisões, legitimam seu poder e concebem modelos para a conduta de seus membros.<sup>23</sup>

As “ideias-imagens” que circulam em nossa sociedade sobre a identidade negra, precisam ser reelaboradas sobre bases inclusivas, de respeito à diversidade e à diferença cultural. Para que possamos vislumbrar uma sociedade mais igualitária. Candau chama nossa atenção para o fato de que a “igualdade não está oposta à diferença, e sim, à desigualdade. A diferença está oposta à padronização em série, à uniformidade [...]”<sup>24</sup> Reelaborar essas imagens a respeito da identidade negra em nossa sociedade por meio

---

<sup>21</sup> Pereira, 2013, 62 e 63

<sup>22</sup> Xavier, in Ferreira p. 23

<sup>23</sup> Pesavento, 2003, p. 16

<sup>24</sup> Candau, 2005, p. 19

de uma educação escolar de respeito à diferença, contribuirá para a elevação da autoestima dos afro-brasileiros e do todo social e identitário brasileiro.

Todas estas tensões raciais que permeiam o cotidiano social brasileiro, de forma declarada e/ou sutil, têm produzido reiteradamente, ao longo da nossa história, determinados tipos de lembranças e esquecimentos, ou seja, são criadas e replicadas memórias que inferiorizam os negros e sua herança cultural e ao mesmo tempo, esquecimentos que silenciam a contribuição africana e afro-brasileira na construção efetiva e assertiva do Brasil.

Pollak nos diz que as memórias são constituídas por “acontecimentos, personagens e lugares de memória”. *Lugar de memória* é o nome que ele dá às lembranças marcantes de um indivíduo ou de um grupo (memórias ancestrais – “vivas por tabela”) e também os monumentos – lugar em que se (re)memora com alguém. No que diz respeito à relação entre memória e identidade, o autor aponta uma importância fundamental entre elas:

“A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que é, também, um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo.”<sup>25</sup>

Com raras exceções no currículo de História da Educação Básica e na maioria dos livros didáticos, a temática sobre a diversidade cultural brasileira em relação ao africano e aos afro-brasileiros aparece de modo estanque, fragmentado, incoerente. As representações e imagens constantes nos livros didáticos, na maioria das vezes, ligam-se às situações de violência e subalternidade do escravismo ou à folclorização de determinados aspectos culturais, tais como a capoeira, a culinária e o samba. Em relação às marcas fenotípicas do corpo negro – cabelo, lábios e cor da pele – as observações negativas, desrespeitosas, abusivas, ou seja, racistas são facilmente observáveis nas relações sociais dentro e fora dos muros escolares. A discriminação racial tanto nos materiais didáticos como na cultura escolar atuam reforçando memórias que não contribuem para dar “coerência” e valorizar a história e a cultura de matriz africana. Precisamos ouvir Pollak sobre a importância de um legado como esse:

---

<sup>25</sup> Pollak, 1992, p. 204

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem a “memória oficial”, no caso a memória nacional.<sup>26</sup>

Ao mesmo tempo em que a “memória oficial” brasileira silenciou sobre o papel desempenhado pelos sujeitos afro-brasileiros, pautou-se no “mito da democracia racial,” idealizando a mestiçagem e mascarando a percepção do racismo estrutural que relegou a maioria dos negros brasileiros para a base da pirâmide sócio econômica. Contudo, desenterrar essas ‘memórias subterrâneas’ que sobreviveram ao tempo, a despeito dos esforços em contrário, é papel de toda sociedade, e não apenas do mundo da educação. Por isso concordamos com Luciana Heymann que, no seu estudo sobre dever de memória<sup>27</sup>, afirma que no Brasil seria mais apropriado falar em “*resgate da memória*” e em “*dever de justiça*” ao invés de “dever de memória”, pois a opressão, a violência, a discriminação contra determinados grupos sociais, em especial os afro-brasileiros, são ainda praticadas cotidianamente. Buscamos aqui, além de evidenciar esse direito à memória dos afro-brasileiros, contribuir para que seja possível a efetivação dessa justiça.

### **1.3 Arte, trajetórias e uso da pintura no Ensino de História**

História e Arte têm seus caminhos imbricados desde o surgimento da humanidade. As chamadas pinturas rupestres constituíram-se nas formas primárias de registrar o estilo de vida dos primeiros humanos e comunicar a visão de mundo, os sentimentos estéticos dos nossos ancestrais. O conceito de arte é polissêmico e não faz parte desse trabalho o aprofundamento sobre tal conceito. Entretanto, é importante atentar para o alerta feito por Gombrich, pois temos observado, tanto na História da Arte, quanto no Ensino de Artes Plásticas um tratamento deferente em relação às produções artísticas de origem europeia, especialmente a pintura.

Nada existe realmente a que se possa dar o nome Arte. Existem somente artistas. [...]. Não prejudica ninguém dar o nome de arte a todas essas atividades, desde que se conserve em mente que tal

---

<sup>26</sup> Pollak, 1989: 04 - grifo nosso

<sup>27</sup> Heymann, 2006. p. 16

palavra pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes, e que Arte com A maiúsculo não existe.<sup>28</sup>

A arte pode ser entendida como a atividade artística em si ou como o produto dessa atividade, e consiste na capacidade humana de criar valores estéticos (beleza, harmonia, equilíbrio...). Trata-se de uma linguagem em que os seres humanos se comunicam com o mundo e comunicam seu mundo para os outros. Essas capacidades lógicas, matemáticas, estéticas, de linguagem e de abstrações são historicamente negadas aos afro-brasileiros, estigmatizados por um longo tempo como “mulos”, “híbridos” e, portanto, incapazes de tais feitos. Nas expressões artísticas que se situam no campo do visual-sensível-estético, o reconhecimento dos criadores negros foi sistematicamente negado. Esses preconceitos ficam latentes na invisibilidade dos artistas plásticos negros no cenário nacional, salvo raras exceções. Pouco se sabe sobre as obras e os artistas plásticos negros do Brasil, quer sejam da atualidade ou do passado.

No que se refere à participação dos negros nas artes, geralmente, estes aparecem ligados a uma visão estereotipada, na maioria das vezes circunscrita ao batuque ou à dança, arte ligada ao corpo e que pode ser tomada, muitas vezes, como algo exótico ou “folclórico”, ainda que essas expressões artísticas estejam longe de se limitar a isso. Esse olhar sobre a cultura negra e africana no Brasil carrega marcas de um tempo em que as danças com movimentos sensuais e musicalidades com fortes elementos percussivos foram classificadas como inferiores, primitivas e tais marcas estão presentes ainda hoje.

Ao se analisar a relação entre o ensino da História das Artes Plásticas e a participação dos negros nesse fazer artístico, geralmente eles aparecem como objetos artísticos. Quando observamos o currículo atual de Artes Plásticas na Educação Básica nas escolas públicas da Zona Oeste carioca, raras são as atividades que colocam em cena os artistas afro-brasileiros, mais raras ainda os pintores. Em quais desvãos do ensino de História e das Artes foram ocultados os artistas anônimos ou ilustres como é o caso de Mestre Ataíde, Mestre Valentim, Aleijadinho, Manoel da Cunha e tantos outros pintores, escultores, arquitetos, engenheiros negros que participaram ativamente da produção artística brasileira? O ensino de Artes Plásticas não é o objeto deste estudo, porém, as leituras realizadas nos permitem dizer que a maioria dos professores dessa

---

<sup>28</sup> Gombrich, 1999, p. 15

disciplina ainda mantém um olhar eurocêntrico sobre as artes plásticas e desconhece os artistas negros brasileiros suas obras.

Nos currículos da educação do Rio de Janeiro, por exemplo, esta lógica vem se destacando no ensino de Artes, onde percebemos nas orientações curriculares que a grande maioria de atividades e conteúdos propostos ainda preconizam expressões dos grandes movimentos da arte hegemônica europeia.<sup>29</sup>

Ocupar-nos-emos, agora, do uso da pintura nas aulas de História. Para nós, este é um procedimento pedagógico, que quando bem empregado, é de grande importância para as aulas de História. Em seu livro, Testemunha Ocular, Peter Burke discorre sobre as vantagens e desvantagens da imagem como evidência histórica. Entre fonte e indício, o autor prefere o segundo termo, pois retira a ideia de “verdade” da imagem, que são “indícios do passado no presente.” Também as professoras Moimaz e Molina nos dizem que “a obra de arte não é apenas um objeto estético, é também portadora de valores sociais, carregada de significações, devendo então ser vista como documento”.<sup>30</sup> Ou seja, é também um documento histórico.

O professor de História deve aprofundar seu olhar e análise sobre o uso da pintura em sala de aula, não apenas porque vivemos em uma sociedade imagética, e isso nos aproxima do alunado, mas também porque a maioria dos alunos das escolas públicas têm pouco acesso a espaços, onde geralmente as artes plásticas são dadas a conhecer, tais como exposições, teatros, galerias e museus. Trabalhar com a produção em artes plásticas, e em especial a pintura, de várias sociedades e épocas distintas, com atenção especial à brasileira, seria uma forma de reduzir essa distância entre o alunado e esse mundo, em geral tão reduzido ao universo das elites. E deve-se utilizar a pintura nas aulas de História, principalmente, por ser um documento que carrega uma gama de informações sobre o artista e a sociedade em que foi produzida, uma vez que “é portadora de dados implícitos e/ou explícitos, contendo elementos que podem ser contextualizados com o seu tempo”. Para fugirmos da análise rasa, devemos “saber o mínimo possível sobre as qualidades artísticas do objeto” e, prosseguem as autoras,

---

<sup>29</sup> Rodriguês e Oliveira, 2013, p. 10

<sup>30</sup> Moimaz & Molina, 2000, p 146

“podemos estudar seus aspectos materiais e técnicos, estado de conservação e autenticidade, destinação, temática e estilo. Também deve-se buscar identificar as relações da obra com a situação histórico-cultural. Desta forma estaremos pensando numa alternativa metodológica para o ensino de História.”<sup>31</sup>

Mantendo tais preocupações e cuidados com essa fonte documental será possível extrair, apenas da análise técnica:

[...] quais foram as técnicas e materiais utilizados, se houve inovação ou utilizou técnicas e/ou materiais conhecidos. Qual o suporte da obra: parede, tela ou papel. [...] empregou tinta a óleo ou o uso de afresco, assim como o conhecimento do papel desempenhado pela distribuição das cores, dos tons, das luminosidades, e se houve o domínio da ilusão no espaço e da luz [...] Verificar se na obra existe uma hierarquização formal dos objetos retratados, que auxilia ou não no entendimento temático.<sup>32</sup>

Sem, é claro, esquecer do contexto econômico, político, social, intelectual em que a obra foi produzida, como também um mínimo biográfico do artista, grupo social a que pertence, origem étnica, grau de formação educacional, suas visões de mundo e suas influências artísticas.

Trataremos agora do uso das trajetórias na produção de conhecimento. Bourdieu diz que “história de vida é uma dessas noções do senso comum que entraram como contrabando no universo científico.” Sua principal crítica reside no fato de se incorrer no erro de achar que a vida acontece num sequenciamento de fatos racionalmente lógicos e necessariamente interligados que levarão ao resultado x ou y.

O relato, seja ele biográfico ou autobiográfico, propõe acontecimentos que, sem terem se desenrolado sempre em sua estrita sucessão cronológica... tendem ou pretendem organizar-se em sequências ordenadas segundo relações inteligíveis. O sujeito e o objeto da biografia (o investigador e o investigado) têm, de certa forma, o mesmo interesse em aceitar o postulado do sentido da existência narrada... na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> Moimaz & Molina, op., cit., p. 145

<sup>32</sup> Idem p. 163

<sup>33</sup> Bourdieu, 1986 in: Moraes (org) Usos e Abusos da Historia Oral

A partir da segunda metade do século XX, houve uma renovação da historiografia que possibilitou um renovar do gênero biográfico. Benito Schmidt, citando Proust, apresenta a seguinte reflexão:

(...). Tornava-se mais interessante compreender, a partir de casos concretos, os funcionamentos sociais, culturais, religiosos. Neste novo contexto, a biografia mudava de status e encontrou uma legitimidade. Mas esta não é mais exatamente a mesma biografia, e não é mais apenas aquela dos “grandes” homens: ela busca menos determinar a influencia do individuo sobre os eventos do que compreender, através dele, a interferência de lógicas e a articulação de redes complementares.<sup>34</sup>

Para Schmidt, esse retorno da biografia possibilitou a “articulação entre a narrativa biográfica e história-problema. ” Cercando-nos dos devidos cuidados, recomendados pelo autor, na análise das trajetórias de vida (tais como atentar para os múltiplos espaços sociais em que transitaram, suas “percepções subjetivas, oscilações, hesitações e mesmo o acaso”) de Estêvão Silva e Pinto Bandeira, estamos certos de que contribuiremos para a ampliação da divulgação da pintura desses artistas negros brasileiros, além de auxiliar na fatura de outra imagem na tela-espelho da sociedade brasileira, isto é, de nova representação social dos afro-brasileiros. Para tanto, a pesquisa servirá de base à construção de um material pedagógico que torne possível aos estudantes e professores de História utilizar as biografias e imagens da produção desses artistas nos trabalhos em salas de aulas da Educação Básica, num profícuo diálogo entre história, arte, biografia e representação social, já que

(...) a biografia pode servir para introduzir o elemento conflitual na explicação histórica, para ilustrar, matizar, complexificar, relativizar ou mesmo negar as análises que excluem as diferenças em nome das regularidades e das continuidades.<sup>35</sup>

Uma abordagem crítica das biografias dessas personalidades da pintura brasileira permitirá historicizar e, através de suas vivências, desnaturalizar as representações sociais que apresentam os negros, prioritariamente, como pobres, marginais ou exóticos. Pode-se também inquerir: o que significava ser um artista plástico negro com produção sofisticada e técnica apurada numa sociedade escravista e/ou racista do final do século

---

<sup>34</sup> Schmidt, 2003, p. 64

<sup>35</sup> Idem, p. 68

XIX? E finalmente, chegarmos à questão: o que significa ser um negro no Brasil atual? Quais comportamentos, ideias e práticas culturais acompanham o ‘ser negro’ ao longo desse tempo? Ouçamos Gomes, discorrendo sobre alguns conceitos relativos à questão racial nos tempos atuais:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio(...) raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade.<sup>36</sup>

Os artistas plásticos escolhidos para estudo são reconhecidamente dotados de notória capacidade pictórica, como afirmavam os críticos e professores da época. Foram eles discípulos de mestres como Zeferino da Costa, Rodolfo Amoedo, Agostinho José da Mota, Vitor Meireles entre outros.<sup>37</sup>

Ganhadores de diversos prêmios e tendo participado de exposições nacionais e internacionais, por que são desconhecidos pela maioria dos brasileiros? Supõe-se que tão grande invisibilidade e ocultamento da história e produção artística desses pintores relacionam-se às teorias racistas, à política de embranquecimento e ao mito da “democracia racial” que predominaram intelectual e culturalmente no país até a década de 1970, sobretudo no campo das artes plásticas.

## 2. Outras Considerações

Para desenvolver o presente trabalho/material pedagógico será utilizado o procedimento de análise documental a partir das diferentes fontes primárias: correspondências, documentos pessoais, matérias de periódicos do período, tais como: *A Revista Ilustrada*, *O Paiz*, *a Gazeta de Notícias* e *O Fluminense*. Além, é claro, do material iconográfico, isto é, as telas selecionadas dos referidos artistas. As revistas e periódicos fazem parte do acervo digitalizado da Biblioteca Nacional. As obras que foram selecionadas pertencem aos acervos do Museu Nacional de Belas Artes (RJ), do Museu Afro Brasil (SP), da Pinacoteca (SP) e do Museu Antonio Parreiras (Niterói, RJ). Dois outros arquivos importantes são do Museu D. João VI (RJ), pois guarda vasta

---

<sup>36</sup> Gomes, 2010, p 43, 45

<sup>37</sup> Araújo, 1988, p., 9 e 11.

documentação sobre a Academia Imperial de Belas Artes e seus artistas e o Museu Antonio Parreiras que também guarda documentos e obras. Há, ainda, as fontes secundárias: o livro de referência, *A mão afro-Brasileira: significado da contribuição artística e histórica*, de Emanuel Araújo e o *Catálogo Negros Pintores*, da exposição realizada pelo Museu Afro-Brasil, na cidade de São Paulo, em 2008.

A produção do material didático, isto é, a elaboração de um documento em PDF que estimule a interatividade com os discentes, considerará as experiências contemporâneas, sobretudo as que possibilitem instrumentos pedagógicos que articulem diferentes campos do conhecimento escolar e, nesse caso, dialoguem, em especial, com a História como campo de conhecimento, ensino de História e Arte.

## Capítulo 2

### **Da arte de viver e pintar executada pelos nossos pintores afro-brasileiros biografados.**

“Artista? Loucura! Loucura! Podes lá isso ser se tu vens dessa longínqua região desolada, lá no fundo exótico dessa África sugestiva, demente. Criação dolorosa e sanguinolenta de satãs rebelados, dessa flagelada África, grotesca e triste, melancólica, gênese assombrosa de gemidos, tetricamente fulminada pelo banzo mortal; dessa África dos suplícios, sobre cuja cabeça nirvanizada pelo desprezo do mundo Deus arrojou toda peste letal e tenebrosa das maldições eternas!”

(Cruz e Souza fragmento do poema – Emparedado)

Seria loucura um negro ser artista no Brasil da segunda metade do século XIX, em plena vigência do sistema escravista? No momento da reelaboração das teorias raciais científicas europeias que dividiam o mundo entre sociedades civilizadas e bárbaras, ou seja, superiores e inferiores? Na época da construção da identidade nacional hierarquizada, privilegiando o europeu civilizado, seguido pelo indígena idealizado, que por sua vez era seguido pelos negros – postos numa escala descendente? Cruz e Souza, o grande mestre do Simbolismo brasileiro, abolicionista, filho de escravos alforriados e criado pelos ex-senhores de seus pais – condensava em si uma mostra das complexas relações sócio-raciais daquele período - nesse pequeno trecho de sua prosa-poética nos dá indícios da mentalidade de uma época que entendia a África como um lugar ‘incivilizado’, logo, bárbaro, monstruoso, desprezado pelo mundo – e, tais adjetivos recaiam, é claro, sobre os descendentes do africano para cá trasladado coercitivamente na condição de escravizado, filhos dessa África ‘fulminada pelo banzo mortal’ – esse banzo a representar a dor da escravização que sangrara e arrasara o continente africano. Daí aquela pergunta-resposta de fina ironia composta pelo poeta Cruz e Souza.

Sim, artistas! Porque sujeitos! Porque, da África foram trazidas mulheres, jovens, homens e crianças carregando seus saberes, sentimentos, línguas, crenças, artes, práticas, que, num território estranho e sob as condições adversas da escravização,

foram reelaborados, sendo parte indissociável da cultura brasileira. Artistas sim! Gritam em uníssono todos os artistas afro-brasileiros, do passado ou do presente. Artistas das letras, da música, da poesia, da arquitetura, da pintura e de todas as artes.

## 2.1 A Academia Imperial de Belas Artes – AIBA

A criação da AIBA além de ligar-se à chegada da família real portuguesa a sua principal colônia, que passa a ser o centro do Império, liga-se ainda à vinda da Missão Francesa em 1816, composta por um grupo de artistas: pintores, escultores e arquitetos, de que faziam parte nomes como: Grandjean de Montigny, Nicolas Taunay e Jean-Baptiste Debret, liderados por Joachim Le Breton. Tendo como uma de suas finalidades, conectar “Portugal e seus domínios aos progressos científicos e técnicos que se espalhavam pela Europa”<sup>38</sup> Como afirma Squeff,

A Academia carioca seguiria, assim, estratégia comum a outras academias de arte ao redor do mundo. Tratava-se de incorporar, junto com a pedagogia acadêmica, um acervo formado por cópias de grandes obras, moldes de gesso, gravuras, além de obras de mestres menores. Esse conjunto era visto como forma de auxiliar o ensino e, fundamentalmente, vinculá-lo a uma tradição, um repertório de obras, temas e artistas, tido como universal.<sup>39</sup>

Dois medidas tomadas em 1831 são fundamentais para entendermos o papel da Academia num país de recente independência: uma foi vinculá-la ao “Ministro do Império” que seria o “Presidente do Corpo Acadêmico”. A outra foi intitular o jovem D. Pedro II como “Fundador e Protetor Perpétuo” da Academia. Com isso, é possível perceber que a produção artística estava em grande parte direcionada pelo Estado, servindo para construção de um ideal de nação baseado nos valores civilizatórios clássicos, ou seja, europeus. Tendo na disciplina, pintura histórica, uma ponte entre a arte dita universal e a história do jovem país em construção, que se ligava, então, a essa ‘alta’ cultura, alinhando modernidade e tradição ao ideal de nação em processo.

É possível depreendermos, também, que tais ligações foram uma forma de garantir a sobrevivência material da Academia, patrocinada pelo Estado e pelo próprio imperador<sup>40</sup>, o que nos permite compreender as profundas relações entre arte, cultura nacional, política e o projeto de identidade da nação em constituição naquele período.

---

<sup>38</sup> Squeff, op. Cit, p. 100

<sup>39</sup> Idem, p.101

<sup>40</sup> O mecenato pessoal de d. Pedro II era chamado pelos contemporâneos de “bolsinho Imperial”

Muitas eram as responsabilidades práticas daquela instituição, tais como: formar pintores, escultores e arquitetos; armazenar um acervo artístico; difundir os valores clássicos por meio das “belas artes”, além de criar um público apreciador das artes plásticas e ordenar um mercado<sup>41</sup> de artes no Brasil. Estes dois últimos intentos foram alcançados por meio das Exposições Gerais de Belas Artes – EGBA. Essas exposições eram o ponto alto do cenário carioca de “belas artes”, pois reuniam em sua maioria, mestres e obras internacionais aos mestres e alunos da AIBA. As fontes pesquisadas nos informam sobre vinte e seis exposições durante o segundo Império, tendo sido a primeira em 1840. Contudo, a prática de expor os trabalhos de alunos da instituição nasceu nos primórdios da Academia sob os auspícios do então professor, Jean-Baptiste Debret. Mais tarde, ao final de cada calendário escolar, passou-se a expor os trabalhos dos mestres da Academia e a premiar os melhores trabalhos do corpo discente. Conforme tais eventos foram crescendo em importância, a premiação passou a ser entregue pelas mãos do próprio Imperador.

Ao sediar as exposições, a academia tornava-se o local onde era encenado um ritual em que se afirmavam os valores monárquicos (...) a esse “teatro de corte” vinham associados, porém, valores próprios à nação independente que se consolidava naqueles anos: o hino nacional sempre abria o cerimonial. Subjacente a tudo isso, era a academia que se firmava como espaço cortesão e, por outro lado, de afirmação dos valores nacionais. Valores que encontravam nas “belas artes” um espaço peculiar de expressão.<sup>42</sup>

Durante muito tempo os estudiosos da História da Arte afirmaram que a produção artística do século XIX estava engessada por uma ortodoxia acadêmica que se limitava a copiar o que era produzido na Europa, especialmente na França e na Itália. Entretanto, as novas pesquisas sobre a História da Arte do oitocentos têm desconstruído essas explicações. A produção acadêmica possuía um modelo formal a seguir e fazia parte do Movimento Clássico, definido por Sonia Pereira como:

(...) classicismo: a compreensão da arte como representação do belo ideal; a valorização dos temas nobres, em geral de caráter exemplar, como a pintura histórica; a importância do desenho na estruturação básica da composição; a preferência por algumas técnicas,

---

<sup>41</sup> Para maior aprofundamento ver II capítulo da obra da pesquisadora Letícia Squeff (2012), já citada.

<sup>42</sup> Squeff, op., cit., p. 89

especialmente a pintura a óleo, ou de alguns materiais, sobretudo o mármore e o bronze no caso da escultura.<sup>43</sup>

Contudo o meio acadêmico era permeado por embates, disputas entre os principais movimentos artísticos do oitocentos, por imprecisões entre a teoria e a fatura das obras. Sonia Pereira “revendo o conceito de academicismo” chama nossa atenção sobre a necessidade de observar os múltiplos sujeitos e projetos que conviviam dentro da Academia, sobre as questões sociais, culturais, econômicas e políticas que afetavam e transformavam a sociedade brasileira. Para a autora um fator explicativo importante da “defasagem entre teoria e prática” dentro da Academia é a “crise do pensamento clássico”. Ou seja, a transfiguração de um mundo, estático a partir do final do século XVIII, em um mundo com dinamicidade e instabilidade até então desconhecidos. Também entendemos ser pertinente lembrar que os movimentos artísticos não têm uma existência cartesiana, estanque, eles se interpenetram, dialogam numa grande transversalidade. Uma obra neoclássica pode ser atravessada pelo realismo ou pelo impressionismo, essas fronteiras são móveis nas artes plásticas. Esse é o olhar com que devemos analisar as produções pictóricas dos pintores Estêvão Roberto da Silva e Antônio Raphael Pinto Bandeira<sup>44</sup>

## **2.2. Viver e pintar na segunda metade do século XIX: Estêvão Silva e Pinto Bandeira.**

Estêvão Silva e Pinto Bandeira foram artistas contemporâneos, embora houvesse uma diferença de idade em torno de dezoito anos entre eles, pois em 1863, ano em que Estêvão Silva matriculou-se na AIBA, nascia Pinto Bandeira. Contudo cresceram, viveram e produziram num ambiente sócio-político-cultural comum, formaram-se pintores na mesma instituição, possuíam a mesma origem étnica e social, ou seja, eram negros e pobres, percorreram as mesmas ruas cariocas onde a vida cultural acontecia. Além disso, tiveram amigos em comum, como é o caso dos pintores Antonio Parreiras, Firmino Monteiro e Archimedes. Tudo indica que este último tenha sido pintor e/ou professor do Liceu Artes e Ofícios de Salvador, dentre tantos outros. A narrativa dessas

---

<sup>43</sup> Pereira, 2008, p. 15

<sup>44</sup> Na documentação pesquisada nas diversas instituições, ora o segundo nome de Pinto Bandeira vem grafado Raphael, ora Rafael, daqui em diante adotaremos a primeira forma, por ser esse o modo como o pintor assinava seu nome.

duas histórias de vida é constantemente atravessada uma pela outra num constante diálogo em muitas passagens.

A questão da dificuldade em se encontrar documentação, especialmente sobre a vida privada e sobre a produção artística dos nossos biografados, tem sido um grande desafio na produção histórico-textual dessas trajetórias. Isto porque além das precariedades de armazenamento, das mudanças e divisões do acervo da antiga AIBA entre o Museu Nacional de Belas artes e o Museu Dom João VI, houve ainda grande perda da documentação levada pelo fogo. “Um incêndio que aconteceu no edifício da antiga Escola Nacional de Belas Artes, na década de 1970, fez desaparecer grande parte da história da Academia.”<sup>45</sup>

Construir uma narrativa mais ampliada demandaria um tempo maior de pesquisa e escrita, o que não foi possível para um Mestrado. Além disso, toda construção Histórica permanece em suspenso por um tempo que pode ser curto, médio ou longo à espera de novas descobertas que possam sacudir as certezas do até então. Dito isto, apresentamos o quadro possível, que pintamos com os fragmentos das “tintas” recolhidas nos muitos arquivos e livros perscrutados<sup>46</sup>.

Tal esforço, mesmo diante das muitas lacunas encontradas, tem por objetivo retirar do ostracismo o protagonismo dos afro-brasileiros nos vários campos do saber, neste caso, trazer à luz a pintura de Estêvão Silva e Pinto Bandeira. Acreditamos que utilizar suas trajetórias e suas produções artísticas nas aulas de história, será uma forma de democratizar a educação ao reconhecer a efetiva participação do negro na construção história e social do país.

---

<sup>45</sup> Squeff, op., cit., p. 26

<sup>46</sup> As principais instituições foram: Arquivo Nacional; Museu D. João VI e a Biblioteca de obras Raras que funciona dentro do referido museu e Museu Antonio Parreiras. Refiro-me aos livros: A mão Afro-Brasileira, Uma Coleção Para o Império e Arte Brasileira no Século XIX, dentre outros constantes na bibliografia.

**Estevão Roberto da Silva – 1845 - 1891**

Figura nº1 – Ferreira Neto. Revista Ilustrada, nº 622, nov. de 1891. In: A Mão Afro-Brasileira.

“O Sr. Estêvão da Silva [...] é um desses lutadores da vida que não sucumbem facilmente, mas antes, quanto mais crescem os obstáculos mais duplicam de forças para vencê-los”

Gazeta de Notícias – 16/07/1887

O elegante homem na imagem precedente nasceu provavelmente a 26 de dezembro do ano de 1845, na cidade de Niterói, mesma cidade em que foi batizado entre três e quatro anos de idade, segundo Alexandre Pessoa<sup>47</sup>. Seus pais chamavam-se Vitor Roberto da Silva e Ana Rita da Silva que, segundo Squeff, eram escravos. Somente no anúncio de sua missa de sétimo dia ficamos sabendo que ele tinha um irmão de nome Sesóstrio Jorge Cacambo<sup>48</sup>. No entanto, sobre a condição do Estêvão, nos diz a autora “segundo os parcos dados biográficos que sobraram de sua trajetória, sempre fora livre.”<sup>49</sup> Além disso, quase nada sabemos ainda sobre sua infância e adolescência. Havia também uma imprecisão quanto a sua entrada na Academia: para a maioria dos pesquisadores, tinha sido em 1864, mas em documentação avulsa pertencente ao museu D. João VI, ele aparece ligado a uma questão envolvendo dois outros alunos e o professor Victor Meireles, em maio de 1863<sup>50</sup>. E quando da sua suspensão em 1880, que será tratada mais adiante, outro documento comprova que sua entrada se deu em fevereiro de 1863.

Quando reencontramos notícias sobre Estêvão Roberto da Silva, este já havia se tornado um jovem de dezenove anos, agora na condição de aluno da Academia Imperial de Belas Artes. Quais caminhos o levaram à Academia, não sabemos. O que sabemos é que esse jovem crescera numa sociedade em que ser negro, filho de pessoas escravizadas, não era tarefa fácil. O jovem ao circular pela cidade do Rio de Janeiro, capital de um Império que se pretendia moderno, podia vislumbrar ruas arborizadas e calçadas com paralelepípedos com homens e mulheres elegantes a transitar por elas, iluminadas a gás, e até trechos com uma rede de esgotos. Por outro lado, havia as constantes epidemias de febre amarela, tuberculose e varíola que assolavam a cidade. Ao mesmo tempo uma profusão de trabalhadores urbanos, em sua maioria, escravos de ganho – carregadores, lavadeiras, quituteiras, vendeiras, amas de leite, juntavam-se aos trabalhadores livres pelas ruas da cidade. Cidade que exalava odores nada agradáveis vindos dos mangues, lagoas e da baía em seu entorno.

---

<sup>47</sup> Infelizmente não consegui encontrar sua certidão de Batismo nos arquivos do Museu D. Joao VI. Documento necessário a sua matrícula na AIBA – e que serviu de base para os pesquisadores do livro 150 anos de pintura no Brasil (1820-1970) - conforme afirma Alexandre Pessoa e também para elaboração de sua dissertação de mestrado em 2012 conforme páginas 90 a 92.

<sup>48</sup> E esse sobrenome do irmão – Cacambo - soa muito como *nome de nação* dado a africanos.

<sup>49</sup> Squeff, op., cit., p. 24

<sup>50</sup> Os referidos documentos estão digitalizados no site do Museu D. João VI – pastas avulsas nº 3874, p. 116 a 120 e ainda na pasta avulsa 5911, p. 26 a 30, sobre a punição sofrida por Estêvão, afirmam que sua matrícula foi em 28 de fevereiro de 1863

O jovem Estêvão havia recebido ao menos uma instrução básica – “ler, escrever e contar as quatro espécies de números inteiros”<sup>51</sup> eram os pré-requisitos da instituição para matricular os candidatos, segundo o regimento interno do período. Em 1864, mesmo ano em que ganhou uma medalha de prata em desenho figurado, “perdeu o ano em desenho geométrico e matemática – não prestou exames.”<sup>52</sup> Quando o jovem Estêvão iniciou sua aprendizagem das belas artes, o curso de Pintura estava estruturado da seguinte maneira: Desenho Figurado; Paisagem, Flores e Animais; Pintura Histórica; Matemáticas Aplicadas; Desenho Geométrico; Modelo Vivo e Anatomia e Fisiologia das Paixões.<sup>53</sup> O talento e o progresso do aluno podem ser conferidos pelos seguidos prêmios e menções conquistados nas diversas categorias – modelo vivo, paisagem, desenho figurado, pintura história entre os anos de 1864 a 1880, conforme nos mostra a tabela abaixo.<sup>54</sup> Os principais mestres em sua formação acadêmica foram Jules de Chevrel, Victor Meireles e Agostinho da Mota - que mais de perto o influenciou, já que este era um artista consagrado de naturezas mortas, gênero que Estevão Silva, também se destacará.

Quadro de premiações recebidas por Estevão Roberto da Silva

ANO	PREMIAÇÃO	CATEGORIA
1864	Medalha de prata	Desenho Figurado
1865	Pequena medalha de ouro	Desenho Figurado
1866	Menção	Desenho Figurado
1868	Menção	Pintura Histórica
1869	Medalha de prata	Pintura Histórica
1872	Medalha de prata	Pintura Histórica
1872	Menção	Modelo vivo
1876	Medalha de prata	Paisagem
1877	Medalha de prata	Paisagem
1878	Medalha de Prata	Pintura Histórica

<sup>51</sup>Pessoa, op., cit., p. 93

<sup>52</sup> Livro de alunos matriculados M.D.J.VI – caixa box - documentos avulsos

<sup>53</sup> Squeff, op., cit., p. 105 e Pessoa, op., cit., p. 94

<sup>54</sup> Pessoa, op., cit., p. 96

Diferente de outros artistas negros da AIBA - Firmino Monteiro, apoiado pelo Imperador D. Pedro II, e Arthur Thimótheo da Costa, ganhador do Prêmio de Viagem à Europa em 1907, por exemplo - Estêvão não viajou para a Europa a fim de complementar seus estudos, uma vez que não logrou financiamento estatal para tal intento, como nos deixaram entrever os muitos comentários feitos por colegas e críticos, e também, por ele não possuir as condições materiais necessárias para tanto, uma vez que a precariedade financeira na vida do artista era constante, pelo menos até o início da década de 1880.<sup>55</sup> Conforme atesta a documentação da Academia, em 1872 Estêvão havia se transferido para o curso noturno. É possível especular que tal transferência ocorrera devido à necessidade do artista de trabalhar durante o dia. Tudo indica que tenha havido uma alternância entre o curso noturno e o diurno na formação artística de Estêvão. Outra questão importante é o longo período em que permaneceu como aluno da Academia, do qual falaremos mais adiante.

Contrariando o senso comum, sobre a origem social da maioria dos estudantes de arte da Academia, a pesquisa aponta que não era composta, majoritariamente, pelos filhos da elite. A presença de alunos de camadas populares muito provavelmente teria sido uma das razões para a criação do curso no horário da noite. O ensino noturno fora criado pelo “decreto 2424 de 25 de maio de 1859, alterando vários dispositivos dos estatutos da Reforma Pedreira<sup>56</sup>, dentre os quais: mudou a estrutura do curso, instituindo o curso técnico no período noturno. A divisão garantiu um aumento importante do número de alunos”<sup>57</sup>, o que, segundo Squeff, aumentou significativamente o número de alunos artífices, que por volta da segunda metade da década de 1860 estava em torno de 300. Alexandre Pessoa, citando José Carlos Durand, nos informa que o perfil sociológico da maioria dos estudantes da AIBA era composto por jovens oriundos dos estratos menos favorecidos.

“Era (...) para os filhos de artesãos e de pequenos comerciantes, e , no limite mais baixo, de ex-escravos, que o aprendizado em artes visuais se oferecia como alternativa, na segunda metade do século anterior – texto escrito em 1989 – Morales de Los Rios Filho, historiador do Ensino Artístico, assegurou serem poucos os alunos abastados da

---

<sup>55</sup> Como veremos mais adiante, a partir da década de 1880, Estêvão alcança grande reconhecimento. Com isso podemos inferir que tenha havido uma melhoria em sua vida financeira.

<sup>56</sup> Uma reforma educacional promovida pelo Ministro do Império, Luís Pedreira do Couto Feraz (1853-1857). Araujo Porto-Alegre, então diretor da AIBA, também fez profundas mudanças na Academia. Tal reforma foi incluída como parte da dita Reforma Pedreira.

<sup>57</sup> Squeff, op. cit., p 109

Academia: ‘a maioria estava constituída de remediados, (e) a instrução dos candidatos limitada à instrução primária.’<sup>58</sup>

Os motivos que mantiveram Estêvão longe dos salões organizados pela Academia ao longo da década de 1860, já que ele fazia parte da instituição desde 1863, ainda são desconhecidos. Contudo, no ano de 1869, o jovem aluno já havia amealhado cinco premiações. Mas a partir de 1872 participou não só das exposições realizadas pela Academia quanto fora dela, como a realizada pela Sociedade Propagadora das Belas Artes, em 1882, instituição que mantinha o Liceu de Artes e Ofícios Carioca. Estêvão, por essa ocasião, expôs ao lado do pintor alemão Johann Georg Grimm que se tornaria personagem influente no cenário da pintura brasileira, pois seria um professor dissidente da AIBA, formando com alguns pupilos o Grupo Grimm.<sup>59</sup> Cinco anos depois, em 1877, como se depreende de inúmeras publicações em diversos periódicos de renome da época, tais como *O Paíz*, *A Revista Ilustrada* e *A Gazeta de Notícias*, Estêvão havia alcançado respeitabilidade e reconhecimento como pintor, tanto que fez uma exposição solo com setenta quadros numa sala do Liceu de Artes e Ofícios Carioca, tão bem sucedida, que foi comentada reiteradamente por várias semanas, principalmente, no jornal *O Paíz*.

Homem de presença marcante, temperamento forte e ciente do seu lugar no mundo, não se calou ante as injustiças sofridas em diversos momentos de sua vida. Vários acontecimentos dão conta desse senso de luta por justiça na vida desse pintor. Começamos por um caso antigo: ainda recém-chegado à Academia, em 1863, envolveu-se numa denúncia anônima feita ao diretor devido aos abusos praticados pelo guarda Fonseca, responsável pela marcação da presença dos alunos em caderneta e que muitas vezes impedia o acesso desses alunos às aulas. O caso em questão envolveu o professor Victor Meirelles, a Direção e causou mal-estar nos escalões abaixo da Diretoria, embora Estêvão tenha assinado um documento dizendo que nada tinha a declarar contra o dito guarda e o aluno Elias de Oliveira Machado tenha assumido ter redigido a denúncia

---

<sup>58</sup> Pessoa, Op. cit. P. 92, 93

<sup>59</sup> Georg Grimm, paisagista alemão, após a referida exposição foi convidado a assumir a cadeira de Paisagem na AIBA (1882-1884), mas Grimm discordava da metodologia acadêmica, pois o correto para ele, era pintar ao ar livre, ou seja, observando a natureza – dando mais realismo às paisagens. Assim rompe com a Academia e passa a dar aulas em seu atelier, no que é seguido por cinco alunos da AIBA, são eles: Parreiras, Castagneto, França Junior, Caron, Garcia y Vazques e Joaquim Gomes Ribeiro. O grupo foi muito importante na renovação da pintura brasileira, contava ainda com o pintor Driendl como assistente do professor Grimm..

anônima. O fato é que seu nome foi arrolado como um dos autores. A documentação, além de deixar entrever os muitos abusos e desrespeitos sofridos por ele, apresenta-nos sua disposição de lutar contra adversidades trazidas pelo fato de ser negro, por sua situação econômica e pela falta de reconhecimento como artista. Segue fragmento da fonte documental.

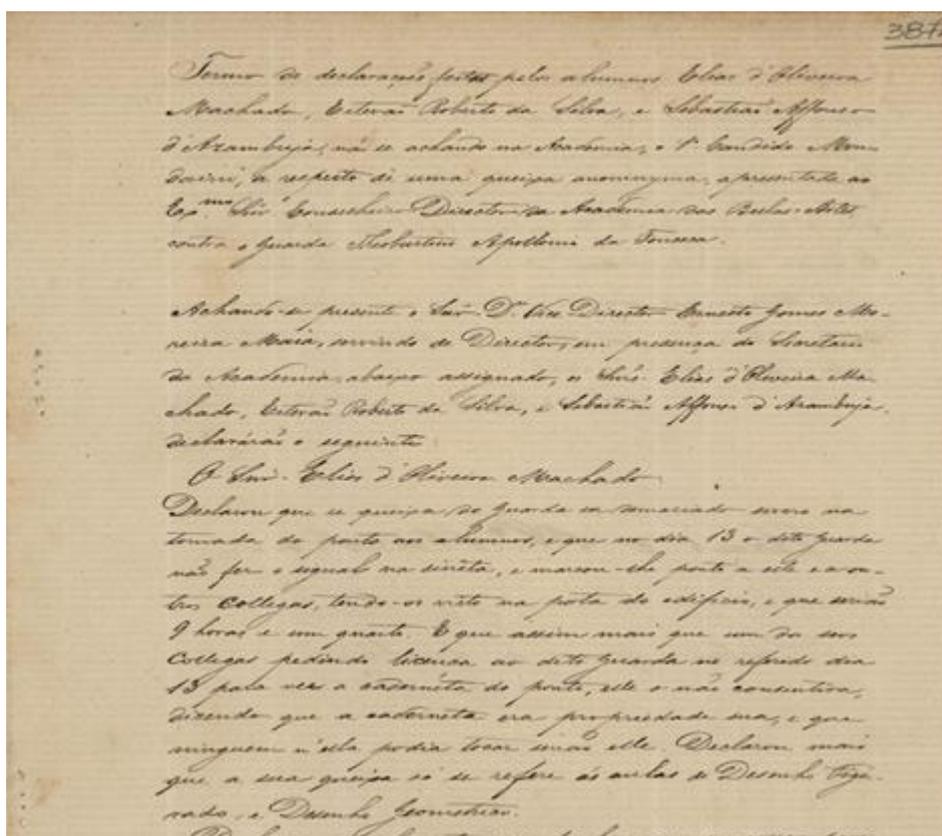


Figura nº 2 – documento digitalizado. Museu D.J.VI – avulsos - nº 3872

Outro evento chega até nós pelas palavras de Antonio Parreiras, ao escrever suas memórias.<sup>60</sup> No capítulo referente ao amigo, conta o que se sucedeu a ele na premiação anual da Academia em 1879:

Não podia, pois, haver dúvida. Estêvão seria o vitorioso. Era esta a previsão de todos. O trabalho de Estêvão era o melhor e assim reconheceram em unanimidade os seus colegas. Foi com a mais

<sup>60</sup> Memórias que vão gerar o livro, História de um Pintor Contada por Ele Mesmo, 1ª ed. 1926

absoluta confiança que Estevão esperou o dia da distribuição dos prêmios, certo de que seria dele o maior. Esta solenidade era presidida por Pedro II. [...] O salão geral ficava repleto. [...] Estávamos convencidos de que o primeiro prêmio seria conferido a Estêvão Silva. [...] Mas foi outro o distinguido pela Congregação. Estevão ficou como aniquilado. A sua cabeça pendeu, seus olhos se encheram de lágrimas. Recuou e foi ficar atrás de todos. Íamos nos revoltar.

– Silêncio! Eu sei o que devo fazer.

Tão imperiosamente foram ditas estas palavras por aquele homem que chorava, que obedecemos. [...]. Finalmente, o nome de Estêvão Silva ecoou na sala. Calmo, passou entre nós. A passos lentos atravessou o salão. Aproximou-se do estrado onde estava o Imperador. Depois, belo, oh! Muito belo – aquele negro ergueu arrogantemente a cabeça, e forte gritou:

- Recuso!<sup>61</sup>

Para Squeeff, a atitude de Estêvão pode ser explicada pela conjuntura sócio-política e cultural que atravessava o império: a crise da monarquia trazida pela lei de 28 de Setembro de 1871 – Lei do Ventre Livre - “abolição lenta e controlada do trabalho escravo” – pelo abolicionismo, pela modernização e urbanização, ascensão da economia cafeeira paulista, tudo isso trazendo novos padrões sociais. Portanto, os valores, ideais e as instituições imperiais, incluída nesse bojo a AIBA, estavam fraturados. Constantes eram as críticas contra o academicismo, o júri e as premiações. Por certo que as instituições imperiais estavam abaladas, mas não podemos esquecer que a partir da década de 1870 começam a circular as teorias raciais, intensificam-se as críticas e as lutas contra a escravidão, elementos que poderiam ter também influenciado a atitude de Estevão Silva a recusar uma premiação que não fosse a principal. Não temos dúvidas de que a luta abolicionista fazia parte da vida de Estêvão e o comprova, dentre tantos outros atos, a doação de um quadro para o bazar da Sociedade Abolicionista Cearense em 1884. Outro testemunho de sua preocupação com a escravidão foi a fatura de um esboço muito comentado pela crítica, sobre a lei de 28 de setembro, que fez parte da EGBA de 1884. Porém, infelizmente não nos foi possível saber se o esboço foi transformado em quadro ou o seu paradeiro. Tão importante quanto todos esses eventos são as escolhas dos indivíduos diante dos acontecimentos e Estêvão escolheu não se

---

<sup>61</sup> Parreiras, 1999, 3ª ed., p.50 e 51

calar e gritar “a plenos pulmões: ‘Injustiça!’”<sup>62</sup> Sendo negro e filho de escravos, demonstrou através de suas atitudes ser um homem preocupado com sua dignidade e com a questão abolicionista travada no país e mais ainda em sua capital. Como resultado de seu posicionamento, foi suspenso por um ano da Academia. A sanção aplicada pela comissão criada especialmente para julgar este caso, composta por Ernesto Gomes Moreira Maia, Francisco Manoel Chaves Pinheiro e José Maria de Medeiros, foi assim justificada:

Foi, portanto, manifesto o desacato e flagrante a quebra da disciplina escolar, a comissão, ouvindo a defesa do delinquente, convenceu-se de que, por acanhamento de inteligência, aquele aluno quer tivesse procedido de motu próprio, quer cedesse às sugestões de um mal-intencionado, não teve conhecimento do mal nem direta intenção de o praticar. Pecou, pois, aquele aluno por manifesta curteza de entendimento e nunca por inteira má fé, na jurídica acepção da expressão.<sup>63</sup>

Entendemos que a comissão usou a escrita do parecer para puni-lo duplamente, além da suspensão o chamaram de “delinquente”, termo inapropriado posto que não se tratava de um caso de polícia, e ainda o qualificaram com “curteza de entendimento”. Bem de acordo com as teorias raciais do período, que entendiam os negros como incapazes, devido à ‘curteza de entendimento’ e pelo fato de serem ‘facilmente manipulados’. Deixando claro que o fato de o aluno ser negro pesou em seu ‘julgamento’. Estêvão manteve-se como aluno da AIBA, por um longo período, como vimos anteriormente, ele matriculou-se em fevereiro de 1863 e manteve-se como tal até 1880, quando da sua suspensão. Inferimos que essa longa permanência nos quadros daquela instituição devesse a fatores como a dificuldade de continuidade dos estudos devido à necessidade de trabalhar para se manter; dificuldade para se afirmar como pintor e, por último, acreditamos que pesou o fato de a Academia ser um espaço privilegiado na divulgação da arte e dos artistas, tendo na suspensão o fim dessa ligação. Mas como a vida pode ser comparada a um movimento senoidal, Estêvão alcançará maior sucesso e notoriedade no período posterior à Academia.

Há ainda outro curioso caso chamado de “o retrato do Comendador Z”, também narrado por Parreiras. O tal contratante – o “Comendador Z” - queria que seu quadro fosse pintado a partir de uma fotografia, o que desqualificava o trabalho do artista.

<sup>62</sup> Segundo Squeff, esse brado de injustiça, foi dado quando Estêvão recusou o prêmio em 1879. O.p.cit.,

<sup>63</sup> Freire, 1916, p. 293 e 294

Estêvão relutou, mas aceitou a encomenda e o quadro foi exposto na Galeria Moncada, lugar onde os artistas se reuniam ao entardecer. Tanto o quadro como o pintor foram alvos de pilhérias, e no lugar de se aborrecer, Estêvão ria. Alguém brincou dizendo que o nariz do Comendador estava vermelho como um caju, ao que retrucou Estêvão: “Pois não sou eu um pintor de frutas?” Para seu azar, o dono do quadro os escutava. Diante disso, recusou o quadro. O pintor, indignado com a recusa, acrescentou chifres e rabo ao quadro e o expôs novamente, Estêvão foi chamado à polícia, justificou-se, pois tinha a carta do comendador, e mais uma vez alterou o quadro, pondo o comendador-diabo, atrás das grades de uma prisão. Saiu vitorioso, o comendador pagou e destruiu o quadro. Foram todos comemorar jantando no Hotel do Globo. Nas palavras de Parreiras, “Esta brincadeira de Estêvão prejudicou-o bastante. Os retratos escassearam. Ficou limitado às ‘naturezas mortas.’” Sobre esta afirmação de Parreiras, discorreremos mais adiante.

Embora não fosse um homem de grandes posses, tampouco vivia à míngua como sugeriam alguns contemporâneos, por certo, o fato de ser negro e pobre muito contribuiu para que o reconhecimento demorasse a chegar e com ele os ganhos pecuniários. Era um artista reconhecido, professor conceituado do Liceu de Artes e Ofício do Rio de Janeiro, nomeado a 25 de junho de 1883<sup>64</sup>, um intelectual, com entrada nos principais jornais criados na década de 1880, *O Paíz* e *A Gazeta de Notícias*. O jornal *O Paíz* cedia espaço em sua sede para exposições ao longo do ano. Estêvão, por várias vezes, expôs seus quadros nesse espaço, e com frequência o jornal publicava uma nota sobre seus trabalhos e exposições. Sua militância como abolicionista aparece mais nas páginas da *Gazeta de Notícias* e *Gazeta Operária*. A edição 176 desta informa-nos que ele fazia parte da direção da União Operária. Já a edição 342 daquela conta-nos que fazia parte também da Associação de Artistas, que lutava contra a exclusão de seus membros do direito ao voto. Fora também entre 1882 e 1883 bibliotecário do Grêmio Literário Castro Alves. Em 1882, fez o estandarte do Clube dos Libertos contra a Escravidão. Além da já citada doação para a causa abolicionista cearense.

A partir dos anos iniciais da década de 1880 até sua morte repentina em 1891, Estêvão viveu um período de grandes realizações enquanto pintor e professor do Liceu. No catálogo da EGBA de 1886, seu discípulo Stefano Cavalaro, apresentou duas telas sob os números 130- Mangas e 131- Figos. Sobre a questão levantada por Parreiras em

---

<sup>64</sup> Junior, Donato Mello. p 312

relação a redução dos contratos para pintar retratos, dividido ao caso do “Comendador Z”, pode ter chamuscado, por um momento breve, mas nada tão sério assim, pois os jornais da época dão conta de muitos retratos pintados e expostos ao longo da década de 1880, período provável da ocorrência do dito caso do retrato do “Comendador Z”. Como exemplo desse sucesso artístico, profissional e pessoal, mostramos na imagem abaixo, trecho da moção recebida por Estêvão por ocasião da exposição de 1887. O evento, com muitos detalhes, aparece publicado no jornal *O Paíz*, em longa nota.



Figura nº 3 – Fragmento - Jornal O Paíz, pg., 3 de 26/07/1887, ed., nº 1024.

Ainda em agosto de 1880, Ferreira de Menezes, da *Gazeta da Tarde*, “abre uma subscrição, cujo produto será aplicado na conclusão dos estudos na Europa, do pintor brasileiro Estêvão Roberto da Silva.” A notícia foi publicada na edição 235 da *Gazeta de Notícias*. Era uma espécie de “ação entre amigos” para arrecadar fundos. Não conseguimos saber como se desenvolveu a dita subscrição, mas nos foi possível saber que Estêvão possuía tal ambição e que era um homem que mantinha um bom relacionamento com a sociedade em que vivia.

Como em outras tantas vezes, há uma notícia breve, que se repete em várias fontes sobre a sociedade entre Estêvão e João Baptista Pagani, pintor e músico, na montagem de um atelier em 1880, mas infelizmente não encontramos maiores informações a esse respeito. Tudo indica que houve essa sociedade, mas quanto tempo durou e que qualidade teve, não conseguimos apurar. No entanto, Estêvão escreve um longo artigo na edição 3179 d’*O Paiz*, registrando e lamentando a morte do amigo. Esse documento nos permite fazer uma maior aproximação do pensamento de Estêvão e do seu tempo, por isso o reproduzimos na íntegra.

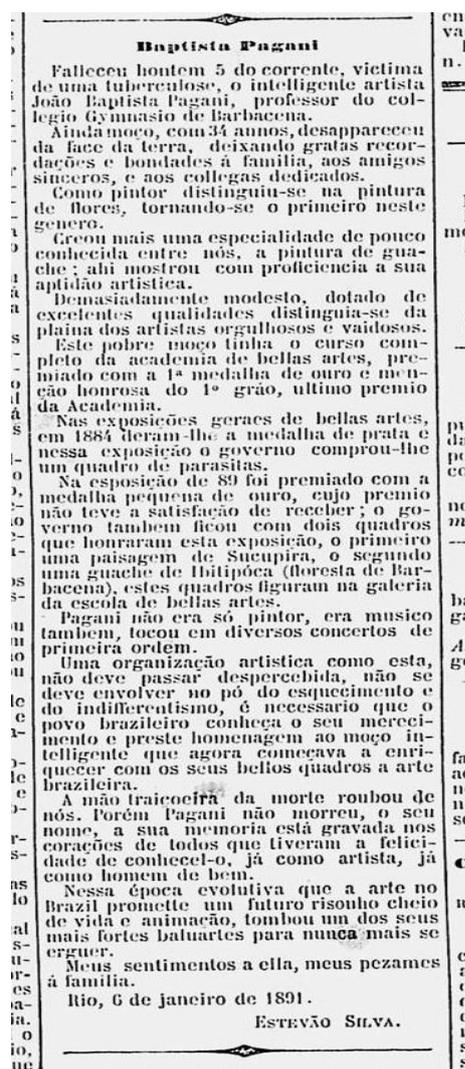


Figura nº 4 – Jornal O Paiz, pg., 3, de 07/01/1891, ed., 3179

Em um texto, claro, objetivo, rende homenagem ao amigo, enumerando seus prêmios no campo da pintura. Exercer o ofício de professor era a opção factível para os artistas plásticos do período, demonstrando que poucos eram os pintores que viviam apenas de

sua arte. E, apesar de ser um momento triste, Estêvão deixa entrever que o momento é propício e o futuro promissor para a arte e para os artistas brasileiros daquele período.

Infelizmente, naquele mesmo ano “a mão traiçoeira da morte” o alcançaria. Justo quando o sucesso e o reconhecimento do empenho de uma vida começavam a florescer e ele estava bem próximo de realizar a tão sonhada viagem à Europa. Mas Estêvão era um homem de estrela. Viveu intensamente e expôs várias obras ao longo do ano de 1891: em março, expôs quatro quadros no salão d’O Paiz; em maio, participou da comemoração do dia treze com a Federação Operária; no início outubro, o jornal anuncia aquela que seria a última exposição de Estêvão Roberto da Silva, no salão do mesmo jornal.

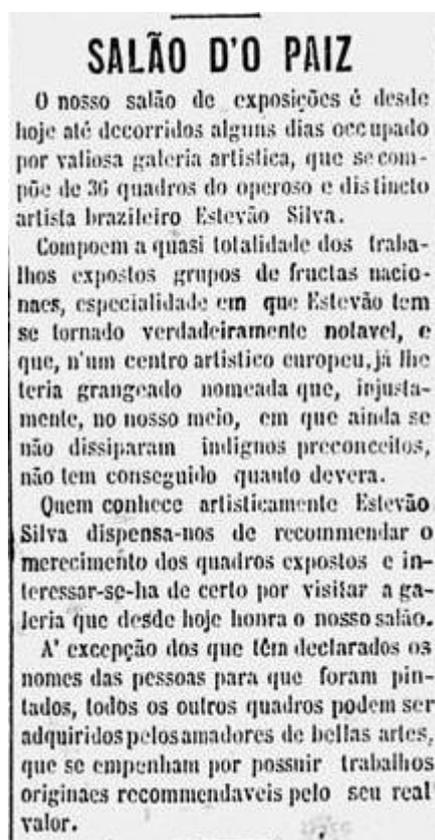


Figura nº 5 – Jornal O Paiz, pg., 2 de 01/10/1891, ed., 3445

Lá estava ele, mesmo diante de todas as dificuldades acarretadas pelo preconceito racial e pela demora em reverter o sucesso artístico em retorno financeiro, continuava a produzir e a apurar sua técnica. E seus amigos, alunos e demais conhecidos honraram sua memória. Várias autoridades, muitos amigos e admiradores prestaram a última homenagem ao brilhante artista. Cerca de 40 carros acompanharam o cortejo

fúnebre até o cemitério São Francisco Xavier. Os alunos e o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, em sinal de luto, suspenderam as aulas por uma semana. Além disso, a referida instituição condecorou Estevão com o Hábito da Rosa. Muitos foram os que cuidaram do seu acervo para que não se perdesse ou fosse dilapidado.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> No jornal O Paiz do ano seguinte a morte do artista, foram publicadas várias notas dando conta do que acontecia com o acervo do artista. Foi suspenso um leilão das suas obras, foi cobrado que o acervo salvo do leilão ficasse sob a guarda Academia, uma nota deu conta da demora da instituição em resgatar as obras.

**ANTÔNIO RAFAEL PINTO BANDEIRA 1863 - 1896**

Figura nº 6 – Pinto Bandeira. Sebastião Vieira Fernandes, 1886. Óleo sobre madeira, 35,2 X 26,3 – a pesquisa museológica do museu Antonio Parreiras, nos informa que este quadro retrata o artista quando jovem - Acervo MAP

“Mas é em Pinto Bandeira que encontramos talvez o mais sincero, o mais sensível pintor do século XIX<sup>66</sup>”

Luiz Marques

---

<sup>66</sup> Marques, 1988, p. 143. In: Araujo, 1988. Org. A Mão Afro-Brasileira. Op. Cit.

O jovem de aparência tímida, pintado em tons suaves é Antônio Rafael Pinto Bandeira nascido a nove de março de 1863, na cidade de Niterói, assim como Estevão Silva, como consta na cópia de sua certidão de batismo pertencente ao Museu Antônio Parreiras – MAP<sup>67</sup>. Ele foi batizado praticamente aos nove meses no dia oito de dezembro do mesmo ano, na igreja matriz de São João Batista, na mesma cidade onde nasceu. Foi levado à pia batismal por seus pais, Rafael Pinto Bandeira e Matilde Eugênia Borel Bandeira. Por algum motivo, para nós desconhecido, os padrinhos Antonio Gonçalves Rocha e Luiza Maria Borel Rocha, não compareceram ao batismo do afilhado e foram representados por João Geraldo Rocha e Caetana Maria Viana. A cerimônia foi ministrada pelo reverendo José L. de A. Martins que também o identificou etnicamente como pardo. Seus pais, pelo que tudo indica, eram pessoas livres. O senhor Rafael era alfaiate. Pinto Bandeira tinha um irmão mais novo, Eugenio Borel Bandeira.

O tempo passou e o menino Bandeira cresceu no mesmo ambiente social convulsionado em que, seu futuro colega de profissão, Estêvão, lutava por espaço no mundo das artes. 1879 foi um ano marcante para a carreira artística dos nossos biografados: Enquanto Estevão Silva, com aquele escândalo na presença do Imperador D. Pedro II, praticamente despedia-se da sua posição de aluno da Academia, Pinto Bandeira ingressava aos 16 anos na mesma Academia Imperial de Belas Artes, onde estudará pintura até 1887. Seu principal mestre foi, Zeferino da Costa. Seu desenvolvimento artístico foi coroado por muitas medalhas ao longo desses oito anos de formação acadêmica. Parreiras afirma que Pinto Bandeira era admirado e respeitado pelos colegas da Academia, testemunhando sua habilidade em relacionar-se, apesar do jeito introspectivo do jovem artista.

#### Quadro de Medalhas de Antonio Raphael Pinto Bandeira

Ano	Premiação	Categoria
1880	Grande Medalha de Ouro	Desenho figurado
1882	Menção Honrosa	Pintura histórica
1884	Grande Medalha de Ouro	Pintura histórica
1884	Medalha de Prata	Modelo Vivo
1885	Menção Honrosa	Pintura histórica

<sup>67</sup> Importante Museu na cidade de Niterói dedicado ao pintor Antonio Parreiras.

1885	Medalha de Prata	Modelo Vivo
1885	Prêmio Imperatriz do Brasil	Pintura histórica
1886	Menção Honrosa	Pintura Histórica

Em 1887, Pinto Bandeira inscreve-se no prêmio de viagem à Europa. Contudo, este foi um ano bastante concorrido, pois este concurso há nove anos não acontecia. Pinto Bandeira concorreu com outros seis alunos: Francisco Hilarião Teixeira da Silva, Manoel Teixeira da Rocha, Belmiro Barbosa d’Almeida, Oscar Pereira da Silva, Sebastião Vieira Fernandes e Eduardo de Sá. Os dois mais cotados segundo os jornais da época eram Belmiro e Hilarião, mas foi Oscar Pereira da Silva que ficou em primeiro lugar. Os professores que julgaram esse concurso foram: Francisco J. Bithencourt, José Maria de Medeiros e João Maximiano Mafra, este último, era homem poderoso da Academia, na qual iniciara como aluno em 1835 e em 1851 tornara-se professor. Além disso, atuara em outras importantes funções, sendo um dos principais nomes na formação da Coleção Escola Brasileira.<sup>68</sup> Mais uma vez houve um escândalo devido aos resultados dos concursos realizados pela Academia. A querela tomou conta dos jornais da época, que julgavam que Oscar Pereira da Silva havia ganhado o concurso devido ao nepotismo existente dentro da Academia. Os professores, Rodolfo Bernadelli e Zeferino da Costa, entraram com recurso, envolvendo até a princesa Izabel. Na visão desses professores, o quadro ganhador deveria ter sido o de Belmiro de Almeida. Diante de tão péssima repercussão, o governo decidiu por anular o concurso, o que foi feito somente a seis de março do ano seguinte. Todavia, já batia à porta o ocaso da monarquia e o novo regime de governo decidiu por manter a validade do concurso.<sup>69</sup> As obras para concorrerem a este prêmio de viagem deveriam versar sobre pintura histórica. Supomos que Pinto Bandeira tenha concorrido com um dos dois quadros acerca desse tema que exporia em setembro do ano seguinte em Salvador. Eram eles: São Gerônimo Lendo os Livros Santos “quadro original por modelo vivo” e Judas Iscariotes Procurando Cristo.<sup>70</sup> Não nos foi possível saber que avaliação o júri fez da obra apresentada por Bandeira àquele concurso e como o pintor foi afetado por ele.

---

<sup>68</sup> Squeff, 2012

<sup>69</sup> Anais do Museu Antonio Parreiras. Volume 1. 1952/53

<sup>70</sup> Sobre essas duas telas, ver jornal O Fluminense de setembro de 1888, edições 1609, 1610, 1611 e 1613

Convidado pelo amigo Firmino Monteiro (1855–1888), que era professor tanto do Liceu quanto da Academia de Belas Artes de Salvador, Pinto Bandeira aceita o cargo de professor de Desenho do Liceu de Artes e Ofícios de Salvador, para onde parte em abril de 1888, como noticiado na edição 1539 d'*O Fluminense*, no pacote inglês Tamar. A fotografia a seguir é um registro daquele período em que o pintor atuou em Salvador. A estada de aproximadamente dois anos em terras soteropolitas foi muito produtiva, tanto para o pintor como para o professor Pinto Bandeira.



Figura nº 7 – Retrato do Pintor Pinto Bandeira em seu local de trabalho no Liceu de Artes e Ofícios de Salvador, entre 1888 e 1890/91. Autor desconhecido. Bardi, P. M. *New profile of Brazilian arts*. 1970. In: Araujo, E. *A Mão Afro-Brasileira*. 1988.

Merece nossa atenção a fotografia acima, que segundo Emanuel Araujo, retrata Pinto Bandeira entre dois discípulos, sendo que, o aluno sentado à direita do pintor, serviu também de modelo para o quadro, *O Retrato do Aluno Conceição*, pintado em 1891.<sup>71</sup> Para além desta questão, a fotografia apresenta-nos um Pinto Bandeira, muito diferente daquele retratado por Sebastião Vieira Fernandes, embora o quadro represente Pinto Bandeira quando jovem, talvez próximo dos vinte anos, ele não pode ter mudado

---

<sup>71</sup> Araujo, 1988, op. Cit., p. 132

tanto em aproximadamente dez anos. Qual das duas imagens se aproxima mais do Pinto Bandeira real? O retrato pintado em 1886, que nos apresenta um jovem negro de pigmentação clara, com bastante cabelo e rosto alongado? Ou o homem negro de pigmentação forte, de rosto arredondado e com pouco cabelo e entradas acentuadas? Seria um erro de identificação e o homem que aparece na fotografia acima não é o paisagista Pinto Bandeira? Ou Sebastião Vieira Fernandes, ao pintar o colega, além de embranquecê-lo, alongou seu rosto? Não encontramos outras imagens de Pinto Bandeira para fazer um contraponto, contudo, quando comparamos o homem que aparece na fotografia com a figura nº 15, que foi o quadro que Pinto Bandeira pintou do seu pai, Rafael Pinto Bandeira, notamos alguns traços fisionômicos e fenotípicos tais como, cor da pele, formato do rosto, do nariz, testa e entradas que aproximam muito mais os dois retratados do que se fizemos a mesma comparação com o quadro que retrata o jovem Pinto Bandeira.

O sucesso de Pinto Bandeira em Salvador pode ser comprovado, pois, além da bem-sucedida exposição de setembro de 1888, há intensa produção artística, tanto que ele envia telas para serem expostas no Rio de Janeiro durante o período em que morou na capital baiana. Em Salvador, apesar do curto período de sua estada naquela cidade, cerca de dois anos, dois alunos baianos tornaram-se seus discípulos, Guilherme da Conceição Foepel (retratado acima) e Virgílio Pereira da Silva. A diretoria do Liceu baiano, em fevereiro de 1890, o incumbiu de organizar a exposição em comemoração ao aniversário da instituição com antecedência, o que nos permitiu vislumbrar a deferência com que era tratado. Há muita especulação a respeito dos motivos que levaram o artista a abandonar sua posição em Salvador e retornar para o Rio de Janeiro<sup>72</sup>. Mas pelo que pudemos entender muitas dessas especulações foram frutos, talvez, de incompreensões associadas ao modo tímido e introspectivo de ser (que muitos destacavam como melancólico – o que pode sugerir fragilidades emocionais, causadas, talvez, por uma depressão recorrente). Na verdade, mesmo sendo tímido e introspectivo, suas escolhas apontam que também possuía um espírito muito curioso, desbravador e corajoso. Flertou com o grupo Grimm, mas não se desligou da Academia, ao acompanhar Parreiras em incursão pela região serrana do Rio de Janeiro. A edição 1225 d'O

---

<sup>72</sup> Nos Anais do MAP, v 1, devido à cópia de um documento de Pinto Bandeira dirigido ao governo da Bahia solicitando a criação, na escola de Belas Artes de Salvador, do curso de arte sacro-decorativa. O autor dos anais associa o fracasso dessa iniciativa seu retorno ao Rio de Janeiro. Decepcionante certamente o foi, mas não estamos certos se isso seria motivo para abandonar um espaço de sucesso.

Fluminense, de março de 1886, tem uma pequena nota dando conta da chegada dos dois pintores a Niterói, vindos da Serra da Estrela.<sup>73</sup>

De volta a sua terra natal, Pinto Bandeira, continua sua carreira como artista e professor. É claro que as adversidades foram muitas, ser artista plástico, pobre e negro não é tarefa fácil no Brasil do século XXI ainda mais no período vivido por Bandeira, no imediato pós-abolição e dentro de um novo regime de governo que não possibilitava ao afro-brasileiro inserção social democrática, relegou-os a própria sorte deixando-os à margem, o que produziu uma brutal desigualdade tanto nos grandes centros urbanos(sem acesso a moradia e emprego), como nas áreas rurais devido a grande dependência dos antigos senhores(coronéis). Vislumbramos as dificuldades de Pinto Bandeira se firmar como artista independente, através dos muitos endereços onde tentou firmar seu ateliê, pós retorno de Salvador, primeiro na cidade de Niterói, depois leva-o para o centro do Rio de Janeiro, retorna para sua cidade natal em mais de um endereço. Foi professor de desenho do “Lyceu de Artes e Ofícios de Nicteroy” e também fez parte da comissão julgadora de um concurso de pintura realizado nessa instituição em 1892. Assim como O Paíz foi um grande divulgador dos trabalhos de Estevão Silva, o jornal O Fluminense também foi um grande divulgador da pintura de Pinto Bandeira ao longo de toda sua carreira.

Muitas foram as perdas vivenciadas por Pinto Bandeira: em 1888: perdeu seu amigo Firmino Monteiro, em 1891, perdeu por “congestão cerebral” Estêvão Silva, a cujo enterro ele compareceu. Em carta enviada de Salvador pelo amigo Archimedes em novembro daquele ano, estampa a perda repentina, “deixei-o com saúde, robusto e cheio de vida. Que moléstia teve ele que o levou tão cedo à sepultura?”<sup>74</sup> Perdeu também sua mãe, cujo ano de morte não nos foi possível precisar, mas n’*O Fluminense* de 1880, seu pai aparece como viúvo. Para Maria Auxiliadora Saad Silveira, ex-diretora do Museu Antonio Parreiras, Pinto Bandeira sofria de depressão desde a época de aluno da Academia e, em 1895, ele tentara o suicídio com um corte no pescoço.<sup>75</sup> Não encontramos outros documentos que pudessem corroborar ou refutar tal informação, contudo, tal referência poderia se enquadrar num perfil tímido e introspectivo ou, no

---

<sup>73</sup> <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

<sup>74</sup> Idem, documento de nº 13 – referente à nota 72

<sup>75</sup> Documentos avulsos, mimeografados, pertencentes ao Museu Antonio Parreiras

dizer da época, melancólico. Mesmo assim produziu incansavelmente até o ano de sua morte.

Nas versões encontradas sobre a morte de Pinto Bandeira, existem muitas incongruências. Algumas afirmam que ele havia se suicidado. Em uma delas, chegam a dizer que ele pulou de uma barca. Contudo, os documentos encontrados no MAP nos dizem outra coisa. Pinto Bandeira estava residindo na casa do irmão, Eugênio Borel Bandeira, e desapareceu de casa no dia dezesseis de agosto de 1896. No dia vinte e oito, um corpo em estado avançado de decomposição foi encontrado junto às docas do Arsenal da Marinha, na capital, no atual bairro do Caju, e devido ao estado do corpo, “comido por peixes”, o legista do necrotério anotou as características físicas (mas disse que o corpo era de cor branca) e as roupas que vestiam o corpo (numa camisa estavam pintadas as palavras P. Bandeira) e o corpo foi enterrado como indigente no dia seguinte, isto é, em vinte e nove de agosto. Tal fato foi noticiado em um jornal, o que levou Eugênio Borel Bandeira a “reconhecer” o afogado como sendo seu irmão Antonio Raphael Pinto Bandeira. Eugênio teve de entrar na justiça para que fosse emitido o atestado de óbito. Como é possível notar, muitos mistérios envolvem a morte do pintor niteroiense, no entanto o que de fato aconteceu que o levou à morte, ainda está em aberto. Supomos que diante de tão grande tragédia e ao seu comportamento tímido e ou deprimido, as versões sobre suicídio tenham se espalhado pelos jornais da época, Bandeira morreu jovem e solteiro.

No entanto, apesar de todo mistério envolvendo sua trágica morte e sepultamento, além da missa de sétimo dia encomendada por Eugênio Borel Bandeira, que contou com a presença de pessoas ilustres de Niterói e do mundo das artes, outras instituições ofereceram missas em memória do artista. Constata-se assim o respeito e a admiração angariados pelo artista, sua cidade natal soube reconhecer seu valor artístico.

Entre 1952 e 1953, ao organizar uma exposição retrospectiva sobre ele, a curadoria do MAP entrou em contato com sua herdeira legal, dona Julieta Borel Bandeira Monteiro, filha do seu irmão Eugênio, que concordou em deixar sob os cuidados daquele museu os quadros e documentos pertencentes ao tio, muitos em péssimas condições de preservação, tive acesso a alguns desses documentos, muitos

outros ainda necessitam ser analisados o que abre novas perspectivas para ampliar nosso conhecimento sobre Pinto Bandeira.

Existem pessoas que não morrem, ficam-se eternizadas pelas obras de suas mãos: é o caso dos nossos artistas Pinto Bandeira e Estevão Silva. Suas telas replicam-nos através da poeira do tempo, feito uma grande ponte ligando passado e presente. A nos encantar com suas obras de arte e suas trajetórias de vida, pois ser negro e artista no século XIX era um ato de rebeldia, de resistência uma reafirmação da coragem e da humanidade do ser negro, desumanizado pela escravização e pelas teorias racistas em expansão no período em que eles desenvolveram suas diversas trajetórias ao longo de suas vidas.

### CAPÍTULO 3

#### Obras e Artistas nas aulas de História

[...] a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente.

[...] A História e os diversos registros históricos são sempre resultados de escolhas, seleções e olhares de seus produtores e demais agentes que influenciaram essa produção. Esses registros também são vistos e compreendidos de maneiras diferentes. [...] Fontes e versões carregam em si temporalidades distintas, porque são construídas e reconstruídas a cada época.<sup>76</sup>

Eduardo França Paiva

Destacamos algumas obras da consistente produção artística de Estêvão Roberto da Silva e Antonio Raphael Pinto Bandeira. Agora que já conhecemos um pouco das trajetórias vivenciadas por esses pintores, chegou a hora de conhecermos uma pequena

---

<sup>76</sup> Paiva, Eduardo França, 2006, cap. 1

mostra de suas produções artísticas. Muita pesquisa ainda se faz necessária para retirar do ostracismo, imposto pelo racismo, os artistas plásticos afro-brasileiros de todos os tempos, inclusive os aqui trabalhados.

Sabemos não ser fácil o uso da pintura nas aulas de História. Paiva sintetiza bem essa complexidade, porém sabemos o quão enriquecedor pode ser, pelas múltiplas possibilidades que por ela são lançadas. Os artistas negros estudados foram pessoas do final do século XIX, por isso é importante conhecer os movimentos artísticos que coexistiram naquele período. Nesse sentido, simplificamos as definições feitas pela professora Sonia Pereira: o Neoclassicismo que baseava-se nos modelos greco-romanos; o Romantismo, que reagia ao Neoclassicismo destacando que as emoções e sensações sobrepujam a razão; o Realismo, reivindicando que a arte retratasse a realidade da época; o Impressionismo, buscando mudanças no aspecto formal, trazendo mais luz e sombra na pintura e fazendo com que pintura saísse do atelier para ser feita ao ar livre, sendo realizada diretamente sobre a tela, sem a primazia do desenho e sem o preciosismo no acabamento. E, por fim, o Simbolismo, entendendo que a arte é subjetiva, que vinha do inconsciente e não da realidade objetiva<sup>77</sup>. Podemos acrescentar como ligado ao Romantismo o chamado Indianismo, trazendo o culto ao indígena idealizado, transformado em mito fundador, não somente no Brasil, mas em todo continente americano. E nunca é demais lembrar que mais de um estilo pode, e na maioria das vezes é o que acontece, perpassar uma mesma obra.

Peter Burke, citando Burckhardt, chama nossa atenção sobre tais objetos, que são “testemunhas de etapas passadas do desenvolvimento do espírito humano[...] através dos quais é possível ler as estruturas de pensamento e representação de uma determinada época”<sup>78</sup>. Mas não podemos esquecer que as imagens, incluindo aí a pintura, são representações de um tempo ideia ou pessoa, mas que servem para que possamos “imaginar o passado de forma mais vívida” Contudo, todo o cuidado se faz necessário já que as “imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho”, muitas vezes as imagens comunicam uma informação própria que não podemos descartar para ler nas ‘entrelinhas.’ Para ser bem sucedido nessa empreitada é preciso “estar consciente das suas fragilidades.” O autor nos alerta ainda que certas imagens são mais confiáveis, nesse rol ele inclui os “esboços” por estarem mais livres

---

<sup>77</sup> Pereira, 2008, p. 121

<sup>78</sup> Burke, 2004, p. 13

“dos constrangimentos do grande estilo”<sup>79</sup> Outra questão são os retratos pintados, sempre devemos lembrar que são “gêneros artísticos” e que obedecem aos padrões do período em que foram pintados e que muitos elementos que neles aparecem possuem um simbolismo próprio de sua época, ele cita como exemplo o “uso de cães de grande porte nos retratos da nobreza, simbolizando a masculinidade aristocrática”<sup>80</sup>

Achamos também apropriado, uma brevíssima introdução aos fundamentos da arte pictórica a partir de uma síntese dos três elementos principais que a estruturam: **tema (o ‘quê’), forma (o ‘como’) e conteúdo (o ‘porquê’), compõem a “unidade orgânica”(a interligação essencial das partes, compondo a harmonia da obra).**<sup>81</sup> Estes três elementos são indissociáveis, e qualquer um deles pode servir como ponto de partida para o artista. Simplificadamente apontamos um caminho, dentre vários, de se analisar uma pintura.<sup>82</sup>

O trabalho de análise de uma pintura pode ser dividido em três partes, primeiro fazemos a análise objetiva ou visual, na qual descrevemos os elementos da pintura, aquilo que se está vendo. No segundo momento fazemos a análise subjetiva ou simbólica, isto é, falaremos de qual maneira aquela obra nos tocou e finalmente, a avaliação formal ou estética, em que voltaremos o olhar para o tema, sua organização, cor, figura, o contexto histórico, seu conteúdo.

### 3.1. As Obras

“Apesar das convenções de estilo de uma época, apesar do preconceito, a alma negra ultrapassa os limites que a aprisionam e encontra um modo de se manifestar em pujança”<sup>83</sup>

Emanoel Araujo

Analisaremos brevemente a partir de agora algumas obras selecionadas da produção dos artistas enfocados nesse estudo.

---

<sup>79</sup> Idem, p., 16 a 19

<sup>80</sup> Ibidem, p. 34

<sup>81</sup> Fundamentos de Arte, 2014, p 8 a 12. Embora seja uma obra densa, o livro é bem didático e aponta caminhos para se conhecer o mundo da arte, tão necessário ao professor de história. Ressaltamos ainda outras duas obras: Arte Brasileira no Século XIX, da professora Sonia Pereira e História & Imagens, do professor Eduardo Paiva. Que são ricos, sintéticos e bem didáticos

<sup>82</sup> <http://arteeducacaodf.blogspot.com.br/2014/05/como-analisar-obras-de-arte.html>

<sup>83</sup> Araujo, “O negro e as artes no Brasil”. In: Raça e diversidade. (org) Lilia Moritz Schwarcz & Renato da Silva Queiroz, 1996, p. 230-253

**ESTÊVÃO SILVA**

José Teixeira Leite avalia que o artista "soube captar, numas poucas laranjas ou limões, numa melancia, numa simples penca de bananas, toda a sua rústica poesia." Segundo o crítico, "o colorido quente, intenso, gritalhão de seus frutos, reunido à escuridão das sombras, dá aos quadros, mesmo aos menores, um aspecto de rudeza que domina e destrói a macieza aveludada, a delicadeza voluptuosa com que tratava alguns espécimes da natureza frutífera dos trópicos." Podemos observar nessa crítica, as transformações no modo de criar do artista, do seu amadurecimento enquanto pintor. Que passa por uma fase, de retratar suas frutas muito próximo á realidade. Noutra ele já as represente com menos "verdade" e mais abstração, já que a "rudeza, domina e destrói a macieza, a delicadeza."<sup>84</sup> Percebemos também as influencias dos vários estilos artísticos que atravessavam sua pintura de base acadêmica.



Figura nº 8 - Menino com Melancia, 1889. Óleo sobre tela, 53,5 X 71 - acervo Pinacoteca do Estado de São Paulo

---

<sup>84</sup> Leite, 1988, p., 13 a 54. In: A mão Afro-Brasileira.

Concordamos com a análise de Hélio Menezes, há uma dualidade latente na tela entre inocência e violência, beleza do jovem e deformidade do fruto, as cores de um vermelho escuro contrastando com a brancura da camisa, o olhar do jovem trava um diálogo direto com o espectador, na verdade, captura o olhar do espectador. “Violência que subjaz à composição da tela, em estado de latência e potencialidade, mas realçada na faca - um talher que pode também fazer as vezes de arma - e no aspecto quase sanguinolento dos restos à mesa de uma melancia despedaçada, parecem prenunciar alguns dos dramas sócio-raciais[...]”<sup>85</sup> Embora a temática do pintor não tenha sido sobre afro-brasileiros, contudo essa tela nos parece emblemática sobre a visão do pintor sobre essa questão. É possível concluir que a tela acima pode ter sido um projeto pessoal do autor, posto que não parece um retrato por encomenda e não é uma natureza morta tradicional para a sociedade da época.

---

<sup>85</sup> Menezes, Helio in: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Cultura/O-lado-negro-da-arte-sobre-Territorios-artistas-afrodescendentes-no-acervo-da-Pinacoteca-/39/35408> acessado em agosto de 2016.

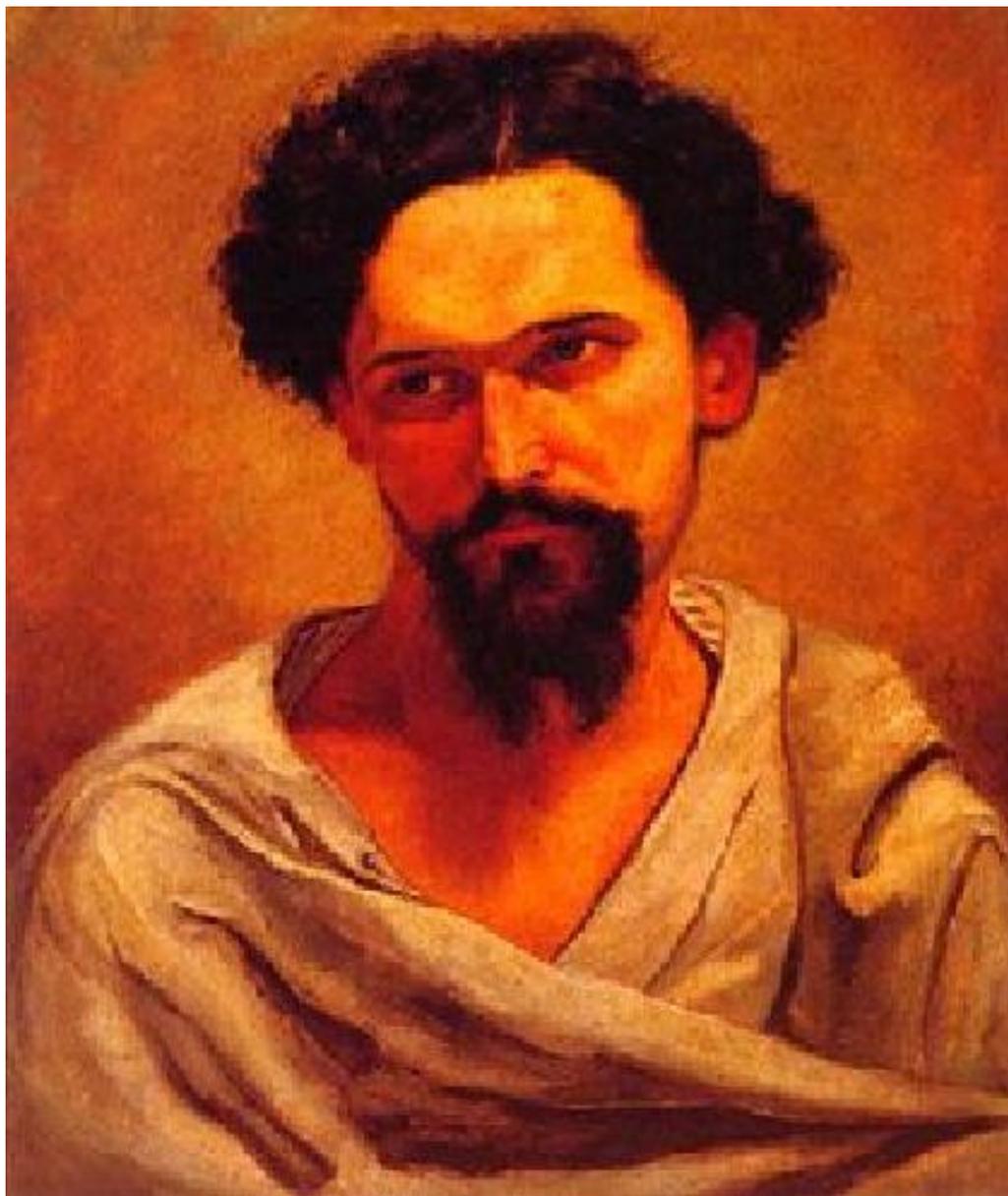


Figura nº 9 - Retrato de Castagneto, 1885, óleo sobre cartão, 57 X 48  
(Acervo on line – Pinacoteca do Estado de São Paulo SP)

Na fatura deste retrato do amigo e pintor Castagneto, é possível perceber a construção do ambiente e modelo. Embora o artista embase sua obra no desenho, vemos que tons terrosos avermelhados dominam a tela, quase que tornando indefinido o fundo e a pele do retratado, cuja diferenciação é apontada pelo uso da luz e sombra. O pintor utiliza-se de um planejamento<sup>86</sup> no lugar de roupas tradicionais, são recursos que fogem à tradição acadêmica. Vemos um Castagneto com um olhar sereno e enternecido.

---

<sup>86</sup>O termo é usado para nomear a representação dos tecidos que vestem as figuras pintadas ou esculpidas, assim como o caimento, as dobras, pregas e o efeito dos panos que o artista procura reproduzir numa pintura ou escultura. In: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo108/panejamento> acesso em agosto de 2016.



Figura nº 10 - Natureza-Morta, Figs e Goiabas. s. d. óleo sobre madeira, 15.5 X 22.5

Pessoa situa temporalmente esta tela como pertencente ao final da carreira de Estevão (1889-1891), pois nela o artista “atinge o mais alto grau de desprendimento da estética linear acadêmica”<sup>87</sup> Os frutos agora, já não são uma representação que busca aproximar-se do estado natural, mas uma representação construída abstratamente, expressando o ponto de vista do autor. Embora os frutos não sejam mais representados como se acabassem de ser colhidos da natureza, Estevão pinta-os abertos, convidando-nos a fruir dos frutos de nossas mentes e mãos, da vida que se descortina cotidianamente, nem sempre perfeita, macia, perfumada, na maioria das vezes, acre, difusa, contraditória, mas disposta para que possamos saboreá-la.

---

<sup>87</sup> Pessoa, o.p. cit, p. 129



Figura nº 11- Natureza Morta, s.d. óleo sobre tela – Acervo Museu Afro Brasil

Podemos observar tecnicamente que a obra foi construída num um cenário indefinido, isto é, não saberíamos dizer sobre qual suporte as frutas foram dispostas, nas linhas de força, vemos uma base horizontal /linear, quebrada pela diagonalidade do galho, por fim, a forma piramidal das mangas harmoniza o todo da tela. Percebemos, pontos de aproximação e distanciamento da tela anterior. A representação das frutas está mais próxima do estado natural, percebemos isso nas pintas amarronzadas das mangas vermelho-amareladas, denunciado que as mangas estão maduras, podemos quase sentir a maciez delas através da leveza das pinceladas. Há ainda a presença do galho cheio de folhas viçosas, e, as sombras aqui, estão mais acentuadas. Contudo a indefinição do ambiente, o uso da luz, que incide fortemente sobre a fruta partida se aproximam da tela anterior, mostrando assim o percurso pictórico do artista nesse gênero. Outro ponto importante das naturezas mortas de Estevão Silva é a predominância dos frutos brasileiros, poucos quadros conhecidos do autor, apresentam frutas de origem europeia como uvas, maçãs, peras e morangos.



Figura nº 12 - Retrato do Pintor Castagneto, 1880, óleo sobre tela, 45 x 37 – Itau Cultural

Os tons escuros escolhidos para o paletó, o fundo em tons verde acinzentados, e as sombras projetadas à direita do retratado, quase que obrigam o espectador a olhar para o rosto claro e iluminado do pintor. Comparado com o quadro anterior de Castagneto, mostrado na figura nove, pintado cinco anos depois deste, podemos ver o desenvolvimento de Estevão Silva, na retratística.

## ANTONIO RAPHAEL PINTO BANDEIRA

"As paisagens de Pinto Bandeira aproximam-se das de Caron, Vasquez e Firmino Monteiro, pela qualidade e pelo colorido. Delas já se falou serem exatas reproduções de sítios naturais, o que lhes empresta inegável valor iconográfico. Na verdade, Pinto Bandeira vai muito além da mera cópia verista, pois, paisagista extremamente sensível, fez uso de uma fatura e de um colorido admiráveis. Se mais não chegou a realizar, foi porque morreu muito moço, sem ter a oportunidade de viajar até a Europa para ali estudar, cotejando as obras dos grandes paisagistas com as suas."<sup>88</sup>



Figura nº 13 - Efeito da Ressaca de 1892, em Niteroi - 1892, óleo sobre tela, 50 x 99,5 – Itau Cultural

Enquanto as três barcas, Primeira, Quarta e Paquetá, jogadas pelo mar quase que sobre a avenida, esperavam ser resgatadas, o artista registra o incidente, ressaltando em primeiro plano, o poder das ondas do mar. Campofiorito, pintor, professor e crítico de artes plástica, afirmou que Pinto Bandeira possuía uma técnica sólida, “servindo a um cromatismo discreto e muito justo de tons”.<sup>89</sup> Pinto Bandeira usou de sua paleta, suave

<sup>88</sup> Teixeira Leite, 1988

<sup>89</sup> Campofiorito, 1983, pp 35

para descrever o poder do mar revoltoso sobre sua cidade natal. Aquele mar em fúria talvez representasse o turbilhão de sentimentos e emoções intempestivas que convulsionavam seu espírito inquieto. Bandeira havia retornado há pouco tempo de Salvador.



Figura nº 13 - Habitação na Raiz da Serra da Estrela, 1884. Óleo sobre tela, 27 x 45,8 – Itau Cultural

"Há nestas paisagens aquele sentido verista exigido por Grimm e que lhes empresta, hoje, inegável valor histórico. Neste particular, pelo que reproduzem das velhas restingas, dos morros, das gargantas e dos atalhos da antiga Praia Grande, estes quadros de Pinto Bandeira valem por admiráveis documentários da cidade"<sup>90</sup>

Embora a citação acima não se refira a esta paisagem especificamente, é possível perceber a busca por imprimir na tela, muitos detalhes da paisagem retratada, embora haja construções, é a natureza que impera nesta paisagem. Apesar de que não fosse intenção do artista registrar documentalmente as paisagens as características geográficas, principalmente de Niterói. Suas paisagens possibilitam que nos

---

<sup>90</sup> Anais do MAP – V. 1 op., cit.,

aproximemos de alguns cenários naturais brasileiros visitados e eleitos para serem eternizados em suas telas. Diríamos que solidão é o sentimento despertado por esta tela, a construção maior é arquitetonicamente bonita, possui um belo beiral, mas tem um quê de triste, uma mureta ao fundo quebrada. É como se a natureza estivesse retomando o espaço modificado pelo homem, nenhum ser vivo retratado, as folhagens, imóveis. Apenas o pequeno espelho d'água reflete o céu denso.



Figura nº 14 - Jovem Adormecida, 1891. Óleo sobre tela, 83,5 x 62 – Itau Cultural

Aqui nos encontramos diante de uma tela de ‘pintura de gênero’ que apresenta cenas cotidianas de pessoas comuns. Embora haja a predominância de cores escuras no ambiente retratado, há muita delicadeza e serenidade no rosto da jovem que adormeceu durante a leitura. Ela encontra-se num ambiente com certo requinte, papel de parede, aparador, livros. A jovem está elegantemente trajada, vestido, meias e sapatos. Não temos como saber se a tela foi pintada em sua residência ou num ateliê. Talvez esta tela seja sua experimentação pelo “intimismo” - pintura que retrata a vida íntima, doméstica.

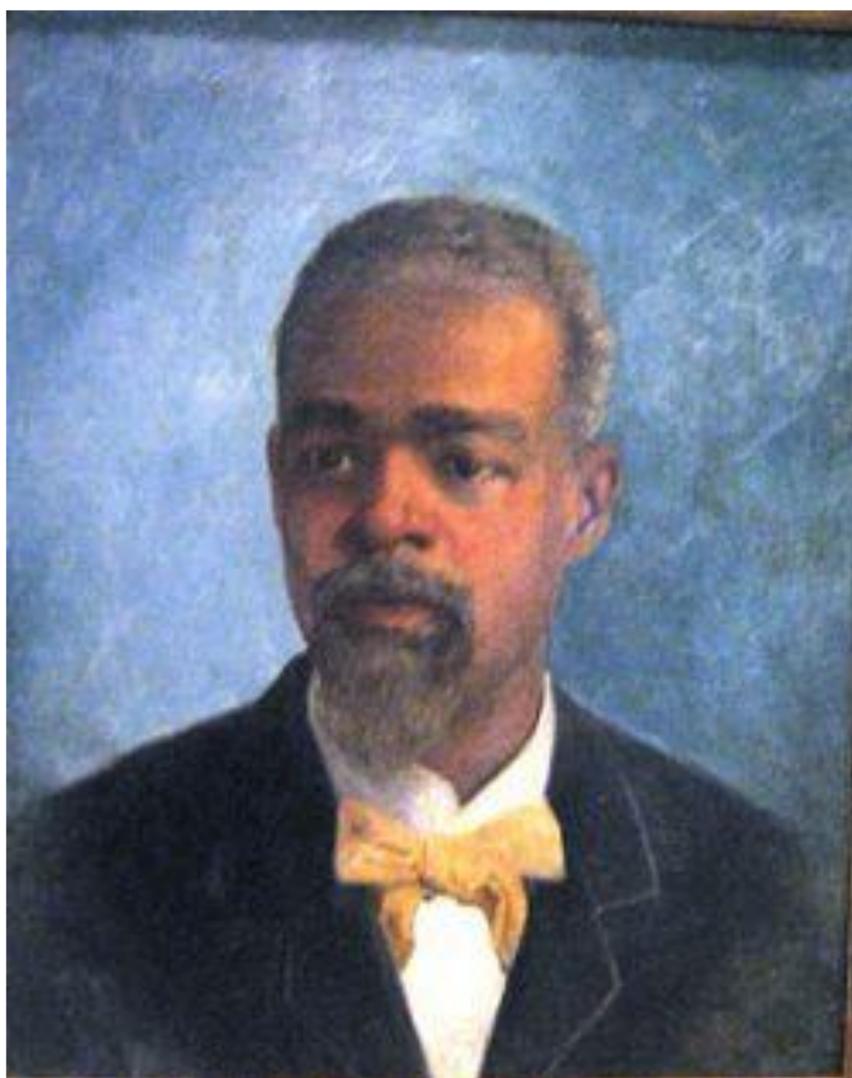


Figura nº 15 - Pai do Pintor, 1892. Óleo sobre tela, 46 x 38 – Acervo MAP

Estamos diante de um belíssimo quadro, que prima pela simetria e composição. O fundo azulado, ressalta o elegante homem trajando um paletó preto, de corte impecável, sobre uma camisa branca, o traje é finalizado por uma gravata borboleta amarela. Pinto Bandeira retratou seu pai, Rafael Pinto Bandeira, de modo magnífico. Elegância, beleza e altivez descrevem o Pai do Pintor. Antonio Raphael Pinto Bandeira destacou os cabelos brancos do pai, tanto na cabeça quanto no espesso bigode e cavanhaque bem cuidados, no entanto seu rosto não apresenta nenhuma marca do tempo. Seria seu pai um trabalhador de pele invejável? Ou o pintor registrou na tela o pai fixado em suas retinas ainda menino? São apenas conjecturas. O importante é que o artista negro do final do século XIX, retratou seu pai, também negro, com dignidade e respeito que toda pessoa merece.

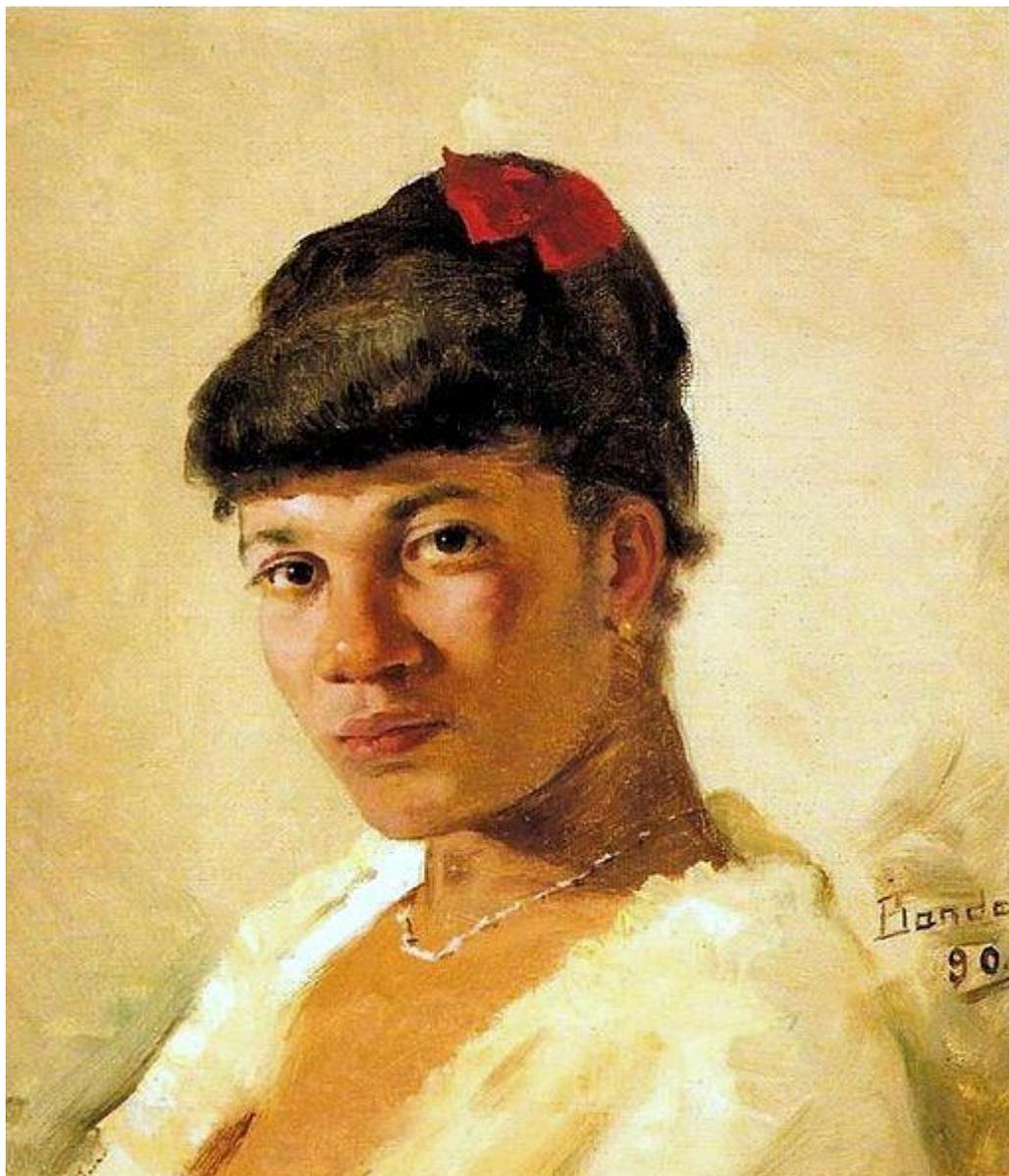


Figura nº 16 - Feiticeira, 1890. Óleo sobre madeira – Acervo Museu Afro Brasil

O pintor prima pelos detalhes, e usa com maestria a luz, para destacar o rosto e os olhos da bela mulher negra que hipnotizam o espectador. Talvez por isso, ele tenha intitulado a tela de Feiticeira. Este quadro foi produzido quando o pintor ainda estava vivendo na capital baiana. N’O Fluminense, de 1892, sai breve nota sobre o quadro de uma “mulatinha” que o autor não sabia se tinha “caroço no pescoço”, em referência a um lundu, daquele ano<sup>91</sup>, e que as mulatas de verdade eram bem “apreciadas”, restava saber se o mesmo aconteceria com a pintura. O escritor do jornal nos revela o racismo e a objetificação/sexualização da mulher negra no período. Mas Bandeira, enfrentando o

<sup>91</sup> Para maior aprofundamento sobre a questão ler, Abreu, Martha. "Sobre Mulatas Orgulhosas e Crioulos Atrevidos": conflitos raciais, gênero e nação nas canções populares (Sudeste do Brasil, 1890-1920)

racismo que o cercava, retratou uma “mulatinha” e expôs no salão d’O Paiz, ‘sua’ Feiticeira.



Figura nº 17 - Cabeça de Homem, 1891. Óleo sobre tela, 54 x 39 – Acervo MAP

Os tons pastéis do fundo plano, associados aos tons levemente rosados da bata, discretamente entreaberta do modelo, ressaltam o brilho e o esplendor da pele negra, além da beleza e imponência do retratado. Mais uma vez o artista dá provas que a questão racial é um tema importante para ele, enquanto Estevão Silva, preocupou-se da questão racial pelo viés do engajamento de natureza mais prática e política, Pinto Bandeira, ‘militou’ através da arte. Seus “modelos vivos” foram em sua maioria, negros.

Serenidade, beleza, imponência e autoridade são percepções que nos invadem ao apreciarmos a beleza em forma de pintura.



Figura nº 18 - Moça Sentada, 1886. Óleo sobre tela. 84 X 66,2 – Acervo MAP

Esta tela possui uma grande função narrativa, a Moça Sentada em uma pedra, junto a um pequeno outeiro com poucos arbustos situado as costas da Moça, permite entrever uma nesga de mar calmo e azulado, com uma pequena vela a salientar a distância alcançada, mar a dentro, pela embarcação. Em primeiro plano está a Moça de pele escura e cabelos pretos lindamente trajada, o corpete vermelho com um laço na cintura, expõe a gola e as mangas bordadas da delicada blusa branca, completando o traje, uma longa saia amarela, pregueada e com duas listras verticais em azul, em que uma delicada flor em tom rosa chá, repousa.

As telas aqui elencadas é uma pequena mostra da produção pictórica desses dois artistas negros das últimas quatro décadas do oitocentos. Sem contar muitos outros pintores negros desse mesmo período com importante e vasta contribuição para a pintura brasileira. E é de fundamental importância que a produção artística deles façam parte do universo escolar, não somente no ensino de História como também no das Artes Plásticas.

Dentro do campo do ensino de História, as trajetórias e produções desses artistas negros, descendentes diretos da escravidão, configuram-se exemplos de negação ao racismo daquele período. Daí a importância de estudar história por meio de suas telas e trajetórias. A resistência à escravidão e ao racismo pode ser feita nos mais diversos campos do fazer humano, e a arte é um desses espaços. A seguir trataremos de sugerir algumas atividades baseadas nas trajetórias e telas desses artistas e assim mostrar uma outra representação social do negro capaz de servir como modelo positivo da identidade/memória afro-brasileira.

## 3.2 - Sugestões de Atividades

### 3.2.1. Introdução

Chegamos ao momento em que teceremos os fios que compõem esta pesquisa, quais sejam: ensino de História, trajetórias, identidade afro-brasileira, pintura e produção de material didático. Uma tessitura que tem por princípio respeitar os preceitos básicos do fazer histórico para que nossos alunos possam desenvolver a compreensão histórica. Verena Alberti ao desenvolver propostas de materiais didáticos sobre as relações étnico-raciais, aponta que os requisitos necessários para a elaboração de materiais de qualidade são:

[...] o comprometimento com o *rigor histórico*. [...] Seguir esse princípio significa não estar de acordo com a ideia de que qualquer afirmação possa ser feita a respeito do passado. Acuidade e clareza de reflexão são, cruciais aqui. [...] compreender as pessoas no passado [...] é ensinar aos alunos que as formas como as pessoas agiam e pensavam no passado faziam sentido de acordo com suas ideias sobre o mundo, [...] porque nos ajuda a perceber similaridades e diferenças em relação ao presente [...] é indispensável ter acesso a fontes [...] precisamos conhecer o contexto de sua produção, bem como *quem* as produziu (*por que, quando e para quem*).[...]<sup>92</sup>

Estes apontamentos da autora confirmam os procedimentos metodológicos até aqui observados e apontam caminhos para o desenvolvimento das atividades propostas a seguir. Além disso, a autora chama a atenção que, para que seja possível ensinar ao alunado fazer uma análise histórico-crítica, é preciso que estejamos atentos aos “seis conceitos chave”, são eles: “cronologia; diversidade; mudança e continuidade; causa e consequência; relevância; interpretação”<sup>93</sup>.

Compreendemos que ensinar História, em nossos dias, é também, contribuir para a “constituição da identidade, da cidadania, do (re) conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia”<sup>94</sup>. Como meios para alcançar tais objetivos serão utilizadas as trajetórias dos artistas negros, Estevão Silva e Pinto Bandeira, e suas telas, que, além de serem documentos de uma época, são também importantes para que se vivencie, pelos olhos dos artistas, um pouco da atmosfera daquela época, ou no dizer de Burke, “imagens nos permitem “imaginar” o passado de

---

<sup>92</sup> Alberti, 2012, p. 62 e 63

<sup>93</sup> Idem, p. 64

<sup>94</sup> Silva; Selva, 2010, pp 2

forma mais vívida”<sup>95</sup> Ampliar o conhecimento sobre os artistas e suas pinturas é também contribuir para a democratização da pluralidade étnica e cultural da nossa sociedade, positivando as representações sociais sobre os afro-brasileiros, isto é, estas pinturas podem levar a uma reconfiguração da autoestima dos negros no Brasil contemporâneo. Uma vez que as personagens aqui retratadas, estão na condição de artistas e professores, ou seja, intelectuais, que mesmo diante da realidade escravista do período em que viveram, como bem salientou Emanuel Araujo na epígrafe deste capítulo, sobrepujaram as adversidades sociais e raciais e produziram obras belíssimas.

Em recente análise sobre os livros didáticos de História, Marcos Silva e Selva Guimarães apontam que, a despeito das transformações ocorridas e da ampliação da diversidade cultural, predomina ainda “uma concepção tendencialmente conservadora de História e de organização curricular em nossas escolas”. Os autores salientam que didaticamente mantém-se o “*critério temporal linear, com base na cronologia da História europeia, articulada, quando possível, à História do Brasil, da América e da África*”<sup>96</sup> O que no nosso entender é um dos elementos que dificultam a implementação da lei 10639/03, uma vez que a temática da história e cultura afro-brasileiras, embora estejam mais presentes, são tratadas de forma periférica. Daí a importância de materiais que ampliem essas questões sobre o papel desempenhado pelos negros na construção histórico-social do Brasil, como forma de combate ao racismo e à discriminação que estruturam as relações sociais brasileiras.

Para a professora Circe Bittencourt, os papéis dos materiais didáticos nos dias atuais são:

Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso, da História.<sup>97</sup>

Dito isto, e observando os limites tanto das trajetórias quanto das pinturas aqui estudadas, daremos início às propostas de atividades pedagógicas. Esperamos que os alunos compreendam algumas ferramentas conceituais básicas para analisar crítica dos

---

<sup>95</sup> Burke, op. Cit., pp 17

<sup>96</sup> Silva e Selva, op. Cit. Pp 8, grifo nosso

<sup>97</sup> Bittencourt, 2004, p. 296

eventos sociais, políticos, históricos e culturais de um determinado período. Propusemos sete atividades a partir da narrativa das trajetórias dos artistas, das fontes escritas e pictóricas.

Tais atividades foram elaboradas por entendermos que estas histórias de vida e pinturas, didatizadas, são importantes instrumentos com potencial para levar os alunos a trabalhar com pesquisa histórica; para apresentar uma versão da nossa história que apresente o negro como um ator social fundamental tanto quanto os povos indígenas, os povos asiáticos e os europeus, na construção da sociedade brasileira; pelo modo como estas pinturas trazem outra representação dos afro-brasileiros, diferentes das imagens que geralmente, representam os africanos e os afro-brasileiros daquele período, enfocando em sua maioria, a violência e a sujeição como as de Debret, tão recorrentes nos livros didáticos, embora esta realidade já ensaie alguma mudança; As representações trazidas por estas pinturas demonstram a humanidade e a dignidade dos nossos antepassados afro-brasileiros, assim, contribuirá para a desconstrução dos racismos atuais e ainda, desvelará as trajetórias artística desses pintores, e como eles fizeram da pintura suas trincheiras.

Optamos por nos dirigirmos aos professores para que eles/elas se apropriem das atividades recriando-as e/ou adaptando-as de acordo com as particularidades das turmas.

Seguira em anexo uma ficha-modelo, com orientações gerais sobre o trabalho com fontes em sala de aula e um breve modelo de como analisar imagens nas aulas de história.

As atividades aqui propostas estão direcionadas, principalmente, ao último ano do segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Contudo, nada impede que os professores dos outros anos do segundo segmento, que queiram fazer uso deste material, façam as adaptações necessárias.

É importantíssimo apresentar as imagens dos pintores, e das outras personalidades trabalhadas nas atividades, todas negras, para que os alunos, negros e não negros, compreendam, vejam representados os atores sócias negros, nos mais diversos campos do conhecimento.

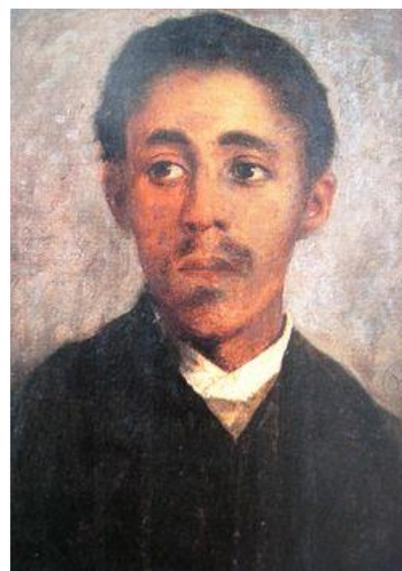
## Atividades

### Atividade – 1.

O professor poderá utilizar os retratos dos artistas biografados como introdução à questão sobre a sociedade brasileira ao final do XIX. Uma atividade que favorecerá a desconstrução de estereótipos e deixará clara as múltiplas e complexas relações sociais daquele período, dentre outros pontos. Em termos conceituais esta atividade trabalha diversidade, relevância, biografia etc.

Num primeiro momento apresentará os retratos dos artistas Estevão Silva e Pinto Bandeira (figuras 1 e 6) e pedirá aos alunos para descrevê-los, criarem uma pequena biografia imaginada sobre eles: com nome, onde moravam e quais suas profissões e por último, que eles digam quais impressões tiveram a respeito de cada um. Num segundo momento da atividade, sondar as respostas dos alunos e apresentá-los efetivamente para a turma, em um pequeno texto contendo seus dados biográficos principais, e por fim promover um debate sobre as questões e olhares levantados pelos alunos reconfigurando os saberes sobre o período estudado.

Outra possibilidade é



## Atividade – 2.

O professor poderá utilizar as trajetórias de vida dos pintores negros aqui trabalhadas, como fontes para explicar questões sobre as identidades (a nacional, a negra, a indígena), abordar quais os fatores que explicam as razões de determinados acontecimentos, sujeitos e ou grupos serem escolhidos ou não para participar da memória histórica oficial de uma determinada sociedade. Ou ainda, de que modo determinados grupos são inseridos dentro dessa memória e narrativa histórica. Assim trabalhando também questões relativas à memória (lembração e esquecimento).

Para isso pode (apresentar em sala de aula) ou pedir aos alunos que pesquisem em sítios eletrônicos e anotem como os africanos e afro-brasileiros eram, majoritariamente, representados, por exemplo, nas caricaturas e anúncios dos jornais da segunda metade do XIX. A partir dos dados trazidos pelos alunos, o professor insere as questões sobre lembrança, esquecimento, como essas representações afetavam os afro-brasileiros no passado e afetam no presente. Ao final, faz um contraponto, ao apresentar, por exemplo, o retrato/biografia do Pinto Bandeira e um fragmento biográfico, como o exemplificado abaixo, podendo introduzir uma tela do artista, e pedir aos alunos que redijam uma matéria, um anúncio ou caricatura, com base nas trajetórias dos pintores (uma vez que Firmino Monteiro, também era um pintor e professor negro).

*“Convidado pelo amigo Firmino Monteiro (1855–1888), que era professor tanto do Liceu quanto da Academia de Belas Artes de Salvador, Pinto Bandeira aceita o cargo de professor de Desenho do Liceu de Artes e Ofícios de Salvador, para onde parte em abril de 1888, como noticiado na edição 1539 d’O Fluminense, no pacote inglês Tamar.”*

A Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional é um sítio privilegiado para se fazer tal pesquisa. Podendo-se também explorar o uso do celular em sala de aula ou dividir a tarefa com o professor da sala de leitura e ou de informática. <http://memoria.bn.br/hdb/periodo.aspx>

### Atividade – 3.

Um dos gêneros artístico que todo pintor do XIX deveria dominar era o do Retrato, pois a contratação para pintar retratos, seria a maior fonte de renda daquela época. Por isso, mesmo que seu prazer de pintar estivesse em outro gênero, como a Paisagem, por exemplo. Estevão Silva, embora fosse um pintor de natureza morta, pintou muitos retratos ao longo de sua carreira artística. Aqui poderá ser trabalhada cronologia, arte e ciência/tecnologia como elementos de diferenciação social, cidadania etc.

Professor, ao trabalhar, por exemplo, a vida cultural do XIX, pode, primeiro, abordar a função social do Retrato como gênero da pintura e quem podia custear a fatura de um retrato e localizar, temporalmente, a invenção da fotografia e fazer uma ponte com o mundo midiático das redes sociais da atualidade, e, a partir daí, pensar o papel da tecnologia no passado e em nosso cotidiano. Para em seguida, pedir que os alunos analisem os dois retratos que Estevão Silva pintou do, colega pintor, Castagneto (figuras 9 e 12). Peça que expliquem qual dos quadros se aproxima mais da aparência do real Castagneto e qual se afasta mais dessa aparência. Ou, em outras palavras qual possui mais verossimilhança e qual é mais abstrato? Como o aluno chegou a essa conclusão? Como trabalho avaliativo, pode pedir aos alunos que pesquisem o autor dos retratos e outros pintores negros do período ou do presente, criando um portfólio simples com duas telas dos pintores pesquisados. O professor poderia ainda dividir a turma em dupla, e pedir para que cada dupla pintasse, um o retrato do outro, e montar uma exposição com esses retratos.<sup>98</sup> Sobre a história da fotografia no Brasil, ver link abaixo:<sup>99</sup>

---

<sup>98</sup> Esta segunda parte proposta é baseada nas orientações pedagógicas das professoras, Lucia Gouvêa Pimentel e Patrícia de Paula Pereira. In Pereira, 2008, pp 108 a 117.

<sup>99</sup> [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-53202005000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202005000200006)



#### Atividade – 4

Trabalhando com fontes, discutindo pós-abolição, teorias raciais, racismo, mudanças e permanências, identidade negra e feminismo ontem e hoje

Tendo como ponto de partida, as trajetórias tanto do Pinto Bandeira quanto Estevão Roberto da Silva, pintores e professores reconhecidos e respeitados no período em que viveram. Como atesta a reportagem abaixo:

**SALÃO D'O PAIZ**

O nosso salão de exposições é desde hoje até decorridos alguns dias occupado por valiosa galeria artistica, que se compõe de 36 quadros do operoso e distincto artista brasileiro Estevão Silva.

Compõem a quasi totalidade dos trabalhos expostos grupos de fructas nacionaes, especialidade em que Estevão tem se tornado verdadeiramente notavel, e que, n'um centro artistico europeu, já lhe teria grangeado nomeada que, injustamente, no nosso meio, em que ainda se não dissiparam indignos preconceitos, não tem conseguido quanto devera.

Quem conhece artisticamente Estevão Silva dispensa-nos de recommendar o merecimento dos quadros expostos e interessar-se-ha de certo por visitar a galeria que desde hoje honra o nosso salão.

A' excepção dos que têm declarados os nomes das pessoas para que foram pintados, todos os outros quadros podem ser adquiridos pelos amadores de bellas artes, que se empenham por possuir trabalhos originaes recommendaveis pelo seu real valor.

Figura nº 5 – Jornal O Paiz, pg., 2 de 01/10/1891, ed., 3445

O professor, após a leitura da fonte acima e do fragmento abaixo, poderá trabalhar com os alunos sobre como o processo de ocultação da história de homens e mulheres negros foi realizado principalmente entre a década final do século XIX e os primeiros 30 anos do século seguinte. Através de uma política sistemática de branqueamento, criminalização do afro-brasileiro e sua herança cultural

“A Constituição de 1891 proibiu a imigração africana e asiática para o país [...] empreenderam esforços orquestrados no sentido de atrair a imigração europeia para o país. Tais esforços deram frutos na forma de 2,5 milhões de europeus que migraram para o Brasil entre 1890 e 1914, 987 mil com sua passagem de navio paga por um subsídio do Estado.”<sup>100</sup>

Após trabalhar com os alunos os dois documentos acima e demonstrar esta passagem da vida de Estevão Silva, onde se lê textualmente que: “[...], no nosso meio, em que ainda se não dissiparam, indignos preconceitos, não tem conseguido quanto deveria”. É possível fazer uma ponte com o presente sobre a permanência do preconceito racial apresentando, por exemplo, a fala da escritora Conceição Evaristo<sup>101</sup>. “Nossa escrivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”. Propor aos alunos uma leitura e comparação dos dois fragmentos. O que os aproxima e os afasta. Outro ponto a ser abordado é o lugar das mulheres negras no pós-abolição e seu papel no sustento da família. Quem foi Lélia Gonzales<sup>102</sup> e quem é Conceição Evaristo? Por exemplo?



Figura nº 19 – Conceição Evaristo.

<sup>100</sup> Andrews, 1997. In Pereira, 2013: 64

<sup>101</sup> [nossaescrevencia.blogspot.com/](http://nossaescrevencia.blogspot.com/)

<sup>102</sup> [www.projeto memoria.art.br/leliaGonzalez/](http://www.projeto memoria.art.br/leliaGonzalez/)

### Atividade – 5.

Professor, nesta atividade pode ser trabalhada a questão da **baixa autoestima** dos afro-brasileiros (questão importante, não só para a identidade negra, mas brasileira), através da crítica do Nei Lopes, e uma ressignificação dessa autoestima, utilizando a tela Cabeça de Homem, (figura 17) de Pinto Bandeira. Poderá ser usada ainda, outras telas do autor. Nei Lopes<sup>103</sup> é um advogado, compositor, escritor e grande estudioso da questão do negro no Brasil, veja o que ele diz:

“Além dos fatos puramente econômicos que repercutem na esfera social, uma das grandes questões envolvendo a população negra no Brasil contemporâneo é a baixa **autoestima**. E como se não bastasse sua histórica desqualificação, o indivíduo afro-brasileiro enfrenta hoje uma perversa dualidade, que é aquela que o coloca como um protagonista, sim, mas de ocorrências culturais ‘**periféricas**’”<sup>104</sup>

Sugerimos discutir esse trecho de Nei Lopes em profundidade com os alunos (o que é ser protagonista periférico? O que é autoestima coletiva/individual e como estas questões afetam a sociedade brasileira) e na segunda parte trabalhar com a pintura. Um caminho é uma leitura de imagem dessa pintura, propondo uma descrição da mesma – por parte dos alunos. O pedido deve ser direto: faça uma descrição desse quadro.



<sup>103</sup> <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/nei-lobes> - Excelente matéria e entrevista que poderá ser explorada pelo professor

<sup>104</sup> Lopes, 2008, p. 126

## Atividade – 6

A partir da pintura que segue (figura 5) será possível trabalhar questões como: a luta abolicionista, o pós-abolição e a situação dos afro-brasileiros devido e à falta de cidadania; a questão da “vadiagem”, a resistência negra, dentre outros. Explique à turma o gênero Natureza Morta.<sup>105</sup> Atente para o fato que naquela época, os gêneros mais encomendados eram os Retratos e a Natureza Morta, o que nos leva a inferir que esta tela foi um projeto pessoal do autor de cunho crítico.

O principal gênero da pintura praticado por Estevão Roberto da Silva, era a Natureza Morta, no entanto em 1889, ele pintou uma tela cujo título é Menino com Melancia. Peça que os alunos a observe atentamente e descreva o que estão vendo. Solicite que realizem uma pesquisa sobre o gênero natureza morta, e ou explique para eles. Assim eles poderão explicar de qual maneira a tela em questão se aproxima e se afasta desse gênero. Solicite que seja dado um outro nome ao quadro. Pergunte, observando a data em que foi pintado, quais eram as questões sócio raciais do período? É possível dizer que a tela possui um cunho de crítica sócio-política? Peça que justifiquem sua resposta.



---

<sup>105</sup> É um gênero pictórico ligado ao âmbito doméstico e à decoração que geralmente representa objetos inanimados tais como: louças, flores, frutas, mesas com comidas e bebidas, livros...o termo natureza morta, surge como um adjetivo pejorativo. Na AIBA era considerado um gênero de importância secundária. <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo360/natureza-morta>

### Atividade – 7

Professor, esta atividade permite trabalhar os conceitos de mudanças e permanências, cronologia, racismo, interpretação, memória/esquecimento além de outros.

A história de uma sociedade é construída por lembranças e esquecimentos, isto é, pelas memórias escolhidas para serem legadas às novas gerações e pelas que devem ser lançadas nos porões do esquecimento. Existem as memórias “oficiais” ou dominantes, aquelas majoritariamente lembradas e as memórias subterrâneas, que sobrevivem no universo dos diversos grupos sociais que compõem essa mesma sociedade, mas que são sub representados, como é o caso dos povos indígenas e dos afro-brasileiros.

Encaminhe aos seus alunos as seguintes reflexões/questões: sobre a contribuição do africano e do afro-brasileiro na construção histórica, social, política, econômica e cultural do Brasil, quais são as memórias oficiais predominantes? De que forma a memória sobre essa contribuição dos negros chegam até nós? Os alunos apresentam memórias positivas ou negativas? Quais as consequências disso para a sociedade brasileira e em especial para os afro-brasileiros? Agora observe o retrato que Pinto Bandeira pintou do seu pai que era alfaiate, intitulado, Pai do Pintor, de 1892 (figura 15) e a tela de Sidney do Amaral, intitulada Incômodo, de 2014. Esta última tela fez parte da exposição ocorrida de dezembro de 2015 a abril de 2016, na Pinacoteca de São Paulo, chamada, Territórios: artistas afrodescendentes no acervo da Pinacoteca.<sup>106</sup>

---

<sup>106</sup> A imagem da obra de Sidney Amaral foi retirada da revista on line Carta Maior. Acesso em março de 2016. A

<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Cultura/O-lado-negro-da-arte-sobre-Territorios-artistas-afrodescendentes-no-acervo-da-Pinacoteca-/39/35408>

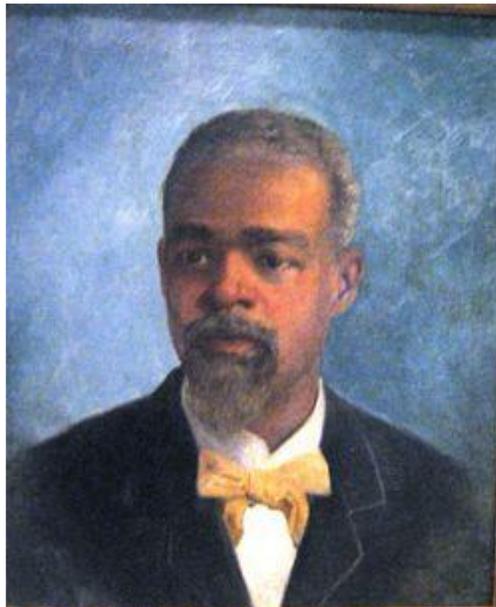


Figura nº 19 - Sidney Amaral. Incômodo, 2014. Aquarela, lápis e guache sobre papel Fabriano .2 desenhos de 97 x 87 / 2 desenhos de 52,5 x 47 / 1 desenho de 122 x 188

Agora, peça que façam uma breve descrição das duas obras. E apresente novas questões, mais específicas com relação às pinturas: Qual memória Pinto Bandeira parece haver registrado sobre seu pai? Observe, a segunda tela com mais atenção, quantas “telas”, compõem essa obra? É possível observar diversos períodos da história

brasileira nela representados, como? Que história é possível ler nos diversos desenhos que compõem a obra de Sidney Amaral? Quais memórias ele quis resgatar? Essas memórias sobre a história dos afro-brasileiros, por ele resgatadas são iguais as memórias contidas na história oficial sobre os negros no Brasil? Por quê?

### **Algumas considerações finais**

A título de conclusão gostaríamos de fazer algumas considerações sobre o ensino de História no que tange o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira. E também sobre as trajetórias aqui percorridas. Como sabemos em 2003, foi sancionada a lei que tornou obrigatório ensinar sobre o importante legado dos africanos e seus descendentes para a conformação histórica, social e cultural do Brasil. Contudo, treze anos depois de instituída a lei, ainda há muita resistência na aplicação da mesma nas salas de aula da Educação Básica. Muitos fenômenos explicam essa resistência, como a questão da formação dos professores, posto que muitos cursos ainda estão adaptando seus currículos; os materiais didáticos ainda tratam a temática como algo complementar; o avanço do protestantismo na sociedade brasileira, o que acarreta um forte preconceito contra as religiões afro-brasileiras; a persistência do “mito da democracia racial” na cultura escolar, e na concepção de muitos professores. Tudo isso torna difícil a implementação da lei na prática pedagógica cotidiana.

Entendemos que continuar a buscar construir meios para superar tais adversidades é essencial para o avanço de uma educação democrática, em especial um ensino de História que privilegie a diferença, ou seja, capaz de dar voz aos diversos grupos étnicos/raciais que constituem a sociedade brasileira.

O uso da arte, e aqui referimo-nos não somente à pintura e às artes plásticas em geral, mas também à dança, à música, ao teatro e à literatura. Será de fundamental importância para o ensino da História e da Cultura afro-Brasileira para a Educação Básica. Como seria produtivo e desafiador trabalhar a experiência dos africanos, traficados para a América, sobre escultura e o peso desse saber na cultura brasileira. Abordar as décadas de quarenta e cinquenta, por exemplo, pelo viés das artes cênicas destacando o peso da participação do negro na construção da dramaturgia brasileira. São apenas alguns exemplos da fértil ligação entre a arte e o ensino de História.

Foi com imensa satisfação que percorremos as trajetórias de Estevão Roberto da Silva e Antonio Raphael Pinto Bandeira e pudemos desconstruir alguns mitos em relação à vida e produção artística desses dois pintores negros do final do século XIX. Teixeira Leite, crítico de arte do século passado, descreveu Pinto Bandeira da seguinte forma: *“Tímido e sem força para impor-se a um meio indiferente, lutou quanto podia, e depois abdicou voluntariamente da carreira e da vida, não sem antes ter construído sua pequena obra*

*de paisagista, da qual ressalta a Natureza observada com melancolia.*". Vimos que, Pinto Bandeira, não era um fraco, nem um desvalido merecedor de pena, foi um pintor e um professor de desenho reconhecido, um homem de ação e coragem, mesmo diante das adversidades apresentadas por seu tempo. Se ele possuía fragilidades emocionais, não encontramos documentação que comprovasse tal fato. Além disso, sua produção artística não foi tão pequena assim, na exposição que realizou em setembro de 1888 em Salvador, o artista expôs vinte e dois quadros, sendo que cinco foram pintados entre abril e setembro daquele ano, ou seja, depois de sua chegada àquela cidade. Podemos inferir que ele produziu bastante entre os dezessete e trinta e três anos. Sobre o quantitativo de sua obra, ainda se faz necessário uma pesquisa aprofundada a esse respeito. Entendemos também que Teixeira Leite, transferiu para suas telas de paisagens, as características que ele foi levado a acreditar que o pintor tivesse, assim, se a "natureza era observada com melancolia", logo, sua pintura seria sombria. Na tela, *Moça sentada* de 1886, ele usa cores quentes, contrastantes. O vermelho do corpete com o branco da blusa, contrastam com a saia amarela de listras azuis. Contrastando com a exuberância das cores, o olhar perdido da jovem, e o rosto sem brilho e alegria expressam uma profunda tristeza, contudo, dentre os quadros dele que figuram neste trabalho, este é o único que apresenta um modelo triste, os outros modelos expressam beleza, imponência, delicadeza e força. Para muitos comentadores da vida e pintura de Pinto Bandeira, talvez, devido a toda tragicidade que envolveu seu desaparecimento, morte e sepultamento, ficou gravada em suas retinas, uma visão negativa sobre o homem e sua obra. Olhares impregnados por fatalidades intransponíveis, tais como: falta de reconhecimento, o peso do racismo, tentativas infrutíferas de criar uma disciplina no Liceu de Salvador e o insucesso em montar uma Academia de Belas Artes em Niterói, que o teriam levado ao suicídio. E tal memória negativa veio sendo revisitada até hoje. Mas como vimos, Pinto Bandeira teve uma vida curta, porém produtiva, bem relacionada, realizou várias exposições, era reconhecido por seus pares além de transitar por diversos estratos sociais. É certo que sofreu racismo e discriminação, não obteve o retorno financeiro merecido e enfrentou muitas perdas e dissabores, mas suas trajetórias são múltiplas e bem mais interessantes do que essa memória negativa que este trabalho desconstrói. Antonio Raphael Pinto Bandeira tornou-se uma referência importante na história da pintura brasileira.

O crítico de arte, Gonzaga Duque, contemporâneo de Estevão Silva, creditava seu caráter e o uso de cores fortes para a sua obra, a sua origem étnico-racial, seria ele

portador de uma “humildade adorável e fiel”, sobre suas pinturas, salienta que, “ Essa prodigalidade de vermelhos, amarelos e verdes não é e nem pode ser mais que um reflexo transfiltrado do seu instinto colorista, vibrátil às sensações bruscas, como é peculiar à raça de que veio”<sup>107</sup>. Tais ideias faziam parte do pensamento da maior parte da elite política, econômica e intelectual daquele período. Contudo, Gonzaga Duque reconheceu em muitas de suas análises, as qualidades pictóricas de Estevão Silva. Pessoa, analisando o desenvolvimento da pintura de natureza morta de Estevão, constata que na trilogia de 1884, em que ele se inspira em seu mestre, Agostinho Mota, nos informa que o pintor “experimentou, nestas obras, um afastamento da fatura da academia, pois em duas das obras, “há um claro intuito de diluição do desenho”<sup>108</sup>. E continua o autor, “Pelo abandono dos modelos históricos e contemporâneos, Estevão atinge a “inocência do olhar””, que seria o distanciamento entre o objeto pintado e sua impressão na tela, através do uso das cores. Estevão Roberto da Silva, tal qual seu colega de ofícios, Pinto Bandeira, apesar das vicissitudes imposta pelo período em que viveu, também foi um pintor e professor que conquistou sucesso e reconhecimento em seus projetos de vida, além disso, foi um homem que não passou pelas questões raciais e sociais de sua época sem um posicionamento ativo contra a escravidão e o racismo.

Para encerrar tomamos emprestadas algumas palavras de Angyone Costa, na introdução de *A Inquietação das Abelhas*<sup>109</sup>. Os pintores Estevão Roberto da Silva e Antonio Raphael Pinto Bandeira foram dois artistas que *lutaram com as asperezas do meio, e forçaram, a golpes de talento, as portas da notoriedade.*

---

<sup>107</sup> Gonzaga Duque, 1929, pp 96 e 97 – Esta obra foi editada após sua morte.

<sup>108</sup> Pessoa, op cit pp 119 ao 134

<sup>109</sup> Costa, 1927, pp 11

**Anexo****TRABALHANDO COM FONTE HISTÓRICA****I. IDENTIFICAÇÃO****1. TIPO DE FONTE**

**DOCUMENTO ESCRITO ( ) IMAGEM ( ) MAPA ( )**

**FILME/VIDEO ( ) GRAVAÇÃO**

**2. AUTOR DA FONTE:**

---

**O AUTOR É UMA INSTITUIÇÃO, OU O REPRESENTANTE DE UMA  
INSTITUIÇÃO? ( ) SIM ( ) NÃO**

**SE FOR UMA INSTITUIÇÃO, É GOVERNAMENTAL? ( ) SIM ( ) NÃO**

**3. DATA DA FONTE: \_\_\_\_\_**

**4. LOCAL DA FONTE:**

---

**5. É UM DOCUMENTO ( ) PÚBLICO ( ) PRIVADO**

**II. CONTEXTUALIZAÇÃO****1. A QUEM SE DESTINA ESSA FONTE?**

---

---

---

**2. QUAL A FINALIDADE DESSA FONTE?**

---

---

---

**3. SOBRE QUEM OU O QUÊ ESSA FONTE TRAZ INFORMAÇÕES?**

---

---

---

---

**4. ESSA FONTE É ESPECÍFICA OU FAZ PARTE DE UMA SÉRIE?**

---

---

---

**III. DESCRIÇÃO/RESUMO**

**DESCREVA RESUMIDAMENTE, COM SUAS PALAVRAS ESSA FONTE  
HISTÓRICA.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



<http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=395>

## TRABALHANDO COM IMAGENS

Entendemos que é preciso aprender a ver, ter um olhar atento para os detalhes que compõem a tela, quer sejam objetivos ou subjetivos, sem perder a noção de suas fragilidades (como em qualquer outro tipo de fonte). Devemos levar em consideração quem produziu, quando produziu e em quais circunstâncias produziu para que este tipo de fonte - imagens, possam ser utilizadas adequadamente em sala de aula. No caso aqui em questão, trata-se da pintura de dois pintores negros, egressos da Academia Imperial de Belas Artes, nos últimos anos do século XIX. Para Peter Burke, o historiador/professor, pode utilizar a imagem para além de simples “evidência”, isto é, atentar para o papel que exercem na “imaginação histórica” – ideia compartilhada de Francis Haskell. Dito isso, segue um modelo básico de análise e alguns links de apoio<sup>110</sup>.

### Análise de uma Pintura

<b>Objetiva ou visual</b>	<b>Subjetiva ou simbólica</b>	<b>Formal ou estética</b>
<b>Descrevemos objetivamente aquilo que se vê na tela.</b>	<b>Descrevemos as emoções e impressões que a obra causa no espectador</b>	<b>Analisamos a composição visual – luz, cores, simetria, perspectiva. O contexto histórico</b>

<sup>110</sup> <https://canaldoensino.com.br/blog/9-passos-para-analisar-uma-obra-de-arte>  
<http://almanaque22.blogspot.com.br/2011/03/questao-de-metodotrabalhando-com.html>

### Referências Bibliográficas

ABREU, Martha & Mattos, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira”: uma conversa com historiadores. In Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.21, nº41, janeiro-junho de 2008, p 5-20.

\_\_\_\_\_. “Sobre Mulatas Orgulhosas e Crioulos Atrevidos”: conflitos raciais, gênero e nação nas canções populares (Sudeste do Brasil – 1890 1920). Revista Tempo, Rio de Janeiro, nº 16, p. 143-173

AGUILAR, Nelson. “Arte afro-brasileira, mostra do redescobrimento”. In: Mostra do redescobrimento: arte afro-brasileira. Nelson Aguilar, organizador. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo/Associação Brasil 500 Anos, Artes Visuais, 2000.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras. In PEREIRA, Amilcar Araujo & MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

\_\_\_\_\_. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. Revista História Hoje, v. 1, nº 1. Rio de Janeiro, 2012, p., 61 – 88na

AJZENBERG, Elza. Afro-Brasil: arte, pesquisa e imagens modernas. In: SILVA, Dilma de Mello (Org.) Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade no estudo e pesquisa da arte e cultura. São Paulo, Terceira Margem, 2010.p.67-70

AMARAL, Aracy. “A busca da forma e da expressão na arte contemporânea”. In: A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica. Emanuel Araújo, organizador. São Paulo: Tenenge, 1988, p.247-284.

ARAÚJO, Emanuel. Emanuel Araújo: autobiografia do gesto. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2008.

\_\_\_\_\_. “O negro e as artes no Brasil”. In: Raça e diversidade. Lilia Moritz Schwarcz & Renato da Silva Queiroz, organizadores. São Paulo: Edusp, 1996, p. 230-253.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Materiais didáticos: concepções, produções, usos. Mimeo, 2006.

BOURDIEU, Pierre, A Ilusão Biográfica. In: AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta M. Usos e abusos da História Oral. Rio de Janeiro. FGV.

BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Tradução: Vera Maria Xavier dos Santos; revisão Daniel Aarão Reis Filho. Bauru, SP. EDUSC, 2004

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003

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

CAMPOFIORITO, Quirino. História da pintura brasileira no século XIX. Rio de Janeiro, Pinakothek, 1983.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. de Janeiro: DP&A, 2005. In CANDAU, Maria Vera (org.). Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico. Rio

CARVALHO, José Jorge de “Racismo fenotípico e estéticas da segunda pele”. In: *Revista Cinética*, 2008, p. 1-14. Disponível em sítio eletrônico: [www.cinetica.com.br](http://www.cinetica.com.br) Acesso em 12/05/ 2016.

CASTRO, Mary Garcia (Coord.) / ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). Relações Raciais na Escola: Reprodução da Desigualdade em Nome da Igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

CONDURU, Roberto L. T. Arte Afro-Brasileira. BH:C/Arte, 2007

COSTA, Angyone. A Inquietação das Abelhas. Rio de Janeiro. Pimenta de Mello & Cia. 1927.

In: [http://www.dezenovevinte.net/artigos\\_imprensa/artigos\\_ac\\_arquivos/intro.pdf](http://www.dezenovevinte.net/artigos_imprensa/artigos_ac_arquivos/intro.pdf)

COSTA, Emília Viotti. Da monarquia à república: momentos decisivos. 7ª. Edição, São Paulo: Fundação Editora da UNESP. 1999.

CUNHA, Mariano Carneiro da. Arte Afro-brasileira. In: ZANINI, W.(coord.) História Geral da Arte no Brasil. Vol. 2. SP: Moreira Sales, 1983.p.975-1033

DIAS, Mariza Guimarães. Arte africana e arte brasileira com matrizes africanas. In: CONDURU, Roberto; SIQUEIRA, Vera(orgs.) Anais do XVIII Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte. RJ: 2009 p. 465-474

DURAND, José Carlos. Arte privilégio e distinção: arte plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855-1985. SP. Perspectiva, 1989

DUQUE ESTRADA, Luiz Gonzaga. Contemporâneos. Rio de Janeiro. Typ. Benedicto de Souza, 1929.

Ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Pereira, Amilcar, Araujo. Monteiro, Ana Maria C. (org). Rio de Janeiro, Pallas, 2013, p., 7-17

Entre duas modernidades: Do Neoclassicismo ao Pós-impressionismo na coleção do Museu Nacional de Belas Artes. Xexéo, Pedro M. C. et.al. – Rio de Janeiro, Artviva, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In. Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 5 1992.

GOMBRICH, E. H. A História da Arte. 16.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1999.

GOMES, Flávio dos Santos. *Negros e Política (1888-1937)*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1555>  
Acesso em outubro/2015.

\_\_\_\_\_. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, nº 1, p., 98-109, Jan/Abr 2012

\_\_\_\_\_. Educação e Identidade Negra. Minas Gerais. *Revista Aletria*, 2002, p., 38 – 47. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/poslit>

HEYMANN, Luciana. O “devoir de mémoire “ na França Contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

LEITE, José R. T. *Dicionário Crítico da Pintura no Brasil*. ArtLivre, Rio de Janeiro, 1988.

\_\_\_\_\_, *Pintores negros do Oitocentos*. São Paulo. MWM Motores Diesel/Freios Knorr, 1988.

LIMA, Lenivaldo M. Movimentos sociais: identidade, representação e ideologia. In: FONTES, Breno Augusto S. *Movimentos sociais, produção e reprodução do sentido*. Recife: Ed. Universitária- UFPE. 1999

LIMA, Marcia. PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In. ARRETCHE, Marcia(org) *Trajetórias das desigualdades, como o Brasil mudou nos últimos 50 anos*. S.P. Unesp. 2015.pp.163 a 189

LIMA, Monica. “Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil”. *Cadernos PENESB* n. 5. Niterói: EdUFF, 2004. p.159-173.

\_\_\_\_\_, “História da África: temas e questões para as salas de aula”. Cadernos PENESB nº7. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/EdUFF, 2006, p. 68-101.

LOPES, Alice Casemiro; Macedo, Elizabeth. IN: Lopes e Macedo (orgs.) Currículo: debates contemporâneos 3ª ed. – São Paulo. Cortez. 2010

\_\_\_\_\_. Teorias do Currículo. São Paulo. Cortez. 2011. (capítulos: 1, 7, 8, 9, 10, 11)

LOPES, Nei. História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. São Paulo. Balsa Planeta, 2008.

MARQUES, Luiz. O século XIX, o advento da Academia das Belas Artes e o novo estatuto do artista negro. In: A Mão Afro-Brasileira. S.P. Tenenge, 1988, p. 133-144

MATTOS, Hebe. O Ensino de História e a Luta Contra a Discriminação Racial no Brasil. In: ABREU, Marta e SOIHER, Raquel. Ensino de História: Conceitos, Temáticas e Metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MAUES, Maria A. Negro sobre negro: a questão racial no pensamento das elites negras brasileiras. Tese de doutorado em Sociologia, IUPERJ, Rio de Janeiro, 1997

MOIMAZ, Érica Ramos. MOLINA, Ana Heloisa. Arte e História: a pintura de Bruegel e o ensino de História. Cadernos do CEOM - Ano 21, n. 28 - Memória, História e Educação. 2008

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história: entre memória e história. Artigo disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf> - acesso em junho de 2016

\_\_\_\_\_. A História Ensinada: algumas configurações do saber escolar. In História e Ensino. Londrina, v 9, p. 37-62, 2003.

\_\_\_\_\_. Professores de história entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, Mauad, 2000.

\_\_\_\_\_. A história ensinada: algumas configurações sobre o saber escolar. História & Ensino, Londrina v.9, 2003 p. 37-62

MONTEIRO, Ana Maria C. & PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 36, nº 1, p. 191-211, Jan/Abr., 2011.

MUNANGA, Kabengele. Arte Afro-brasileira: o que é afinal? In: AGUILAR, Nelson(org.) Mostra do Descobrimento: Arte afro-brasileira. SP: Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, 2000. P 98-111

Munanga, Kabengele; Gomes, Nilma Lino. Para Entender o Negro no Brasil de Hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo. Global, 2006.

NORA, Pierre. Entre Memória e História a problemática dos lugares. Revista do Programa de Pós-Graduados em História, Departamento de História da PUC- SP, São Paulo: Brasil, 1981 p. 7-29

PAIVA, Eduardo F. História & Imagem. Belo Horizonte. Autêntica. 2006.

PEREIRA, Amílcar Araújo. “ Por uma autêntica democracia racial”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. Rio de Janeiro, Revista História Hoje, v.1, nº1, p., 111-128, 2012

\_\_\_\_\_. “O mundo negro”: relações raciais e constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ. 2013.

PEREIRA, Sonia. Arte Brasileira no Século XIX. Projeto Pedagógico: Lucia Gouvêa Pimentel e Patricia de Paula Pereira. Belo Horizonte. C/Arte, 2008.

PESSOA, Alexandre Neiva. Estevão Silva e a Pintura de Naturezas Mortas no Brasil do século XIX. Dissertação de Mestrado. EBA/UFRJ. 2002

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento e Silêncio. In: Estudos Históricos, v. 12 n. 3, 1989 p. 3-15

\_\_\_\_\_. Memória e Identidade social. In: Estudos Históricos n. 10, 1992 p. 200-215

REIS, João José & GOMES, Flavio (orgs.). Liberdade por um fio: histórias dos quilombos no Brasil. S.P. Cia das Letras 1996

RODRIGUES, Marcelino E.; OLIVEIRA, Luiz F. Imagens da colonialidade e racismo epistêmico no currículo de arte. VII Seminário Internacional – As redes educativas e as tecnologias: transformações e subversões na atualidade. 2013. In: <https://ufrj.academia.edu/LuizFernandesdeOliveira> acesso em março de 2016

SALGADO, Manoel. Escrita do história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: A escrota da História escolar: memória e Historiografia. Rocha, Helenice; Magalhães, Marcelo e Gontijo, Rebeca. Rio de Janeiro. FGV. 2009

SCHMIDT, Benito B. Biografia e regimes de Historicidade. Porto Alegre. MÉTIS: história & cultura. V.2, nº 3, p., 57-72, jan/jun. 2003

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil -- 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Dilma de Melo; CALAÇA, Maria Cecília Félix. Arte Africana e Afro-brasileira. SP. Terceira Margem, 2006

SQUEFF, Leticia. Uma Galeria para o Império: A Coleção Escola Brasileira e as Origens do Museu Nacional de Belas Artes. São Paulo: FAPESP, 2012.

SILVA, Marcos A. Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural – contra o horror pedagógico. In: Lenskij, Tatiana e Helfer, Nadir E. (orgs.). A memória e o ensino de historia. S. Leopoldo: ANPUH/RS. 2000

SILVA, Marcos Antônio e FONSECA, Selva Guimarães. *Ensino de hoje: errâncias, conquistas e perdas*. Revista Brasileira de História, vol. 30, nº 60. Dez, 2010.

VIANNA, Larissa. Democracia racial e cultura popular debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, Marta e SOIHET, Raquel. *Ensino de História: Conceitos, Temáticas e Metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.