

Perspectivas multi/interculturais e engajamento antirracista no fazer e pensar docente em arte

Jorge Paulino¹

Ana Ivenicki²

Rodrigo Campos³

RESUMO

A pesquisa de caráter qualitativo interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) apresentada neste artigo traz à luz relatos de professoras e professores de Arte, os quais foram produzidos por meio de entrevistas episódicas individuais (FLICK, 2009, 2013). A partir da compreensão do multiculturalismo aberto interativo (CANDAU, 2008, 2018, 2020) e do multiculturalismo pós-colonial (IVENICKI, 2018, 2020), analisamos como se dá a implicação política e teórica de professores de Arte na efetivação de práticas pedagógicas antirracistas nas aulas de Arte na Educação Básica e na formação docente de futuros profissionais da área. Neste artigo, concluímos que aspectos biográficos dos professores entrevistados foram/são determinantes para a construção de seus olhares interessados e comprometidos com a diversidade cultural, o que os levaram/levam a mover seus fazeres docentes sob perspectivas e abordagens multi/interculturais, sobretudo quando o que está em

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Arte na Prefeitura de Maricá-RJ. Integra o Grupo de Estudos Multiculturais (GEM). Pesquisador sobre pedagogias antirracistas, educação multi/intercultural e materiais didáticos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5920-5719> E-mail: jorgepaulino.jcp@gmail.com

² Doutora e PhD em Educação pela University of Glasgow. Professora Emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora 1A do CNPq. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Estudos Multiculturais (GEM), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7315-5500> E-mail: aivenicki@gmail.com

³ Doutor e Mestre em Letras (Linguística) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Adjunto de Língua Espanhola do Instituto de Letras da UERJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1722-5260>. Email: rodrigocampos.rsc@gmail.com

foco é a promoção crítica das produções culturais/estéticas afro-referenciadas e a visibilidade das identidades negras diaspóricas, ou seja, a efetivação da Lei 10.639/03, a qual obriga o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

Palavras-chave: pratica pedagógica em arte; pedagogias antirracistas; perspectivas multi/interculturais.

Multi/intercultural perspectives and anti-racist engagement in art teachers' doing and thinking

ABSTRACT

The qualitative interpretive research (DENZIN; LINCOLN, 2006) presented in this article sheds light on the accounts of Art teachers, which were produced through individual episodic interviews (FLICK, 2009, 2013). Based on the understanding of open interactive multiculturalism (CANDAU, 2008, 2018, 2020) and postcolonial multiculturalism (IVENICKI, 2018, 2020), we analyzed how Art teachers' political and theoretical implications are reflected in the implementation of anti-racist pedagogical practices in Basic Education Art classes and in the training of future professionals in the field. In this article, we conclude that the biographical aspects of the interviewed teachers have been and still are crucial in building their interested and committed perspectives on cultural diversity, leading them to move their teaching practices under multi/intercultural perspectives and approaches, especially when the critical promotion of Afro-referenced cultural/aesthetic productions and the visibility of diasporic Black identities are at stake, that is, the implementation of Law 10.639/03, which requires the teaching of African and Afro-Brazilian histories and cultures.

Keywords: pedagogical practice in art; anti-racist pedagogies; multi/intercultural perspectives.

Perspectivas multi/interculturales y compromiso antirracista en el hacer y el pensar de los profesores de arte

RESUMEN

La investigación, de carácter cualitativo interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2006) presentada en este artículo, trae a la luz relatos de profesoras y profesores de Arte, los cuales fueron producidos a través de entrevistas episódicas individuales (FLICK, 2009, 2013). A partir de la comprensión del multiculturalismo abierto interactivo (CANDAU, 2008, 2018, 2020) y del multiculturalismo poscolonial (IVENICKI, 2018, 2020), analizamos cómo se da la implicación política y teórica de profesores de Arte en la efectucción de prácticas pedagógicas antirracistas en las clases de Arte en la Educación Básica y en la formación docente de futuros profesionales del área. En este artículo concluimos que aspectos biográficos de los profesores entrevistados fueron/son determinantes para la construcción de sus miradas interesadas y comprometidas con la diversidad cultural, lo que los llevó/lleva a mover sus prácticas docentes bajo perspectivas y enfoques multi/interculturales, sobre todo cuando lo que está en foco es la promoción crítica de las producciones culturales/estéticas afro-referenciadas y la visibilidad de las identidades negras diaspóricas, es decir, la efectucción de la Ley 10.639/03, la cual obliga la enseñanza de las historias y culturas africanas y afrobrasileñas.

Palabras clave: práctica pedagógica en arte; pedagogías antirracistas; perspectivas multiculturales.

INTRODUÇÃO

No presente artigo, buscamos reconhecer como se dá a implicação política e teórica de professores de Arte na efetivação de práticas pedagógicas antirracistas nas aulas de Arte na Educação Básica e na formação docente de futuros profissionais da área. Apresentaremos relatos docentes produzidos a partir de

questionamentos que versam sobre a qualificação para um desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas em Arte.

Trabalhamos sob uma perspectiva teórica que estreita a relação entre o conceito de multiculturalismo de McLaren (1997) e de Candau (2008), visto que ambos compreendem a existência de dois aspectos principais desse fenômeno, a saber: a vertente multicultural descritiva e a vertente propositiva. Para Candau (2008), a primeira leva à compreensão de que a própria natureza da sociedade atual é multicultural, pois “nesta concepção se enfatiza a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico” (CANDAU, 2008, p. 19-20). Por outro lado, segundo a autora, a vertente propositiva entende o multiculturalismo como um projeto de cultura política, ou seja, seria tanto uma forma de lidar com as relações culturais em uma dada sociedade quanto uma forma de conceber políticas públicas e educacionais que radicalizem a democracia.

A abordagem assimilacionista propõe a universalização da escolarização sem questionar os aspectos monoculturais que compõem o conteúdo do currículo, ocultando construções históricas e relações de poder para legitimar suas narrativas e saberes como universais, neutros e inquestionáveis.

Em contraste, a abordagem diferencialista lança luz a uma noção estática e essencialista de identidade cultural. De acordo com Cardoso Junior e Candau (2018, p. 724), “essa visão, não raro, favorece à guetificação e à negação da construção coletiva entre as/os diferentes”. Compreendemos que a abordagem multicultural diferencialista isenta os indivíduos de se engajarem e de se responsabilizarem por ações e discursos discriminatórios e preconceitos vigentes, não apenas nos corredores escolares, mas na sociedade em geral. Além disso, “também acabam por focalizar as identidades marginalizadas de forma separada, ignorando as rearticulações e decodificações que levam às culturas e identidades híbridas” (IVENICKI, 2020, p. 39).

O multiculturalismo aberto e interativo (CANDAU, 2016; CARDOSO JUNIOR; CANDAU, 2018), em oposição, “acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção

de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas” (CANDAU, 2008, p. 23).

Abordagens multiculturais, como vimos, abrangem um espectro que vai desde pontos de vista folclóricos e liberais até posturas mais críticas e pós-coloniais. O entendimento de Ivenicki (2018), no que se refere a uma perspectiva pós-colonial do multiculturalismo, enfatiza a necessidade de escrutinar o conhecimento. Destaca que o currículo é baseado na hegemonia colonial e que as construções intelectuais das comunidades não-hegemônicas devem coexistir na esfera curricular. Isso, acredita a autora, estimularia a incorporação de narrativas que ampliam a compreensão de práticas antirracistas ao agregar matrizes culturais plurais.

O multiculturalismo pós-colonial, entendido pela referida teórica, suscita questionamentos e reflexões que podem promover métodos educacionais que desafiem o paradigma convencional (branco, patriarcal, heterossexual e ocidental) e que sustenta e molda os diálogos curriculares convencionais. Assim, entendemos que é importante ressaltarmos a complexidade e a polissemia que o conceito multiculturalismo traz consigo. Nesse sentido, destacamos que “o multiculturalismo não é uma teoria unificada, mas que muda de significado de acordo com situações históricas, culturais e políticas específicas” (PINAR, 2016, p. 165).

Por meio da análise que apresentamos neste trabalho, foi possível perceber que os aspectos biográficos dos professores entrevistados foram/são determinantes para a construção de seus olhares interessados e comprometidos com a diversidade cultural, o que os levaram/levam a mover seus fazeres docentes sob perspectivas e abordagens multi/interculturais, sobretudo quando o que está em foco é a promoção crítica das produções culturais/estéticas afro-referenciadas e a visibilidade das identidades negras diaspóricas, ou seja, a efetivação da Lei 10.639/03, a qual obriga o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

Ao reconhecermos tal aspecto, entendemos que o engajamento e a qualificação docente, que possibilitam a efetivação da referida lei e o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas, precisam ser postos como um compromisso inerente à

docência e não serem pautados a partir de uma vivência empírica ou interesse pessoal.

No primeiro momento do trabalho, apresentamos os caminhos metodológicos que nos conduziram no percurso da pesquisa e que culminaram no encontro com os docentes de Arte em contexto de entrevista. Posteriormente, apresentamos a análise dos enunciados produzidos pelos professores e professoras com quem conversamos, à luz do escopo teórico mencionado anteriormente. Na última etapa, traremos algumas considerações acerca do que viemos discutindo ao longo do texto.

TRAMAS METODOLÓGICAS

Salientamos que a pesquisa realizada possuiu um caráter qualitativo, pois entendemos que

a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interpretativos e visuais (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Conforme visto, compreendemos todo o processo metodológico como produção de dados, pois “não vislumbramos o objeto como algo pronto que se possa coletar. Entendemos e defendemos que o objeto é construído pelo olhar do pesquisador, que não é e nem pode ser um olhar neutro e desimplicado” (CAMPOS, 2020, p. 32).

Assumimos, então, que “identidade e experiência vivida podem ser, elas mesmas, utilizadas como espaços nos quais e por meio dos quais questionamos, teórica e criticamente, o mundo social” (GOODSON, 2013, p. 254). Com isso, destacamos o aspecto contextual, subjetivo e não neutro dos dados produzidos e analisados neste texto.

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador inter-relacionar uma ampla variedade de práticas interpretativas. Desse modo, fundamentados em Denzin e Lincoln (2006), assumimos que nessa trajetória investigativa mudamos de caminhos metodológicos, bem como lançamos mão de novas ferramentas ou técnicas, sempre que houve necessidade. Destacamos que “o *bricoleur* interpretativo entende que a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20). Em relação à pluralidade de lentes epistemológicas que aplicamos, cabe destacar que advieram de conceitos inerentes à perspectiva pós-colonial, vinculados à educação multicultural. Nesse horizonte, também nos valem das contribuições da Análise do Discurso, sobretudo, porque ela “propõe o entendimento de um plano discursivo que articula linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto ideológico” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p.308).

Por considerarmos que a pesquisa qualitativa se interessa “pelas rotinas diárias e pela produção da realidade social” (FLICK, 2009, p. 29), e que, nesse tipo de abordagem, “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário” (FLICK, 2009, p.24), passamos a cogitar a necessidade de conhecermos os desafios e as potencialidades de práticas antirracistas que tais professores de Arte vêm realizando na Educação Básica e na formação de professoras e professores.

Nessa perspectiva, concebendo que “os investigadores qualitativos imaginam que tenham condições de se aproximar mais da perspectiva do ator através da entrevista” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 24), optamos por agregar à nossa metodologia a entrevista episódica a docentes de Arte, pois ela parte da suposição de que as experiências de um sujeito sobre um determinado domínio são armazenadas e lembradas nas formas de conhecimento narrativo-episódico e semântico.

Por meio da entrevista episódica, provocamos nossas colaboradoras a discorrerem sobre questões pertinentes aos seus fazeres pedagógicos em Arte. Desse modo, concordamos com Flick (2013, p. 118), entendendo que o foco na entrevista seja “em

situações e episódios em que o entrevistado teve experiências relevantes para a questão em estudo”.

Por outro lado, ressaltamos que a entrevista, como método de produção de dados, é em si mesma um método de reconstrução (FLICK, 2009), pois as pessoas entrevistadas não estavam posicionadas de forma natural em seus contextos. Podemos considerar, então, que a própria presença de um pesquisador negro e que estuda questões antirracistas na educação pode impactar os discursos dos entrevistados sobre as práticas docentes no campo empírico, de modo que nunca teremos acesso ao que o docente realmente faz em seu trabalho, mas sim sobre o que discursiviza acerca do que faz. É importante que tenhamos em mente essa premissa para que seja possível uma leitura crítica sobre os enunciados produzidos pelos docentes.

No que diz respeito à sistematização das entrevistas que realizamos, destacamos que foram feitas individualmente, por meio de videochamadas com duração entre 00:50 a 01:30:00. As interações foram conduzidas por um tópico guia, o qual, segundo Gaskell (2012, p. 66), “não é uma série extensa de perguntas específicas, mas, ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos”, o que fornece um avanço lógico e plausível através dos temas em foco. Destacamos, porém, que devido ao contexto pandêmico em que esta investigação se desenvolveu, escolhemos realizar esse processo de modo on-line e individual.

Evidenciamos que nossa pesquisa contou com a participação de duas professoras de Arte da Educação Básica de redes distintas: uma integra a Rede Municipal de Maricá; a outra, a rede Federal. Também contamos com a participação de um professor que atua no Ensino Superior, na formação de professoras e professores de Arte de uma Universidade Federal.

No ensino, explicitamos que, por desenvolvermos uma pesquisa com olhar multi/intercultural, com sensibilidade interseccional, a marcação do gênero gramatical foi algo que nos provocou constantes incômodos. Por causa disso, optamos por usar, no decorrer de todo este texto, os plurais no feminino, sempre que

necessário, evitando usar o masculino genérico⁴ de maneira naturalizada. Elucidamos também que, sempre que nos referirmos às pessoas entrevistadas, nós as designaremos no feminino (professoras, colaboradoras, entrevistadas), visto que, quantitativamente, mais mulheres do que homens participaram dela.

RELATOS DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS EM AULAS DE ARTE

Para fins de preservação do anonimato das nossas colaboradoras, designamos nomes fictícios e ocultamos as informações que poderiam fazer transparecer as suas identidades. Por isso, apresentamos a seguir o perfil individual das nossas colaboradoras com seus respectivos nomes fictícios.

- **Ana:** mulher cis, autodeclarada negra, técnica em turismo, graduada em História da Arte, licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela UFRJ, no momento, mestranda em Educação pela mesma instituição. Trabalha, atualmente, na Rede Municipal de Educação de Maricá, lecionando Arte para os anos finais do Ensino Fundamental;
- **Antônio:** Homem cis, autodeclarado branco, atualmente professor no Ensino Superior, Doutor e Mestre em Educação pela PUC-Rio, integra um grupo de estudos relacionado à interculturalidade e decolonialidade. Possui formação em Educação Artística, com habilitação em História da Arte, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Iniciou sua docência em 1985, lecionando na Educação Básica na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro e Colégio Federal, encerrou a atuação neste segmento

⁴ Para aprofundamentos sobre o uso do masculino genérico, sugerimos a dissertação de mestrado de Guilherme Ribeiro Colaço Mäder, intitulada “Masculino genérico e sexismo gramatical”, apresentada em 2015 ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

no ano de 2010. Atualmente, é professor em um curso de licenciatura em Artes Visuais de uma universidade federal.

- **Vera:** Mulher cis, autodeclarada parda, professora de Artes Visuais, Licenciada em Educação Artística, com habilitação em História da Arte, pela UERJ. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UFRJ, Mestra em Relações Étnico-raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RJ), no momento, é doutoranda em Educação pela UFRJ e leciona Artes Visuais em um colégio federal no estado do Rio de Janeiro.

Consideramos pertinente apresentar os perfis das nossas colaboradoras, pois reconhecemos a dimensão identitária e biográfica como um elemento importante na construção e singularização da performance docente, sobretudo no que diz respeito a inclinações a determinadas práticas, concepções pedagógicas e engajamentos políticos.

Destacamos que optamos por contemplar relatos de natureza autobiográfica, pois esta perspectiva, quando desenvolvida em pesquisas de caráter qualitativo, “ao nível micro, desnuda vozes e identidades plurais que reinterpretem e reconfiguram o campo político, instabilizando a normatividade e a pretensão de universalidade do mesmo” (IVENICKI, 2020, p. 5-6). Dessa forma, faremos alguns recortes das entrevistas, de modo a apresentar os relatos que nos levam a tal compreensão.

Ao contemplar a dimensão biográfica das entrevistadas e analisar seus relatos, percebemos que, indiretamente, elas se posicionaram sobre o modo como se identificam racialmente. Antônio se declarou branco e nos informou que é filho de pai e mãe brancos, mas que seu avô materno era negro; Ana se afirmou negra de pele clara, cabelos crespos e “*traços meio padrão*”. Elucidamos que quando a entrevistada usa a expressão “traços meio padrão”, ela se refere à sua aparência e aos seus traços físicos, pois reconhece que não possui marcas fenotípicas acentuadamente negroides, as quais,

segundo Nogueira (2006), são determinantes para a dinâmica da discriminação racial no Brasil.

Por outro lado, Vera, em seus relatos, não nos ofereceu dados que nos levassem a entender o modo como se identifica racialmente. Assim, fomos levados a questioná-la, antes de encerrarmos a sua entrevista, sobre esse aspecto. Sua resposta segue no trecho abaixo:

[...] isso é uma questão pra mim, eu vou falar de verdade. Porque assim, eu não me considero branca [...], eu venho de uma família muito humilde de trabalhadores e eu acho que essa questão [...] de ser trabalhador, humilde era mais forte dentro da minha família, mais do que ser negro ou branco ou mestiço. Entendeu? (Enunciado de Vera, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 30/09/2021).

Ao analisarmos a resposta de Vera, percebemos que a sua dificuldade em se autodeclarar racialmente parte, num primeiro momento, da falta de letramento racial vivida por ela dentro do seu núcleo familiar, concomitante às dificuldades econômicas. Contudo, mesmo sem o entendimento da dimensão racial, compreendemos que Vera e sua família vivenciaram uma das consequências do racismo estrutural, que é a desigualdade econômica que assola os grupos sociais de negros e pardos (ALMEIDA, 2018).

Aqui destacamos que a entrevistada ressalta a hipossuficiência de sua família como um problema maior a ser enfrentado, ao ponto de diminuir a dimensão racial da sua identidade. Entendemos que tal alheamento é uma das consequências do racismo estrutural, pois sujeitos negros, em uma sociedade racista, tendem a não vivenciar processos de empoderamento identitário e letramento racial, pois tanto instituições quanto circuitos midiáticos dificultam esse processo de agenciamento, impelindo-os a não perceberem que a própria desigualdade econômica que vivenciam é também consequência de um sistema de discriminação racial.

O relato exposto por Vera nos leva a pensar sobre o quanto é necessário desenvolver a compreensão dos benefícios que a Educação para as Relações Étnico-Raciais traz para os sujeitos que

frequentam as escolas. Principalmente, pelo fato de oportunizar acesso a conhecimentos que se opõem a discursos que argumentam que “o Brasil não é um país preconceituoso e racista, sendo a discriminação sofrida por negros e não brancos, em geral, apenas uma questão de economia e classe social, sem ligação com os mitos de superioridade e inferioridade raciais” (MUNANGA, 2017, p. 34).

Outro aspecto que, sob nossa análise, contribuiu para a dificuldade de Vera se autodeclarar racialmente foi o critério que ela mesma elegeu como determinante, uma vez que, de acordo com sua fala, a experiência de ser negra está associada a vivências de discriminação racial, ou seja, a sua existência como negra só seria legitimada por meio da dor e da discriminação. Isso se explicita quando declarou:

Pra minha formação a questão racial enquanto criança, adolescente e dentro da minha família nunca foi pesada, sabe? (Enunciado de Vera, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 30/09/21).

O aspecto fenotípico também contribuiu para a sua insegurança de se autodeclarar negra, pois, segundo ela, não possui a pele escura. Assim, diante das suas especificidades fenotípicas e da ausência de violências raciais, a entrevistada, durante parte da sua vida, colocou a desigualdade econômica como marcador determinante. Porém, de acordo com ela, quando as cotas raciais se constituíram como política de ação afirmativa em universidades, passou a ter mais atenção ao aspecto racial imbricado ao econômico e, desde então, foi construindo a perspectiva política de se posicionar como parda. Assim, nossa entrevistada compreende que:

essa consciência eu acho que a gente vai construindo com o tempo. Eu não tenho a pele escura, mas eu sou parda. Então, eu me incluo na população negra. Eu não me considero branca, eu tenho os olhos que são um pouquinho claro, não é verde, mas é um pouco claro, mas eu ainda me considero. Eu sei que eu não posso dizer que eu sou preta, mas eu ainda me considero sendo da população negra. Entendeu?

(Enunciado de Vera, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 30/09/2021).

Dessa forma, entendemos “o conceito de identificação como processos que aparecem como sínteses abertas resultantes da apropriação de diversos significados culturais e simbólicos ao longo do percurso singular de cada sujeito” (SCHUMAN, 2018, p. 68). Vale ressaltar que “este movimento de apropriação de significados e produção de sentidos se baseia sempre em um conjunto de determinados materiais simbólicos construídos sócio-historicamente dentro da cultura” (SCHUMAN, 2018, p. 69).

Quando indagadas sobre a escolha pela profissão docente, a dimensão biográfica das nossas entrevistadas também assumiu lugar de protagonismo, pois, de certo modo, as inclinações à docência foram forjadas antes mesmo de ingressarem no ensino superior.

Iniciamos com a declaração de Ana que, ao lançar um olhar sobre sua história de vida e de formação, afirmou que seu interesse pela docência teve início ainda na Educação Básica. Ela nos disse:

eu comecei o ensino médio em 2006 até 2008. E entendo que o meu processo formativo como professora começou ali porque todas as questões que eu levei pra mim, assim pra vida de investigação, de algum modo, elas começaram a aparecer enquanto questões a partir daquele momento (Enunciado de Ana, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 04/10/2021).

Percebemos que sua inclinação e busca por desenvolver uma performance docente politicamente engajada com questões étnico-raciais teve como fundamento inicial vivências em seu próprio grupo familiar, pois, nele, segundo Ana, a Umbanda é uma tradição. Vivências multiculturais significativas em seu Ensino Médio profissionalizante em Turismo também compõem esse espectro, já que práticas pedagógicas vividas nesse período possibilitaram que o seu repertório de arte não eurocêntrica se expandisse. Segue, abaixo, trecho em que Ana rememora o seu ensino médio profissionalizante:

Além da História da Arte, a gente tinha cultura brasileira, teve museologia, história do Rio, geografia

do Rio, uma série de disciplinas desse sentido. E as aulas de História da Arte me chamavam muito a atenção porque eram propostas que, pra mim, até então, não tinham sido possíveis de conceber dentro da educação... Não era coisa da escola! (Enunciado de Ana, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 04/10/2021).

Quando questionada sobre que propostas eram essas que, de acordo com seu imaginário, não eram compatíveis com o conhecimento escolar, Ana relatou a memória de uma sequência didática proposta pelo professor de História da Arte, vivida por ela e seus colegas, à época. Segue o seu relato:

ele [o professor de História da Arte] lançou uma etapa que pra mim foi super incomum: ele pediu pra que a partir dessa imagem da etnia que a gente criasse um padrão, e aí falou um pouco sobre padrão, sobre estilo, mas que a gente criasse um padrão gráfico e que nós pintássemos esse padrão gráfico em um alguidar.

E aí de novo o estranhamento. Professor, o que que é um alguidar? E aí ele falou 'pode ser que vocês ouçam o nome obero. Tem que comprar numa loja de artigo religioso'. E eu me lembro do impacto de você colocar um monte de jovem de quinze, quatorze anos pra entrar numa loja de artigos religiosos, né? Que pra mim era loja de macumba, loja da Umbanda. E eu me lembro muito do impacto desse momento, de ir até uma loja como essa e comprar um prato de cerâmica e pra que a partir desse objeto a gente imprimisse de alguma forma o padrão gráfico daquele grupo (Enunciado de Ana, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 04/10/2021).

Esse relato de Ana nos levou a refletir não apenas sobre a dimensão biográfica como parte constituinte de sua escolha pela docência, como também sobre o quão político é o ato de docentes se fazerem atentos à diversidade racial e cultural. Afinal, a intercessão "conhecimento escolar" e "cotidiano" foi algo tão significativo em sua

trajetória escolar, que nos possibilitou inferir que experiências pedagógicas que estabelecem esse diálogo podem fomentar a redução de evasão escolar, processos de empoderamento entre a comunidade estudantil negra, bem como tomada de consciência por parte de sujeitos brancos e com outros marcadores raciais, mediante acompanhamento pedagógico responsivo.

Sobre a sua escolha pela docência, Ana declarou, em seguida:

a minha formação começou um pouco com essas experiências porque a partir disso eu comecei a perceber todo esse universo [da diversidade étnico-racial] como uma questão porque o alugar, o obero, não era muito diferente do meu cotidiano, minha família é de tradição em umbanda. Então, pra mim, em alguns contextos eram muito comuns, mas não no espaço escolar” (Enunciado de Ana, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 04/10/2021).

A partir do relato concedido por Antônio, também se fez notório que o seu percurso biográfico constituiu a sua inclinação para questões de justiça e desigualdade social imbricadas às suas práticas docentes, visto que, de acordo com ele, desde jovem, tinha contato com realidades distintas, devido ao fato de que seu pai era professor e sua mãe desenvolvia trabalhos sociais de cunho voluntário, vinculados à igreja católica.

Sobre esse aspecto da sua história de vida, ele relatou:

paralelamente a isso [aqui se refere à graduação em Educação Artística com habilitação em História da Arte] trabalhava também em comunidades e projetos sociais. A minha mãe trabalhava na Cáritas arquidiocesana do Rio de Janeiro, trabalhava com projetos sociais e ela nos chamava, chamava a mim e meus amigos da época, para trabalhar nos projetos sociais desenvolvidos pela igreja católica, né? Então, eu ia, comecei a rodar o Rio de Janeiro todo, subir, descer morro, entrar e sair de comunidade, foram várias, foram várias (Enunciado de Antônio, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 24/09/2021).

Desse modo, a sua experiência na educação não formal e não escolar contribuiu significativamente para dar contorno à sua escolha pela docência, assim como ao seu engajamento político, pois, nas palavras do próprio entrevistado:

era interessante que nos projetos sociais a gente trabalhava com grupos heterogêneos de idade, meninos, meninas, senhores nem tanto, mas muitas senhoras que iam lá, trabalhavam juntos, fazendo trabalhos de Arte, [eu] adorava aquilo. E aí, eu comecei a achar que tinha jeito com esse negócio de ser professor porque nos encontros que eu fazia, eu gostava deles, eu acho que eles gostavam de mim, então tinha uma relação boa e a gente vai ficando fascinado com esse retorno, né? (Enunciado de Antônio, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 24/09/2021).

Antônio nos relatou que, após a experiência com a educação não formal, desenvolvida em comunidades e associações de moradores de comunidade do Rio de Janeiro, realizou o primeiro concurso para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, como graduado em Educação Artística, com habilitação em História da Arte. Ele havia lecionado em uma mesma escola durante todo seu período como servidor público do município do Rio de Janeiro e declarou ter gostado muito da experiência. No entanto, declarou ter vivido

os desafios de trabalhar Arte com/em comunidades, com população pobre, com referenciais muito diferentes daqueles que eu aprendi, que eu tinha [...], que eu aprendi na universidade, né? O curso que eu fiz foi Educação Artística pra habilitação em História da Arte, essa História da Arte, foi a História da Arte eurocêntrica, né? (Enunciado de Antônio, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 24/09/2021).

Nosso entrevistado nos relatou que, após ingressar como professor de Arte em um colégio federal, essa inquietação – sobre o seu repertório cultural e as realidades da Educação Pública – cresceu

e, junto com outros colegas de área, começou a ampliar o currículo de Arte dessa instituição, mas ainda sob a lógica eurocêntrica e com “a melhor das intenções”.

Entretanto, em decorrência dessa sua inquietação, ele se aproximou do multiculturalismo como conceito aplicado à Educação, e, hoje em dia, após seu doutoramento em Educação, ele desenvolve estudos críticos sobre esse mesmo currículo que ele ajudou a expandir. Por meio de seus estudos acadêmicos sobre as vertentes do multiculturalismo, Antônio declarou:

fui aprendendo que a arte não é sempre boa, que a arte ela é colonizada e é colonizadora, sabe? E aí o que que a gente faz a partir disso, né? Você tem a opção de continuar sendo parte do problema ou fazer parte da solução. O que que você vai fazer? Vai estar consciente disso. E agora? Você vai fazer o quê? (Enunciado de Antônio, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 24/09/2021).

Aqui, a partir dos questionamentos autorreflexivos apresentados pelo nosso entrevistado, percebemos abertura para destacar a participação do currículo na formação de identidades e modos de ver de professoras e professores, visto que ele pode contribuir para a manutenção de preconceitos, ou, por outro lado, para a construção da valorização e da compreensão de uma pluralidade cultural e racial. Por isso, existe a necessidade de ações, como formações continuadas, que colaborem para a construção e a reconstrução das identidades docentes, sobretudo por entender a importância de os profissionais da escola serem considerados pesquisadores atuantes no campo, construindo práticas discursivas (IVENICKI, 2018).

A fala de Antônio também revela um dos modos como a colonialidade do saber se mantém (GOMES, 2018), por meio do desconhecimento e da negligência das relações de poder que estruturam a circulação e a legitimação de conhecimentos que subalternizam e colonizam existências. Dessa forma, em acordo com nosso entrevistado, compreendemos que professoras e professores de Arte potencializam suas práticas pedagógicas e atuações políticas no campo, quando assumem, assim como Antônio o fez, o

enfrentamento ao protagonismo de narrativas, conhecimentos e estéticas eurorreferenciadas e a construção de conhecimentos outros que não invisibilizem e nem inferiorizem modos de ser, fazer e pensar de grupos não hegemônicos.

Por isso, evidenciamos a Educação da Cultura Visual como uma compreensão educativa que envolve muito mais do que o campo específico da Arte outorgada pela cultura culta e eurorreferenciada. Dessa forma, se não desconfiarmos e nem questionarmos o caráter único do que aprendemos e ensinamos como desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não seremos capazes de favorecer processos pedagógicos que promovam diálogos multi/interculturais (CANDAUI, 2020).

Vera, quando entrevistada por nós, também nos deu indícios de que a sua dimensão biográfica foi determinante para a escolha da docência e que a vida a levou a seguir essa profissão. Isso se evidencia no trecho abaixo:

a minha irmã estudava no Instituto de Educação. Minha irmã é um pouco mais velha que eu, eu não [aqui se refere ao fato de não ter estudado no mesmo instituto que a irmã], mas eu sempre tava ajudando a minha irmã nos afazeres de ser professora. Fui professora auxiliar dela numa escolinha perto de casa... Então, no ensino médio eu fugi dessa formação, mas aí ela voltou. (Enunciado de Vera, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 30/09/2021).

Vera também nos concedeu um relato vigoroso sobre a sua relação com a prática docente e a pesquisa, quando nos informou que foi a partir de uma situação ocorrida em sala de aula que ela buscou se qualificar e pesquisar sobre relações étnico-raciais e educação. Segue seu relato:

teve uma vez que eu estava dando aula numa escola aqui de Peja⁵, que é o programa de educação de

⁵ O Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Peja).

jovens e adultos da prefeitura do Rio. E aí a gente estava montando uma pequena apresentação teatral. E aí sim um aluno que era muito extrovertido, que falava com todo mundo e eu falei assim 'então você vai fazer o papel principal!'. Só que o papel principal era de um mendigo. Eu não tinha me tocado nisso, sabe? Aí ele falou assim, 'não, eu não quero'. Aí eu falei assim, 'por que não? Você não quer participar?', ele [respondeu] 'eu quero participar, mas o papel principal eu não quero', aí eu falei, 'por quê?', aí ele falou assim 'professora, não basta ser preto, eu ainda tenho que ser um mendigo?'. Aquilo foi um baque pra mim porque eu não tinha feito essa relação, entendeu? E aí eu comecei a pensar toda essa prática e isso me levou, dentro dessa especialização em EJA [especialização realizada por ela no CEFET-RJ], a pesquisar sobre a Lei 10.639/03 (Enunciado de Vera, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 30/09/2021).

Ao analisarmos esse episódio, compreendemos que a designação do personagem de um mendigo, por parte de Vera, a um aluno negro não foi uma atitude perversamente elaborada, uma vez que "o racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial" (GOMES, 2009, p. 9). Desse modo, podemos entender que sua ação é uma consequência do racismo estrutural e estruturante, mas também manutenção inconsciente que favorece a estrutura racial existente e naturalizada na sociedade brasileira e no imaginário social, já que as imagens e os discursos que circulam em profusão posicionam o sujeito negro em lugares de inferioridade social, econômica, intelectual e cultural, inclusive em materiais didáticos, eventos escolares e imagens midiáticas (SILVA, 2010; MÜLLER, 2015, 2018; PAULINO, 2023).

Por outro lado, lançamos luz não somente sobre a ação da professora, mas também sobre a reação do estudante, que, segundo Vera, indignado, respondeu: "*não basta ser preto, eu ainda tenho que ser mendigo*". Essa fala nos revela que as marcas deixadas pelo racismo são muito mais doloridas nas suas vítimas diretas, nesse caso, pessoas negras. Vale ressaltar que tais marcas e discursos fomentam a autorrejeição racial, pois "a rejeição à condição racial é aprendida

no decorrer do processo de socialização dos indivíduos negros, porque vivemos em uma sociedade que nega qualidades positivas aos negros” (SILVA et al, 1999, p. 29).

Ainda sobre esse episódio vivido por Vera, destacamos a postura ativa da professora, ao perceber como sua atitude impactou negativamente a subjetividade de um jovem aluno negro. Segundo seu relato, ela buscou, a partir disso, ingressar em uma especialização e estudar questões referentes à lei 10.639/03. Nas palavras da entrevistada:

É partir daí que veio essa questão [o engajamento antirracista], entendeu? E aí, eu fui me aproximar de toda essa literatura e tudo mais que fala sobre isso. Então, isso vai modificar, realmente, a sua prática pedagógica, né? Vai transformar a sua prática sim, entendeu? Mas o pontapé inicial veio da minha experiência na sala de aula (Enunciado de Vera, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 30/09/2021).

Frente às narrativas das pessoas entrevistadas, fica claro que a dimensão da trajetória pessoal, as vivências acumuladas ao longo da vida, os cenários familiares e as experiências educacionais desempenharam um papel crucial. Tais elementos não apenas influenciaram a decisão de seguir a carreira docente, mas também moldaram a postura investigativa diante das disparidades sociais. Essa abordagem investigativa revela-se especialmente pertinente nas questões relacionadas às desigualdades étnico-raciais e de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise das narrativas das professoras que participaram das entrevistas, conseguimos perceber a profunda influência da dimensão biográfica na formação das suas convicções políticas e abordagens pedagógicas. Frente a essa conclusão, é essencial ressaltar que o engajamento na promoção da Educação para Relações Étnico-Raciais não deve ser limitado apenas a professores que identificam a sua própria raça como negra ou não

branca. Da mesma forma, não pode se restringir a professores brancos que tenham tido a disposição e a oportunidade de questionar seus próprios privilégios, como exemplificado pelo entrevistado Antônio. Este compromisso deve ser compartilhado por todos(as). Em outras palavras, é crucial que todo(a) professor(a), independentemente de sua origem ou formação, dedique tempo e esforço para estudar essas questões, seja durante a sua formação inicial ou ao longo de sua carreira. Isso decorre do entendimento de que "desnaturalizar os processos de colonialidade é um desafio fundamental para o avanço da educação intercultural crítica e decolonial" (CANDAU, 2020, p. 681).

Nesse sentido, acreditamos que a perspectiva multi/intercultural crítica seja um caminho possível, pois

Favorece o questionamento dessa lógica, estimula processos coletivos e, nesse sentido, colabora para a formação de subjetividades inconformistas, que sejam capazes de questionar o *status quo* e favorecer a construção de dinâmicas socioculturais orientadas ao reconhecimento dos diferentes grupos subalternizados e discriminados, e a construir a justiça social e cognitiva (CANDAU, 2016, p. 31).

Outra contribuição proporcionada pela abordagem multi/intercultural nos currículos e pesquisas é a formação de "identidades docentes que questionam e problematizam identidades congeladas, assim como as desigualdades enfrentadas por identidades diversas no âmbito educacional" (IVENICKI, 2018, p. 1153). Isso se junta à capacidade de reflexão e reconhecimento da própria identidade, a qual é moldada por categorias discursivas que, por sua vez, são influenciadas por dinâmicas de poder.

Em suma, ao longo do artigo, pudemos discernir de que forma os docentes de Arte se comprometem tanto politicamente quanto teoricamente na realização de práticas pedagógicas antirracistas no contexto das aulas de Arte na Educação Básica e no Ensino Superior. A análise sinalizou uma significativa influência da dimensão biográfica e das experiências vividas por esses educadores, assim como o papel vital da abordagem multi/intercultural na construção

de identidades docentes que questionam congelamentos identitários e desigualdades presentes no ambiente educacional. A pesquisa ressalta que o compromisso com a promoção da Educação para Relações Étnico-Raciais transcende fronteiras raciais e deve ser um comprometimento coletivo, no qual a reflexão sobre identidade e o enfrentamento das estruturas de poder desempenham um papel fundamental.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019

CAMPOS, Rodrigo da Silva. “**Eu acho essas atividades muito infantis**”: concepções de ensino e imagens de infância em livros didáticos de espanhol para crianças. f. 198. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. In: Rev. **Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 670-677, dez.,2020.

CANDAU, Vera Maria. Apresentação. In: CANDAU, Vera. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. pp. 13-37.

CARDOSO JUNIOR, Wilson; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II. In: **Revista Educação**, v. 43, n. 4, 2018, pp.721-740.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (Orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2 ed, Porto Alegre: ARTMED, 2006, p. 15-41.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre, 2013.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático; tradução de Pedrinho Guareschi. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 64-89.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADOTORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GOODSON, Ivor. Historiando o eu: política-vida e o estudo da vida e do trabalho do professor. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria. Ed. da Universidade Federal de Santa Maria, 2013, p. 253-272.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. In: **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 1151-1167, 2018.

IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. In: **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), [S.l.], v. 12, n. 32, p. 30-45, maio 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/890> . Acesso em: 31 jul. 2020.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-

2013). In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - **ANPED, 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED** - 04 - 08 de outubro de 2015, Florianópolis; (GT) 21- Educação das Relações Étnico-Raciais, 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/peri.v1i2.12886>.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. **Livro didático, Educação e Relações Étnico raciais**: o estado da arte. Educ. rev. 2018, vol.34, n.69, pp.77-95.

PAULINO, Jorge Cardoso. Olhares multi/interculturais: (re)pensando a presença negra em um livro didático de arte. In: **Anais XXI Endipe** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino "A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais": Eixo 8 - "A Didática, Práticas de Ensino, Educação das Relações Étnico-raciais, Diversidade e Inclusão Escolar". Uberlândia: FAGED/UFU, 2023, p. 93-103.

PINAR, William F. **Multiculturalismo, nacionalidade, cosmopolitismo**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). Estudos curriculares: ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016. p. 159-176.

ROCHA, Décio.; DEUSDARÁ, Bruno. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso**: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. Alea, Rio de Janeiro, V. 7, n. 2, p. 305-322, dez.2005.

SCHUMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2010.

Recebido em: *Março/ 2023*.

Aprovado em: *Julho/ 2023*.