REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 50
JULHO A SETEMBRO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



TRAJETÓRIAS EM ARTE:
POSSIBILIDADES PARA PERFORMAR E EDUCAR NA CONTEMPORANEIDADE

ENSINO DE ARTE ANTIRRACISTA: O QUE SE FALA NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA EM ARTES

Natália de Araújo Costa
Maria Emilia Sardelich

Resumo: Este artigo mapeia e analisa a discussão sobre o ensino de Arte antirracista na produção acadêmica da pós-graduação brasileira em Artes. Por meio de uma revisão bibliográfica sistemática, explorou a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT), no recorte temporal de 2010 a 2021. A análise de conteúdo de cinco dissertações e uma tese de doutorado aponta para um ensino de Arte ainda alimentado pela perspectiva do multiculturalismo em abordagens pró-diversidade. Sinaliza que uma perspectiva antirracista no componente curricular Arte demanda uma docência próxima da produção e do fazer de artistas que abordam a temática do racismo na arte contemporânea.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Ensino de Arte Antirracista. Ensino de Arte. Revisão Bibliográfica Sistemática.

ANTIRACIST ART EDUCATION: DISCUSSIONS IN BRAZILIAN POST-GRADUATE ART COURSES

Abstract: This article maps and analyzes the discussion about antiracist art teaching in Brazilian post-graduate academic production. Using a systematic literature review, the research explored the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute of Science and Technology (IBICT), from 2010 to 2021. The content analysis of five dissertations and one doctoral thesis show an art teaching stance still nurtured by the perspective of multiculturalism in pro-diversity approaches. The results signal that the antiracist perspective in the Art curriculum demands a teaching approach closer to the production and activity of artists who address the issue of racism in contemporary art.

Keywords: Antiracist Education. Antiracist Art Teaching. Art Teaching. Systematic Bibliographic Review.

Introdução

> Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? (GONZALEZ,1982, p.3).

Unimos nossas vozes à de Lélia Gonzalez (1935-1994), na epígrafe deste artigo, e as de muitas outras intelectuais negras brasileiras que vem desconstruindo o mito da democracia racial brasileira. Marilena Chauí (CHAUÍ, 2013) explica que um mito opera com antinomias, tensões e contradições que não se resolvem sem uma

transformação da sociedade. Um mito nega e justifica a realidade negada por ele; cristaliza-se em crenças que não são percebidas como tal, substitui "[...]a realidade pela representação imaginária e torna invisível a realidade existente" (CHAUÍ, 2013, p.7). A violenta sociedade brasileira se recusa a ver os conflitos e contradições que possam negar a mítica imagem de sociedade "[...]indivisa, una, pacífica, ordeira e generosa, que não conhece violência" (CHAUÍ, 2013, p. 7).

Ao longo de todo o século XX e XXI, ativistas antirracistas vêm desenvolvendo diversas estratégias de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira. Silvio Almeida (ALMEIDA, 2019) aponta as inúmeras controvérsias em torno do termo raça ao longo da história e seus significados atrelados a classificar, hierarquizar plantas, animais e, posteriormente, seres humanos. Para o autor, a ideia de raça ganha relevância social na medida em que a filosofia moderna vai construindo a compreensão de homem e mesmo que atualmente seja lugar-comum afirmar que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem qualquer tratamento discriminatório, a noção de "[...]raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários" (ALMEIDA, 2019, p. 22), mesmo que não o sejam estatisticamente.

Uma passada de olhos pelas estadísticas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) evidencia as brutais desigualdades entre as populações brancas, indígenas e negras no Brasil, de acordo com a classificação do IBGE. Tais disparidades revelam que o racismo da sociedade brasileira não é somente um fenômeno individual ou de grupos isolados; não é somente institucional, mas sim estrutural, inerente à ordem social, o que nos torna mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas, pois "A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas" (ALMEIDA, 2019, p. 34).

Ao reconhecermos o racismo como estrutural por permear a ordem social, estar na base das relações sociais e, consequentemente impregnar as organizações

e currículos escolares, nos posicionamos em favor de uma educação antirracista, compreendendo a mesma como um projeto educacional de equidade capaz de

> [...]destravar o potencial intelectual, embotado pelo racismo, de todos(as) os(as) brasileiros(as), independentemente de cor/raça, gênero, renda, entre outras distinções. Tal fato contribuirá para o desenvolvimento de um pensamento comprometido com o anti-racismo, combatente da ideia de inferioridade/superioridade de indivíduos ou de grupos raciais e étnicos, que caminha para a compreensão integral do sujeito e no qual a diversidade humana seja formal e substantivamente respeitada e valorizada .(CAVALLEIRO, 2005, p. 11).

Consequência de uma longa trajetória dos movimentos negros por uma educação antirracista, a Lei n. 10.639/2003 e posteriormente a Lei n. 11.645/2008, que altera a Lei n. 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, apontam para o desafio posto à docência do componente curricular Arte, devido ao parágrafo 2º, do artigo 26º-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinar que a temática deve ser tratada "[...]em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras" (BRASIL, 1996). Essa legislação aponta caminhos para a construção de uma educação e também um ensino de Arte antirracista, pois esse componente curricular foi legitimado para tratar "em especial" dessas questões. Consideramos que essa legitimidade implica o trabalho a partir de uma fala "[...]pautada no diálogo intercultural [...] que pressupõe e considera a existência de um 'outro', conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala" (GOMES, 2012, p. 105).

É a partir desse enquadramento teórico que buscamos compreender a discussão que vem se construindo nos Programas de Pós-graduação em Artes sobre um possível ensino de Arte antirracista. A área de Artes integra o Sistema Nacional de Pós-graduação brasileira desde 1974 e seus atuais 68 programas se subdividem em: Arte e Cultura Visual (1), Artes (11), Artes Cênicas ou da Cena (14), Artes Visuais (9), Artes, Cultura e Linguagem (1), Cinema e Artes do Vídeo (1), Computação, Comunicação e Arte (1), Dança (3), Ensino das Práticas Musicais (1), Ensino de Artes Cênicas (1), Estudos Contemporâneos das Artes (1), Formação de

professores, o *ProfArtes* (1), História da Arte (2), Música (20) e Teatro (1). Em termos de distribuição regional, os programas indicam grandes desigualdades posto que a região Sudeste acolhe 48% dos mesmos, a região Sul 21%, Nordeste 18%, Centro-Oeste 8% e Norte 5% (CAPES, 2019).

Sabemos que algumas pesquisas que discutem sobre práticas antirracistas tem sido realizadas em Programas de outras áreas, como a de Jair Santana (SANTANA, 2010) e Fernanda Fares Lippmann Trovão (TROVÃO, 2019) no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR); a de Francielly Rocha Dossin (DOSSIN, 2016), no Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre outras. Apesar de ser possível encontrar relações entre educação antirracista e ensino de Arte em outras áreas do conhecimento, nosso interesse se encontra na produção específica da área de Artes em virtude de nossa preocupação com a formação de docentes da área e em compreender como essa discussão vem se construindo. Por essa razão, o recorte que se apresenta neste artigo refere-se à coleta, organização, classificação e análise das dissertações e teses defendidas no Brasil, entre os anos de 2010 a 2021, em programas da área de Artes. Para tanto, organizamos a exposição em quatro partes. A primeira descreve o processo de revisão sistemática realizado; a segunda revela os achados da pesquisa. A análise desses achados se realiza na terceira parte e, por fim, a quarta tece as considerações alcançadas até o momento.

O caminho da revisão sistemática

O crescimento dos cursos de pós-graduação na área de Artes convida a realização de mapeamentos e análises críticas dessa produção acadêmica para evidenciar os temas e enquadramentos teóricos/metodológicos em destaque. Os estudos de revisão sistemática podem evidenciar a definição e movimento da área, sua configuração, tendências, recorrências além de contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico podendo sinalizar novas direções, configurações e encaminhamentos (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Na área educacional encontramos diferentes denominações para esse tipo de estudo, como levantamento bibliográfico (MORAIS; ASSUMPÇÃO, 2012), revisão bibliográfica (ALVES-MAZZOTTI, 2002) revisão de literatura (NORONHA; PEREIRA. 2000). Dentre essas denominações nos posicionamos a partir do entendimento de Alda Judith Alves-Mazzotti (ALVES-MAZZOTTI, 2002) sobre a revisão bibliográfica, pois consideramos que a produção de conhecimento não é uma ação individual, isolada, mas sim uma construção coletiva da comunidade de pesquisa na qual cada nova proposta se insere a partir das contribuições anteriores, o que exige situar-se nesse processo. Esse posicionamento dá lugar a identificação de consensos, controvérsias, omissões que merecem ser esclarecidas. Portanto, optamos pelo caminho da revisão bibliográfica e denominamos de sistemática pelo rigor dos critérios utilizados no recorte das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação brasileira na área de Artes entre os anos de 2010 e 2021. Essa produção acadêmica também pode servir como subsídio para a política de ensino e pesquisa nacional. Por meio da observação desses trabalhos é possível localizar as áreas do conhecimento em expansão, bem como as lacunas de pesquisa tanto institucional como nacional (MORAES; OLIVEIRA, 2010).

Dentre as bases de dados disponíveis optamos pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT) que no ano de 2020 completou 18 anos de existência, com mais de 120 instituições participantes e 600 mil trabalhos da pós-graduação em acesso aberto. Consideramos a produção acadêmica como um bem público e trabalhamos para dar visibilidade ao conhecimento produzido pela nossa comunidade de pesquisa. A definição dos descritores foi um dos desafios que enfrentamos ao longo do processo deste estudo, pois refere-se tanto a questão da especialização do conhecimento e as relações de poder que a envolvem, quanto aspectos teóricos/metodológicos. Descritor é um termo ou palavra-chave utilizada para a indexação das publicações em bases de dados, conferindo maior especificidade à busca realizada. Termos ou palavras-chave não reguladas também levam a resultados em bases de dados de qualidade (POMPEI, 2010).

A aprovação da Lei n. 10.639/2003 e posteriormente a Lei n. 11.645/2008, provocou um interesse pela produção artística afro-brasileira e indígena. Uma busca na BDTD do IBICT, em janeiro de 2022, com a palavra-chave arte afro-brasileira, no período de 2010 a 2021, apresenta 138 resultados dos quais 17 produzidos em programas da área de Artes. A palavra-chave arte indígena, no mesmo recorte temporal, localiza 202 resultados dos quais 29 em programas da área. Apesar da existência desses trabalhos não optamos por esses termos como descritores do nosso estudo devido ao nosso interesse residir naqueles trabalhos em que não somente discutam essa produção cultural, mas se reconheçam como vinculados às práticas educacionais antirracistas. Compreendemos com Eliane Cavalleiro (CAVALLEIRO, 2001) que os primeiros passos para práticas antirracistas é o reconhecimento da existência do problema racial na sociedade brasileira e com Aparecida de Jesus Ferreira (FERREIRA, 2012) que a educação antirracista envolve toda a sociedade, não apenas as populações racializadas, além de explicitamente nomear as questões de "[...] justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais" (FERREIRA, 2012, p. 278).

A partir desses argumentos definimos como descritores deste estudo os termos antirracismo e antirracista presentes no título, resumo e ou palavras-chave dos trabalhos realizados nos programas de pós-graduação da área de Artes entre os anos de 2010 e 2020, cientes do risco que corremos posto que não encontramos o termo no *Thesaurus* Brasileiro da Educação[1] (Brased), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apesar desse vocabulário regulado oferecer termos como Educação Anti-Autoritária[2] e Educação Antitóxicos. Na pesquisa realizada no *Thesaurus* do INEP foi possível localizar a palavra-chave racismo associada à Política Racial que, por sua vez se relaciona com os Termos Gerais (TG): Equidade Social e Discriminação Social. Em relação a

[1] *Thesaurus* Brasileiro da Educação (Brased). Disponível em: http://pergamum.inep.gov.br/pergamumweb/biblioteca/pesquisa_thesauro.php
[2] Ortografia que consta no *Thesaurus* Brasileiro da Educação (Brased).

grafia dos descritores tivemos em conta que somente em 2016 o novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa é o único formato reconhecido no país e que anteriormente a forma com hífen (anti-racismo e anti-racista) era aceita. Desse modo realizamos a busca com as duas grafias com a intenção de não excluir trabalhos que tivessem adotado a forma com hífen, posto que nosso recorte temporal incluía um período anterior a obrigatoriedade do novo acordo ortográfico.

Os achados

Definidos os descritores, iniciamos a coleta na BDTD do IBICT com a grafia anterior ao acordo ortográfico (anti-racismo) sem resultados em programas da área de Artes, porém com o termo anti-racista localizamos um único trabalho de autoria de Karyna Barbosa Novais (NOVAIS, 2019). A grafia atual antirracismo ofereceu dois resultados, sendo um destes já obtido com a grafia anterior (NOVAIS, 2019) e outro de autoria de Júlio César dos Santos (SANTOS, 2014). Com o termo antirracista foram obtidos seis resultados, sendo que dois destes (NOVAIS, 2019; SANTOS, 2014) já haviam sido indicados nas buscas anteriores e os demais de: Juliana Oliveira Gonçalves dos Santos (SANTOS, 2017), Jorge Cardoso Paulino (PAULINO, 2018), Semíramis de Medeiros Fernandes (FERNANDES, 2018) e Edilania Vívian Silva dos Santos (SANTOS, 2019). Portanto, com os termos antirracismo e antirracista, no título, resumo e ou palavras-chave, entre os anos de 2010 e 2021, em programas da área de Artes obtivemos apenas seis resultados. Consideramos que outros trabalhos realizados nos programas da área podem discutir práticas antirracistas, porém não foram selecionados a partir dos critérios que estabelecemos em nosso estudo. Desse modo, nossa análise focaliza somente cinco dissertações de Mestrado e uma tese de doutorado defendidas em três Programas da Área: uma dissertação (NOVAIS, 2019) e uma tese (SANTOS, 2014) do Programa de Pós- Graduação em Arte e Cultura Visual, da Faculdade de Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás (UFG); duas dissertações (FERNANDES, 2018; PAULINO, 2018) do Programa de Pós-Graduação em Arte, do Instituto de Artes Visuais, da Universidade de Brasília (UnB); uma dissertação (SANTOS, 2017)

do Programa de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP); uma dissertação (SANTOS, 2019) do Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em relação à regionalidade dos programas, a região Centro-Oeste se destaca com quatro produções, uma na região Nordeste e uma na região Sudeste, invertendo a lógica quantitativa da distribuição geográfica dos Programas de Pós-graduação em Artes.

Foi possível identificar 21 palavras-chave no conjunto desses trabalhos que indicamos a seguir, a partir do maior quantitativo: Lei 10.639/2003 (3 vezes); Educação antirracista (2 vezes); Ensino de Artes Visuais (2 vezes); Identidade (2 vezes); Mulher(es) Negra(s) (2 vezes); Visualidades (2 vezes); Arte/Educação; Artes Visuais; Cinema; Cultura Afro-Brasileira; Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra; Dispositivo Tecnopoético; Educação da Cultura Visual; Educação Étnicorracial; Evento Escolar; Formação Continuada; Racismo; Redes Sociais; Relações étnico-raciais; Representação; Subjetividades. Consideramos que a escolha das palavras-chave é fundamental, pois afeta a representação e recuperação de informação, devendo indicar claramente o tema, campo de estudo, enquadramento teórico, pois são úteis para a indexação, busca e categorização da produção acadêmica.

Para a análise de conteúdo seguimos as regras de base indicadas por Laurence Bardin (BARDIN,1979), como o processo de categorização, que pode ser definido como uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação. A categorização a que se chegou na análise do conjunto dos trabalhos não foi definida *a priori*, mas emergiu da leitura do conjunto.

Análise dos achados

Iniciamos a apresentação dos nossos achados indicando aspectos que consideramos comuns entre eles. Todos sinalizam a relação entre a história de vida e o tema da pesquisa em virtude das vivências de preconceito e discriminação. Somente Novais (2019) se autodenomina como uma mulher não negra e Fernandes

(2018) não esclarece a sua identificação, porém, como as demais autorias, ratificam que suas pesquisas se elaboram a partir da constatação de situações de racismo nas instituições escolares.

Os trabalhos de Santos (2014), Paulino (2018) e Santos (2019) afirmam o referencial dos Estudos Culturais, com destaque para o pensamento de Stuart Hall (HALL, 2005, 2006, 2016) e suas afiliações à denominada Educação da Cultura Visual sendo as referências mais citadas Belidson Dias (DIAS, 2011), Fernando Hernández (HERNÁNDEZ, 2007, 2011), Raimundo Martins e Irene Tourinho (MARTINS; TOURINHO, 2011), e seus posicionamentos sobre as complexas relações de poder dos sistemas de representação.

Apesar da violência contra a mulher negra e a autoestima feminina tangenciar os trabalhos de Santos (2017), Paulino (2018) e Novais (2019), os feminismos negros se evidenciam nas autorias de Santos (2014) e Santos (2019) com maiores referências à Alice Walker (WALKER, 2011), bell hooks (hooks 2005, 2015), Djamila Ribeiro (2014, 2017), Ivy Guedes de Mattos (MATTOS, 2015), Kimberlé Crenshaw (2004), Renata Bittencourt (2018) e Sueli Carneiro (2003).

Para a discussão sobre a desconstrução e reconstrução dos conceitos de identidade cultural e raça, os trabalhos de Santos (2017), Fernandes (2018), Paulino (2018) e Novais (2019) referenciam Franz Fanon (FANON, 2005, 2008) como um precursor do argumento pós-colonial; Stuart Hall (HALL,2005) e Homi Bhabha (BHABHA, 1998) como referências que não desconsideram as dinâmicas coloniais mantendo a subjugação de alguns povos mesmo que o prefixo pós sugira um tempo posterior ao colonial; Achile Mbembe (MBEMBE, 2014) para indicar que a estratégia de exploração racista do século XV se perpetua atualmente por meio de aparatos tecnológicos e institucionais de mortificação; o Grupo Modernidade/Decolonialidade, com Aníbal Quijano (QUIJANO, 2005), para afirmar que o colonialismo atual se sustenta por meio da colonialidade do poder, apesar do processo de resistência decolonial haver começado junto com o da colonização do continente denominado de americano e produzir um saber não sistemático, não instituído, fora dos cânones da ciência.

Em relação ao direito à educação e escolarização das populações negras no Brasil, os trabalhos de Santos (2017), Fernandes (2018), Paulino (2018) e Novais (2019) apresentam o intenso ativismo dos movimentos negros, remontando as lutas travadas pelo movimento abolicionista na segunda metade do século XIX, como vanguarda que não somente defendeu o fim da escravidão, mas também gerou organizações de combate ao racismo, como a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 1931, a União dos Homens de Cor, em 1943, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. Esses trabalhos consideram que uma educação antirracista tem sido uma das reivindicações dos movimentos negros que culminou com a promulgação da Lei 10.639/2003. Encontramos como referências comuns dessas autorias Eliane Cavalleiro (CAVALLEIRO, 2001), Jeruse Romão (ROMÃO, 2005), Kabengele Munanga (MUNANGA, 2001, 2012), Nilma Lina Gomes (GOMES, 2005, 2011, 2012), Oracy Nogueira (NOGUEIRA, 2006).

Santos (2017), Fernandes (2018), Paulino (2018) e Novais (2019) consideram que o multiculturalismo, com as tendências descritiva e propositiva, categorizadas por Vera Maria Candau (CANDAU, 2008) animam o entendimento de abordagens educativas afins à diversidade. Especificamente sobre o ensino de arte, Santos (2017) classificou os estudos teóricos da área de arte/educação[3] em duas categorias: os anteriores e posteriores a promulgação da Lei 10.639/2003. Para a autora, os estudos que localizou antes da sanção da Lei tecem críticas à estrutura excludente do ensino de arte no Brasil e para a diversidade como um tema a ser abordado na área. Santos (2017) identifica o debate racial e da diversidade cultural alimentado pelo multiculturalismo crítico e interculturalismo em Ana Mae Barbosa (BARBOSA,1998). Conclui que Barbosa (1998) é uma das primeiras referências a tecer críticas ao ensino de arte no Brasil a partir do recorte racial alegando que propostas de outros países, em grande parte europeus e norte-americanos, não atenderiam as especificidades brasileiras dada a condição do Brasil ser um país periférico latino americano, no qual as perspectivas interculturais seriam as mais

[3]Terminologia e ortografia adotada pela autora Santos (2017).

coerentes. Outra referência anterior a promulgação da Lei identificada por Santos (2017) é Ivone Richter (RICHTER, 2003) que, na análise de Santos (2017), converge com o pensamento de Barbosa (1998), em relação a interculturalidade como a mais apropriada para um ensino e aprendizagem de arte que proponha a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos sociais.

Santos (2017) também classifica o trabalho da pesquisadora Regina Funari (FUNARI, 2001) como anterior a promulgação da Lei em uma perspectiva multicultural crítica. A tese de Funari (2001) analisou o currículo de 135 cursos de ensino superior em arte, de três estados brasileiros, em busca das raízes culturais africanas, constatando as ausências das mesmas. Com base no estudo de Funari (2001), Santos (2017) lançou um olhar para a sua própria formação e o currículo da instituição na qual realizou seus estudos de graduação e pós-graduação constatando que essas ausências permanecem no currículo de formação em Arte, apesar da distância temporal dos dois estudos.

No mapeamento posterior a promulgação da Lei 10.639/2003, Santos (2017) aponta a linha de pesquisa de Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (SILVA, 2012) sobre a implementação da Lei no ensino de Arte ainda sob a perspectiva multicultural-crítica. Por outro lado, destaca o livro organizado por Renata Felinto dos Santos (SANTOS, 2012), o de Juliana Bevilacqua e Renato Araújo Silva (BEVILACQUA; ARAÚJO, 2015), elaborado no Núcleo de Pesquisa do Museu Afro Brasil, bem como a *Revista Omenelinck 2º ato*, como importantes fontes de difusão da produção artística e cultural negra contemporânea, ainda pouco considerada pelo sistema hegemônico de arte no país. Enfatiza que a produção de Santos (2012) e Bevilacqua; Araújo (2015) são animadas por perspectivas críticas antirracistas, como o direito a aprender sobre as contribuições artísticas afro-brasileiras e africanas nas Artes Visuais ser um direito de todos. Santos (2017) conclui que as publicações posteriores a promulgação da Lei na perspectiva do multiculturalismo crítico ainda enfocam questões semelhantes, como a dificuldade de implementação da Lei a baixa representatividade de artistas negros nas Artes Visuais, práticas pedagógicas de ensino de arte dedicada à identidade e valorização

da cultura afro-brasileira, busca de metodologia para abordar educação das relações étnico-raciais no componente curricular Arte. A autora enfatiza que incluir arte africana e afro-brasileira é necessário, no entanto, considera que práticas educacionais antirracistas estariam próximas das experiências que artistas negras e negros vem desenvolvendo para discutir a condição das populações negras, pois "Não se trata de um adendo, e sim de mudar as bases estruturantes do que e como ensinamos, visualizamos e projetamos, num processo de dar a ver outras narrativas, outros sujeitos, outras visualidades antes invisibilizadas" (SANTOS, 2017, p. 158).

Próximo da categorização de Santos (2017) sobre os fundamentos teóricos da arte-educação, Paulino (2018) apresenta um percurso histórico do ensino de Artes Visuais classificando-o em perspectivas colonizadoras e abordagens pró-diversidade. Na categorização proposta por Paulino (2018), as perspectivas colonizadoras se iniciam no século XVI com a evangelização dos povos indígenas do continente americano e se estendem até meados do século XX. No entendimento de Paulino (2018), as tendências pró-diversidade se destacam no contexto estadunidense da década de 1960 e se espalham por todo o continente. O autor indica como um evento significativo da tendência pró-diversidade no Brasil o Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo, realizado em Brasília em 1996, com a discussão sobre Pluralidade Cultural, que ganhou *status* de tema transversal na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. Tal como Santos (2017), Paulino (2018) reconhece o papel de Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 1998) em relação as críticas de conteúdos e práticas de ensino, indubitavelmente, eurocêntricas e norte-americanas.

Os trabalhos de Santos (2017) e Fernandes (2018) se aproximam no questionamento da formação docente para um ensino de arte antirracista. Santos (2017) enfatiza que o estudo sobre arte africana e afro-brasileira é necessário na formação docente, no entanto, reivindica rupturas epistemológicas para um ensino comprometido com uma educação antirracista. Fernandes (2018), que investigou as contribuições do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF), após a

implementação da Lei nº 10.639/2003, na prática pedagógica de docentes de Artes Visuais, conclui que os participantes da pesquisa afirmam a contribuição desses cursos, pois passam a adotar práticas antirracistas após a realização dos mesmos. Apesar dessa conclusão, Fernandes (2018) considera que embora alguns cursos oferecidos pela instituição pesquisada ressaltassem a importância do estudo da cultura visual, e da representação do negro na sociedade e nos materiais didáticos, a ênfase dos mesmos ainda recaia na valorização dos aspectos culturais africanos e afro-brasileiros, sem problematizar o uso das imagens e das representações visuais.

Os estudos de Paulino (2018) e Novais (2019) se aproximam pela preocupação com a recepção dessas práticas antirracistas por parte das e dos estudantes da Educação Básica. Paulino (2018) elucida que os dados produzidos em seu estudo podem conter limitações pelo fato de participantes se autodeclararem negras e negros, porém não deslegitima o valor de suas vozes ao identificarem as visualidades alusivas ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra como pedagogização folclórica. Conclui que um trabalho com as visualidades que se comprometa com a justiça social e colabore para o reposicionamento dos sujeitos nas tramas raciais que compõem o tecido social brasileiro, assume perspectivas dialógicas com as e os participantes do processo para a construção de "[...]novas e cri(ativas) relações com o visual, visto que a imagem possui a capacidade de gerar e ressignificar relações, inclusive as relações étnico-raciais (PAULINO, 2018, p. 127). Novais (2019) conclui que a produção de conhecimento em Arte a partir da educação para as relações étnico-raciais ainda é escassa, porém a tarefa de promover a visibilidade da cultura afro-brasileira é possível e viável, como demonstra sua pesquisa. Observa que algumas artistas brasileiras não podem ser ignoradas quando se discute a valorização da diferença exemplificando com a produção de Rosana Paulino e Miriane Figueira. Para Novais (2019), a reflexão sobre a produção visual dessas artistas possibilita a discussão sobre o racismo, a herança escravocrata, visibilização de artistas negras e negros, o papel das mulheres negras, além de combater a realidade racista da sociedade brasileira e ampliar os conhecimentos de estudantes sobre artistas que desenvolvem sua

poética em cultura afro-brasileira, possibilitando a formação de uma identidade negra positiva.

Considerações alcançadas

Ao reconhecermos o racismo como estrutural por permear a ordem social, estar na base das relações sociais impregnando as organizações e currículos escolares, nos posicionamos em favor de uma educação antirracista, compreendendo a mesma como um projeto educacional de equidade, desembaraçado das urdiduras e tramas hierarquizantes, segregacionistas folclorizadoras, para um ensino de Arte capaz de perceber e fecundar sujeitos de direitos e singularidades em raça, gênero, classe, geração, sexualidade.

Após o estudo realizado, podemos concluir que a discussão sobre um ensino de Arte antirracista está presente nos programas de pós-graduação da área de Artes, porém de um modo muito acanhado levando em conta os caminhos abertos pela Lei n. 10.639/2003, parafraseando intencionalmente o título de uma publicação do Ministério de Educação (MEC) no ano de 2005. As dissertações e teses analisadas revelam pesquisas animadas pela narrativa dos processos de formação e das experiências educativas impregnadas pelo preconceito e discriminação. Esses estudos apontam para um ensino de Arte ainda alimentado pela perspectiva do multiculturalismo de tendência descritiva da pluralidade cultural, abordagens pró-diversidade com anacrônicas e persistentes tonalidades da pedagogização folclórica. Sinalizam que a perspectiva antirracista no componente curricular Arte demanda rupturas epistemológicas, como o direito a aprender sobre as contribuições artísticas africanas, afro-brasileiras, afro-indígenas, indígenas ser um direito de todos. Apontam para uma docência que se aproxime da produção e do fazer de artistas que abordam a temática do racismo na arte contemporânea.

A análise desses trabalhos também nos permitiu vislumbrar algumas problematizações ainda ausentes e sinalizar possíveis percursos de investigação como: leituras da produção artística que explore a temática do racismo; a recepção crítica e legitimação da produção artística que aborde a temática do racismo; a

participação das populações indígenas e negras nos cursos de formação em Arte; as assimetrias em materiais didáticos e currículos para a formação em Arte; as histórias dos pensamentos/movimentos de artistas educadores indígenas e negros pelo ensino de Arte, para além do TEN; políticas educacionais e culturais para a promoção da igualdade para além da Lei n. 10.639/2003 e Lei n. 11.645/2008; as iniciativas de instituições culturais que nos fazem ver as desigualdades raciais no sistema da arte e seus ensinos; o estudo de acervos, discursos expográficos e mediações que valorizem a produção artística das populações indígenas e negras. Desse modo, nos somamos a esse esforço da comunidade de pesquisa em/sobre/com Arte para a construção de um ensino de Arte antirracista.

Referências:

ALMEIDA, S. L. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A revisão bibliográfica em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. in: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). *A bússola do escrever.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

BARBOSA, A. M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1979.

BEVILACQUA, J.R. S.; SILVA, R. de A. da. *África em artes*. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2015.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BITTENCOURT, R. Feminismo, arte e a representação da mulher negra. *Museologia & Interdisciplinaridade*, v. 7, n.13, p. 237-251, 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n° 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (orgs.). *Multiculturalismo:* diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Artes:* documento de área. Brasília: Diretoria de Avaliação (DAV), jan. 2019.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Geledés,* 06 mar. 2003.

CAVALLEIRO, E. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação.* São Paulo: Summus, Publicado em: 2001.

____. Introdução. in: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista:* caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECADI, 2005. p. 11-20.

CHAUÍ, Marilena. Representação política e enfrentamento ao racismo. In III *CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL*. Brasília: Conapir. 2013. p. 1-7.

CRENSHAW, K. W. Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: *Cruzamento: raça e gênero.* Brasília: Unifem, 2004.

DIAS, B. *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual.* Brasília: Editora da UnB, 2011.

DOSSIN, F. R. Entre evidências visuais e novas histórias: sobre descolonização estética na arte contemporânea. 2016. *Tese*. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

FANON, F. *Os condenados da Terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

____. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, S. de M. Formação continuada de professores/as a partir da Lei Nº 10.639/2003: as relações étnico-raciais e o ensino de Artes Visuais. 2018. *Dissertação* (Mestrado em Arte), Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FERREIRA, A. de J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores*. Revista de Educação Pública*, v. 1, p. 275-288, 2012.

FUNARI, R. M. L. *Valorização da cultura negro-africana no ensino de arte:* Análise de currículo das faculdades de arte no Brasil em busca das raízes culturais africanas. v.1 e 2 São Paulo: ECA-USP, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan. - abr. 2012.

____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*. v.10, nº18, abr. 2011.

____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. in: *Educação anti-racista:* caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: MEC/SECADI, 2005. p. 39 - 62.

GONZALEZ, L. De Palmares às escolas de samba, estamos aí. *Mulherio*, São Paulo, a. II, n. 5, jan. - fev. p. 3, 1982.

HALL, S. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Editora da PUC RIO/ Apicuri, 2016.

____. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

____. *A identidade cultural na pós-modernidade*.10 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HERNÁNDEZ, F. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). *Educação da cultura visual:* conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 51-68.

____. *Catadores da cultura visual:* uma proposta para uma nova narrativa educacional. Porto alegre: Mediação, 2007.

hooks, bell. Alisando nossos cabelos. *Revista Gazeta de Cuba*, jan.- fev. 2005.

hooks, bell. Escolarizando homens negros. *Estudos Feministas*, v.23, n. 3, pp. 677-689, set. - dez., 2015.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: TOURINHO, I.; MARTINS, R. (orgs.). *Educação da cultura visual:* conceito e contextos. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011. p, 51-68.

MATTOS, I. G. de. Estética afro-diaspórica e o empoderamento crespo. *Pontos de interrogação,* v. 5, n.2, jul. - dez., 2015.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Portugal: Antígona, 2014.

MORAES, A. F.de; OLIVEIRA, T.M. de. Experiências relacionadas ao levantamento de teses e dissertações. *Informação & Sociedade:* v. 20, n.1, p. 73-81, jan. - abr. 2010.

MORAIS, J. F. S.; ASSUMPÇÃO, R. P. S. Olhares para a produção bibliográfica sobre educação física escolar: algumas reflexões a partir de um levantamento bibliográfico. *Acta Scientiarum*, v. 34, n. 1, p. 121-128, 2012.

MUNANGA, K. (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

____. *Negritude*: uso e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social***,** v. 19, n. 1, 2006.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. in: CAMPELLO, B. S.V. C.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (org.*). Fontes de informação para pesquisadores e profissionais.* Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NOVAIS, K. B. *Educação étnico-racial no ensino de artes visuais*. 2019. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

PAULINO, J. C. *Corpo marcado*: sentidos e afetos das visualidades escolares do Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra. 2018. Dissertação (Mestrado em Arte). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

POMPEI, L. de M. Descritores ou palavras-chave nas bases de dados de artigos científicos. *Femina,* v. 38, n. 5, p. 231-232, 2010.

QUIJANO, A. *A colonialidade do saber:* eurocentrismo e ciências sociais-Perspectivas latino-americanas**.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, D. *Quem tem medo do feminismo negro?* Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

____. Feminismo Negro para um novo marco civilizatório. *Revista SUR,* v.13, n.24, p. 99 – 104, 2016.

RICHTER, I. M. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino de artes visuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ROMÃO, J. (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias.* Brasília: MEC, 2005.

SANTANA, J. A Lei 10.639/03 e o ensino de Artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista. 2010. *Tese*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SANTOS, E. V. S. dos. Visualidades antirracistas de mulheres negras no Cariri Cearense. 2019. *Dissertação* (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

SANTOS, J. O. G. dos. *Lei 10.639/2003:* revendo paradigmas na arte/educação. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. São Paulo, 2017.

SANTOS, J. C. dos. *"...se eu fosse uma flor...":* o cinema como dispositivo tecnopoético produzindo simbólicos identitários de uma mulher negra. 2014. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SANTOS, R. A. F. dos. *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula:* Saberes para professores e fazeres para alunos. Belo Horizonte: Ed. Fino Traço, 2012.

SILVA, M. C. da R. F. da. *A formação de professores de arte:* uma proposta inclusiva. Instituto arte na Escola, 2012.

TROVÃO, F. F.L. *A arte visual africana e afro-brasileira na educação básica:* apropriações e significados no ensino de arte. 2019. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

VOSGERAU, D.; ROMANOWSKI, J. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 41, p. 165-189, jul. 2014.

WALKER, Alice. Cabelo oprimido: um teto para as ideias. *Geledés,* 12 jul. 2011.