



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JORGE CARDOSO PAULINO

**(Empre)tecendo o ensino de Arte:**  
perspectivas multiculturais em livros didáticos  
e em práticas docentes

RIO DE JANEIRO

2022

JORGE CARDOSO PAULINO

**(EMPRE)TECENDO O ENSINO DE ARTE:**  
perspectivas multiculturais em livros didáticos  
e em práticas docentes

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Professo Dr.<sup>a</sup> Ana Ivenicki

RIO DE JANEIRO

2022

## CIP - Catalogação na Publicação

P328 Paulino, Jorge Cardoso  
(EMP)TECENDO O ENSINO DE ARTE: perspectivas  
multiculturais em livros didáticos e em práticas  
docentes / Jorge Cardoso Paulino. -- Rio de  
Janeiro, 2022.  
160 f.

Orientadora: Ana Ivenicki.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2022.

1. multiculturalismo. 2.  
multi/interculturalidade crítica. 3. identidades  
negras. 4. livro didático de Arte. 5. Programa  
Nacional do Livro Didático. I. Ivenicki, Ana ,  
orient. II. Título.

JORGE CARDOSO PAULINO

(EMPRE)TECENDO O ENSINO DE ARTE: perspectivas  
multiculturais em livros didáticos e em práticas docentes

Tese de Doutorado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação, da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial à obtenção do título  
de Doutor em Educação.

Orientadora: Professo Dr.<sup>a</sup> Ana Ivenicki

Aprovado em:

---

Profa. Dra. Ana Ivenicki (PPGE/FE/UFRJ)  
Presidente da banca e orientadora

---

Prof. Dr. Ahyas Siss (FE/UFRRJ)  
Examinador externo

---

Profa. Dra. Claudia Miranda (FE/UNIRIO)  
Examinadora externa

---

Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman, (PPGE/FE/UFRJ)  
Examinadora interna

---

Prof. Dr. Jairo Vieira (PPGE/FE/UFRJ)  
Examinador interno



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE  
DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Aos 18 dias do mês de agosto de **2022** às 14:00 h, de forma remota da Faculdade de Educação no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Tese intitulada **“(Empre)tecendo o Ensino de Arte: perspectivas multiculturais em livros didáticos e em práticas docentes”**, de autoria do(a) doutorando(a) Jorge Cardoso Paulino, candidato(a) ao título de **Doutor em Educação**, turma **2020** do Programa de Pós-Graduação em Educação. A Banca Examinadora, constituída pela Professora orientadora Profa. Dra. Ana Ivenicki (UFRJ), Profa. Dra. Claudia Miranda (UNIRIO), Prof. Dr. Ahyas Siss (UFRRJ). Profa. Dra Celeste Azulay Kelman (UFRJ), Prof. Dr. José Jairo Vieira (UFRJ) considerou o trabalho:

( X ) Aprovado(a)    (   ) Aprovado(a) com recomendações de reformulação    (   )  
Reprovado(a)

A Banca considerou o doutorando APROVADO, destacando a originalidade do trabalho e as contribuições da pesquisa à educação nas relações étnico-raciais e na educação brasileira. A banca também enaltece a qualidade autoral do texto e propõe sua submissão para publicação na forma de livro, capítulo de livro, artigo (s), bem como em congressos na área.

Eu, Ana Ivenicki, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato(a).

Continuação da Ata de Defesa de Tese do doutorando Jorge Cardoso Paulino, realizada em 18 de agosto de 2022.

Profa. Dra. Ana Ivenicki (UFRJ)

Profa. Dra. Claudia Miranda (UNIRIO)

Prof. Dr. Ahyas Siss (UFRRJ)

Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman (UFRJ)

Prof. Dr. José Jairo Vieira (UFRJ)

Jorge Cardoso Paulino– candidato

Ana Ivenicki

\_\_\_\_\_  
Ana Ivenicki (UFRJ)  
Presidente da Banca

a todas as pessoas intelectuais e ativistas  
que abriam frestas e caminhos  
alternativos para a (re)existência política,  
coletiva, amorosa e solidária.

Vocês me inspiram a seguir.



## AGRADECIMENTO

Como é de costume, a escrita dos agradecimentos fica para a última etapa de todo o processo, mas até chegar nesta etapa tanta coisa já aconteceu em nossas vidas, tantos encontros e desencontros que aqui não quero agradecer apenas às presenças que colaboraram e permaneceram do meu lado nesse momento da escrita da tese. Quero agradecer a pessoas que participaram da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional antes mesmo do doutorado se tornar uma ambição e conquista. Como professor que sou, agradeço imensamente a todas as professoras e professores que tive em toda a minha jornada estudantil. Eu não fazia ideia que suas práticas me constituiriam e me inspirariam a seguir à docência.

Agradeço a todas essas profissionais, evocando a estimada presença da minha ex-professora, ex-orientadora de monografia e amiga transcendental Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Marques, foi graças ao seu tino docente e contribuição inspiradora que cheguei até aqui. Obrigado por exercer seu ofício com entusiasmo, afeto e quitutes. Te tenho comigo em minhas práticas pedagógicas e reflexões existências. Agradeço ao Maurício professor Prof. Me. Maurício Remígio pelos seus incentivos constantes, quando eu ainda aspirava ingressar no mestrado em Arte. Agradeço ao professor Prof. Dr. Romualdo Palhano, que, na graduação, me motivou a praticar a leitura, um pouco mais a cada dia, e por ter apontado a professora Silvia Marques como alguém que acertadamente me orientaria na empreitada dos estudos sobre imagens da cultura visual.

Seguindo os agradecimentos às professoras e aos professores que marcaram positivamente minha graduação e conseqüentemente impulsionaram minha carreira acadêmica, agradeço à minha ex-professora, Prof.<sup>a</sup> Me. Cristina Nogueira, por ter me motivado a me lançar em práticas artísticas coletivas e experimentais, elas foram fundamentais para o meu desenvolvimento como professor de Arte e experimentador de poéticas em Arte Visuais.

Agradeço à amizade e estima das queridas amigas e professoras de Arte Adriana Pantoja e Lene Moraes. Drica, muito obrigado por me apoiar e permanecer vibrando positivamente por mim. Muito obrigado por ter me dado e me apresentado, lá na graduação, o livro “Peles Negras Máscaras Brancas”, do Franz Fanon. Acho que você não fazia ideia do quanto ele se tornaria importante

para a minha compreensão de vida e sociedade. Lene, obrigado pelas partilhas intelectuais e afetivas durante tantos anos, saiba que o livro “Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático”, da Ana Célia Silva, que você me deu, rendeu bons frutos. Queridas, nos ver crescer foi algo muito prazeroso, e mesmo distantes, as lembranças nos acompanham e nos (trans)formam. Um brinde a lembrança de nós três juntos! Que sejamos felizes e saudáveis, junto às pessoas que amamos.

Por meio do nome da querida amiga e também professora de Arte Carla Antunes agradeço a todas as pessoas que compuseram a turma de 2009 do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá, votos de saúde a todas. Agradeço a minha estimada amiga, professora de Filosofia, Ana Carolina Magalhães (sista), obrigado por sua afetuosa e política presença em minha vida, “tornar-me negro” foi mais acolhedor e potente com você por perto. Também agradeço a estimada e amável presença da Natalia Mendonça, amiga que me ofereceu palavras e abraços de incentivo, por meio do seu nome, agradeço a todas as pessoas com quem dividi esse mesmo desejo.

De igual maneira agradeço ao companheiro que gentilmente me acolheu em sua casa e vida quando mudei para o Distrito Federal para cursar o mestrado em Arte na Universidade de Brasília, André Reis, meu caro amigo. No ensejo, agradeço as parcerias e partilhas que tive com minhas colegas de mestrado. Agradeço ao ex-orientador de Mestrado Belidson Dias por ter aceitado orientar o jovem pesquisador que eu era, cheio de sonhos e com muitas coisas para aprender. Agradeço a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leísa Sasso e a Prof.<sup>a</sup> Me. Carol Lisita pela rede de afeto nesse momento da minha vida.

Agradeço a doce e admirável orientadora Professora Dr.<sup>a</sup> Ana Ivenicki por sua orientação magistral e pelo seu furor pedagógico. Com você aprendi muito sobre o fazer docente no Ensino Superior. É uma honra ter seu nome e sua contribuição em minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Obrigado por me convencer, por meio da sua prática, de que é possível viver a vida e as relações acadêmicas com gentileza e humildade. Agradeço a amorosa amiga Professora Me. Clarissa Lima, sua companhia me fez/ faz muito bem. Obrigado por seu o afeto! Agradeço a todas as pessoas que integram o Grupo de Pesquisa em Estudos Multiculturais (GEM). Agradeço a querida e tão solícita secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (FE-UFRJ) Solange Rosa e todas



as pessoas que trabalham nesta instituição de ensino superior, agradeço às trabalhadoras de serviço geral, técnicos administrativos e docentes que lecionaram as disciplinas que cursei desde o primeiro até o último período do doutorado. Agradeço ao artista visual Moisés Patrício que gentilmente concedeu o uso de uma imagem de sua autoria para compor a capa desta tese.

Agradeço a todas as turmas que tive a oportunidade de ajudar a formar pela Faculdade de Educação (FE) da UFRJ e que mutuamente me ajudaram a constituir as minhas primeiras práticas pedagógicas no ensino superior com muito entusiasmo. Agradeço também as pessoas que se disponibilizaram a participar desta pesquisa como entrevistadas, bem como as professoras e professores que compuseram a banca de qualificação e a banca de defesa deste trabalho, respectivamente: Profa. Dr<sup>a</sup>. Claudia Miranda (FE/UNIRIO), Prof. Dr. Jairo Vieira (PPGE/FE/UFRJ), Prof. Dr. Paulo Melgaço (UNIRIO), Prof. Dr. Ahyas Siss (FE/UFRRJ), Prof. Dr. Renato Nogueira (FE/UFRRJ), Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman (PPGE/FE/UFRJ) e Prof. Dr. Amilcar Pereira (PPGE/FE/UFRJ).

Agradeço a minha família, minha mãe Fatima Paulino, minha irmã Hanna Paulino e minha sobrinha Lohanna Paulino por terem entendido que eu precisava sair de casa com uma mala na mão e uma mochila nas costas para conquistar esse objetivo e sonhar novos sonhos. Ter feito esta escolha não foi fácil, mas contar com o amor e o apoio de vocês me possibilitou atravessar e não quebrar em meio às tempestades. Mãe, muito obrigado por me ensinar sobre fé e resiliência; mana, obrigado por cuidar de mim quando o mundo normativo e opressor insistia em machucar meu (pequeno) corpo preto e minha alma; Loh (filha), minha sobrinha, obrigado por me ensinar mais sobre o amor. Pai Jorge Firmino (*in memoriam*), não tenho tantas lembranças do senhor, mas saiba que você faz falta. Obrigado por tudo, família!

Agradeço a amável e paciente companhia do meu noivo/marido/amigo/apoiador Rodrigo Campos, sou grato por caminhar com você ao meu lado e juntos formamos nossa família. Muito obrigado pelos simpósios e congressos vividos na intimidade do nosso lar, obrigado pelas referências e conhecimentos compartilhados. Obrigado, meu amor, sobretudo, pelo amor, cuidados e abraços acolhedores que desarmam minha teimosia, me acalmam e fortalecem.

Agradeço a minha sogra Dona Néia (*in memoriam*) pelo carinho com que me acolheu em sua família e por seus cuidados oferecidos a mim em forma de comida que me alimentavam em dias intensos de escrita. Agradeço a minha cunhada Sandra por ter emprestado seu notebook quando necessitei de suporte técnico e pelos almoços de domingo.

Por fim, agradeço a todos os seres que vibram positivamente por mim/humanidade/natureza.

Sou grato ao Ser Regente da Vida!

## Epigrafe

*“Minha última prece: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questione!”  
(Fanon, 2008).*

PAULINO, Jorge Cardoso. *(EMPRE)TECENDO O ENSINO DE ARTE: perspectivas multiculturais em livros didáticos e em práticas docentes*. Tese (Doutorado em Educação). 2022. 141 f. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2022.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivos: investigar os discursos imagéticos sobre os sujeitos negros em livros didáticos de Arte pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2017 e as relações de (não) usos de livros didáticos por docentes de Arte em práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas com intenções antirracistas. Metodologicamente, esta pesquisa, de caráter qualitativo interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), é multifacetada, pois é composta tanto pela análise documental dos volumes didáticos destinados para o 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II da coleção Por Toda Parte (PNLD 2017), do Edital de convocação para o PNLD 2017 e de diretrizes educacionais multiculturais que o fundamentam, quanto por entrevistas episódicas (FLICK, 2009, 2013) realizadas individualmente com docentes de Arte, duas professoras da Educação Básica e um professor do Ensino Superior. A partir da compreensão do multiculturalismo aberto interativo (CANDAU, 2008, 2018, 2020) e do multiculturalismo pós-colonial (IVENICKI 2018, 2020), propomos analisar os dados que produzimos pela perspectiva da multi/interculturalidade crítica como uma compreensão que propõe desafiar, em contexto escolar, práticas discursivas imbuídas de perspectivas colonizadoras e marcadores de identidade hegemônica. Conclusões apontaram que, no caso do Edital do PNLD 2017, houve orientações no sentido de que as coleções de livros didáticos deveriam assumir uma perspectiva antirracista e multi/intercultural crítica. Porém, nos livros didáticos que analisamos, os discursos imagéticos sobre sujeitos negros foram quantitativamente desfavorecidos e os guetificaram em identidades essencialistas, associadas apenas a manifestações culturais tradicionais e populares. Em contrapartida, a análise dos dados das entrevistas revelou que as professoras da Educação Básica prezam pela autonomia curricular e metodológica em suas aulas, abdicam dos livros didáticos oferecidos pelo PNLD a fim de tecer suas práticas fortemente orientadas por intenções multi/interculturais críticas e inclinadas ao diálogo com as culturas dos seus respectivos alunos. Por fim, apontamos a relevância de cursos de formação inicial e continuada docente informados pela perspectiva multi/intercultural crítica, visto que, para a efetivação da Lei 10.639/03 em termos práticos, é fundamental que professoras e professores de Arte estejam qualificados para se comprometerem política e pedagogicamente com a potencialidade e com os desafios de uma educação antirracista e plural.

Palavras-chaves: multiculturalismo; multi/interculturalidade crítica; identidades negras; livro didático de Arte; Programa Nacional do Livro Didático.

## ABSTRACT

The present research aimed to: investigate the imagery discourses about black subjects in Art textbooks by the National Book and Teaching Material Program (PNLD) 2017 and the relationships of (non) uses of textbooks by Art teachers in practices multiculturally oriented pedagogies with anti-racist intentions. Methodologically, this research, which has an interpretative qualitative character (DENZIN; LINCOLN, 2006), is multifaceted, as it is composed both by the documental analysis of the didactic volumes destined for the 7th, 8th and 9th year of Elementary School II of the Por Toda collection Part (PNLD 2017) , of the call notice for the PNLD 2017 and the multicultural educational guidelines that support it, as well as episodic interviews (FLICK, 2009, 2013) carried out individually with Art teachers, two Basic Education teachers and a teacher from the University education. From the understanding of interactive open multiculturalism (CANDAU, 2008, 2018, 2020) and post-colonial multiculturalism (IVENICKI 2018, 2020), we propose to analyze the data we produce from the perspective of critical multi/interculturality as an understanding that proposes to challenge, in a school context, discursive practices imbued with colonizing perspectives and hegemonic identity markers. Conclusions pointed out that, in the case of the PNLD 2017 Notice, there were guidelines in the sense that textbook collections should assume an anti-racist and critical multi/intercultural perspective. However, in the textbooks we analyzed, the imagery discourses about black subjects were quantitatively disadvantaged and ghettoized them in essentialist identities, associated only with traditional and popular cultural manifestations. On the other hand, the analysis of the data from the interviews revealed that the Basic Education teachers value the curricular and methodological autonomy in their classes, abdicating the textbooks offered by the PNLD in order to weave their practices strongly guided by critical multi/intercultural intentions and inclined to the dialogue with the cultures of their respective students. Finally, we point out the relevance of initial and continuing teacher training courses informed by the critical multi/intercultural perspective, since, for the implementation of Law 10.639/03 in practical terms, it is essential that Art teachers and teachers are qualified to commit to politically and pedagogically with the potential and challenges of an anti-racist and plural education.

Keywords: multiculturalism; critical multi/interculturality; black identities; Art textbook; National Textbook Program.

## RESUMEN

La presente investigación tiene los siguientes objetivos: investigar los discursos imaginarios sobre sujetos negros en los libros de texto de Arte del Programa Nacional del Libro y Material Didáctico (PNLD) 2017 y las relaciones de (no) usos de los libros de texto por profesores de Arte en la práctica de pedagogías orientadas multiculturalmente con intenciones antirracistas. Metodológicamente, esta investigación, que tiene un carácter interpretativo cualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2006), es multifacética, pues está compuesta tanto por el análisis documental de dos volúmenes didácticos destinados a los grados 7°, 8° y 9° de la Enseñanza Fundamental II de la colección Por Toda Parte (PNLD) 2017, la Editorial del bando PNLD 2017 y lineamientos educativos multiculturales que son fundamentales, como las entrevistas episódicas (FLICK, 2009, 2013) realizadas individualmente a docentes de Artes, dos docentes de Educación Básica y una de Educación Superior. profesor de educación Desde la comprensión del multiculturalismo abierto interactivo (CANDAUI, 2008, 2018, 2020) y el multiculturalismo poscolonial (IVENICKI 2018, 2020), Proponemos analizar los datos que producimos desde la perspectiva de la multi/interculturalidad crítica como una comprensión que propone desafiar, en un contexto escolar, prácticas discursivas imbuidas de perspectivas colonizadoras y señas de identidad hegemónicas. Las conclusiones señalaron que, en el caso de la Circular PNLD 2017, hubo lineamientos en el sentido de que las colecciones de libros de texto deben asumir una perspectiva multi/intercultural antirracista y crítica. Sin embargo, en los libros de texto que analizamos, los discursos imaginarios sobre sujetos negros estaban cuantitativamente en desventaja y los guetizaban en identidades esencialistas, asociadas solo con manifestaciones culturales tradicionales y populares. Por otro lado, el análisis de los datos de las entrevistas reveló que los docentes de Educación Básica valoran la autonomía curricular y metodológica en sus clases, abdicando de los libros de texto ofrecidos por el PNLD para tejer sus prácticas fuertemente guiadas por intenciones críticas multi/interculturales. e inclinados al diálogo con las culturas de sus respectivos alumnos. Finalmente, destacamos la relevancia de los cursos de formación inicial y continua de profesores informados por la perspectiva crítica multicultural/intercultural, ya que, para la implementación de la Ley 10.639/03 en términos prácticos, es esencial que los profesores de Arte y los profesores estén calificados para comprometerse con política y pedagógicamente con las potencialidades y desafíos de una educación antirracista y plural.

Palabras clave: multiculturalismo; multi/interculturalidad crítica; identidades negras; Libro de texto de arte; Programa Nacional de Libros de Texto.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1 Estrutura da tese .....	22
1.2. Justificativa pessoal.....	24
1.2.1 Justificativa e relevância acadêmica.....	29
1.3 Bases e definições teóricas.....	31
1.3.1 Multiculturalismo(s).....	35
1.3.2 Interculturalidade.....	39
1.3.3 Currículo como discurso.....	43
1.3.4 Raça, racismo e livro didático.....	45
1.3.5 Ensino de Arte no Brasil .....	52
1.4 Tramas metodológicas.....	59
<b>2. PRODUÇÃO RECENTE DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>65</b>
2.1 Levantamento das produções do Grupo de Trabalho “Educação e Relações Étnico-Raciais” (ANPEd).....	67
2.2 Levantamento das produções do Grupo de Trabalho “Arte e Educação” (ANPEd).....	77
2.3 Teses e dissertações.....	79
<b>3. LEIS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS: A ANÁLISE DO EDITAL DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO 2017.....</b>	<b>81</b>
3.1 Análise do Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas e Literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2017.....	81

3.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: Parecer CNE/CP nº 3/2004.....	88
3.2 Lugar(es), contexto(s) e sentido(s) do negro em uma coleção de LDs de Arte (PNLD 2017) .....	93
<b>4 E NÓS, DOCENTES DE ARTE, O QUE TEMOS FEITO? CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS EM AULAS DE ARTE.....</b>	<b>102</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>142</b>

## 1 Introdução

Esta pesquisa tem como proposta de investigação a análise de livros didáticos da disciplina de Arte aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático 2017 e a (não) participação de obras didáticas do PNLD em práticas docentes multiculturalmente orientadas, no sentido da promoção de práticas pedagógicas plurais e antirracistas no ensino de Arte.

Para avançarmos na contextualização da problemática que trazemos nesta pesquisa é importante compreendermos que as pessoas e instituições no Brasil, assim como em todo o mundo, convivem, até hoje, com as marcas das teorias e das narrativas que nutriram, por séculos, concepções de inferioridade e relações desiguais entre sujeitos classificados como negros<sup>1</sup> e indígenas. A serviço do poder hegemônico construído por um grupo humano que se autodefiniu como norma e padrão de civilidade, a escravidão se instalou como sistema e a classificação racial serviu para a subjugação e espoliação dos sujeitos que compunham aquelas etnias. Entretanto, os efeitos e, até mesmo, a presença dessas teorias e narrativas na sociedade e nas instituições brasileiras não se extinguiram com a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, pelo contrário, seguem se atualizando, reverberando, e estruturando relações sociais, afetivas e institucionais.

No que concerne às instituições escolares, essas teorias e narrativas que discriminam e inferiorizam tais grupos se manifestam tanto através de práticas discursivas curriculares, em produções didáticas, em práticas docentes, quanto em relações interpessoais entre corpo docente, discentes e demais trabalhadores da escola. Isso se evidencia por meio de pesquisas multiculturalmente orientadas, as quais, segundo Ivenicki (2020), dão oportunidade de análise tanto para as formas de silenciamentos quanto para as

---

<sup>1</sup> Neste texto, usamos os termos negro e preto, como sinônimos. Compreendemos que não há consenso em relação aos usos e ressignificações de ambos, porém ressaltamos que injetamos sentido positivo sobre o termo preto, visto que é usado de modo político em contexto de aquilombamento entre sujeitos negros, sobretudo, no interior de comunidades ideologicamente e ancestralmente irmanadas. No título da presente pesquisa, apresentamos o termo “empretecer”, apelando para a liberdade poética e a intenção de reivindicar mais referenciais negros no currículo escolar de Arte.

estratégias de resiliência e empoderamento que identidades coletivas de gênero, raça, etnia, entre outras, vivenciam.

Desse modo, a partir de pesquisas com esse perfil, e ações do Movimento Negro Contemporâneo, a temática racial negra passou a estar mais presente nas Ciências Sociais e Humanas, principalmente na Educação. Determinados a contradizer e desnaturalizar o discurso da democracia racial apregoado pelo Estado brasileiro, intelectuais acadêmicos e militantes do Movimento Negro Brasileiro contemporâneo permanecem enfatizando que “o racismo é um elemento estruturante de nossas relações sociais e de nossas desigualdades” (PEREIRA; LIMA, 2019, p. 3).

A presença dessa temática, tanto no campo sociopolítico quanto no campo acadêmico, contribuiu e instituiu possibilidades de reelaborações identitárias, produção de discursos de emancipação e organizações de práticas de defesa de interesses e direitos, possibilitando aos sujeitos negros ressignificar suas experiências de ser e estar no mundo (GOMES, 2018).

Outro resultado desse comprometimento acadêmico e social, que articula relações étnico-raciais com educação, foi a conquista de políticas de reparação respectivas à população negra, quilombola e indígena. Por meio da promulgação de leis e políticas públicas educacionais, as relações étnico-raciais e os sujeitos negros têm disputado e assumido mais espaços na sociedade brasileira.

Leis objetivas, que focalizam a valorização dos sujeitos negros em dimensões históricas, pessoais e culturais, têm servido para balizar políticas públicas educacionais. Como exemplos, temos a obrigatoriedade da inserção de "História e Cultura africana e Afro-brasileira" nos currículos escolares da Educação Básica, por meio da lei 10.639/2003, que acentua especial responsabilidade para as áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, bem como a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), que orientam os editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Reconhecemos que a alteração do artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), provocada, inicialmente, pela promulgação da Lei nº 10.639/2003 e, em seguida, pela Lei 11.645/02008 contribui, de fato, para a entrada da História e Cultura afro-brasileiras, africanas e indígenas no currículo

escolar e, conseqüentemente, nos Livros Didáticos (LD), pois está no seu cerne alcançar vias de retificação, valorização e reconhecimento da presença e ação desses grupos na história e cultura brasileira (MÜLLER, 2018).

Neste momento, consideramos pertinente nos atermos a alguns aspectos inerentes ao racismo institucional, sobretudo porque compreendemos que “a instituição precisa se reformar para se adaptar à dinâmica dos conflitos sociais, o que implica alterar suas próprias regras, padrões e mecanismos de intervenção” (ALMEIDA, 2019, n.p). Mais adiante, aprofundaremos, neste texto, o debate sobre três concepções de racismo: individual, institucional e estrutural.

Ao abarcarmos as instituições e suas dinâmicas internas de reprodução e manutenção do racismo, consideramos que os avanços nas políticas de ações afirmativas no Brasil são a confluência das lutas do ativismo negro transnacional (HANCHARD, 2002; PEREIRA, 2019), bem como são conseqüências de interesses políticos progressistas, vista a necessidade de alinhamento com projetos multiculturais.

Nesse sentido, ressaltamos, por exemplo, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicada no ano de 2001. Esse documento é composto por quatro grandes princípios e doze artigos, e seu objetivo central é estabelecer “uma maior solidariedade fundada no reconhecimento da diversidade cultural, na consciência da unidade do gênero humano e no desenvolvimento dos intercâmbios culturais” (UNESCO, 2001, p. 1). Assim, ações como aumento de cotas para grupos politicamente minoritários, ou exposição a estímulos não estereotipados, promoveriam um ambiente mais diversificado culturalmente” (MAIA; MIYATA, 2020, p. 914), sobretudo em contexto educacional formal e não formal.

No Artigo 9º, do documento em pauta, é designado ao Estado a responsabilidade de implementar políticas culturais que favoreçam “a produção e a difusão de bens e serviços culturais diversificados, através de indústrias culturais que disponham de meios para se desenvolverem aos níveis local e mundial” (UNESCO, 2001, p. 4).

Tal consideração reforça nossa compreensão, exposta acima, de que as ações afirmativas foram conquistadas pela luta transnacional negra e acatadas pelos governantes, devido às demandas progressivas globais. Walsh (2009, p.

20) adverte que estratégias e políticas multiculturais como essa não objetivam transformar as estruturas sociais racializadas, pelo contrário, intencionam “administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamentos étnicos”.

Além da interculturalidade ser, cada vez mais, usada “para se referir a esses discursos, políticas, estratégias de corte multicultural-neoliberal” (WALSH, 2009, p. 20), em contexto nacional, vemos um turbulento retrocesso nas políticas educacionais, sociais e culturais, que acabam por se constituir como desafios para a permanência, a luta e a conquista de direitos, no que diz respeito à diversidade e à desigualdade. Dessa forma, concordamos com Casali (2018, p. 522) e reafirmamos que “a luta pela diferença e a diversidade requer ser redobrada, pois os poucos ganhos políticos e culturais das últimas décadas estão sendo desfeitos”, ameaçando o debate sobre as desigualdades e opressões sofridas por grupos identitários não hegemônicos.

A partir do exposto nos parágrafos acima, nossa pesquisa parte da premissa de que o racismo é um fato e, para que ele recue, é necessária forte oposição. Entretanto, reconhecemos que seu recuo não é permanente, pois o racismo se move junto com os tempos, se transforma e se atualiza em outros espaços e por outros meios (MOORE, 2007).

Assim, ao passo que entendemos o currículo e os livros didáticos como discursos, ou seja, “um conjunto de percepções de si e do mundo que as diferentes comunidades de sujeitos elaboram interativamente” (PINTO; MIGNOLO, 2015, p.383), é importante que nós, pesquisadores(as) da área da Educação, sigamos desenvolvendo estudos das mais diversas naturezas sobre a presença da diversidade no campo do cotidiano escolar, nas práticas docentes e nas produções didáticas. Isso deve-se dar tanto para propor quanto para registrar ações que desloquem e tensionem os currículos e as práticas pedagógicas e discursivas assentadas em bases etnocêntricas, racistas, sexistas e heteronormativas.

Consideramos urgente compartilhar o entendimento de que, para avançarmos rumo à concretização de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, se faz necessário que instituições governamentais, estatais e municipais, professoras de licenciaturas e da Educação Básica, bem como os demais profissionais da educação, se alinhem ao projeto de educação



antirracista, pois acreditamos que não haverá democracia, de fato, onde houver racismo.

Diante do cenário, visamos, com esta tese de doutoramento em Educação, a refletir sobre tais problemáticas de nossa sociedade, tendo como ponto de partida o seguinte questionamento: **que sentidos identitários sobre os sujeitos negros são discursivizados por meio da coleção de livros didáticos de Arte Por Toda Parte (PNLD 2017), e em que medida esse recurso didático contribui para o desenvolvimento de práticas antirracistas e plurais entre docentes de Arte?**

Abaixo apresentamos os objetivos que conduziram nossa pesquisa, a saber:

- a) Elaborar um levantamento e uma análise da construção recente do conhecimento (2015-2019) sobre produções acadêmicas que apresentam a interface relações étnico-raciais<sup>2</sup>, Educação Básica e ensino de Arte;
- b) Analisar o Edital do Programa Nacional do Livro Didático (2017) e identificar que perspectivas multiculturais são promovidas por esse documento;
- c) Investigar sentidos identitários construídos sobre os sujeitos negros, por meio de discursos imagéticos circulantes em livros didáticos de Arte, aprovados pelo PNLD 2017, para o segundo segmento do ensino fundamental. Consequentemente, reconhecer as abordagens multiculturais presentes neles;
- d) Compreender que critérios são considerados relevantes tanto para a escolha quanto para o (não) uso de livros didáticos aprovados pelo PNLD por docentes de Arte na Educação Básica;
- e) Conhecer práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas no ensino de Arte e suas contribuições para a educação antirracista e plural.

---

<sup>2</sup> Em nosso texto, grafamos termo “étnico-racial”, com hífen, conforme orientação da comissão do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial de Minas Gerais, que se baseou em considerações técnicas da Academia Brasileira de Letras. Ainda fundamentados nesta nota, também grafamos, neste texto, o termo antirracista, sem hífen. <https://sites.google.com/site/forumeducaoaediversidademg/nota-sobre-o-novo-acordo-ortografico>.

## 1.1 Estrutura da tese

No primeiro capítulo, como visto nas páginas anteriores, foram apresentadas as motivações profissionais e implicações pessoais que possibilitaram a elaboração da pergunta-problema que motivou a presente pesquisa; expusemos o *corpus* e os nossos objetivos que são justificados por meio da análise da produção recente do conhecimento, sendo esta apresentada no capítulo seguinte.

Em continuidade, ainda no capítulo um, tecemos reflexões teóricas e conceituais sobre as perspectivas multiculturais, suas potencialidades, limitações, polissemia e aberturas a contribuições epistemológicas pós-coloniais. Assim, aprofundamos nosso referencial teórico por meio da concepção de multi/interculturalidade crítica em contexto escolar, do diálogo com os estudos raciais contemporâneos e de abordagens multiculturais na Arte/Educação brasileira. Encerramos esse capítulo apresentando nossas escolhas e procedimentos metodológicos envolvidos na investigação.

Com o intuito de demonstrar a originalidade e a relevância desta pesquisa, o segundo capítulo apresenta o levantamento da produção recente do conhecimento, por meio da análise dos trabalhos vinculados aos Grupos de “Educação e Relações Étnico-Raciais” e “Arte e Educação” publicados nos anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente, entre os anos de 2015 a 2019, assim como o levantamento de teses e dissertações selecionadas, a partir de bancos de teses e dissertações de Instituições de Ensino Superior e do Banco nacional de teses e dissertações, do mesmo período.

No terceiro capítulo apresentamos as nossas análises dos documentos que compuseram a dimensão documental desta pesquisa. São eles: Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2017, em interface com documentos educacionais que orientam a Educação para as Relações étnico-raciais, especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004).

Em seguida, nesse mesmo capítulo, apresentamos as análises qualitativas sobre a presença negra e os sentidos identitários sobre esses sujeitos discursivizados por imagens fotográficas presentes nos livros didáticos de Arte, destinados aos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, pertencentes à coleção *Por Toda Parte* (PNLD 2017).

No Capítulo 4, para a triangulação e a relevância metodológica da análise que propomos nesta pesquisa, apresentamos os dados gerados por meio de entrevistas episódicas realizadas (online) individualmente com duas professoras de Arte do Ensino Fundamental I e II e um professor de Arte do Ensino Superior, especificamente em um curso de licenciatura em Arte de uma universidade federal brasileira. Analisamos seus relatos de práticas docentes, de modo a tecermos um pensamento crítico capaz de contribuir para a compreensão da necessidade de professoras e professores de Arte se comprometerem, por meio da abordagem multi/intercultural crítica, com a desestabilização de narrativas que fixam e congelam identidades dos sujeitos negros em espectros culturais essencialistas. Concomitantemente, visamos a investigar, por meio dos seus relatos, os aspectos que compõem as relações de escolha, uso e não uso de livros didáticos de Arte oferecidos pelo PNLD das nossas entrevistadas.

O capítulo 5 apresenta as considerações finais desta pesquisa, no qual resumimos os principais pontos tratados em seus respectivos capítulos, sua contribuição para o campo da Educação em geral, em especial para o ensino de Arte, bem como sinalizamos algumas sugestões para futuras pesquisas que se interessem em dar continuidade aos nossos estudos, partindo, principalmente, das lacunas que podem ser evidenciadas.

## 1.2 Justificativa pessoal

Por meio desta pesquisa e da nossa ação pedagógica como docentes, reafirmamos nossa posição junto a outras pessoas que, nas trincheiras da educação brasileira, fomentam valores, práticas e pesquisas antirracistas. Assim, justificamos que escolhemos escrever esta tese na primeira pessoa do plural, pois, muito mais do que uma proposta estilística de escrita, entendemos que nossas reflexões e argumentos são polifônicos, visto que, junto conosco, estão as vozes das autoras/es com as/os quais dialogamos, e também as vozes das pessoas que, de alguma maneira, agem e/ou desejam agir em prol da igualdade racial e da educação brasileira pública, plural, gratuita e laica.

Dito isso, faz-se necessário contextualizar que esta pesquisa foi escrita também por alguém que vive a experiência de ser e estar no mundo por meio de um corpo negro, corpo este que já vem marcado, antes mesmo de nascer. Confirma-se, assim, que, no Brasil, o preconceito racial é de marca, ou seja, baseado no fenótipo do sujeito, e não de origem, em que importaria saber se há ou não presença negra em sua genealogia familiar (NOGUEIRA, 2007).

Entendemos que o fato de corpos negros integrarem o espaço acadêmico e se tornarem sujeitos produtores de conhecimento científico já é (ou pode vir a ser) uma atitude política. Contudo, quando esses sujeitos se engajam em discussões e pesquisas referentes às relações étnico-raciais, as suas produções se tornam também disputas e possibilidades de outras narrativas ocuparem esse espaço, fundamentando e inspirando práticas de pesquisa, sobretudo no campo educacional.

Assim, para apresentarmos as justificativas e implicações pessoais que embasaram esta pesquisa, anunciamos que, a partir do subtópico, a voz enunciativa estará na primeira pessoa do singular; essa mudança é necessária para melhor contextualizar os fragmentos da trajetória acadêmica e pessoal que fomentaram as percepções críticas e as sensibilidades empíricas que possibilitaram o reconhecimento do mote da presente pesquisa, que trata da presença negra discursivizada nos LDs de Arte aprovados no PNLD 2017.

Através da breve exposição que se segue pretendo, primeiramente, explicitar o lugar de onde falo, e, conseqüentemente, os potenciais empíricos, as

subjetividades e limitações que compuseram o meu olhar e as minhas escolhas epistemológicas para esta pesquisa.

Inicialmente, apresento-me: sou homem cis, negro, amapaense, filho mais novo de um casal inter-racial, sou filho de mãe branca, de núcleo familiar de ascendência portuguesa, e pai, já falecido, negro, com núcleo familiar de ascendência africana, ambos cariocas.

Após o nascimento da minha irmã mais velha, minha família se mudou do estado do Rio de Janeiro para o Amapá, lá nasci e compartilhei da presença do meu pai até o momento do seu falecimento, aos meus seis anos de idade. Como filhos de casal inter-racial, agora ausentes da figura paterna e presença negra em nosso núcleo, vivi a carência de referências positivas de negritude.

Afinal, ele possuía o que entendo como repertório de vida e de cultura negra. Apesar de todo afeto e zelo que minha mãe pôde disponibilizar para minha irmã e para mim, ela não teria condições de ocupar esse lugar. Aqui destaco que, foi no decorrer da minha vida, por meio de afetos e preterimentos, como também por meio de vários sistemas de representação, discursos e instituições, que fui construindo meu entendimento sobre ser negro, ao mesmo tempo em que entendia o que era ser branco.

O termo “negro”, durante muitos anos da minha vida, tinha um sentido negativo e enclausurado, que me fazia correr para longe de tal designação, ou estigma. Não gostava da pele que me vestia e nem do que via refletido no espelho, queria ser e experimentar a vida das pessoas brancas que a televisão e a cultura escolar mostravam. Porém, em decorrência dos encontros epistemológicos que tive, inicialmente, fora do espaço acadêmico, principalmente, por meio do ativismo virtual, presente em redes sociais, a partir da segunda década dos anos 2000, comecei a rever as minhas experiências empíricas e biográficas, e, desde então, reivindico o direito de exercer um olhar reflexivo sobre a experiência de ser e estar no mundo como um sujeito negro.

Logo, ao me posicionar no mundo dessa forma, assumo que a escrita desta tese é fundada pela minha vivência como sujeito, racialmente marcado, negro. Acredito que é a dimensão empírica que nutriu e motivou o interesse, os desejos e as ambições necessárias para injetar sentido nesse complexo processo de me tornar negro, de aprender a me posicionar como professor-

pesquisador, inserido em instituições que, historicamente, negam saberes produzidos por corpos negros

Como professor de Arte que sou, desde a minha graduação no curso de licenciatura em Artes Visuais, pela Universidade Federal do Amapá (2009-2015), me interessei pelas imagens como mediadoras e participantes ativas em processos de construção de subjetividades dos sujeitos, tendo pesquisado, em minha monografia, o ensino de Arte comprometido com a compreensão crítica da cultura visual (PAULINO, 2013).

Em seguida, a partir da pesquisa de mestrado que realizei no Programa de Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília (2016-2018), iniciei meus estudos sobre relações étnico-raciais, educação escolar e ensino de Arte. Nesse momento, analisei os sentidos e as subjetividades de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental II, por meio das imagens referentes aos sujeitos negros, apresentadas em um evento escolar do Dia Nacional da Consciência Negra e de Zumbi dos Palmares, realizado em 2017, numa escola pública de Ceilândia/DF.

Mediante enunciados dos estudantes entrevistados, foi evidenciado que os sentidos predominantes entre eles eram os de alheamento, indiferença e não representatividade, sobretudo porque as representações de negros usadas durante o referido evento os fixavam no passado e congelavam suas identidades (PAULINO, 2018).

Após esta investigação, realizada durante o mestrado, os sentidos que os estudantes constroem por meio das representações e discursos identitários dos sujeitos negros se evidenciou como um tema em potencial para futuras pesquisas. Devido ao meu ingresso na rede de educação municipal de Maricá-RJ, no início do ano 2019, me vi diante de uma situação inesperada: ainda no primeiro semestre do referido ano, me foi posta a responsabilidade de escolher uma coleção de livros didáticos (LDs) de Arte, destinada ao Ensino Fundamental II, que poderia vir a ser adotada pela unidade escolar onde lecionava, sem se considerar que, naquele momento, eu ainda tentava estabelecer relações de uso com a coleção “Por Toda Parte” (PNLD 2017), utilizada pela minha escola, no momento da minha chegada.

Assim, sem aviso prévio e sem tempo de qualidade, tive que assumir a responsabilidade e o risco de, em vinte minutos, avaliar sete coleções de LD de Arte, oferecidas pelo PNLD 2020, sendo cada coleção integrada por quatro



volumes, um para cada ano do Ensino Fundamental II. Vale destacar que o PNLD é responsável pela avaliação e distribuição de materiais didáticos, pedagógicos e literários para apoio às práticas educativas das escolas públicas das redes federal, distrital, estaduais e municipais, bem como de instituições sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público<sup>3</sup>. Em outro momento deste texto, serão aprofundados outros aspectos referentes à política do PNLD e ao seu Edital.

Ao folhear rapidamente os exemplares, procurei conhecer, minimamente, o que cada coleção e seus respectivos volumes apresentavam como conteúdo, suas sequências didáticas e propostas de atividades. Nesse primeiro momento, me chamaram bastante atenção os *layouts* dinâmicos, a profusão de imagens e a forma como cada coleção organizou os conteúdos e as temáticas pertinentes às quatro linguagens artísticas. Esses aspectos eram similares à coleção de LD de Arte vigente até aquele momento, e que dispunha na minha unidade escolar; vi, inclusive, que uma nova versão da coleção *Por Toda Parte* integrava as coleções aprovadas pelo PNLD 2020.

Nesse fluxo de análise, a cada página virada, atentei-me para as noções e concepções de arte ali expostas, para os espaços que artistas mulheres ocupavam, para os discursos apresentados sobre as manifestações artísticas não hegemônicas, para a abertura de espaços às culturas indígenas e para a ausência de artistas *que desafiam a heteronormatividade*.

Com o olhar forjado pelas análises e leituras que havia realizado em pesquisa anterior (PAULINO, 2018), escolhi buscar também pelas representações e discursos sobre os sujeitos negros que poderiam estar nesses materiais. O que chamou minha atenção, entre as presenças negras encontradas, naquele momento, foi a percepção do protagonismo dado a esse grupo identitário, quando o que estava em foco eram práticas culturais populares.

Ao final dos vinte minutos, fui orientado a anotar o nome da coleção que mais me agradou pedagogicamente e encaminhá-lo para a vice-diretora, porém fui advertido por ela que isso não garantiria que a coleção eleita por mim seria a que a Secretaria de Educação de Maricá enviaria para nossa unidade escolar. Assim, durante o ano de 2019, segui trabalhando com a coleção de LD de Arte

---

<sup>3</sup> Apresentação do PNLD disponível no site do Ministério da Educação (acesso em 16 de agosto de 2020) <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>.

*Por Toda Parte*, mais especificamente, com os volumes destinados para os 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II.

### 1.2.1 Justificativa e relevância acadêmica

A relevância acadêmica desta pesquisa se justifica a partir de nossa análise de produção recente do conhecimento, especificamente, no que diz respeito a pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais, as quais serão apresentadas mais detalhadamente no segundo capítulo desta pesquisa. Por meio dessa análise, constatamos que, apesar da crescente tendência de pesquisas acadêmicas sobre as relações étnico-raciais, em interface com a educação escolar (REIS; SILVA, 2015; MACHADO; 2015; ALMEIDA; SARAVALI, 2015; OLIVEIRA, 2015; GATINHO, 2017; MARQUES, 2019; OLIVEIRA; GOMES, 2019), bem como do interesse de pesquisadores em investigar questões relacionadas ao ensino de Arte e à diversidade racial, cultural e de gênero, há, ainda algumas limitações em seu alcance (CARDOSO-JUNIOR, 2017; SOUZA, 2017; SILVA, 2019; BATALHA, 2017). No que diz respeito a produções acadêmicas relacionadas ao ensino de Arte, reconhecemos que, quando abordam as questões raciais, o fazem não só por interesses multiculturais/interculturais, mas também com base nas implicações que as Leis 10.639/2003 e 11.465/2008 trouxeram para a educação brasileira, sobretudo para as áreas de Arte, Literatura e História.

Ao focarmos sobre as produções acadêmicas ligadas ao ensino de Arte imbricado com a diversidade étnico-racial, encontramos trabalhos que colaboram para pensarmos: a *ausência* da cultura e história afro-brasileiras nos currículos de Arte (OLIVEIRA, 2008); a *metodologia* e a *qualificação* para a aplicabilidade da mencionada Lei por professoras e professores (SANTANA, 2010); a *estética* de artistas afro-brasileiros para problematizar o currículo oficial da Educação Básica (SOUZA, 2015); o *eurocentrismo estrutural* em currículos de Arte (CARDOSO-JUNIOR, 2017); e a *desconstrução* de estereótipos indígenas (NÓBREGA, 2018).

Por outro lado, atualmente, no âmbito das pesquisas sobre o ensino de Arte, há trabalhos que se debruçam também sobre materiais didáticos especificamente, os livros didáticos. Desse modo, ressaltamos a relevância desse tópico investigativo, pois entendemos que

o livro didático histórica e socialmente foi construído como um importante instrumento político e lucrativo e representa até os dias atuais as permanências e modificações que se estabelecem dentro da sociedade, que se refletem na cultura material escolar (MÜLLER, 2018, p. 81).

Tal dimensão política do livro didático se constata por meio de pesquisas que problematizam LD de Arte aprovados pelo PNLD, tanto investigando o lugar da mulher (AMORIM; ABREU, 2018) quanto as referências indígenas presentes nessas obras (NÓBREGA, 2018). Entretanto, percebemos que há lacunas a serem analisadas, aqui destacamos, principalmente, a necessidade de estudos que relacionam a diversidade étnico-racial ao componente curricular de Arte e seus respectivos LD aprovados e disponibilizados pelo PNLD.

Assim, imbuídos por essa compreensão, destacamos intenções de contribuição da presente pesquisa para a educação brasileira, visto que, mesmo após mais de uma década da Lei 10.639/03, bem como de publicações de diretrizes educacionais que fomentam um projeto de educação igualitária e justa, frente à diversidade étnica e racial existente em nosso país, ainda se faz necessário que sigamos desenvolvendo pesquisas com dados que nos aproximem dos objetivos dessas políticas, e que explicitem os entraves que deles nos afastam.

Consideramos que esta pesquisa adquire mais relevância, ao destacarmos que o componente curricular de Arte passou a integrar o PNLD a partir de 2015. Dessa forma, por meio desse estudo que realizamos, pudemos trazer à luz dados sobre uma produção didática aprovada pelo PNLD 2017 e a relação de usos/não usos desse recurso por parte de docentes de Arte, quando o que está em foco são práticas pedagógicas antirracistas e culturalmente pluralizadas.

Ressaltamos que realizamos esta investigação partindo do entendimento de que a Educação para as Relações Étnico-Raciais e perspectivas antirracistas é fundamental para desenvolvermos práticas que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, engajando reflexivamente os sujeitos que a integram, de modo que promovam a solidariedade na luta antirracista e potencializem processos de reconstrução de subjetividades desconfiguradas pelo racismo.

### 1.3 Bases e definições teóricas

No subtópico que se segue, trazemos questões referentes ao nosso referencial teórico que é multifacetado, pois apresentamos discussões e conceitos sobre multiculturalismo e interculturalidade, estudos raciais e ensino de Arte, com foco tanto no livro didático quanto em práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas por professoras dessa Área. Desse modo, desenvolvemos, inicialmente, um recorte não cronológico acerca de contribuições que o movimento negro brasileiro contemporâneo – como educador e produtor de conhecimento (GOMES, 2017) – trouxe para a educação; em seguida, em forma de tópicos, apresentamos as bases e definições conceituais que estruturam esta pesquisa.

Primeiramente, é necessário dizer que, de acordo com Candau (2008), o multiculturalismo, como política social e campo de saber, tem origens nos movimentos sociais e intelectuais que reivindicavam direitos aos grupos sociais historicamente excluídos e discriminados, por isso, ressaltamos que “os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade” (GOMES, 2017, p. 16).

Nesse sentido, reconhecemos serem de suma importância os movimentos sociais e suas lideranças, para a construção de um diálogo e para o avanço educacional, pois “operam frequentemente a tradução intercultural entre o conhecimento nascido na luta e o conhecimento acadêmico” (SANTOS, 2017, p. 11). Tendo essa compreensão em foco, apresentamos uma breve exposição sobre a agenda educacional do movimento negro brasileiro contemporâneo, pois compreendemos que as conquistas de direitos por parte da população negra brasileira se deram pela sua atuação.

Para Pereira (2008) há três impulsos que marcam a trajetória do movimento negro brasileiro, do início do século XX até as primeiras décadas do século XXI. A seguir, de modo breve, apresentamos e destacamos pontos pertinentes para a compressão da sua atuação e impacto educacional na sociedade brasileira.

O *primeiro momento* enquadra-se nas três primeiras décadas do século XX, marcado, principalmente, pelo surgimento da Empresa Negra (EN) e da

Frente Negra Brasileira<sup>4</sup> (FNB). Embora houvesse diferenças em detalhes ideológicos entre alguns jornais que compunham essas instituições, o pensamento-base era o mesmo, "a posição do negro diante do mundo branco. Algumas vezes eles assumiam um caráter reivindicativo, outras vezes um conteúdo pedagógico, mas sempre procurando a integração do negro" (MOURA, 2002, p. 5). A atuação dessas entidades tem relevância multicultural, pois, de acordo com Pereira (2008), ambas mantinham serviços de assistência educativa, com cursos de alfabetização e profissionalizantes, bem como assistência financeira.

Entre os anos de 1940 e 1970, foi vivido o *segundo momento* de ações do movimento negro que, sob o nosso olhar, reverberam também em dimensões pedagógicas e educacionais. De acordo com Pereira (2008), esse foi um momento de intensa manifestação e consolidação de manifestações artísticas, culturais e religiosas de origem africana em todo o país. Nesse contexto, deu-se a criação do Teatro Experimental do Negro, do Grêmio Recreativo de Arte Negra, Escola de Samba Quilombo e do bloco afro Ilê Aiyê (SILVA, 2001); essas instituições criadas se opunham ao aniquilamento e esvaziamento da cultura negra.

Destacamos que, dentro desse espaço temporal que caracteriza o segundo impulso, houve, em 1951, a Convenção Nacional do Negro, que reivindicava ao Estado políticas de reparação e de "cotas" para pessoas negras no Ensino Superior, idealizadas por Abdias do Nascimento, artista plástico, idealizador e criador do Teatro Experimental do Negro. Nesse período, Segundo Souza (2014), há, no Brasil, a criação de centros de produção intelectual que direcionaram suas atenções para as questões raciais negras de África e da diáspora, tais como: o Centro de Estudos Afro Orientais, desde 1959, na Universidade Federal da Bahia; o Centro de Estudos Africanos, desde 1963, na Universidade de São Paulo; e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos, desde 1973, na Universidade Cândido Mendes, no Rio de Janeiro.

---

<sup>4</sup> No que diz respeito à FNB, de acordo com Pereira (2008), ela surgiu em 1931, tornou-se partido político em 1935 e teve que encerrar suas atividades em 1937, devido à decretação do Estado Novo. Importante ressaltar que a FNB teve o estado de São Paulo como seu maior campo de atuação desde seu surgimento.

A partir dos anos de 1960, o movimento negro brasileiro passa a sofrer influências políticas e ideológicas oriundas de outros contextos geográficos. Afinal, "o legado deixado pelas diversas formas de manifestação, desde o panafricanismo, passando pelo Protesto Negro nos Estados Unidos, e chegando à luta antiapartheid, criou, a partir dos anos 1960, um novo modo de ver o racismo" (SILVA, 2001, p. 38). É preciso organização tanto política quanto intelectualmente, para enfrentar as desigualdades, discriminações raciais e reconstruir subjetividades sob bases afroreferenciadas.

Neste período, houve a criação, em 1978, do Movimento Negro Unificado (MNU), em resposta ao racismo institucional da polícia, que afligia o cotidiano de jovens negros brasileiros. De acordo com a Revista do MNU, de julho/agosto de 1981, as manifestações do Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo foram iniciadas no mesmo ano de sua fundação. Nesse ano, entidades negras, como o Centro de Cultura e Arte Negra, grupo Decisão e o Núcleo Negro Socialista, levantaram o debate sobre as suas participações em comemorações e festividades alusivas à abolição da escravidão, pois acreditavam que o 13 de maio não teria passado de mais uma farsa do sistema racista, dominante no Brasil.

Em decorrência disso, na década de 1970, aconteceu o I Encontro Estadual em Defesa da Raça, promovido pelo Grupo Negro da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, com a participação de outras entidades e sindicatos. Segundo outra publicação do MNU, a revisão da História do Negro, a partir dos currículos escolares, foi, na opinião dos participantes do encontro, uma das mais importantes propostas aprovadas.

Assim, ao nosso ver, foi nesse momento, no segundo impulso (PEREIRA, 2008), que se iniciaram as pressões políticas e institucionais que culminaram na constituição da Lei 10.639/03 e da Lei 12.711/12, sobretudo, por compreendermos que, nesse momento, havia organizações, tanto no campo acadêmico quanto no social, denunciando o apagamento dos valores artísticos, históricos e culturais dos africanos e dos seus descendentes brasileiros na esfera educacional.

Na década de 1980, se inicia o *terceiro impulso* (PEREIRA, 2008), cuja importância Siss e Oliveira (2004) destacam, no que se refere às lutas e marchas promovidas pelos movimentos negros atuantes nesse período, principalmente a

marcha em alusão ao Centenário da Abolição, realizada em 1988 na cidade do Rio de Janeiro. Essa manifestação denunciou a "farsa da abolição" e as desigualdades raciais e sociais vividas no Brasil. Houve também, em 1995, a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em Brasília, no período das homenagens ao tricentenário da morte desse líder quilombola, ícone das manifestações reivindicatórias dos direitos da população negra brasileira.

Conforme expõe Alencar (2015, p. 108), "esses antecedentes contribuíram, significativamente, para pressionar o governo, do então presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso, a implementar políticas públicas de combate ao racismo".

Santo (2016, p. 105), em sua pesquisa sobre as ambiguidades discursas do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, relata que este, em 20 de novembro de 1995, ao criar o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra no Palácio do Planalto, assumira o compromisso de dialogar com os movimentos negros do Brasil.

Ainda durante seu governo, houve, no dia 2 de julho de 1996, , no Palácio do Planalto, o "Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos". De acordo com Santo (2016), o presidente, em seu discurso de abertura do seminário em questão, descaracterizou quaisquer ações de fulcro racial, usando o conceito multirracial para exemplificar os efeitos da miscigenação sobre a formação da população brasileira, desacreditando, portanto, das ações afirmativas com recorte racial, partindo da complexidade da formação cultural da nação.

Por outro lado, os comentários das pessoas estudiosas do racismo como fenômeno sociológico, que estavam presentes no evento, foram na contramão do posicionamento do ex-presidente, o que se pode observar, principalmente, na fala do sociólogo argentino, Hasenbalg (1997), que apontou a Educação como uma das dimensões prioritárias para atacar as desigualdades raciais, evidenciando que o currículo, assim como os sistemas de representação do professorado, é estereotipado e afeta diretamente a formação da autoestima dos estudantes negros.

A problemática das representações e imaginários sociais racistas, que docentes e currículos escolares possuem, ganha mais força quando cursos de formação docente não contemplam a dimensão racial, ou seja, desconsideram



que as relações socioculturais, afetivas, bem como as narrativas do conhecimento estão alicerçadas nas relações de poder provenientes da racialização e subalternização dos povos não europeus, no patriarcado, assim como na hegemonia epistêmica e estética branca eurocêntrica e norte-americana.

Segundo Santos e Rodrigues (2016, p. 28), "tal fenômeno desarranja a proposição de uma relação inter-racial harmoniosa e igualitária", promovendo processos de atualização e manutenção do racismo, visto que o currículo majoritariamente branco implementado pelo sistema de ensino brasileiro interfere, de maneira eficaz e direta, nas relações étnico-raciais interpessoais.

Assim, por entendermos a complexa relação entre raça, educação e currículo, é que produzimos aqui um arranjo conceitual dialógico entre multiculturalismo e interculturalidade crítica, pois, mesmo reconhecendo peculiaridades genealógicas entre esses paradigmas, entendemos a necessidade de explorar tal relação, com vistas a justificarmos a nossa escolha pelo termo *multi/interculturalidade crítica*.

### **1.3.1 Multiculturalismo(s)**

De acordo com Ivenicki (2018), pesquisas que fomentam a pluralidade cultural são, em si mesmas, um fenômeno multicultural, visto que, no âmbito educacional, problematizam temas que atravessam e orbitam questões relacionadas às pretensões culturais universalistas e plurais. A estudiosa (IVENICKI, 2020) também defende a compreensão de que pesquisas multiculturalmente orientadas dão oportunidade de análise tanto para as formas de silenciamentos quanto para as estratégias de resiliência e empoderamento que identidades coletivas de gênero, raça/etnia e outras vivenciam.

Adiante, abordaremos com mais detalhes as questões referentes às identidades coletivas, individuais e institucionais, mas, neste momento, é necessário destacarmos a polissemia conceitual inerente ao multiculturalismo, visto que ele não é homogêneo e nem inerte a outros movimentos epistemológicos (SILVA JUNIOR; IVENICKI, 2019; IVENICKI, 2020).

Segundo McLaren (1997), há o multiculturalismo *conservador*, o multiculturalismo *humanista liberal*, o multiculturalismo *liberal de esquerda* e o

multiculturalismo *crítico*. Respectivamente, apresentaremos abaixo as distinções conceituais de tais perspectivas.

O *multiculturalismo conservador* pressupõe a inferioridade de grupos raciais, étnicos e culturais. Elege a elite cultural branca como cultura normativa e universal; conseqüentemente, invisibiliza e subalterniza os saberes e práticas de outros grupos, sustentando assim, a hegemonia do capital cultural da classe média branca e mantendo uma lógica discursiva colonial.

Segundo o autor, o *multiculturalismo humanista liberal* defende a igualdade natural entre os grupos raciais de todo o globo terrestre, desconsiderando desigualdades e opressões construídas historicamente. Enaltece a suposta igualdade que tais grupos teriam para competir e ascender na sociedade capitalista.

O *multiculturalismo liberal de esquerda*, por outro lado, reconhece a diferença racial, o que possibilita olhar para os aspectos culturais singulares de cada grupo. Seus sistemas intelectuais e suas práticas simbólicas se tornam mais visibilizadas, mas não problematizadas e nem postas em diálogo com outras matrizes culturais.

De acordo com Santomé (2011), as perspectivas folclóricas e liberais, em contexto escolar, tendem a fazer uma representação “turística” do multiculturalismo. Isso significa isolar em unidades pedagógicas reducionistas questões referentes a grupos sociais politicamente minoritários (SANTOMÉ, 2011). Nesse sentido, Ivenicki (2018) ressalta que é preciso articular tais vertentes com outras perspectivas críticas do multiculturalismo para não incorrerem nesses equívocos.

Em contrapartida, o *multiculturalismo crítico* se desenvolve pela ótica pós-estruturalista, o que quer dizer que a relação e a significação entre “diferente” e “não-diferente” são produzidas pela linguagem, pelo discurso estabelecido em constantes relações de poder, dependendo assim, de contextos históricos, políticos, socioculturais específicos (SILVA, 2005).

Aqui percebemos uma relação de aproximação entre as concepções de multiculturalismo apresentadas por McLaren (1997) e a compreensão de Candau (2008) acerca da existência de duas grandes vertentes desse fenômeno, a saber: a *vertente descritiva* e a *vertente propositiva*.

Para Candau (2008), a primeira vertente dá vazão ao entendimento de que é da natureza das sociedades atuais serem constituídas por múltiplas culturas. “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 compreende o multiculturalismo como projeto político-cultural, ou seja, é tanto um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade quanto um modo de se conceber políticas públicas, na perspectiva da radicalização da democracia, bem como de construir estratégias pedagógicas nessa direção.

Aqui, daremos destaque para três abordagens do multiculturalismo propositivo, a saber: o multiculturalismo *assimilacionista*, o multiculturalismo *diferencialista* (ou multiculturalismo plural) e o multiculturalismo *aberto e interativo* (CANDAU, 2008, 2016).

A *abordagem assimilacionista* propõe a universalização da escolarização, sem problematizar o aspecto monocultural dos conteúdos que constituem o currículo; oculta as construções históricas e relações de poder, com o objetivo de legitimar como universais, neutros e inquestionáveis as suas narrativas e conhecimentos. Contrariamente, a *abordagem diferencialista* aproxima-se de uma concepção estática e essencialista das identidades culturais; conforme Cardoso Junior e Candau (2018, p. 724), “essa visão, não raro, favorece à guetificação e à negação da construção coletiva entre as/os diferentes”.

Entendemos que a abordagem multicultural diferencialista exige que os sujeitos se impliquem e se responsabilizem sobre atos e discursos discriminatórios e preconceitos correntes, não só nos corredores da escola, 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).

Por outro lado, o *multiculturalismo aberto e interativo* (CANDAU, 2016; CARDOSO JUNIOR; CANDAU, 2018), “acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas” (CANDAU, 2008, p. 23). Por esse motivo, nesta pesquisa trazemos o termo/conceito multi/interculturalidade, visto que, segundo Candau

(2008, 2016), o multiculturalismo aberto interativo também pode ser denominado de *interculturalidade*.

Acreditamos que, por meio do nosso diálogo com autoras e autores mencionados acima, tenhamos demonstrado a complexidade e a polissemia que o multiculturalismo traz consigo como termo e como conceito. 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).

Em resumo, podemos entender que as abordagens multiculturais vão desde um olhar folclórico e liberal, até posições mais críticas e pós-coloniais. Ivenicki (2018) destaca que o conhecimento, por meio da abordagem pós-colonial do multiculturalismo, torna-se passível de problematizações, sobretudo por compreender que o currículo é forjado em bases hegemônicas coloniais, e que as construções intelectuais de grupos nativos devem coexistir no espaço curricular, promovendo, assim, narrativas que ampliam entendimentos pertinentes às práticas antirracistas, especialmente, por agregar matrizes culturais plurais.

Essa concepção de multiculturalismo pós-colonial exposta pela autora, levanta questões e reflexões capazes de promover processos pedagógicos que questionem o modelo normativo, branco, masculino, heterossexual e ocidental que dá a estrutura e forma aos discursos curriculares predominantes.

Nesse sentido, em acordo com Silva Junior e Almeida (2020), consideramos que

a educação e a escola podem tanto contribuir para a perpetuação do racismo e para a manutenção dos discursos inferiorizantes sobre as pessoas negras em nossa sociedade, quanto podem ser agentes de transformação social e de lutas antirracistas (SILVA JUNIOR; ALMEIDA, 2020, p. 4).

Desta maneira, entendemos que, a partir da contribuição epistêmica da perspectiva pós-estruturalista, associada à abordagem multi/intercultural, podemos compreender as estratégias de difusão dos discursos coloniais, que congelam alteridades em binarismos maniqueístas e reducionistas, e é sob desse prisma que a perspectiva intercultural se soma ao multiculturalismo aberto

interativo. A seguir, aprofundaremos questões referentes à interculturalidade e a interculturalidade crítica.

### 1.3.2 Interculturalidade

De acordo com Candau (2020), a interculturalidade é um conceito gestado na América-latina, em meio aos anos 70. Naquele momento, tal noção estava associada à educação indígena, entretanto, atualmente, muitos trabalhos acadêmicos na área da Educação e do Currículo têm sido embasados por ela, o que a caracteriza como um conceito heterogêneo, sobretudo entre países latino-americanos.

Vale ressaltar que o uso desse conceito não impede o fomento de práticas discursivas que celebram a diversidade e mantêm as assimetrias sociais e subalternidades simbólicas, assim como no multiculturalismo liberal.

Candau (2020) elucida que, em oposição a abordagens interculturais acríticas, há a interculturalidade crítica, que pode ser entendida como uma postura que "questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, de etnia e de raça, de gênero, de orientação sexual, de religião, entre outros" (CANDAU, 2020, p. 680).

Deste modo, entendemos que

a interculturalidade crítica quer ser uma proposta orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais, assim como a questionar e construir alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente (CANDAU, 2016, p. 21).

Neste ponto da apresentação de nosso referencial teórico, estabelecemos a conexão dialógica, proposta por Walsh (2007), entre a interculturalidade crítica e decolonialidade, visto que também se trata de um projeto epistemológico e político de luta e resistência contra o sistema de pensamento eurocêntrico que dominou as relações globais entre sujeitos. Faz isso, ao instituir discursos e imaginários que inferiorizam grupos humanos não integrantes do padrão de sujeito universal, o qual foi construído por esse mesmo sistema de pensamento.

Tal sistema é entendido como *colonialidade* ou *colonialidade do poder*, que, de acordo com Pinto e Mignolo (2015, p. 383),

transcende a mera noção de colonialismo [...]. Colonialidade do poder refere-se, pois, a um código conceitual fundamentado no qual a ideia de civilização ocidental legitima a si mesma – por meio de atores, instituições, linguagens – como controladora não só da economia e da autoridade, mas também da subjetividade e do conhecimento de povos e etnias não ocidentais.

Embora compreendamos a pertinência do projeto decolonial, não o agregamos nas bases conceituais de nossa pesquisa, pois entendemos que o multiculturalismo aberto e interativo é fundamentado por perspectivas pós-estruturais/pós-modernas e, de acordo com o argumento de Dussel (2014), seria contraditório tal união, visto que a modernidade é uma construção colonial e a pós-modernidade não destrói o mito da modernidade. Por isso, ele propõe a trans-modernidade, entendida como projeto político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico e de libertação religiosa. De acordo com esse autor, a trans-modernidade

é a correalização do que é impossível cumprir para a modernidade por si mesma: isto é, uma solidariedade incorporativa que é chamada analética, entre centro e periferia, homem/mulher, diferentes raças, diferentes grupos étnicos, diferentes classes, civilização/natureza, cultura ocidental/cultura do Terceiro Mundo etc. (DUSSEL, 2014, p. 74-75, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Por outro lado, não renunciamos à valiosa contribuição que teóricos decoloniais trazem para a discussão que nossa pesquisa propõe, pois, ao questionarmos o conhecimento que se pretende hegemônico no currículo, podemos incentivar que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem reflitam criticamente sobre suas identidades e sobre os processos curriculares que os marginalizam.

Aqui, destacamos que tomamos a noção de identidade em três diferentes dimensões: a *individual*, a *coletiva* e a *organizacional* – ou institucional (CANEN; CANEN, 2005).

---

<sup>5</sup> “es la ca-realización de lo que es imposible cumplir para la modernidad por sí misma: esto es, una solidaridad incorporativa que he llamada *analética*, entre centro/periferia, hombre/mujer, diferentes razas, diferentes grupos étnicos, diferentes clases, civilización/naturaleza, cultura occidental/cultura del Tercer Mundo, etc.” (trecho no idioma original).

A primeira compreende as subjetividades construídas durante as trajetórias biográficas de cada sujeito, sendo, portanto, fluida, sobretudo quando entendemos que

quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas — desalojadas — de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente" (HALL, 2005, p. 75).

A identidade coletiva, por seu turno, promove uma identificação coletiva sob uma categoria discursiva, que forja sentimentos de pertencimento e representatividade, como a identidade negra, LGBTQIA+<sup>6</sup> indígena, da mulher, entre outras. Ainda que se reconheça a necessidade de articulação social a partir dessa dimensão identitária – sobretudo para a organização de lutas e conquistas de direitos –, é preciso cuidado para não promovermos controles que essencializam sujeitos, negando tanto processos dinâmicos de hibridização quanto a dimensão interseccional, fixando sujeitos a apenas um estrato da sua identidade (CANDAU, 2020). Mais adiante, voltaremos à discussão da interseccionalidade, conceito que faz referência a interconexão das categorias *raça*, *sexo* e *classe*, com vistas a não hierarquizar as diversas opressões presentes no tecido social e nem essencializá-las.

Por fim, temos a dimensão institucional ou organizacional da identidade, que diz respeito às ações e políticas de promoção e acolhimento da diversidade étnica, cultural, racial, de gênero, entre outras, visando à constituição de um clima institucional democrático e de representatividade. É pela intersecção da dimensão identitária coletiva e institucional que nossa pesquisa se interessa, visto que buscamos problematizar/analisar as construções discursivas sobre a identidade coletiva negra presentes em LD de Arte (PNLD 2017), bem como práticas pedagógicas antirracistas e plurais nesse componente curricular.

Segundo Canen (2007), o multiculturalismo crítico pós-modernizado ou pós-colonial, que, nesta pesquisa, compreendemos como multi/interculturalidade crítica, está engajado com a desconstrução dos discursos

---

<sup>6</sup> Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, entre outras identidades e expressões das sexualidades

que, embora comprometidos com a justiça, ainda permanecem congelando identidades e demonizando o 'outro'.

A perspectiva multi/intercultural crítica traz a possibilidade latente de que haja outros discursos intelectuais e narrativas de grupos politicamente minoritários em copresença no currículo, pois apoia-se na ideia de que conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2009).

Santos (2009) chama essa copresença de conhecimentos de ecologia de saberes. Para o autor, esse conceito parte da dualidade criada na modernidade, em que se estabeleceu uma linha abissal entre conhecimentos legítimos e conhecimentos ilegítimos. Contudo, essa concepção nos ajuda a considerar que a noção de ciência discursivizada como um bem de domínio europeu nada mais é do que um conhecimento local que se pretende universal e que, portanto, invisibiliza os conhecimentos localizados do outro lado da linha devido à hegemonia instaurada pela própria ideia de modernidade.

Em resumo, a ecologia de saberes busca promover a inter-relação dos conhecimentos assumidos como científicos com outros modos de conhecimento. Entretanto, "não se trata de afirmar uns e negar os outros e sim de colocá-los em diálogo, partindo-se da co-presença e da comunicação mútua" (CANDAU, 2020, p. 684).

Num regime de ecologia de saberes, a busca de inter-subjectividade é tão importante quanto complexa. Dado que diferentes práticas de conhecimento têm lugar em diferentes escalas espaciais e de acordo com diferentes durações e ritmos, a inter-subjectividade requer também a disposição para conhecer e agir em escalas diferentes (inter-escalaridade) e articulando diferentes durações (inter-temporalidade). Muitas das experiências subalternas de resistência são locais ou foram localizadas e assim tornadas irrelevantes ou inexistentes pelo conhecimento abissal moderno, o único capaz de gerar experiências globais. Contudo, uma vez que a resistência contra as linhas abissais tem de ter lugar a uma escala global, é imperativo desenvolver algum tipo de articulação entre as experiências subalternas através de ligações locais-globais (SANTOS, 2009, p. 50).

Assim, por meio dessa perspectiva, propomos não limitar à diferença cultural as críticas e análises desenvolvidas na presente pesquisa, mas sim analisar as performances identitárias construídas sobre os sujeitos negros em diálogo com as outras identidades que LD de Arte (PNLD 2017) apresentam e,



quando necessário, destacar também as tramas colonizadoras que tecem as noções de diferença, que subalternizam conhecimentos e práticas de grupos minoritários e marginalizados.

### 1.3.3 Currículo como discurso

Elucidamos que as escolhas feitas por nós, partem também da compreensão do LD como parte do currículo, ou seja, quando trazemos, nesta pesquisa, o termo *currículo*, estamos incluímos em seu alcance o livro didático. Entretanto, ressaltamos que não compactuamos com concepções que elevam os livros didáticos como norma ou guia a serem aplicados. Incentivamos, sim, que docentes os tenham como uma fonte de pesquisa e apoio pedagógico, quando pertinente.

Ao concebermos o conhecimento de acordo com o paradigma pós-estruturalista, o entendemos como um objeto construído por meio do discurso, pois “a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve” (SILVA, 2005, p. 12), o que nos leva a considerar que tanto o conhecimento escolar tradicionalmente legitimado quanto os conteúdos integrantes dos livros didáticos são produtos de forças hegemônicas, que tendem a ser apresentados como universalmente relevantes e não-ideológicos (PINTO; MIGNOLO, 2015).

Contudo, é importante destacar que “o *locus* de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo”. (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 19). Com isso, queremos destacar que assumimos que o conhecimento discursivizado por meio dos livros didáticos apresenta os conteúdos prescritos nos documentos educacionais, por vezes previamente orientados, mas não apenas isso: ele também expressa modos de ver dos seus autores. Neste sentido, estamos em acordo com Tilio (2006, p. 109), para quem um mesmo conteúdo pode ter abordagens diferentes entre autores de livros didáticos, já que “estas escolhas refletem algumas das identidades dos autores, suas crenças e a visão de ensino e aprendizagem em que acreditam”.

Além disso, seus modos de ver, materializados por meio de discursos (enunciados e imagens) participam de processos de subjetivação sobre aqueles que interagem com suas produções e enunciados, no caso, os LD. Aqui destacamos que

[...] todo ato de enunciação é fundamentalmente assimétrico: a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ele reconstrói coincida com as representações do enunciador. Compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável (MAINGUENEAU, 2001, p. 20).

Nesse sentido, consideramos o enunciado como uma elaboração (cri)ativa, bem como o ato de ver, que “sempre acontece em contexto, e o contexto orienta, influencia e/ou transforma o que vemos” (TOURINHO; MARTINS, 2011, p.54). Ao considerarmos essas concepções, compreendemos que os estudantes, como coenunciadores, não são receptores passivos na relação com os discursos presentes nos livros didáticos, pois os sentidos construídos por meio das imagens e textos são mediados pelas vivências culturais e biográficas desses sujeitos. Em outras palavras, os “significados não dependem da fonte que os cria, emite ou processa, mas de uma condição relacional e concreta, ou seja, da situação ou contexto no qual os vivenciamos” (MARTINS, 2008, p. 31).

Entendemos, então, que

o trabalho com símbolos e significados é instável e, apesar dos massivos investimentos, produtores sempre estão sujeitos a variações de interpretação não previstas e indesejadas. Esse risco se amplia na mesma proporção dos contextos nos quais tais mensagens/imagens transitam (MARTINS; SÉRVIO, 2012, p. 272-273).

Assim, interpretamos o currículo como “um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo” (MACEDO, 2006, p.288), isto é, a escola. Por isso, não podemos tomar o livro didático como um corpo de textos neutro e inquestionável, incentivamos, sim, a compreensão

de que seus conteúdos e abordagens são atravessados e evadidos de relações assimétricas de poder.

Em acordo com Ivenicki (2020), compreendemos o currículo como um elemento ativo na manutenção de preconceitos (racial, de gênero, religioso, étnico etc.), mas, ao mesmo tempo, reconhecemo-lo como uma ferramenta de transformação para a constituição das identidades docentes e discentes abertas à diversidade e desafiadoras de preconceitos. Como defendido por Macedo (2006),

nesse híbrido que é o currículo, tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências. Em um e outro movimento, que são parte do mesmo, permitem que a diferença apareça na negociação [...] (MACEDO, 2006, p. 290).

Por fim, destacamos que, na perspectiva multi/intercultural crítica apresentada nesta pesquisa, o foco está em “descolonizar” discursos curriculares, desafiando marcas de linguagem impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca e masculina, dentre outros marcadores identitários hegemônicos” (IVENICKI, 2018, p. 1155), sem deixar de lado o debate das identidades fronteiriças, complexas e híbridas, o que promove deslocamentos de identidades congeladas e fixadas em/pelos discursos coloniais.

#### **1.3.4 Raça, racismo e livro didático**

É sabido que “raça” justificou e ainda justifica as hierarquias, as estruturas e as relações de poder na sociedade, bem como foi e ainda é critério primeiro, e fundamental, para a classificação social universal da população global. Como explicado por Mbembe (2014, p. 39), “durante vários séculos, o conceito de raça [...] foi útil para [...] nomear as humanidades não europeias”.

O negro, para os colonizadores, “não poderia agir senão com a força bruta do corpo, excessivo, convulsivo e espasmódico, refratário ao espírito com um misto de acessos, raiva e nervosismo, sendo normal suscitar desgosto, medo e terror” (MBEMBE, 2014, p. 76). Discursos que inferiorizam humanidades, a partir da colonização, também foram praticados sobre os indígenas que habitavam o

território convertido em América, animalizando-os e destituindo-os da categoria humana (SILVA, 2016).

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: Índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação de novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha (QUIJANO, 2005, p. 107).

Assim, os povos dominados e explorados foram postos numa situação de inferioridade natural, o que também submeteu seus traços fenotípicos à subalternidade, bem como suas descobertas mentais e culturais (QUIJANO, 2005). Em acordo com Schucman e Martins (2017, p. 174), nós

[...] consideramos a raça como resultante de uma série de práticas discursivas produtoras de um “solo fértil” de significações – como o discurso racializado – e que resultam na produção de campos não-discursivos – ações, comportamentos explícitos ou implícitos – geradoras de sua permanência e insistência como definidora de um sujeito e de uma história.

Desse modo, entendemos que a noção de raça contribui para a anulação da individualidade, sobrepondo-se os marcadores raciais coletivos, sendo estes a base estruturante do racismo. Para darmos mais contorno a essa reflexão, aqui consideramos pertinente apresentar três distintas e complementares concepções de racismo explicitadas por Almeida (2019): *individualista*, *institucional* e *estrutural*.

Na *concepção individualista*, o racismo é um fenômeno de caráter individual, o que significa que se trata de uma atitude praticada no âmbito pessoal e que precisa ser punida, mas que não pode caracterizar uma sociedade. Por assim ser entendida, nega a existência de racismo, admitindo somente a prática de preconceito; por estar ligado ao comportamento, a educação e a conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais, serão as principais formas de enfrentamento do problema (ALMEIDA, 2019).

Por outro lado, a desigualdade racial é mantida, não apenas por ações individuais de pessoas ou grupos específicos, mas “fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (ALMEIDA, 2019, n.p.). Assim, a raça, como categoria discursiva balizadora, estabelece relações de poder, conseqüentemente, de dominação, visto que há erguimento de regras e parâmetros raciais discriminatórios, a serviço da naturalização e da manutenção da hegemonia racial predominante na *institucional*.

O efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola etc. –, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados (ALMEIDA, 2019, n.p.).

Entender o racismo na sua dimensão *estrutural* é considerar que ele é um dado que constitui as relações jurídicas, econômicas, políticas e subjetivas, ou seja, “comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (ALMEIDA, 2019, n.p.). Tal concepção implica assumir que o racismo é um processo histórico e político que possibilita as condições sociais ideais para que grupos racialmente marcados sejam sistematicamente discriminados.

Nesta pesquisa, consideramos que a noção individual do racismo é um entendimento raso e fraco, quando o nosso objetivo é desconstruir e desvelar práticas e discursos racistas. Assim, destacamos que pensar o racismo como estrutural e estruturante não significa aceitá-lo como naturalmente imutável, pelo contrário, por meio dessa abordagem, propomos engajamento por parte de todos os profissionais da Educação, para o enfrentamento e desconstrução de práticas docentes e discursivas racistas, visto que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar (ALMEIDA, 2019, n.p.).

Dessa forma, cientes de que “raça” não se trata de uma verdade biológica, mas sim de um construto social que só existe no campo discursivo (HALL, 2005), compreendemos, a partir de perspectivas de uma educação antirracista, que o uso desse termo pode trazer contornos críticos, de modo a provocar

reposicionamentos acerca das dinâmicas sociais sustentadas por essa categoria discursiva, que ainda marca e subalterniza corpos não brancos. De acordo com Troyna (1987), a educação antirracista seria uma forma benigna de racialização, pois raça e racismo devem ser aspectos sociologicamente entendidos, antes de serem combatidos.

Frente a esta questão, Schucman (2012), com base no estudo da branquitude no Brasil, em específico na cidade de São Paulo, indica que, em nosso contexto nacional, existe a falta de um "letramento racial", o que seria, nos termos da antropóloga Twine, entendido como *Racial Literacy*, significando

um conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado como uma "prática de leitura" - uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social - que inclui o seguinte:

- 1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquidade;
- 2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico;
- 3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais;
- 4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo;
- 5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade; e
- 6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdade de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (TWINE, 2006, p. 344 apud. SCHUCMAN, 2012, p. 104).

Propor livros didáticos de Arte aprovados pelo PNL 2017 como parte dos documentos analisados nesta pesquisa requer que investiguemos que abordagens multiculturais sustentam a produção discursiva desses materiais, principalmente no que diz respeito às relações étnico-raciais, visto que "a força seletiva, a ideia de transmissão de conteúdos e a manutenção da cultura escolar são alguns exemplos de obstáculos reais para uma experiência de ampliação de paradigmas" (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p. 551).

Assim, ao buscarmos sentidos que podem ser construídos por meio dos discursos sobre os sujeitos negros presentes nos livros didáticos de Arte (PNL 2017), estamos assumindo o entendimento subjacente de que os espaços de

representação da diferença ainda são cuidadosamente regulados e policiados (HALL, 2003).

A questão que esta pesquisa traz como tema se apoia no fato de que o livro didático é considerado também um artefato cultural de poder ideológico, parte integrante do currículo escolar e currículo em si mesmo. Afinal, concordamos com a análise de Silva (2005, p. 55-56) sobre a concepção de currículo defendida por Giroux, que postula que

o currículo é um local onde, ativamente, produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estritamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade (SILVA, 2005, p. 55-56).

Portanto, inferimos que os discursos imagéticos e textuais presentes nos LD de Arte sempre atuam no âmbito da disputa pelo significado, "seja legitimando noções existentes e as estruturas de poder que apoiam, seja contestando tais noções ou incorporando ambivalência e contradição" (DUNCUN, 2011, p. 21). Em concordância com Hall (2005), compreendemos que sistemas de representação são participantes ativos na nossa construção identitária, mais do que uma "essência" interna imanente do sujeito.

Nesse sentido, Müller (2018, p. 79) destaca que

o LD é um importante objeto de estudo e que, ao ser eleito como matéria de investigação e de pauta de pesquisas acadêmicas, ratificam-nos como instrumentos pedagógicos ideológicos e de poder [...] que podem marcar e constituir a cultura material escolar [...].

Tal fato se fez notório quando analisamos pesquisas que investigaram o racismo e as representações do negro em materiais didáticos desde a década de 50 até os primeiros anos do século XXI. Nessas pesquisas, percebemos que os LD de História (HOLLANDA, 1957; PALÁCIOS, 1989; GUIMARÃES, 1989; CARMO, 1991; BITTENCOURT, 1993; PINTO, 1999; SILVA, 2000; BARROS, 2000; OLIVEIRA, 2000) e de Língua Portuguesa (LEITE, 1950; BAZZANELLA, 1957; PINTO, 1981; SILVA, 1987, 1988, 2001a, 2001c; CHINELLATO, 1996) foram os mais explorados.

Por outro lado, pesquisas sobre os LD de outros componentes curriculares ainda carecem de atenção, para serem quantitativamente mais expressivas. Acerca dessa questão, destacamos que, no capítulo dois, apresentamos um aprofundamento sobre a produção acadêmica recente, o que reforça e ressalta a pertinência da presente pesquisa.

Müller (2015, p. 34) apresenta, de maneira quantitativa e descritiva, os avanços e as persistentes lacunas sobre essa temática. A autora considera que

há ainda pouca representatividade textual e imagética da população negra que se expresse em situações de relevância histórica, cultural, social e cotidiana, e persiste a imagem do negro de modo subalternizado ou mesmo invisibilizado. Outra observação que devemos apontar, trata-se da crítica sobre a quantidade de imagens encontradas nos LDs (MÜLLER, 2015, p.34).

Tal resultado, somado às declarações problemáticas emitidas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio dos Parâmetros Curriculares de História, sobre o LD, onde assumem ou presumem a “adoção ou a aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino” (BRASIL, 1998, p. 79), agrava a urgência da presente pesquisa.

Ao reconhecermos que, no Brasil, os cursos de formação docente em Arte ainda vivem a escassez de olhares interculturais e multiculturais pós-coloniais em seus currículos (SANTANA, 2010), nos parece inegável a possibilidade de os LD atuarem como material de formação e instrumentalização de docentes, no que tange à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Levando em consideração tal panorama de déficits na formação docente, passamos a suspeitar que, dentro do universo educacional, exista a tendência de os recursos didáticos serem olhados quase sempre de forma naturalizada (SOUZA, 2008). Por isso, incentivamos uma postura atenta e crítica diante desse recurso, pois

o objetivo principal da educação, e o livro didático não pode jamais atrapalhar esse objetivo, é levar os alunos a pensar criticamente. E isso o professor pode fazer sempre, a partir do livro adotado pela instituição, ou apesar dele. Mesmo que o livro tenha o objetivo de perpetuar certos valores, o professor pode, e deve, sempre levar os alunos a pensar



criticamente e analisar, avaliar, discutir, e até mesmo rejeitar o seu conteúdo, caso isto seja necessário (TILIO, 2006, p. 110).

Essa observação é relevante, pois, em acordo Tilio (2006, p. 108), compreendemos que, “muitas vezes, da forma como são utilizados, livros didáticos podem oferecer diversas restrições e visões limitadas de um determinado assunto”, o que possibilita assimilações acríticas de narrativas, conceitos e sentidos, especificamente, sobre as identidades étnico-raciais.

### 1.3.5 Ensino de Arte no Brasil

Nesta seção, trazemos um recorte sobre o que concebemos como os principais momentos do ensino de Arte em contexto brasileiro, com vistas a analisar as abordagens multiculturais ao longo da sua constituição histórica.

A Arte/educação<sup>7</sup> no Brasil é inerente ao processo de colonização da terra, dos povos indígenas e à escravização de grupos étnicos africanos, assim como à colonização dos seus saberes. Destacamos que o primeiro momento da institucionalização da Arte/educação no Brasil foi regido pelas pedagogias jesuíticas, que implementaram aqui a mais antiga tradição ocidental e europeia de ensino artístico. Esse ensino era baseado, primeiramente, na formação de artesãos ou artífices e, depois, na de artistas. De acordo com Nascimento (2005), os principais alvos do projeto de colonização praticado na colônia brasileira foram as crianças indígenas.

Por meio do ensino prestado pelas escolas de artes e ofícios<sup>8</sup>, e suas respectivas técnicas, os jesuítas elaboraram e difundiram parte dos mecanismos de hierarquia social e de subjetivação desses grupos, deslegitimando e transfigurando práticas simbólicas e educacionais fundadas em distintas cosmovisões étnicas, tanto dos grupos de indígenas quanto de negros, configurando, assim, uma das várias manifestações de epistemicídio. Segundo Santos (2009, p. 465) a “versão mais violenta foi a conversão forçada e a supressão dos conhecimentos não ocidentais levadas a cabo pelo colonialismo europeu e que continuam hoje sob formas nem sempre mais sutis”.

O segundo momento que destacamos da história da Arte/educação no Brasil se deu com o desembarque da Missão Artística Francesa em 1816. A convite de D. João VI foi formada uma equipe composta por profissionais das artes e das ciências, sob a liderança de Joaquim Lebreton. Essa equipe visava a reformular os padrões estéticos deixados pelos Jesuítas, para que a Família Real Portuguesa e parte de sua Corte pudessem se sentir mais confortáveis,

---

<sup>7</sup> Esclarecemos que o termo Arte/educação, utilizado ao longo do texto, assume a conotação de “qualquer prática de ensino e aprendizagem em artes visuais e visualidade, em qualquer relação de tempo e espaço” (DIAS, 2011, p. 53). Para além desse aspecto, escolhemos o uso do sinal de barra (/) entre o binômio arte e educação, pois sugerimos uma relação contígua entre ambas.

<sup>8</sup> Eram escolas com a finalidade de proporcionar a oportunidade do estudo das artes e sua aplicação necessária aos ofícios e indústrias. Pessoas negras não libertas puderam estudar em instituições como essa.

visto que teriam ao seu redor os referenciais estéticos de sua familiaridade. Sob o comando dessa equipe de profissionais, a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, foi fundada na cidade de Rio de Janeiro, a qual, em 1826, veio a ser chamada Academia Imperial de Belas-Artes (NASCIMENTO, 2005).

O histórico acerca dos dois primeiros momentos da Arte/educação em contexto nacional é relevante, pois traz à luz mais uma face do epistemicídio, que, por meio de narrativas e interpretações eurocentradas sobre os grupos indígenas, africanos e afrodescendentes, propagavam discursos pedagógicos ancorados no padrão de civilidade e erudição eurocêntricas, resultando na inferiorização dos sistemas de representação dos indígenas e na demonização das práticas simbólicas e estéticas de grupos étnicos negros, colocando-os em um lugar de perturbação e degeneração da ordem social. Assim, evidenciamos que a “Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 121).

No que diz respeito ao terceiro momento do ensino de Arte no Brasil, ressaltamos o protagonismo do ensino do desenho, visto que estava vinculado aos interesses industriais da nação. Segundo Nascimento (2005, p, 74), a Exposição Mundial de Londres, que ocorreu em 1851, foi "um marco cronológico e sociocultural desencadeador de mudanças no discurso que embasava o modelo educativo derivado do academicismo francês". Tal evento colaborou significativamente para a fundação do Liceu de Artes e Ofícios, em 1856, e para o fomento de críticas ao elitismo da academização da arte, compreendendo-o como obstáculo à aplicabilidade do desenho na formação industrial.

Nesse horizonte, destacamos a participação de Rui Barbosa para o avanço da Arte/educação no Brasil. Averso às ideias de restrição do ensino de Arte somente às elites brasileiras, Rui Barbosa promoveu, nos pareceres sobre a reforma do ensino primário e secundário, o projeto pedagógico do norte-americano Walter Smith, o qual "influenciou profundamente o ensino do que se chama 'desenho industrial'" (EFLAND, 2002, p. 147).

Juntamente a Rui Barbosa, também se destacam no Brasil, como divulgadores do pensamento de Walter Smith, o jornal O Novo Mundo e Abílio César Pereira Borges, por meio de seu livro *Geometria popular*, que teve mais de 40 edições e apresentava a sistematização do ensino e aprendizagem do

desenho, a partir de compreensão de um alfabeto geométrico do desenho, pedagogia que perdurou no contexto escolar brasileiro até a década de 1950 (BARBOSA, 2015), mantendo o aspecto multicultural assimilacionista (CANDAU, 2008). Ressaltamos que, na atualidade, ainda se pode encontrar continuidade dessas práticas nas aulas de Artes.

É oportuno destacar também que, durante o regime militar que regeu o país, a partir dos anos de 1964, até 1985, o ensino escolar de Arte foi diluído, pois deixou de ser entendido como área de conhecimentos específicos, para ser oferecido somente como atividade de lazer, o que caracteriza, portanto, o quarto marco do ensino de Arte no Brasil. Nesse período, desvinculada de qualquer abordagem histórica e/ou social, "as denominações - educação artística e arte-educação - foram (re)dimensionadas e (re)apropriadas para atenderem a projetos governamentais e intelectuais emergentes entre as décadas de 1970 e 1980" (NASCIMENTO, 2005, p. 163).

Nesse panorama, é importante destacar o avanço que o componente curricular de Arte teve, a partir dos anos 80, pois, em decorrência da presença da perspectiva pedagógica realista-progressista, as questões sociais começam a atravessar o currículo e a compor uma nova função para a escola brasileira – a busca pela transformação social.

Tal concepção pedagógica Histórico-Crítica, associada à instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o ensino fundamental (PCNs-Arte), potencializa e orienta a presença multicultural no ensino de Arte, como também o faz a Base Comum Curricular<sup>9</sup> (BNCC). No que diz respeito aos PCNs de Arte,

os objetivos da área são sintetizados na busca do conhecimento de arte como cultura e linguagem e caminho para o desenvolvimento de potencialidades dos educandos (percepção, observação, imaginação, sensibilidade) [...]. A proposição da área, como consta dos PCNs de Arte, passou a incorporar as quatro linguagens: *Artes Visuais, dança, Música e teatro* [...]. Mas não significa que o documento esteja sugerindo a retomada da polivalência (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 58).

---

<sup>9</sup> Aqui destacamos que não entraremos em contexto de análise dos documentos mencionados, pois entendemos que não são nossos objetos de interesse, porém incentivamos que olhares investigativos sejam cada vez mais lançados sobre ambos, sobretudo, por compreendermos que suas concepções pedagógicas sobre ensino de Arte são passíveis de análises e que são politicamente complexos.

Em 1997, não como uma postura "benevolente" do Estado, mas como efeito das pressões do Movimento Negro Brasileiro – e um dos frutos propositivos decorrentes do “Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, realizado em Brasília, no ano de 1996 –, a discussão acerca da “Pluralidade Cultural” passou a integrar os currículos escolares nacionais como tema transversal, em conformidade com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O documento, emitido pelo Ministério da Educação, logo em sua introdução, apresenta essa ação como uma espécie de *mea culpa*, pois reconhece que

é sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por "mitos" que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta "democracia racial" (BRASIL, 1997, p. 22).

Devido a essa inserção, da “pluralidade cultural” como tema transversal, foi possível observar, sobretudo nos anos noventa do século XX e primeira década do século XXI, a predominância de abordagens multiculturais no ensino de Arte. Nesse sentido, elucidamos que, para Chalmers (2003, p. 31), "a educação artística multicultural põe na mão dos estudantes, formas positivas de se enfrentar a arte e a vida em todas as circunstâncias". Para esse autor, o ensino de Arte multicultural compreendia os seguintes objetivos:

Promover a compreensão transcultural e a identificação de semelhanças (especialmente nos papéis e funções da arte) dentro e entre diversos grupos culturais;  
Reconhecer, aceitar e celebrar a diversidade racial e cultural da arte no interior da nossa sociedade pluralista, ao tempo que, paralelamente, se afirma e enaltece o orgulho pelo legado artístico próprio de cada indivíduo;

[...] estudar cada uma das disciplinas artísticas do currículo (incluindo estética, crítica da arte, história da arte e produção...), abordar questões como o etnocentrismo, a estereotipia, o preconceito, a discriminação e o racismo (CHALMERS, 2003, p. 33).

Ao revisitar criticamente os aspectos que balizavam a Arte/educação multicultural e o modo como se desenvolveu na prática, Chalmers (2005) ressalva que, ao se eleger a “tolerância” como chave e base de programas educativos, tende-se a ocultar e atualizar os privilégios de raça e classe, indo em direção ao multiculturalismo celebratório (CANDAUI, 2008), “abordagem [que] oculta questões de discriminação, de desamparo e a política de formação étnica” (RIZVI, 1994, p. 60 *apud* CHALMERS, 2005, p. 250).

Entretanto, reconhecemos que, após mais de duas décadas de práticas de Arte/Educação Pós-moderna, “elas ainda se concentram excessivamente em conteúdos curriculares, indubitavelmente eurocêntricos e norte-americanos, formalistas e modernistas” (DIAS, 2012, p. 58).

Assim, consideramos pertinente destacar que a inserção do componente curricular de Arte no PNLD ocorreu em 2015. Nesse momento, suas obras didáticas foram destinadas somente para o Ensino Médio; no ano seguinte, 2016, houve a inserção desse componente curricular no Edital do PNLD também para os anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º ano) e, somente em 2017, o MEC instituiu o ingresso de Arte no Edital do PNLD proposto aos anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano).

Cronologicamente, quando se deu a conclusão desse processo de inserção da Arte no PNLD, do Ensino Médio aos anos iniciais do Ensino Fundamental I, já contávamos com as implicações constitucionais que asseguram mais forma e estabilidade para a sua presença como componente curricular obrigatório nas escolas brasileiras. Abaixo, apresentamos um quadro em que constam Leis referentes ao respectivo componente curricular.

1971	Promulgação da LDB nº 5.692/1971, que determinou a obrigatoriedade da oferta de Educação Artística para 1º e 2º grau, referentes aos Ensinos Fundamental e Médio.
1996	Promulgação da LDB nº 9.394/1996, que definiu a obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica, e da Base Nacional Comum

	Curricular, que orienta a formulação dos currículos de sistemas e redes escolares.
1997	Promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
2008	Aprovação da Lei nº 11.769/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas de educação básica.
2010	Promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na qual é determinado que crianças de 0 a 5 anos, em contexto escolar, tenham experiências que promovam a interação com conhecimentos artísticos e culturais.
2016	Lei nº 13.278/2016, que determinou que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro comporão o componente curricular de Arte, posto como obrigatório em toda a Educação Básica. De acordo com esta Lei, desde a data da sua publicação, as escolas teriam cinco anos para implementar as quatro linguagens artísticas em seus currículos.

Quadro 1 - Leis que versam sobre o ensino de Arte como componente curricular na Educação Básica,

Assim, diante dos avanços constitucionais que dão estabilidade à Arte na Educação Básica, e das quase duas décadas da promulgação da Lei 10.639/03, reiteramos a relevância da presente pesquisa, pois, no ensejo das mudanças e contribuições epistemológicas advindas de pesquisas acadêmicas que pautam as relações étnico-raciais em interface com a Educação, é pertinente avaliarmos tanto avanços em direção ao ensino antirracista das manifestações artísticas quanto fatores complicadores que impedem tal avanço.

Sobre o que consideramos os principais momentos do ensino de Arte no Brasil, destacamos a Educação da Cultura Visual, como uma perspectiva pedagógica contemporânea associada ao ensino de Arte, que teve seus antecedentes desenvolvidos por arte-educadores norte-americanos, durante os anos cinquenta e sessenta. Em suma, os pesquisadores e pesquisadoras propunham a ampliação do repertório imagético e cultural nas aulas e nos currículos de Arte, pois entendiam que os artefatos da cultura de massa tanto

estavam constituindo identidades dos jovens quanto eram intensamente presentes em seus cotidianos.

Mediante essa breve contextualização da sua origem, destacamos que a Educação da Cultura Visual não se debruça apenas sobre análises de artefatos e imagens visuais, mas volta sua atenção para os contextos em que a representação promove mediação de sentidos, ou seja, processos de subjetivação (HERNANDEZ, 2007).

Com isso, podemos entender que as imagens, incluindo as visualidades escolares, que transitam em nossas vidas, não pertencem a um mundo de ingenuidade e pureza, mas são construtos sociais em meio a relações e sistemas de poder que se constituem e nos constroem como sujeitos (DIAS, 2012).

A Educação Cultural Visual, como movimento atual, exige mais do que apenas ampliar as formas e os conceitos das artes visuais no currículo. Ela levanta questões suscitadas por imagens e artefatos, não necessariamente centradas na forma em si, tendo em vista que a relevância da representação visual desempenha um papel fundamental, uma vez que a subjetividade é gerada e propagada de forma reflexiva e corporificada (HERNÁNDEZ, 2007) e participa de processos de construção sentidos e de relações entre sujeitos.

Assim, explicitamos que os sentidos construídos sobre discursos de materialidade imagética partem de relações subjetivas que os estabelecidas com outros discursos e experiências socioculturais. Deste modo, o sentido dado a uma imagem é produto de vivências e sentidos outros construídos em diversos momentos, espaços e relações. Logo, entendemos que “os seres humanos são produtos históricos do poder” (KINCHELOE, 2007, p. 102).

A Educação da Cultura Visual aborda e discute a imagem de outro ponto de vista, não apenas em termos de valor estético, mas procura, principalmente, compreender o papel social das imagens na vida cultural (MARTINS, 2008); assim, a cultura visual existe dentro e fora de nós. Portanto, precisamos estudar sua existência física externa e seus aspectos ópticos, cognitivos e emoção” (WALKER; CHAPLIN, 2002, p. 19). É por isso que a cultura visual questiona a significativa correlação da representação “visual” e da prática cultural do olhar, ou seja, a construção do sentido e da subjetividade no mundo contemporâneo (HERNÁNDEZ, 2007, pág. 27).



Aqui se faz necessário um apontamento acerca da limitação da Educação da Cultura Visual, visto que, quando esta dá total importância para a imagem como protagonista no processo de subjetivação dos sujeitos, compactua com a exclusão de sujeitos cegos e das suas subjetividades. Desse modo, consideramos imperiosa a necessidade de desenvolvimento de pesquisas e experiências pedagógicas sobre a Educação da Cultura Visual (seus limites e potencialidades), em interface com ensino de Arte para cegos.

#### **1.4 Tramas Metodológicas**

Ciente de que o Plano Nacional do Livro Didático é uma política educacional que age sobre o cotidiano de todos os sujeitos que interagem com o livro didático, nossa proposta de pesquisa, conectada ao contexto micro, buscará relativizar as pretensões de homogeneização, promovidas pelos discursos dessa ação política educacional macro, “destacando a dimensão local, com suas contradições, potencialidades e complexidades” (IVENICKI, 2020, p. 2).

Dito isso, salientamos que a pesquisa proposta possui 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).

Aqui, cabe dizer que 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 espaço 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 nesta pesquisa.

Nesse sentido, é importante destacarmos que, de acordo com Flick (2009, p. 25),

a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação [...].

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador inter-relacionar uma ampla variedade de práticas interpretativas. Elucidamos que nos colocamos diante do problema que moveu está como pesquisadores *bricoleurs* (ou confeccionadores de colchas). Desse modo, fundamentados em Denzin, Lincoln (2006), assumimos que nesta 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).

Assumimos também o contorno de análise documental para a presente pesquisa, pois interpretamos o LD, o Edital de convocação para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2017, a legislação, as diretrizes e as normas oficiais, relativas à Educação, como “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45). Assim, com a realização desta análise documental, buscaremos examinar que perspectivas

multiculturais se manifestam no LD de Arte (PNLD 2017) e a sua possível contribuição para práticas pedagógicas antirracistas de docentes de Arte.

Deste modo, apresentaremos abaixo os documentos que integraram essa dimensão documental de nossa pesquisa:

- Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2017;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004);
- Livros didáticos destinados aos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental integrantes da coleção *Por Toda Parte*, de autoria de Solange Utari, Carlos Kater, Bruno Fischer, Pascoal Ferrari, editora FDT (2017).

Os materiais documentais foram reelaborados e analisados de acordo com os objetivos e com o objeto de pesquisa (GIL, 2008). Explicitamos que os seguintes questionamentos compuseram o olhar que aplicamos sobre o *corpus* mencionado acima: a) Que potenciais, limites e desafios esses documentos apresentam para práticas antirracistas? b) O que os documentos dizem sobre o ensino de Arte? c) Há temas e conteúdos elencados para Arte? d) Há preocupação com a diversidade? e) Que abordagens multiculturais se manifestam nesses documentos? f) Que identidades são discursivizadas? g) Que identidades são silenciadas? h) Existe preocupação com a interseccionalidade e com hibridismos?

No que diz respeito à escolha dos volumes de LD de Arte analisados, elucidamos que se deu por ordem empírica, pois foram os que a obra a que tivemos acesso durante o ano de 2019 em uma unidade escolar na Rede Pública de Maricá-RJ. Durante o desenvolvimento da pesquisa, intentamos completar a análise de= toda a referida coleção, porém deflagrou-se o cenário pandêmico e as escolas públicas interromperam suas atividades presenciais, o que nos deixou sem escolha. Porém, como pesquisadores *bricoleur* que somos, decidimos recompor nossos caminhos metodológicos e seguimos adiante com a investigação.

Desse modo, realizamos a quantificação dos espaços que os sujeitos negros ocupam nos volumes didáticos destinados aos 7º, 8º e 9º anos do Ensino

Fundamental integrantes da coleção *Por Toda Parte*, bem como analisamos interpretativamente os sentidos identitários dos sujeitos negros e as abordagens multiculturais se manifestaram nesses respectivos livros didáticos.

É pertinente elucidarmos que o foco estava sobre os contextos em que sujeitos negros eram associados a expressões artísticas e culturais. Assim, ressaltamos que não buscamos apenas por títulos, seções e/ou léxicos que especificassem “negro” como tema. Afinal, entendemos que o tema se constrói, também, através de processos inter-relacionais entre sujeito e enunciados, os quais nem sempre estão vinculados a itens lexicais específicos.

Nesta pesquisa, examinamos tanto os referenciais textuais e imagéticos quanto as abordagens sócio-históricas e culturais sobre sujeitos negros nesses volumes da coleção *Por Toda Parte* (PNLD 2017), sobretudo, para trazermos à luz os avanços da Educação para as Relações Étnico-raciais, numa perspectiva multi/intercultural crítica, considerando, especialmente, as implicações advindas a partir da Lei. 10.639/2003.

As categorias analíticas que estruturaram nossa análise foram produzidas a partir da nossa interação reflexiva e crítica sobre os livros didáticos de Arte em questão. Escolhemos, para a elaboração das categorias, aglutinar os dados que se assemelham e/ou diferenciam. Desse modo, não nos comprometemos a tecer análises amiúdes de toda a coleção dos LD de Arte *Por Toda Parte* (PNLD 2017).

Por considerarmos que a pesquisa qualitativa, “interessa-se 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 sobre a necessidade de conhecermos as possíveis relações e sentidos que docentes de Artes estabelecem com livros didáticos de Arte oferecidos pelo PNLD, bem como os desafios e as potencialidades de práticas antirracistas que tais profissionais vêm realizando na Educação Básica e na formação de professoras e professores de Arte.

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 com docentes de Arte, pois ela parte da suposição de que “as experiências de um sujeito sobre um determinado

domínio sejam 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 multiculturalmente orientados e suas relações com os livros didáticos desse componente curricular. Desse modo, concordamos com Flick (2013, p. 118), entendendo que “o foco na entrevista é em situações e episódios em que o entrevistado teve experiências relevantes para a questão em estudo”.

Dessa maneira, compreendemos que “a identidade e experiência vivida podem ser, elas mesmas, utilizadas como espaço nos quais e por meio dos quais questionamos, teórica e criticamente, o mundo social” (GOODSON, 2013, p. 254), o que nos leva a reafirmar o aspecto contextual, subjetivo e não neutro dos dados produzidos e analisados nesta pesquisa.

Por outro lado, ressaltamos que a entrevista, como método de coleta de materiais empíricos, 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, além da entrevista em si, a própria presença de um pesquisador negro, que estuda questões antirracistas na educação, pode impactar os discursos sobre as suas práticas docentes no campo empírico.

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 (vide apêndice I), 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. E um professor que atua no Ensino Superior, na formação de professoras e professores de Arte de uma Universidade Federal. No capítulo quatro apresentamos mais detalhes sobre a

seleção e perfis das professoras e professor que aceitaram dar sua colaboração. É oportuno declararmos, também, que a participação dessas pessoas se deu mediante autorização e suas respectivas assinaturas do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (vide anexo I), previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ.

No ensejo, 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 genérico<sup>10</sup> 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.

---

<sup>10</sup> 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.

## 2. PRODUÇÃO RECENTE DO CONHECIMENTO

Para embasar e justificar a pertinência e originalidade desta pesquisa, apresentamos, neste capítulo, o levantamento das produções acadêmicas publicadas pelos grupos de trabalho “Educação e Relações Étnico-Raciais” (GT-21) e “Arte e Educação” (GT 24) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente, entre os anos de 2015 a 2019, através dos anais das três mais recentes reuniões nacionais bianuais, respectivamente: a 37ª, a 38ª e a 39ª. Também trazemos o levantamento de teses e dissertações realizadas em programas de pós-graduação em Arte e Educação que versem sobre livro didático de Arte e questões étnico-raciais entre a produção acadêmica recente (2015-2019).

Destacamos que recorreremos aos anais das respectivas reuniões da ANPEd, pois reconhecemos que esta é uma instituição relevante para a divulgação de pesquisas e trabalhos acadêmicos nacionais, na área da Educação. Assim, justificamos que analisar as produções vinculadas ao GT 21 foi pertinente para a nossa pesquisa, pois ele possui, como integrantes, pesquisadoras e pesquisadores negras/os e não-negras/os que desenvolvem produções científicas implicadas em discutir sobre Relações Étnicas-Raciais e Educação. De acordo com breve histórico do mencionado GT disponibilizado no *site* da instituição,

as ações do GT 21 se pautam na pluralidade dos temas e metodologias de modo a oportunizar o encontro com modelos de reflexão crítica sobre as problemáticas da sociedade brasileira com a finalidade de oferecer alternativas e ações para a construção de sociedades antirracistas fundadas na igualdade, na equidade e na possibilidade de futuro especialmente a partir da educação.<sup>11</sup>

Também recorreremos ao GT 24, devido a sua pertinência para a nossa análise, visto entendermos que nossa pesquisa se dá na interface entre Arte e Educação, característica essa que define o GT mencionado. Segundo a ANPEd,

---

<sup>11</sup> Trecho retirado do sítio da ANPEd, em janeiro de 2021, através do seguinte endereço eletrônico <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educa%C3%A7%C3%A3o-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>

o GT 24, divulgando produções que se desenvolvem em interface com Educação e Arte, “incrementa as pesquisas, incentiva intercâmbios, [...] ampliando debates, [...] além de contribuir para as mudanças efetivas nas práticas pedagógicas de artes na escola [...]”<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Trecho retirado do sítio da ANPEd, em janeiro de 2021, através do seguinte endereço eletrônico [https://anped.org.br/sites/default/files/resources/historico\\_GT24.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/resources/historico_GT24.pdf)



## **2.1 Levantamento das produções do Grupo de Trabalho 21 - “Educação e Relações Étnico-Raciais” (ANPEd)**

Ao compreendermos que a inserção do componente curricular *Arte* no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) se deu no ano de 2015, optamos por examinar também os artigos produzidos nas três últimas Reuniões Bianuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), vinculados ao grupo de trabalho “Educação e Relações Étnico-Raciais” (GT-21), respectivamente, as 37<sup>o</sup> (2015), 38<sup>o</sup> (2017) e 39<sup>o</sup> (2019) edições. Com esse levantamento, realizado em abril de 2020, intentamos reconhecer, entre as pesquisas divulgadas pelo referido grupo de trabalho, aquelas que entrecruzam a temática étnico-racial negra à educação escolar. Consequentemente, ressaltamos a pertinência de nossa proposta de pesquisa, cujo objeto é a presença do sujeito negro nos LDs de Arte, disponibilizados às escolas públicas nacionais, via PNLD 2020.

Nos anais da 37<sup>a</sup> reunião da ANPEd, o Grupo de Trabalho “Educação e Relações Étnico-Raciais” (GT 21) teve 29 trabalhos publicados. De acordo com os pontos de interesse do presente estudo, foram selecionados 13 trabalhos, que tratavam da questão étnico-racial negra e da educação escolar. No que diz respeito à 38<sup>a</sup> reunião da ANPEd e seus respectivos anais, foram encontrados 23 artigos e, dentre esse número, selecionamos 10 produções pertinentes ao critério de seleção mencionado acima. Acerca dos anais da última reunião da ANPEd (39<sup>a</sup>), este levantamento contabilizou 30 trabalhos vinculados ao GT 21, contudo, selecionamos 16 artigos, que também se limitaram a relacionar as questões étnico-raciais à educação básica escolar.

No geral, iniciamos a elaboração desta pesquisa seguindo o estilo “estado do conhecimento”, com um total de 73 trabalhos, todos publicados pelo GT 21 de 2015 a 2019. A partir do eixo temático, acima discriminado, foram selecionados, para compor este estudo, 40 trabalhos conferidos por meio da seguinte sistemática de apuração:

- a) Busca no site da ANPED;
- b) Leitura dos resumos e palavras-chave;
- c) Análise qualitativa dos trabalhos, com vistas a avaliar como a questão racial negra tem sido relacionada à temática da educação escolar, com fins de destacar suas abordagens teóricas e implicações práticas.

No que tange aos tratamentos metodológicos, os trabalhos elencados apresentaram diversidade, compreendendo, por exemplo: estudos de caso do tipo etnográfico, pesquisa-ação, narrativas e história de vida, análises de práticas discursivas, análises de conteúdo, pesquisa bibliográfica. As técnicas também foram diversas: entrevistas, questionários, observação, grupo focal, diário de campo e análise de documentos.

A partir da amostragem produzida, criamos categorias indexadoras, que incluíram: a) a implementação da lei 10.639/03 no sistema da Educação Básica; b) Educação Escolar Quilombola, sua implementação, efetividade e práticas docentes; c) formação continuada para docentes da Educação Básica, inclusive, Educação Infantil; d) indicadores de desigualdade no sistema público de educação; e) formação inicial docente; f) imagem e representação; g) práticas discursivas de docentes; h) preconceito racial discursivizado via documentos escolares; i) práticas pedagógicas antirracistas e j) políticas de ações afirmativas na Educação Básica.

Acerca dos trabalhos que perpassam tematicamente sobre a implementação e prática da Lei 10.639/2003, no contexto escolar formal, temos muitas contribuições advindas de várias áreas do conhecimento e amparadas por abordagens várias, como exposto no trabalho de Reis e Silva (2015), no qual buscou-se compreender a sua implementação pelos sistemas públicos e particulares de ensino de Pernambuco, bem como a construção de políticas e práticas curriculares de educação das relações étnico-raciais. As autoras indicam que muitas ações políticas ainda precisam ser implantadas e implementadas para, efetivamente, haver uma educação das relações étnico-raciais. Na mesma esteira, Machado (2015) evidencia em seu artigo que ainda é necessário investimento e oferta de políticas de formação para a comunidade docente, de modo a efetivar a implementação da Lei 10.639/2003 e romper, especificamente, com a produção e a manutenção do racismo no ensino fundamental de Vitória-ES.

Por outro lado, Almeida e Saravali (2015) abordam as demandas da mesma Lei, trazendo, em seu artigo, registros e reflexões de uma intervenção pedagógica em sala de aula, que resultou na construção de noções e valores étnico-raciais a partir da literatura infanto-juvenil, entre alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo. Do mesmo modo,

Oliveira (2015) sugere o paradigma da educomunicação como possibilidade de aproximar os campos da cultura, da comunicação e da educação, e a utilização dos meios de comunicação de massa para fins da educação para as relações étnico-raciais, contribuindo, assim, para a implantação da Lei 10.639/03 na Educação Básica.

Ainda examinando possibilidades práticas do referido instrumento legal, Vanzuita (2015) propôs em sua pesquisa discutir relações e interações entre crianças de 3 e 5 anos, em momentos de observação participativa em sala de aula. Mediante ações propositivas de intervenção no campo, o resultado indica que as ações dialógicas e dinâmicas usadas pela pesquisadora, em alguma medida, impactaram e modificaram as relações das crianças.

Indo ao encontro dos resultados que apontam para a necessidade de formações continuadas, de sorte que docentes possam aprender a eliminar concepções racistas das suas práticas discursivas, o artigo de Leal e Santos (2015) demonstrou como discursos de docentes do Ensino Médio podem invisibilizar a/o estudante negra/o na sala de aula de Língua Portuguesa de escolas públicas. Ancorado na Análise Crítica do Discurso, este trabalho revela práticas discursivas de representações ideológicas de não (re)conhecimento e tentativa de exclusão desse grupo social.

Silva (2015) apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória, realizada com as professoras das escolas municipais de Pesqueira/PE, acerca da identificação étnico-racial de si e dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados demonstram que algumas professoras tiveram dificuldades em declarar sua identificação étnico-racial, como também em identificar as/os estudantes.

Quando se trata de contexto escolar nortista, Barroso e Oliveira (2015) apresentam, em seu artigo, as conexões entre a educação para as relações étnico-raciais e o imaginário social de docentes da Rede Pública Estadual de Belém-Pará. Com esse estudo, as autoras revelam que o campo pesquisado está distante de efetivar práticas alinhadas com as definições da lei 10.639/2003, sobretudo por desconhecimento, tanto das teorias relacionadas às teorias das relações étnico-raciais quanto da história e cultura africanas e afro-brasileiras, além de existir a intolerância e pré-conceito religioso como um dos grandes obstáculos para a aproximação desses saberes.

O estudo de Gatinho (2017) examina as práticas do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (EHCAA) em escolas públicas de Rio Branco-Acre. A partir de entrevistas com grupos focais de docentes e gestoras de quatro escolas, e com técnicos e gestores da Secretaria de Educação, se evidenciou que agentes são, ainda, desinteressados pelo debate acerca da elaboração das disciplinas e do conhecimento escolar pertinentes à temática afro, implicando a precarização de programas e práticas pedagógicas, além do alheamento ao estatuto e conteúdo das disciplinas escolares.

Santos (2017), em seu trabalho, elabora uma reflexão epistemológica acerca da concepção de “força vital” da obra *“La Philosophie Bantoue”*, de Placide Tempels, e a concepção de axé das religiões brasileiras de matrizes africanas, na obra *“Os nàgô e a morte: pàde, asèsè e o culto Égun na Bahia”*, de Juana Elbein dos Santos. Ao relacionar essas obras à educação escolar, a autora conclui que, apesar da implementação da lei 10.639/2003, se o currículo escolar e o campo da formação docente seguirem indiferentes à produção acadêmica africana, bem como aos conteúdos culturais e religiosos da diáspora africana, tanto as disciplinas escolares quanto as pesquisas manterão o passivo cultural sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras. Ao encontro do reivindicado pelo autor acima citado, a pesquisa de Júnior (2019) apresenta Exu, divindade iorubana, como base para refletir uma Pedagogia das Encruzilhadas, no sentido de possibilitar a construção de um projeto político/poético/ético antirracista e decolonial.

Ao questionar, em seu artigo, “Que ensino médio tem sido frequentado pelos negros?”, Artes (2015) utiliza-se das bases dos censos demográficos de 2000 e 2010 e indica a expansão do ensino no Brasil nas suas diferentes etapas, da educação básica ao ensino superior. Entretanto, a autora, a partir da análise dos dados, aponta o ensino médio como um limitador do acesso ao ensino superior para a população jovem negra, sobretudo, por considerar que a maior parte da população negra brasileira, segundo dados do IBGE, se encontra na região Norte e Nordeste, as quais sofrem com a precarização do acesso a escolas públicas de educação básica de qualidade.

Teixeira e Vargas (2015), por seu turno, apresentam os percursos escolares de negros e brancos no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Angra dos Reis-RJ, entre 2009 e 2013. O estudo teve como fonte

dois sistemas: os dados de cor/raça foram importados do Sistema Educacenso, monitorado pelo MEC/INEP, e sincronizados ao Sistema de Informações Gerenciais da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis (SIG-SMECT-AR), o que tornou possível a construção de indicadores, que sinalizam desvantagens para os alunos negros, embora com aparente redução ao fim da série.

Araújo (2017) apresenta, em seu artigo, parte de uma pesquisa sobremodos de operação do racismo, via discursos, na gestão do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). O pesquisador analisa uma entrevista feita com um representante da avaliação pedagógica do PNBE e destaca, a partir de referenciais teóricos da Análise Crítica de Discurso, da teoria literária e dos estudos críticos sobre relações raciais no Brasil, discursos que defendem o cânone como forma de manutenção da qualidade literária e a exclusão de obras “militantes”, por serem, supostamente, de baixa qualidade.

Já Arantes (2019) busca reconhecer como os negros são retratados nos livros de literatura infantil afro-brasileira de bibliotecas de escolas públicas de cidades da Mata Norte Pernambucana. O trabalho ressalta que o maior número de livros localizados integra o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), e que é significativo, apesar de pequeno, o número de obras de literatura infantil com personagens negros protagonistas, localizadas no acervo das bibliotecas, mas destaca, igualmente, que a presença dessas obras ainda não significa sua inserção efetiva nas aulas ou em processos pedagógicos.

O artigo de Brito e Moreira (2017) expõe aspectos da vivência da comunidade quilombola de Carrapatos da Tabatinga como parte do processo educativo. Destaca tais traços como referências e pistas para orientar, a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012), a implementação da modalidade da *Educação Escolar Quilombola*.

O trabalho de Monteiro e Caetano (2019) analisa as narrativas de professor-quilombola e compreendem tal posição como uma prática docente comprometida com uma formação para a justiça social. Como resultado, os autores percebem, através das narrativas dos profissionais-docentes quilombolas, a possibilidade de reflexão acerca dos processos multiculturais implicados nos espaços quilombolas, bem como a pedagogia crítica docente-

quilombola como peculiaridade forjada a partir da docência-militante, característica pujante nas narrativas dos referidos docentes.

Maroun, Soares e Soares (2019) expõem o processo de implementação de educação escolar quilombola em uma escola situada na comunidade quilombola intitulada Caveira/Botafogo, localizada no município de São Pedro da Aldeia (RJ). No artigo, os autores compartilham resultados que indicam a intenção dos atores escolares em construir uma educação quilombola imbricada aos saberes universalizados e às peculiaridades contextuais de uma comunidade quilombola.

Costa (2019), em seu artigo, expõe, ainda em fase inicial, a intenção da sua pesquisa, qual seja, a busca por compreender a dimensão educativa das festas de santo em comunidades quilombolas rurais, no estado de Mato Grosso. O resultado que almeja é estabelecer relação de compreensão, diálogo e equilíbrio entre os saberes curriculares e as práticas sociais, culturais e simbólicas partilhadas por sujeitos quilombolas em contexto escolar. A pesquisa ainda se encontra em fase embrionária, porém com escopo teórico delineado.

Sampaio e França (2019) analisam as práticas da educação escolar quilombola, a partir do currículo, em relação às realidades socioculturais locais. Divulgam, em seu artigo, os resultados parciais de um estudo de caso etnográfico numa escola situada em um território quilombola, orientando para a conclusão de que o currículo escolar foi se constituindo em diálogo com as relações que os sujeitos estabelecem naquele território.

O trabalho de Castilho (2019) compartilha os resultados parciais sobre uma pesquisa com docentes atuantes em cinco escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso. Os resultados apresentam movimentos pertinentes à implementação da Educação Escolar Quilombola, bem como as principais reivindicações em curso. Apontam avanços na parte estrutural das escolas e no nível de formação dos docentes, entretanto, há mais reivindicações por recursos didático-pedagógicos, financeiros e de formação específica para a Educação Escolar Quilombola em suas especificidades.

Valentim (2019) aponta reflexões derivadas de atividades desenvolvidas por meio de pesquisa-ação, em três quilombos urbanos, e do acompanhamento das ações ofertadas por uma Rede Municipal de Ensino. O trabalho revela uma rica diversidade cultural dentre as comunidades quilombolas e uma busca por

práticas reflexivas e contextuais para uma Educação Escolar Quilombola de qualidade.

Arantes (2017) analisa os conteúdos escolares de História nos processos de racialização, direcionados aos alunos das escolas primárias de Pernambuco, no período de 1928 a 1939. O autor conclui que tais conteúdos escolares ocupavam um importante papel na manutenção desses processos, visto que continham, no seu teor, aspectos discriminatórios a favor dos brancos em detrimento de negros e indígenas.

O trabalho de Santos e Silva (2017) traz o levantamento das produções acadêmicas vinculadas ao Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais (GT-21) da Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O estudo se debruça sobre os Anais das Reuniões Anuais da ANPEd, referentes ao período de 2000 a 2015. O critério de seleção dessas produções foi a apresentação de temáticas relacionadas à política educacional, à política curricular, às políticas de ações afirmativas, ao Movimento Negro e à Lei nº 10.639/2003. A conclusão apresentada pelas autoras indica que as produções, examinadas à luz do dialogismo discursivo (BAKHTIN, 2010), impulsionam debates acerca da superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial nos diferentes campos sociais.

Alexandre (2017) traz à luz os processos de inserção das crianças haitianas nas instituições educacionais de Sinop/MT, e analisa a recepção e percepção das escolas sobre elas. A partir de dados parciais, o artigo expõe que, nas escolas de Educação Infantil, algumas crianças haitianas sofreram rejeição e discriminação racial por parte das crianças brasileiras. Por outro lado, houve também demonstrações de afeto e de solidariedade.

O trabalho de Cruz, Oliveira e Rodrigues (2017) apresenta relatos de experiência sobre um Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais, destinado a profissionais da Educação Básica, especificamente, professoras/es, gestoras/es e coordenadoras/es em exercício de suas funções. Segundo os autores, os dados indicam significativos deslocamentos de percepção desses profissionais da educação brasileira, o que ressalta a importância de formações continuadas. Carvalho (2017) possui semelhante foco e apresenta um estudo sobre cursos e palestras relativas à Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), ofertadas pela rede municipal de

Florianópolis/SC aos profissionais da Educação Infantil, entre os anos de 2009 e 2016. Diante da verificação dos dados, foi diagnosticado que, no período analisado, houve uma tendência crescente de formações que discutissem a EREER de maneira consistente.

Brito (2019), em seu artigo, expõe análises parciais de uma pesquisa realizada em uma escola do Ensino Médio da Bahia. Ao examinar processos de deslocamento subjetivo e resistência dos alunos frente à dinâmica do poder institucional escolar, o estudo evidencia que há criações de espaços e ações que contrariam os ditames (pré)vistos pelos planejamentos curriculares e pela norma branca.

Gaudio e Carvalho (2019) analisam qualitativamente como as crianças na faixa etária de zero a cinco anos são contempladas pelo documento “Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica” (2016), elaborado coletivamente por consultoras, gestoras e docentes da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Como resultado, a pesquisa reconhece que a Matriz se apresenta alinhada às Diretrizes nacionais e municipais para a Educação Infantil. O documento analisado subsidia possibilidades de práticas pedagógicas mobilizadoras de concepções de pertencimentos étnico-raciais entre as crianças, através de experiências com o corpo, brincadeiras, músicas, literaturas, imagens, expressões artísticas, entre outras.

Oliveira e Gomes (2019), por sua vez, elaboram reflexões sobre uma ação pedagógica capaz de contribuir para a representação da mulher negra não estereotipada. As autoras discriminam que os processos educativos que ignoram as relações étnico-raciais e, conseqüentemente, o papel das mulheres negras, colaboram para a fragilização de sua representação e autorrepresentação, o que impacta, inclusive, na relação com os estudos.

A pesquisa de Pinho e Ribeiro (2019) tem por eixo temático as relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física de uma professora da Escola Municipal Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, situada no bairro Alvorada (antigo Quarta-Feira), em Cuiabá, MT. No artigo, é apresentado um recorte da pesquisa, elencando dados de alguns entrevistados, ex-alunos da professora, em diálogo com parte dos relatos das aulas e projetos interdisciplinares, a fim de analisar deslocamentos que possibilitaram



construções de conhecimento a respeito das relações étnico-raciais, imbricados a partir da dança nas aulas de Educação Física.

Também na área da Educação Física, Bins (2015) apresenta abordagens que docentes de escolas municipais de Porto Alegre executam, para contemplar as questões étnico-raciais em suas aulas, e quais dispositivos político-pedagógicos Municipais, Estaduais e Federais interferem em suas práticas. Os dados foram constituídos através de um questionário diagnóstico e um estudo de caso etnográfico com um professor de Educação Física, em específico. Com a exposição de resultados de dimensão reflexiva, o trabalho aponta que, apesar da presença de articulações institucionais que, em tese, fomentam a presença da Educação para as Relações Raciais nas aulas de Educação Física, evidencia-se a reivindicação pela materialização da lei na prática e um maior interesse dos pares pela questão em pauta.

O artigo de Santos (2019) traz um levantamento de práticas que possibilitaram pensar metodologias e ações pedagógicas mais humanizadas e criativas em contextos escolares, sobretudo, periféricos. A partir da proposta de criar espaços mais horizontalizados, houve a oportunidade de os jovens exercerem a fala e a escuta interessada, o que possibilitou a produção de dados que, analisados, resultaram na percepção da necessidade de um ensino mais horizontal e mais dinâmico, que se importa com o reconhecimento do território que as juventudes vivenciam em complexidade e intensidade no cotidiano. Os dados empíricos foram coletados por meio do Projeto “Pesquisadoras da educação básica em periferias”, que consiste em diálogos e trocas entre os integrantes de escolas públicas em regiões periféricas de diversas cidades brasileiras, sob a ação individual de nove pesquisadores negros que desenvolvem pesquisas com um tópico temático em comum: o racismo e a relação com a equidade escolar.

O texto de Almeida (2019) procura apontar aproximações e tensões entre os dados parciais da sua pesquisa em andamento e os dados que foram divulgados em uma tese de 2016, ambas realizadas na mesma escola de educação básica, considerada de excelência e ligada a uma universidade pública estadual. O texto tem como foco a análise das cotas raciais e as representações de docentes e atores administrativos acerca da política de reserva de vagas, instituída no ano de 2014. O breve estudo apresenta indícios

de que a comunidade escolar ainda precisa se dedicar atentamente às tensões que as presenças desses novos alunos provocam no cotidiano escolar, impondo novas (outras) realidades. A mesma autora, em 2017, apresentou, no GT 21, outra face dessa mesma pesquisa, mas com foco em específico nas cotas destinadas ao 6º ano do Ensino Fundamental, entretanto, o resultado que se desenhou na fase mais recente da pesquisa se fez notado nesta produção de 2017.

A pesquisa de Sousa (2015) investigou o modelo ideal de representação beleza entre estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola pública e, a partir de interpretações sobre a leitura de livros infanto-juvenis, com personagens negras no século XXI, produziu efeitos de desestabilização das noções eurocêntricas, no que diz respeito a padrões de beleza.

Marques (2019) reflete sobre a problemática da literatura mitológica africana, direcionada ao público escolar infantil da cidade Macaé, Rio de Janeiro, e as relações que derivam desse encontro pedagógico. A partir da literatura da área e de posicionamentos nas redes sociais, a autora conclui que ainda existem questões que precisam ser solucionadas em relação a essas narrativas, visto que a sua presença tende a aflorar a intolerância às religiões de matrizes africanas existentes no espaço escolar.

Aqui, destacamos que, entre os trabalhos selecionados, encontramos a publicação de Müller (2015), já mencionada acima. Sua pesquisa objetivou mapear a produção acadêmica brasileira sobre a imagem do negro no livro didático, em dissertações de mestrado e em teses de doutorado produzidas entre os anos de 2003 e 2013, disponibilizadas nos bancos de dados de Teses da Capes, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Domínio Público. A pesquisa constatou que, sob a influência da Lei nº 10.639/2003, houve significativo aumento de pesquisas acerca da temática. Do mesmo modo, a referida lei gerou efeitos sobre a organização dos livros didáticos e os editais do PNL D. A pesquisadora concluiu que, na amostragem de trabalhos por ela analisada, ainda persiste o uso de imagens estereotipadas do negro e da África.

Assim, mediante os diálogos estabelecidos com as autoras e autores, pelo levantamento da produção acadêmica divulgada através do GT 21 nas três últimas reuniões da ANPEd nacional, bem como pela constatação dos dados da

recente pesquisa de Müller (2015), reconhecemos a relevância da pesquisa proposta aqui, dada a evidente lacuna e a pertinência em desenvolver estudos com vistas a investigar a interface das relações étnico-raciais nos LDs, em específico, naqueles aprovados e disponibilizados pelo PNL 2020 para o componente curricular de Arte.

## **2.2 Levantamento das produções do Grupo de Trabalho “Arte e Educação” (ANPEd)**

Como mencionamos no início desta seção, para a elaboração do levantamento da produção acadêmica recente, relativa ao GT 24, aplicamos o mesmo procedimento realizado sobre as produções do GT 21. Porém, a partir de leitura prévia dos trabalhos que compuseram os anais das 37<sup>o</sup>, 38<sup>o</sup> e 39<sup>o</sup> Reuniões Nacionais da ANPEd, reconhecemos a necessidade de adicionarmos ao nosso filtro de interesse pesquisas que relacionassem não apenas as Relações Étnico-Raciais à Educação Básica, mas também aquelas que apresentassem potencial multicultural implícito associado ao ensino de Artes Visuais, ou seja, aquelas pesquisas que, mesmo não embasadas teoricamente no multiculturalismo, problematizam aspectos referentes às diversidades e às tensões sociais geradas pelos discursos da diferença no espaço escolar da Educação Básica (CANEN, MOREIRA, 2001; SOUZA, IVENICKI, 2016).

Isso posto, esclarecemos que, nos anais do GT24 da 37<sup>o</sup> Reunião Nacional da ANPEd, foram publicados 20 trabalhos, porém, devido ao eixo de interesse que elencamos, não foi possível contemplar nenhuma produção respectiva a essa reunião. Por outro lado, selecionamos 3 trabalhos publicados nos anais do GT24 da 38<sup>o</sup> reunião, que também contava com um total de 20 produções acadêmicas. Por fim, o GT24 da 39<sup>o</sup> reunião apresentou um total de 26 trabalhos, contudo, seis produções listadas no *siteda* respectiva reunião não estavam disponíveis para download. Dessa forma, a partir de 20 trabalhos passíveis de análise, não encontramos produção pertinente ao eixo de interesse deste levantamento.

Unanimemente, todos os trabalhos que selecionamos apresentaram a abordagem qualitativa como escolha metodológica – com análise documental, entrevistas abertas e semiestruturadas. Entre os trabalhos selecionados, foram

percebidas aproximações e exceções temáticas, a saber: currículo de Arte na Educação Básica; prática docente em artes visuais; e dança como área de conhecimento. Vejamos as sinopses dos trabalhos verificados.

Cardoso-Junior (2017), em seu artigo, analisa o ensino de Artes Visuais nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio do Colégio Pedro II, conhecido também como “Pedrão”. Por meio do currículo de Arte da instituição o pesquisador problematiza a matriz monocultural naturalizada, principalmente no Ensino Fundamental II, o que considera como o “núcleo duro” do currículo de Artes Visuais. O autor compreende que este documento reflete erudição, enciclopedismo, eurocentrismo e androcentrismo; segundo ele afirma que tais aspectos são incompatíveis com os tempos atuais, bem como com o que se tem discutido sobre o ensino de contemporâneo de Arte e com os sentidos das artes. Por meio da sua pesquisa, percebe-se que o currículo de Arte da referida instituição desenvolve uma monocultura, além da pretensão de linearidade, que comporta conceitos de progresso, modernização, desenvolvimento e globalização, produzindo assim a ausências que inferiorizam e classificam outros grupos como diferentes e distantes.

Souza (2017), assim como Cardoso-Junior (2017), questiona “O que dizem os programas de Artes Visuais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre as diversidades sexuais e de gênero? Apresenta, em seu artigo, um recorte de sua pesquisa de Mestrado, a análise de planos de curso referentes ao componente curricular de Arte das três escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, a saber: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), Colégio Pedro II (CPII) e Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ).

No que diz respeito ao CAp-UERJ, a autora compreende que a organização do plano de curso é eminentemente formalista, favorecendo os “elementos da linguagem visual”, sempre vinculados ao “contexto imagético histórico” e ao “fazer artístico”, não havendo menções diretas a outro tipo de conteúdo. Com base na análise do plano de curso dos anos iniciais do Ensino Fundamental do CPII, a autora reconhece que o multiculturalismo é contemplado, porém compreende que a maneira como o documento discursiviza e estrutura os eixos temáticos sugere hierarquizações e subordinações ao cânone eurocêntrico de arte.

Ao analisar o programa do setor curricular de artes visuais e os Planos de Curso do 1º ao 5º Ano (2015) do CAP-UFRJ, a autora constatou que não há articulação do campo da Arte (seu ensino, sua história e/ou seus elementos constitutivos) com questões referentes à interculturalidade/multiculturalismo, ou caras às leis 10.639/03 e 11.645/08. Também não há menção a gênero e sexualidade naqueles documentos. A autora compreende que parece haver um consenso, no que diz respeito aos conteúdos que devem ser abordados no ensino da Arte dos três programas analisados, sobretudo nos Anos Iniciais. Sobre as questões de gênero e sexualidade, a pesquisadora sugere que devem ser explicitadas nos programas curriculares, para que assim haja maior possibilidade de serem inseridas em processo pedagógicos escolares, porém ressalta que gênero e sexualidade devem estar articulados a outras categorias discursivas, contemplando a interseccionalidade.

Diehl e Barcelos (2017) pesquisam o trabalho de educadorartistas que lecionam Arte para o Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Em seu artigo, traz relatos das professoras e artistas visuais Elisa Iop, do *campus* de Sertão, e Raquel Andrade Ferreira, do *campus* de Rio Grande. Os autores concluem que, como educadorartistas, é estabelecido um entre-lugar de convivência intercultural dialógica e livre.

### **2.3 Teses e dissertações**

Para conhecimento sobre os possíveis trabalhos acadêmicos que privilegiam os LDs de Arte como objeto de pesquisa, realizamos também buscas nos bancos de dados de Instituições de Ensino Superior (IES) e na plataforma Google Acadêmico, o que nos possibilitou encontrar mais 4 dissertações datadas a partir de 2015, realizadas tanto dentro de programas de pós-graduação em Educação, como também em outros programas de áreas distintas.

Entre o total de pesquisas encontradas, apenas Nóbrega (2018) e Lacerda (2018) trouxeram um olhar atento às questões étnico-raciais. O primeiro focou nas referências indígenas presentes nos LDs aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (2015-2017) e adotados pela rede pública de ensino do Rio Grande do Norte. A segunda empreitou investigação sobre como os LDs

de Arte para o 6º ano do Ensino Fundamental II (PNLD 2017) conceituam “arte afro-brasileira”. Born (2018), por outro lado, buscou examinar os LDs de Arte como um meio de exposição de objetos de arte e construção de experiências estéticas. Valarin (2016) estudou os LDs de Arte examinando, criticamente, suas propostas de atividades criativas.

Este levantamento que realizamos objetiva trazer à luz a um recorte da produção acadêmica atual sobre o tema em foco, como também intenta tornar mais incisiva a compreensão de que é emergencial desenvolver estudos que visem a investigar os discursos sobre grupos identitários não-hegemônicos presentes nos LD de Arte, aprovados por meio do PNLD, bem como práticas antirracistas em Arte.

### **3. Leis e diretrizes educacionais: a análise do Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2017**

No presente capítulo, apresentamos nossas análises sobre os instrumentos que compuseram o aspecto documental de nossa metodologia, são eles: *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2017; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004).*

Concomitantemente, neste capítulo, apresentamos as análises qualitativas sobre a presença negra e seus sentidos mediados pelos LD de Arte destinados aos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, relativas à coleção *Por Toda Parte* (PNLD 2017). Por fim, trazemos relatos de professoras de Arte, tanto da Educação Básica – da Rede Municipal de Maricá e da Rede Federal – quanto do Ensino Superior – de uma Universidade Federal. Nossa intenção, ao trazer seus enunciados e analisá-los, parte do interesse em conhecer as possíveis relações que essas professoras estabelecem com os LD de Arte aprovados no PNLD, e como têm desenvolvido práticas antirracistas em Arte, bem como seus êxitos e desafios.

#### **3.1 Análise do Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas e Literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2017**

Neste subtópico vamos apresentar as análises do Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2017, e as respectivas políticas educacionais que o orientam em direção à Educação para as Relações Étnico-Raciais, a saber:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

- Parecer CNE/CP nº 3/2004;

Compreendemos que a fundamentação do respectivo Edital em Leis e Diretrizes de enfrentamento ao racismo e incentivo à construção da imagem positiva das identidades negras é o “reconhecimento, por parte do Estado, da existência dessa discriminação e da rotineira violação dos direitos constitucionalmente declarados dos afro-brasileiros” (SISS, 2014, p. 182).

Ressaltamos que não é objetivo de nossa pesquisa analisar os meandros da política educacional do PNL D, mas sim o seu produto, o livro didático do estudante. Dito isso, explicitamos especificações trazidas pelo edital do PNL D 2017, consideradas pertinentes à nossa análise sobre a presença negra nos livros didáticos. Em seguida, apresentamos as sistematizações que estabelecemos para executar nossas análises.

Destinado aos anos finais do Ensino Fundamental das escolas da Educação Básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, o Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas e Literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), de 2017, publicado em 30 de janeiro de 2015, prevê que as obras didáticas por ele contempladas possuam três versões: livro do estudante (impresso), manual do professor (impresso) e manual do professor (digital).

Assim, destacamos que esta pesquisa não analisou a coleção de livros didáticos completa, pois não tivemos acesso ao volume impresso destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental II da coleção *Por Toda Parte* (PNLD 2017), bem como não conseguimos encontrar a sua versão digital, visto que a referida coleção não está disponibilizada no portal e-docente<sup>13</sup> ([www.edocente.com.br](http://www.edocente.com.br)). Sendo assim, nos comprometemos a analisar os volumes impressos oferecidos aos estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, os quais tivemos acesso ainda no ano de 2019.

Percebemos, contudo, potencialidade em lançar nosso olhar investigativo sobre esses três volumes da coleção em foco, visto que, na versão destinada para estudantes, há apenas os enunciados que mediam os conteúdos abordados, sem o auxílio das sugestões e contribuições pedagógicas presentes

---

<sup>13</sup> O e-docente é um portal mantido pelas editoras Ática, Scipione, Saraiva e Atual, onde conteúdos sobre educação e os livros didáticos aprovados pelo PNL D são disponibilizados em versão digital para docentes.



apenas no manual do professor, cuja utilização fica a critério pessoal do professor.

O *layout* do manual do professor apresenta formato em U, ou lateral, um tipo de diagramação em que, a cada duas páginas espelhadas do manual, são apresentadas duas páginas espelhadas, em dimensão reduzida, do livro do estudante no centro superior das páginas; ao lado, e nas margens inferiores das páginas, os autores dispõem os conteúdos específicos e as orientações para docentes, de acordo com os conteúdos abordados nas respectivas páginas do livro do estudante – conforme imagem 1.

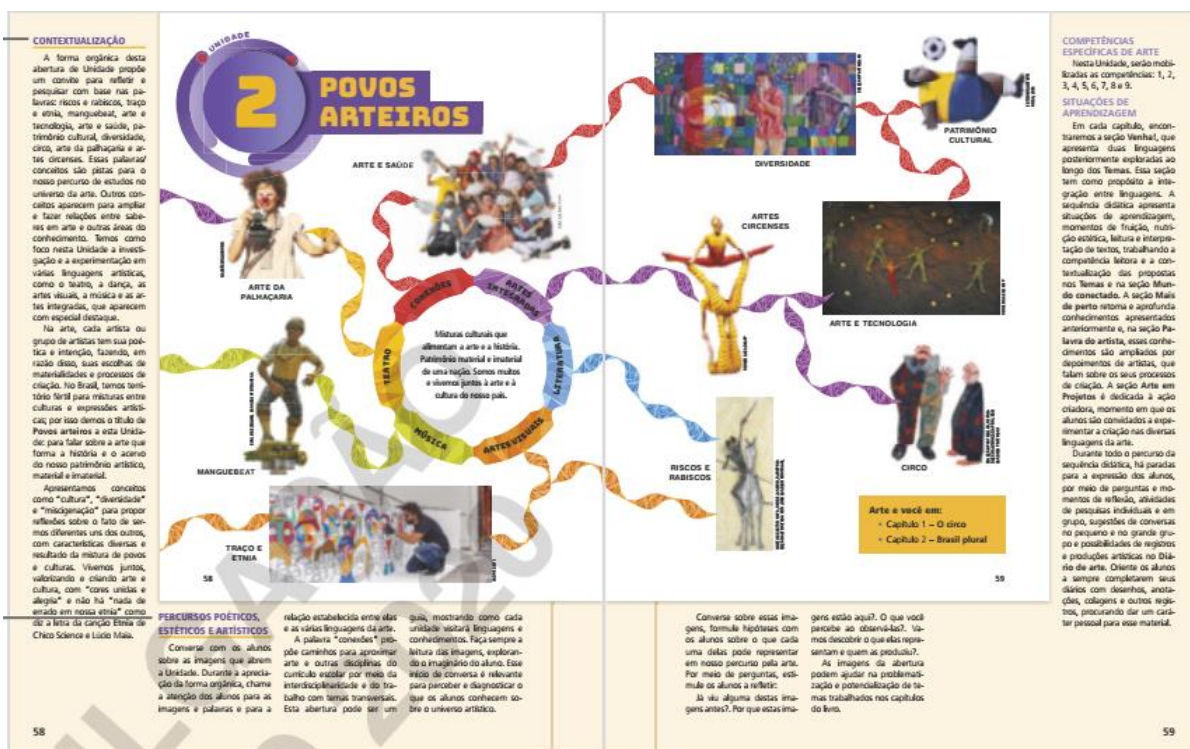


Imagem 1: Demonstração do layout do Manual do Professor. Coleção "Por toda parte" (PNLD 2020).

Segundo o Edital analisado, os livros dos estudantes, referentes ao componente curricular de Arte, podem apresentar, no máximo, 400 páginas, porém, esclarecemos que nossa análise não contemplou o CD em áudio que integra e acompanha os quatro volumes da obra didática de *Arte*<sup>14</sup> *Por Toda Parte* (PNLD 2017).

<sup>14</sup> O edital também determinou que as obras respectivas aos componentes curriculares de Inglês e Espanhol fossem igualmente acompanhadas de CD em áudio.

Ao fazer a leitura atenta do edital em questão, não podemos deixar de apontar a incongruência entre a vivência que motivou esta pesquisa e as orientações especificadas no ponto 7.6.2 do respectivo Edital (PNLD 2017), as quais versam sobre o modo como a seleção das obras didáticas por parte das instituições escolares deveriam acontecer. Esses pontos orientam que as análises e escolhas das obras serão embasadas pelas informações trazidas no Guia do Livro Didático, ou seja, o corpo docente não deve avaliar os volumes que integram as coleções, mas sim compreender o escopo de cada coleção, por meio do respectivo Guia. O Guia do Livro Didático orienta que sejam realizadas análises sérias e dedicadas entre os pares, debates democráticos e autônomos.

De acordo com o Edital, o Guia do Livro Didático, disponibilizado no portal [www.fdne.gov.br](http://www.fdne.gov.br), traz as resenhas das coleções de LDs aprovadas, elaboradas pela equipe de avaliadores, formada por mestres e doutores em Arte e áreas afins. As resenhas possuem “o intuito de apresentar não apenas as estruturas que formam cada coleção, mas também seus conteúdos, princípios, fundamentos teóricos e suas propostas de atividades e avaliações” (BRASIL, 2019, p. 1). Aqui, ressaltamos que esse documento não faz parte do *corpus* da presente pesquisa, pois apesar de termos tido acesso a três volumes da coleção *Por Toda Parte* (PNLD 2017), não consideramos conveniente realizar a sua análise nesta pesquisa, pois não tínhamos a obra didática completa para que pudéssemos analisá-la em diálogo com o referido Guia.

Com vistas a esclarecer como se deu o processo de aprovação das obras didáticas oferecidas pelo PNLD 2017, elucidamos que, primeiramente, para verificar se as obras inscritas pelas editoras estavam de acordo com os critérios técnicos e físicos trazidos no Edital em pauta, foi realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Em seguida, as coleções selecionadas foram encaminhadas à Secretaria de Educação Básica (SEB), que representa o Ministério da Educação (MEC); por meio dela, realizou-se a avaliação pedagógica por parte da equipe de avaliadores, escolhida pela SEB. Por fim, a comissão elaborou as resenhas das coleções de livros didáticos aprovadas, resultando no Guia de Livros Didáticos.

O Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas e Literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2017 não se ateve somente aos aspectos técnicos e físicos das

obras didáticas, mas trouxe também uma dimensão reflexiva sobre a educação escolar brasileira e o que se espera de uma obra didática aprovada pelo PNLD. Isso se evidencia no Anexo III, Critérios Para a Avaliação de Obras Didáticas, no ponto 1, Princípios Gerais.

Nesse ponto do Edital, as orientações tecidas, nos levaram a compreender que se buscou que as obras apresentassem uma perspectiva multicultural. Amparado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos, o Edital é objetivo, quando declara que as obras didáticas inscritas na seleção deveriam apresentar o princípio pedagógico da transversalidade e a perspectiva multicultural do currículo (BRASIL, 2017). Entretanto, ainda que o documento mencione o termo *multicultural*, não especifica a qual abordagem multicultural se refere, abrindo espaço para equívocos e limitações, como em abordagens celebratórias e liberais.

Por outro lado, possibilita também que obras se posicionem de modo multi/intercultural crítico, ou seja, que obras didáticas se coloquem contrárias à monoculturalidade, que subjuga e invisibiliza sujeitos e práticas culturais em função do erguimento de estandartes de verdades e saberes universais de base eurocêntrica. Com isso, constatamos que o Edital aponta para a elaboração de obras didáticas imbuídas de pluralidade étnico-racial e cultural. Chegamos a essa conclusão, pois o Edital orienta que as obras abordem “a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária” (BRASIL, 2017, p. 40).

O Edital traz ainda especificações diretas acerca das representações e discursos sobre os grupos identitários negros e indígenas. Nos pontos 6, 7, e 8 do anexo III, é explicitado que as obras didáticas devem promover positivamente a imagem dos sujeitos afrodescendentes, contemplando suas presenças em diferentes posições sociais, espaços de poder e trabalho, contribuindo para a valorização dos seus protagonismos e visibilidades sociais (BRASIL, 2017). Também há destaque para os aspectos culturais desses e de outros grupos identitários, à medida que o Edital enfatiza que as obras didáticas devem

promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes

sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural (BRASIL, 2017, p. 40).

Tais orientações, num primeiro olhar, se colocam contrárias à manutenção do racismo institucional, sendo pertinentes e essenciais para a construção de uma identidade institucional (CANEN; CANEN, 2005) que respeita e valoriza a diversidade, inspirando o respeito à diferença característica de grupos identitários outrora negligenciados por esse mesmo Estado.

Entretanto, problematizamos a menção de cultura e história afro-brasileira no singular, presente no documento, pois compreendemos que esse tipo de enunciação fomenta concepções de unidade e homogeneidade identitária e cultural entre os sujeitos e territórios que integram os grupos mencionados. Assim, nos cabe questionar: que cultura negra é eleita e legitimada como tal? É possível que haja abordagens de identidades interseccionais e híbridas quando se discursiviza “história” e “cultura” no singular? Não seria isso uma manifestação das relações raciais hierárquicas, onde o subalterno se torna unidade e tema?

Por fim, destacamos que o documento almeja “a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 39-40). O Edital enfatiza que o não cumprimento de alguma das dessas peças constitucionais é motivo de eliminação de obras didáticas participantes do processo de seleção. Abaixo, apresentamos as Leis, os documentos e as diretrizes que orientam a elaboração dessas submetidas à avaliação do PNLD 2017:

1. Constituição da República Federativa do Brasil;
2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº10.639/2003, nº 11.645/2008, nº 11.274/2006 e nº 11.525/2007:

- Lei nº 10.639/2003 – Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira";

- Lei nº 11.645/2008 – “Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”;
  - Lei nº 11.274/2006 - Altera a redação dos Artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade;
  - Lei nº 11.525/2007 – Acrescenta o § 5.º ao art. 32 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.
3. Estatuto da Criança e do Adolescente e Estatuto do Idoso;
4. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
5. Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004, Parecer CNE/CEB nº 7/2010, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Parecer CNE/CP nº 14, de 06 /06/2012:
- Parecer CEB nº 15 de 04/07/2000 - Trata da pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos;
  - Parecer CNE/CP nº 03 de 10/03/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
  - Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
  - Parecer CNE/CEB nº 7/2010 – Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
  - Resolução CNE/CEB nº 4/2010 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;

- Parecer CNE/CEB nº 11/2010 – Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;
- Parecer CNE/CP Nº 14 de 06 /06/2012 – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA).

Cientes de todo esse arcabouço documental que ampara o Edital em foco, escolhemos analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004), sobretudo por entendermos que são basilares à Educação para as Relações étnico-raciais e para o engajamento antirracista na Educação brasileira.

### **3.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: Parecer CNE/CP nº 3/2004**

O parecer CNE/CP 03/2004, aprovado unanimemente pelo Conselho Nacional de Educação, sob a presidência de José Carlos Almeida da Silva, em 10 de março de 2004, teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e, como membros, Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez. Esse documento buscou atender aos propósitos expostos na Indicação CNE/CP 6/2002 e regulamentar a modificação na Lei 9394/94 de Diretrizes e bases da Educação Nacional, promovida a partir do sancionamento da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino (BRASIL, 2004, p. 2).

O Parecer ressalta que seu interesse também recai sobre a necessidade de formação de docentes qualificados “para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações” (BRASIL, 2004, p. 2). Para tanto, é direcionada ao Estado a responsabilidade de instituir políticas e medidas de reparação às pessoas negras, com vistas a oferecer ressarcimento dos danos materiais, psicológicos, simbólicos, sociais e educacionais decorrentes do

sistema escravista e de todo o mecanismo que o Estado moveu para consolidar normas de exclusão e discriminação dessa população, exercendo o racismo institucional, inerente ao racismo estrutural.

Dentre as medidas que contribuem para o enfrentamento da desigualdade gerada pelo racismo e para a construção de uma sociedade democrática, destacamos que o referido Parecer considera a “mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras [...]” (BRASIL, 2004, p. 3) como uma atitude fundamental para tal avanço.

Nesse sentido, é pertinente refletirmos sobre a discursivização dos sujeitos negros em livros didáticos e o seu potencial de produção de subjetividades, pois, como exposto por Silva (2010, p. 48), “a imagem que a escola expande do negro através dos seus materiais pedagógicos é marcada em grande parte pela estereotipia de incapacidade intelectual e de incompetência”. Essa autora (SILVA, 2010) considera, por meio da análise de livros didáticos, que há difusões de estereótipos e de desumanização dos sujeitos negros. Segundo ela, isso se manifesta mediante:

- Ausência de nomes próprios;
- Preterimento presente em situações em que personagens negros são tidos como maus, traquinas e elemento de entretenimento de brancos;
- Vinculações às funções de baixo prestígio social e à condição de pobreza;
- Insinuação de incapacidade intelectual; além do
- Nítido descompasso quantitativo frente à realidade populacional negra brasileira, visto a saturação e protagonismo de personagens brancas encontradas em materiais analisados.

Sob nossa análise, entendemos que o Parecer evidencia a importância da agenda educacional do Movimento Negro Brasileiro, bem como os conhecimentos por ele construídos. De acordo com Gomes (2012, p. 735), a educação

[...] é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação

de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

Isso é atestado, quando o documento apresenta o argumento de que o Movimento Negro Brasileiro, em sua diversidade, “tem comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa” (BRASIL, 2004, p. 5). Dessa forma, compreendemos que o Parecer evoca uma postura multi/intercultural crítica (CANDAU, 2020; IVENICKI, 2020; WALSH, 2007) por parte das instituições educacionais, desde os órgãos e programas nacionais até o cotidiano singular de unidades escolares das cinco regiões do Brasil. Conforme expresso por ele,

a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 6).

No que diz respeito a essa responsabilidade das escolas, ressaltamos que, conforme apontado nos trabalhos de Reis e Silva (2015), Machado (2015), Barroso e Oliveira (2015), Gatinho (2017), Cruz, Oliveira e Rodrigues (2017), nos cursos formação inicial e continuada de docentes, as questões étnico-raciais ainda são embrionárias, apesar de urgentes.

Diante desse panorama, ressaltamos, mais uma vez, a pertinência da presente pesquisa, visto a necessidade de atentar criticamente para os modos como as identidades negras, construídas discursivamente em livros didáticos de Arte (PNLD 2017), (não) contribuem para ações docentes alinhadas ao ensino de Arte antirracista e plural.

Aqui vale destacar que o Parecer enfatiza que

caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (BRASIL, 2004, p. 9).



Desse modo, concordamos que abordagens superficiais e equivocadas da diversidade são entraves para a superação do racismo na escola e efetivação de práticas pedagógicas que levam à Educação para as Relações Étnico-Raciais, visto que ela “impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p, 6).

Nesse sentido, consideramos pertinente um breve comentário acerca do termo “contribuição”, referenciado oito vezes no decorrer de todo o documento. As menções se dão a partir de argumentos que visam a ressaltar o aspecto de interconhecimento entre povos europeus, africanos, asiáticos e grupos indígenas, indicando, ao nosso ver, que num “processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes é crucial a comparação entre o conhecimento que está sendo aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido” (SANTOS, 2007, p. 87). Por outro lado, cremos que a palavra “contribuição” apaga semanticamente as marcas de conflito e violência ocasionadas por relações assimétricas de poder, vivenciadas entre colonizadores e sujeitos colonizados.

Por fim, concluímos que o parecer CNE/CP 03/2004 é um documento comprometido com o fomento da educação para as relações étnico-raciais, orientando práticas pedagógicas envolvidas com a perspectiva antirracista e multi/intercultural crítica, ou seja, é, conseqüentemente, um documento fundamental para a elaboração de materiais didáticos, dentre os quais está o livro.

### **3.2 Lugar(es), contexto(s) e sentido(s) do negro em um livro da coleção *Por Toda Parte* (PNLD 2017)**

Como mencionado em momento anterior, esta pesquisa se desenvolveu durante um período pandêmico, no qual as escolas públicas tiveram que, por motivo de saúde pública, interromper suas atividades presenciais desde o mês de março de 2020. Com isso, muitas ações que estavam em curso foram suspensas, impossibilitando, inclusive, a entrega das coleções de livros didáticos aprovadas pelo PNLD 2020, tanto para o corpo docente quanto para a comunidade estudantil.

Assim, impedidos por esse contexto, decidimos analisar três volumes de livros didáticos de Arte destinados aos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos), os quais fazem parte da coleção *Por Toda Parte*, aprovada pelo Edital do PNLD de 2017 e de autoria de Solange Utari, Carlos Kater, Bruno Fischer e Pascoal Ferrari, publicados pela editora FDT.

Convém destacarmos que aqui não chamaremos os livros didáticos analisados de obras didáticas, pois, de acordo com o Edital PNLD 2017, a obra didática é constituída por quatro volumes. Assim, é necessário sinalizar que nossa análise sobre a coleção é baseada em uma visão parcial, visto que não tivemos acesso ao volume destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental II.

Feitas as ponderações acima, iniciamos nossa análise apresentando a estrutura dos respectivos volumes da coleção *Por Toda Parte* (PNLD 2017), destacando que todos os volumes possuem a mesma estrutura-base: três unidades, cada uma composta por dois capítulos. Segue, abaixo, a apresentação da organização dos sumários dos respectivos volumes dessa coleção:

#### **Coleção *Por Toda Parte* (PNLD 2017) - 7º ano**

##### **a) Unidade 1: Os discursos das linguagens**

- Capítulo 1: Arte é linguagem;
- Capítulo 2: Linguajar.

##### **b) Unidade 2: Arte, som e palavra**

- Capítulo 1: De canto a canto;

- Capítulo 2: Linguagens das artes – muitas em uma.

**c) Unidade 3: Brincar de criar**

- Capítulo 1: se essa rua fosse minha;
- Capítulo 2: ciranda, cirandeiro.

**Coleção Por Toda Parte (PNLD 2017) - 8º ano**

**a) Unidade 1: A arte e suas invenções maravilhosas**

- Capítulo 1: Cor, espaço e tempo;
- Capítulo 2: Som e invenção.

**b) Unidade 2: Olhando pela lente**

- Capítulo 1: Imagem: captura e criação;
- Capítulo 2: Imagem fixa e em movimento.

**c) Unidade 3: Tecnologia, corpo e voz**

- Capítulo 1: Batucadas e batidas;
- Capítulo 2: Olho e voz.

**Coleção Por Toda Parte (PNLD 2017) - 9º ano**

**a) Unidade 1: Palavra, arte e multimídia**

Capítulo 1: Palavra na cena;

Capítulo 2: Arte multimídia.

**b) Unidade 2: A língua do corpo**

Capítulo 1: Performance;

Capítulo 2: Dança.

**c) Unidade 3: Traços e cores**

Capítulo 1: Desenhar, pintar e gravar;

Capítulo 2: sons e cores do Brasil.

Nos debruçamos sobre este *corpus* tendo como foco de nosso interesse os sujeitos negros como produtores de arte e cultura, representados por meio das imagens fotográficas que compõem os respectivos livros didáticos. Assim, ilustrações não foram contempladas em nosso recorte e nem representações artísticas de sujeitos negros realizadas por sujeitos brancos.

Para apreendermos e nos aproximarmos das presenças negras nesses livros didáticos, escolhemos, primeiramente, realizar a quantificação de todas as imagens fotográficas que foram trazidas por eles. Após esse momento, separamos, por meio de aspectos fenotípicos, as imagens de pessoas negras que se apresentavam. Para finalizar essa primeira etapa, retornamos às páginas nas quais tais imagens estavam localizadas e analisamo-las junto aos outros elementos que orbitavam em torno delas e com os quais elas (não) dialogavam.

Apresentamos, a seguir, a quantidade de imagens fotográficas encontradas nos três volumes de livros didáticos de Arte (PNLD 2017) nas quais, a partir do nosso recorte, o sujeito negro assume o protagonismo como artista e/ou produtor de cultura:

- Quatorze, no volume destinado ao 7º ano;
- Seis, no volume destinado ao 8º ano;
- Sete, no volume destinado ao 9º ano.

Em contrapartida, nós mesmo três volumes didáticos, imagens que apresentam pessoas brancas em posição de produtoras e protagonistas culturais e artísticas, totalizam, respectivamente:

- Sessenta, no volume destinado ao 7º ano;
- Cinquenta e cinco; no volume destinado ao 8º ano
- Oitenta, no volume destinado ao 9º ano

Elucidamos que, para essa seleção de imagens fotográficas, usamos critérios fenotípicos característicos e associados à pessoa negra. Afinal, tais aspectos sustentam o preconceito racial no Brasil, visto que “onde o preconceito é de marca, serve de critério o fenótipo ou aparência racial” (NOGUEIRA, p. 293, 2006). Do mesmo modo, usamos tal critério fenotípico para selecionar as imagens onde pessoas brancas protagonizam. Com isso, ressaltamos que esse número de imagens pode variar de acordo com o olhar e letramento racial, caso outra pessoa analise os mesmos volumes didáticos.

A seguir, listamos as imagens encontradas/selecionadas por nós nos respectivos volumes que integram a coleção de livros didáticos de Arte *Por Toda parte* (PNLD 2017):

- **As quatorze imagens fotográficas presentes no LD do 7º ano foram:**

a) três imagens de crianças, mais especificamente, uma imagem de dois meninos com roupas típicas da cultura *hip hop* fazendo passos de *breakdance* em South Bank, na Inglaterra; uma imagem de uma menina com turbante, aparentemente, cantando ao microfone; e outra imagem de um grupo com oito meninas brincando de pular corda, junto com uma adulta, no pátio de uma escola municipal de Balsas, no Maranhão;

b) um pequeno *frame* do ator Samuel L. Jackson interpretando um personagem da narrativa fílmica *Star Wars*;

c) duas imagens da cantora baiana Virgínia Rodrigues, interpretando canções no palco;

d) duas imagens de emboladores, se apresentando nas ruas do centro da cidade de São Paulo;

e) uma imagem que representa a capa do álbum musical “Repente *rap* repente”;

f) duas imagens do grupo cirandeiro chamado “Coroas cirandeiros”, de Paraty, no Rio de Janeiro;

g) uma imagem de uma grande ciranda formada no Dia da Consciência Negra pelo Grupo de Cida, em Alagoa Grande, na Paraíba;

h) uma imagem da cirandeira Lia do Itamaracá; e

i) uma imagem da compositora e pianista Chiquinha Gonzaga.

● **As seis imagens fotográficas presentes no LD do 8º ano foram:**

a) Uma imagem do músico de *jazz* Miles Davis;

b) Uma imagem dos percussionistas de Gitega, capital de Burundi, no continente africano, de 2015;

c) Uma imagem dos percussionistas do grupo étnico Ewe, em Gana, em 1973;

d) Uma imagem do ator Eddie Murphy em um estúdio de dublagem;

e) Uma imagem da cantora de samba Alcione; e

f) Uma imagem do grupo percussivo Meninos do Morumbi, em uma apresentação em Londres, na Inglaterra, na década de 1990.

● **As seis imagens fotográficas presentes no LD do 9º ano foram:**

- a) Uma imagem de apresentação do Balé Folclórico da Bahia, na Califórnia, Estados Unidos, em 2011;
- b) Uma imagem do ensaio do Bonde dos Mulekes 100 Limites, em uma laje de uma comunidade do Rio de Janeiro, em 2006;
- c) Duas imagens do Dj Marcelo Negão em Bailes *Funk*, em bairros do Rio de Janeiro;
- d) Uma imagem dos Guerreiros Masai, em dança tradicional no Quênia, sem ano informado;
- e) Uma imagem histórica do movimento Hip-Hop, no bairro de Bronx, em Nova York, Estados Unidos, de 1970; e
- f) Uma imagem do artista grafiteiro Cranio, durante a realização de um mural temático da Copa do Mundo no Brasil, em 2014.

Mediante nosso olhar sobre o *corpus* investigado, a partir do recorte que nos interessa, foi notado que, nesse LD de Arte, há abordagens acerca da pluralidade cultural. Porém, ao nosso ver, tais abordagens exaltam a diversidade por um viés que, ao mesmo tempo, invisibiliza as relações desiguais entre manifestações culturais classificadas como populares e eruditas e mantém a assimetria cultural.

As diferenças culturais são discursivizadas de modo que simulam harmonia entre as diferenças, apagando, inclusive, as tensões raciais. Isso se opõe totalmente a perspectiva multi/intercultural crítica, visto que essa posição promove situações de confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas (CANDAU, 2016).

Por meio desse levantamento realizado entre os respectivos livros didáticos de Arte (PNLD 2017) nos tornamos cientes de que as imagens fotográficas onde sujeitos brancos são representados em posição de produtores de arte e cultura totalizam cento e noventa e cinco<sup>15</sup>, em detrimento de vinte e sete imagens fotográficas em que sujeitos negros assumem tais posições.

---

<sup>15</sup> Nesta pesquisa não tivemos como objetivo aprofundarmos a análise sobre as representações imagéticas de pessoas brancas e distingui-las em categorias. Contudo, declaramos que há imagens de sujeitos brancos como produtores de manifestações culturais populares, porém, não estão limitados a essa esfera discursiva, assumem total protagonismo quando o que está em foco é erudição, academia, intelectualidade e tecnologias.

Desse modo, essa desproporção quantitativa entre grupos raciais apresentada pelos livros didáticos que analisamos é, ao mesmo tempo, manutenção da hierarquia racial e materialização da colonialidade. Assim, reafirmamos que a noção de colonialidade se manifesta na seleção quantitativa e qualitativa de textos e imagens que privilegiam estéticas/conhecimentos eurocêntricos como norma (GOMES, 2018), em contraste com textos e imagens que trivializam outros sistemas culturais e simbólicos vivenciados por outros grupos sociais e raciais, discursivizando-os como exceção à regra – branca e colonizadora.

Constatamos, também, que há uma característica recorrente nos três volumes, relativa ao uso de imagens como acessório irrelevante para o entendimento dos textos, de tal maneira que, apesar de as imagens estarem inseridas nas páginas, e visivelmente relacionadas aos conteúdos das unidades, elas não são aproveitadas em sua dimensão discursiva e nem estética, ficando dispersas no espaço da folha.

Assim, a partir dessas vinte e sete imagens, buscamos perceber, entre elas, aspectos que as aproximam e que as afastam, para, então, criarmos possíveis categorias de análise. Devido a isso, constatamos a saturação de discursos de materialidade imagética que vinculam o negro ao que se classifica como cultura popular.

Isso foi percebido por meio da quantidade de imagens referentes às cirandas, à embolada, ao hip-hop e ao *funk*. De 27 imagens ao todo, foram encontradas seis imagens respectivas às manifestações culturais como cirandas e emboladas e seis imagens referentes ao funk, totalizando 12 imagens.

Os autores do LD, por meio do texto desenvolvido no capítulo 2 da unidade 3, do LD destinado ao 7º ano, sugerem a reivindicação da originalidade da ciranda ao território nordestino, mas, ao mesmo tempo o relativizam, visto que apontam a possibilidade da influência portuguesa – portanto, europeia – na construção dessa prática em contexto brasileiro. Ao nosso ver, essa relação, mesmo que superficial, sugere a dimensão do interconhecimento, porém os autores trazem isso mais como um ponto de curiosidade do que um aspecto a ser refletido do ponto de vista da constituição das identidades e práticas culturais.



Figura 2: imagem retirada do livro didático de Arte "Por toda a parte" (PNLD 2017). Na imagem: emboladores Verde Lins e Pena Branca em apresentação no centro de São Paulo.



Figura 3: imagem retirada do livro didático de Arte "Por toda a parte" (PNLD 2017). Na imagem: Ciranda do grupo de Cida, realizada em Alagoa Grande, Paraíba, no Dia da Consciência Negra, em 2006.

Inferimos que manter o popular como o único lugar onde o negro assume protagonismo seria uma forma de manter sob controle subjetividades que hierarquizam conhecimentos. Acreditamos que, para a construção de perspectivas antirracistas, sujeitos negros precisam ocupar outros lugares discursivos, inclusive de prestígio social; necessitamos de pedagogias para a descontinuidade de tais práticas discursivas e imaginários racistas.

Compreendemos que as produções culturais de comunidades e sujeitos negros, quando discursivizadas como práticas primitivas e infantis (tais como a ciranda e embolada), é um aspecto que se reitera tanto no campo das artes



quanto na educação e currículo escolar, “não por acaso, negro ou afro-brasileiro carrega um potencial de inferiorização, tal como popular, primitivo e naïf” (SILVA, 2018, p. 375).

Diante da análise que realizamos, podemos perceber que, pela desproporcionalidade e saturação de imagens que associam o negro ao popular, os volumes da coleção de LD de Arte Por Toda Parte (PNLD 2017) analisados em nossa pesquisa, falharam ao cumprir com o ponto 2.1.2, do Edital do PNLD 2017, visto, sob nosso olhar, como uma forma de contribuir para a circulação de estereótipos.

Entendemos que a saturação de imagens e discursos que enquadram o negro como produtor de cultura somente no passado promove, semelhantemente, atualizações do discurso colonial, pois é nele que se funda a construção da alteridade a partir da sua fixidez, sobretudo quando discursivizamos a cultura desse grupo "como um composto de características imutáveis, até mesmo 'essenciais'" (PINAR, 2016, p. 170).

Tais práticas culturais populares negras tendem a ser discursivizadas como se estivessem paradas no tempo, estanques e livres de tensões políticas, sociais e culturais. Outra ideia que se propaga é que a negritude é “sempre e em todo lugar bela e soberbamente não-europeia, não-racionalista, não-tecnológica, não-imperial” (PINAR, 2009, p. 151).

Quando olhadas e relacionadas com as imagens fotográficas de pessoas brancas, tal saturação discursiva sobre os sujeitos negros favorece que sentidos sobre ingenuidade e primitivismo sejam estabelecidos sobre esse grupo racial identitário, pois, por meio dos seus enunciados, os livros didáticos analisados elevam os sujeitos brancos e suas culturas como símbolos de tecnologia, progresso e positividade.

Aqui queremos chamar atenção para o fato de que nosso olhar sobre as imagens selecionadas se deu de maneira relacional com outras imagens e textos que compõem os respectivos livros didáticos de Arte (PNLD 2017), pois entendemos que os sentidos são construídos por meio do que está presente, como também do que está ausente.

Desse modo, nossa intenção não é deslegitimar a associação da prática de cirandas aos repertórios culturais de comunidades negras, pois parte de uma prática que ocorre efetivamente no mundo empírico. O que despertou nossa

inquietação foi a constatação proeminente da presença negra nessa temática e ausente em tantas outras.

Desta forma, é preciso atenção, pois, como destacou Essed (1991, p. 174),

o discurso do racismo está se tornando cada vez mais impregnado de noções que atribuem deficiências culturais a minorias étnicas. Essa culturalização do racismo constitui a substituição do determinismo biológico pelo cultural. Isto é, um conjunto de diferenças étnicas reais ou atribuídas, representando a cultura dominante como sendo a norma, e as outras culturas como diferentes, problemáticas e, geralmente, também atrasadas.

Nesta direção, também se compreende que

a cultura é traçada ao longo de linhas étnicas absolutas, não como algo intrinsecamente fluido, mutante, instável e dinâmico, mas como uma propriedade fixa de grupos sociais, ao invés de campo relacional no qual os grupos se encontram e vivenciam relações sociais e históricas. Quando a cultura é relacionada à "raça" transforma-se então numa propriedade pseudo-biológica de vida comunal (GILROY, 1993, p. 24).

Desse modo, entendemos que essas ações transformam o sujeito negro em um tema, ou seja, uma coisa para ser examinada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser que desperta curiosidade, um traço da realidade nacional que chama a atenção (RAMOS, 1995).

Acreditamos que, por meio desta pesquisa, possamos inspirar e até mesmo instruir futuras autoras, editoras e avaliadoras de livros didáticos a serem mais sensíveis e críticas aos discursos e representações que fixam os negros a um espectro identitário, congelado e fixado em posições que corroboram a manutenção da coloniedade, entendendo isso como manifestações de discursos e modos de ver estereotipados e racistas.

É importante que qualifiquemos nosso olhar, visto que, para além dos estereótipos que notoriamente subjugavam os fenótipos e as práticas simbólicas dos sujeitos negros nos livros didáticos dos anos oitenta e noventa, hoje, percebemos que ainda podemos incorrer nesse equívoco dos estereótipos, mas de modo mais sofisticado, multiculturalmente celebratório e diferencialista.

Isso foi observado nos livros didáticos de Arte (PNLD 2017) aqui analisados, que, discursivizam os sujeitos negros como seres históricos, sem

poder de agência e de capacidade de hibridação identitária, contribuindo, assim, para a representação da alteridade através da sua fixidez, colocando-os como “os outros”, apartados do meio e da dinâmica identitária contemporânea. Por fim, questionamos: Há potência antirracista nessa relação?

#### 4. E NÓS, DOCENTES DE ARTE, O QUE TEMOS FEITO? CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS EM AULAS DE ARTE

Para darmos início à análise dos relatos de nossas colaboradoras, ressaltamos que, diante da empreitada que realizamos nesta pesquisa, buscamos compreender, inicialmente, como o Edital do PNLD 2017 articulou e orientou o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por parte das obras inscritas no respectivo processo. Mediante tal análise, percebemos a necessidade de compreendermos que abordagens multiculturais estão presentes nos volumes didáticos destinados aos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental que compõem a coleção de livro didático de Arte *Por toda Parte* (PNLD 2017) e como as identidades negras são discursivizadas por ele.

Em contrapartida, chegamos ao entendimento de que seria pertinente investigarmos as relações de docentes de Arte com livros didáticos aprovados pelo PNLD, bem como suas práticas pedagógicas multi/interculturalmente orientadas.

Desta forma, destacamos que nosso objetivo, ao desenvolvermos essa última fase da produção de dados para esta investigação, foi conhecer as relações de sentido e de (não) usos de livros didáticos aprovados pelo PNLD por professoras e professores de Arte, bem como trazer à luz relatos de práticas pedagógicas antirracistas no ensino de Arte, seus desafios e potencialidades. A análise desse *corpus* possibilitou a triangulação dos dados, visto que se soma à análise do Edital do PNLD 2017 e à análise dos três livros didáticos de Arte da coleção *Por Toda Parte* (PNLD 2017).

Como é sabido e vivido pelos nossos contemporâneos, desde o primeiro semestre de 2020, até o momento da finalização desta tese, vivemos em estado de pandemia, ocasionado pela propagação do vírus SARS-CoV-2, causador da doença infecciosa Covid-19. Devido à necessidade de distanciamento social, todos os setores da sociedade brasileira sofreram impactos; por exemplo, a educação formal, outrora presencial, passou a ser remota, dando-se por meios remotos – virtuais ou impressos.

Dessa maneira, a produção desta pesquisa também sofreu com essa realidade que nos foi imposta. Vivenciamos a necessidade de adequações e criações de novas estratégias, uma vez que as idas a campo estavam comprometidas, sobretudo pelo fato de docentes e comunidade estudantil estarem afastadas, cumprindo quarentena sanitária sob determinação de órgãos de Saúde. Assim, as ações que mediaram os processos tanto de convite quanto de contato com as colaboradoras se deram, igualmente, por meios virtuais.

Iniciamos, no mês de junho de 2021, a busca por professoras e professores de Arte que aceitassem, voluntariamente, conceder uma entrevista para o desenvolvimento desta tese. Oportunamente, no dia 18 de agosto de 2021, acionamos parte da rede de docentes de Arte do município de Maricá, por meio de um grupo informal de *WhatsApp*<sup>16</sup>, que, na época da emissão do convite, era composto por 43 docentes. Porém, devido ao caráter comunicacional do grupo, foi necessário que o convite fosse breve e direto, de sorte que enviamos a seguinte mensagem:

Boa noite,  
Gostaria de saber quem aqui no grupo tem relatos de experiências pedagógicas que abordam questões referentes à diversidade cultural e racial. Meu interesse é formar um grupo de professores(as) para participar da minha pesquisa de doutorado em Educação pela UFRJ. Se você se interessou, me chame no privado e digite 'me interesse' que responderei em breve. Desde já agradeço! (Mensagem enviada pelo pesquisador para o grupo "Arte – Maricá" via *WhatsApp*, dia 18/08/2021 às 21:55).

Mediante esse convite, duas professoras e um professor entraram em contato, demonstrando interesse em participar, porém duas pessoas interessadas não deram resposta após o envio do "termo de consentimento livre e esclarecido". Dessa maneira, esta pesquisa contou com apenas uma professora de Arte da Rede Municipal de Educação de Maricá. No mesmo período do envio do convite para as professoras da Educação Básica, consideramos pertinente estendê-lo para docentes do Ensino Superior. Por e-mail, enviamos, no dia 20 de agosto de 2021, um convite para dois professores universitários, contudo, apenas um aceitou dar sua colaboração.

---

<sup>16</sup> Aplicativo de mensagem para celulares *smartphones*.

Ao sabermos de uma recente publicação, em formato de livro, sobre práticas antirracistas no ensino de Arte, buscamos estabelecer contato com a organizadora dessa obra, visando a convidá-la para compor o quadro de docentes que seriam entrevistados por nós. Nossa aproximação, inicialmente, se deu por rede social e, posteriormente, o convite feito por e-mail e acolhido pela professora.

Assim, a partir da ciência dos perfis docentes que aceitaram participar da entrevista, elaboramos um roteiro guia, no qual contemplamos os seguintes eixos temáticos:

- Aspectos biográficos;
- Ensino de Arte e relações étnico-raciais;
- Trabalho docente e o LD (PNLD); e
- Formação continuada.

Ressaltamos que, 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, em tópico, 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 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 reinterpretam 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.

### **Eixo 1: Aspectos biográficos**

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 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:

*Então, Jorge, 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, inicialmente, 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, entendemos 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 corrobora pensarmos 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 – de negra, segundo o IBGE.

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; 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 sua 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 alguidar, 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 de 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 que 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 chamavam, 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 da 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 (IVENICK, 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 euroreferenciadas 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, 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 instituo 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 Peja<sup>17</sup>, que é o programa de educação de 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 CEFÉ-RJ], a pesquisar sobre a Lei*

---

<sup>17</sup> O Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Peja).

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 jovem negro (aluno) 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 consequência, 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, 2021).

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).

Diante de tais relatos, reconhecemos que a dimensão biográfica, a experiência de vida, os contextos familiares e as experiências escolares das nossas colaboradoras foi determinante, tanto para a escolha profissional da docência quanto para o desenvolvimento da postura pesquisadora frente às desigualdades sociais que envolvem, principalmente, questões étnico-raciais negras, e de gênero, como veremos mais à frente.

Diante desta conclusão, precisamos destacar que o engajamento junto à Educação para as Relações Étnico-Raciais não deve ser entendido como algo praticado somente por docentes que se identificam racialmente como negros ou não-brancos e nem a docentes brancos que tiveram a oportunidade e a disposição para questionar seus privilégios, como é o caso do nosso entrevistado Antônio. O comprometimento deve ser de todos, pois “desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial” (CANDAU, 2020, p. 681).

## **Eixo 2. Ensino de arte e relações étnico-raciais**

Quando indagamos sobre como entendem a diversidade na educação e que temas trabalham, de modo a dialogar e ampliar repertórios estéticos e culturais, para além dos hegemônicos, observamos que as respostas tendem a considerar questões afrodiáspóricas, indígenas e feministas.

Isso se evidenciou quando Vera relatou que, no currículo de Arte do 3º ano do Ensino Fundamental I, do colégio onde leciona atualmente, ela *“trabalha com a questão da ancestralidade e questões de arte africana e afro-brasileira”*. Entretanto, a entrevistada reivindicou que se não pode deixar essas questões identitárias e essas referências culturais estanques no período em que o currículo as tematiza, em suas palavras, *“é ter esse cuidado pra trazer essas pessoas pra sala de aula o tempo todo”*.

Ela ressalta que, no 4º ano, quando se abordam conteúdos curriculares, como bidimensionalidade e tridimensionalidade,

*a gente pode fazer isso trazendo artistas indígenas, trazendo os artistas negros, trazendo artistas negras pra sala de aula, entendeu?* (Enunciado de Vera, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 30/09/2021).



Sua fala nos chamou a atenção, pois o modo de pensar o diálogo entre saberes e estéticas distintas, e étnico e racialmente diversas, dialoga com a compreensão de epistemologias do Sul, que é uma postura epistêmica de reconhecer e legitimar conhecimentos que foram invisibilizados e subalternizados pelas opressões sistemáticas, contrariando, assim, a geopolítica do conhecimento nortecentrado. Lembramos, também, que a Ecologia de Saberes diz respeito à promoção da “conversa do mundo” (SANTOS, 2007, p. 20), no sentido de estabelecer uma horizontalidade mais rica e mais ampla de conhecimentos construídos em outras bases, diferentes da compreensão nortecentrada do mundo ocidental.

Ressaltamos que esse arranjo conceitual que estamos propondo, junto à prática reflexiva da professora Vera, se alinha à concepção da Sociologia das Ausências, que propõe olhar o presente de maneira ampliada para, nele, tornar visível a diversidade de outras experiências humanas disponíveis, (JUNIOR; CANDAU, 2018). Tal como Vera declara,

*se a gente vai falar sobre a Academia Imperial de Belas Artes, a gente não só falar sobre o Pedro Américo, Vitor Meirelles, mas a gente trazer Estevão, a gente trazer outras figuras, a gente falar que a mulher era proibida de frequentar academia, mas que ela participava de certas exposições gerais. Eu acho importante isso, sabe? (Enunciado de Vera, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 30/09/2021).*

Nesse sentido, Antônio considera emergencial que concepções das artes indígenas, das artes afro-brasileiras, das artes africanas, das artes árabes, estejam presentes nos currículos de Arte. Ele declara “*eu gosto de colocar isso sempre no plural, eu não gosto dos termos arte afro-brasileira, arte indígena, eu acho que existe uma diversidade aí que esse termo esconde ou tende a esconder, né?*” (Enunciado de Antônio, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 24/09/2021).

Tal colocação de Antônio concorda com a análise que realizamos sobre o livro didático da coleção *Por Toda Parte* (PNLD 2017), no qual havia uma homogeneização da diversidade cultural e identitária negra, limitando-as às

expressões populares. Isso contribui, ao nosso ver, para a essencialização das diferenças. Também trazemos à luz a problemática existente, quando

A Arte Africana e a Arte Indígena, assim como a Arte Popular, são situadas no início da narrativa histórico-linear, por meio de um artifício de assimilação (a inclusão excludente) para a produção da inexistência das artes desses povos não ocidentais (SANTOS, 2010), que são encapsuladas subliminarmente como manifestações de arte primitiva (CANDAU 2006, p. 10-11 apud CARDOSO-JUNIOR; CANDAU, 2018, p. 730).

Assim, ressaltamos que, sob a ótica da multi/interculturalidade crítica, conforme a propomos nesta pesquisa, os diálogos, as críticas e as análises não devem se reduzir à diferença cultural, mas sim que também deem destaque às tramas colonizadoras que tecem as noções de diferença, que subalternizam conhecimentos e práticas de grupos minoritários e marginalizados, tal como refletido no posicionamento crítico de Antônio. Para ele, esses diálogos interculturais não podem depender das experiências dos alunos com quem trabalhamos. Ele afirma *“Isso a gente tem que colocar. Sabe?”*.

Assim, nós nos alinhamos ao posicionamento do professor formador Antônio, e, em diálogo com Freire (1996), ressaltamos que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Portanto, incentivamos a curiosidade epistêmica, que nos motiva a questionar as narrativas monoculturais hegemônicas estruturantes do currículo de Arte e a desconfiar de enfoques multiculturais que simplesmente adicionam informações esporádicas sobre outras culturas, chamado isso de multiculturalismo aditivo, o que não afeta a supremacia do código dominante (RICHTER, 2003) e nem contribui para a construção de relações interculturais.

Antônio considera pertinente que os cursos de formação docente em Arte concebam as artes indígenas contemporâneas como contranarrativas construídas pelos próprios integrantes desse grupo identitário, os quais negam que a arte indígena esteja morta no passado. Aqui, compreendemos que esse pensamento de nosso entrevistado revela um potencial multicultural pós-colonial, pois confronta e desconstrói noções identitárias congeladas (IVENICKI 2018, 2020).

Vera também nos concedeu um relato de experiência pedagógica que nos oportunizou tecermos uma análise sobre a necessidade de desenvolver um olhar

interseccionalizado. Ela conta que, em um momento do ano escolar, em uma escola municipal em que trabalhou, da cidade Niterói, elaborou, juntamente com o professor de Espanhol, um projeto pedagógico baseado na vida e obra da artista mexicana Frida Kahlo. A parte que ela desenvolveu nas aulas de Arte contemplava produção performática, em que os alunos poderiam se caracterizar com vestuário típico da artista, para recriar, por meio de registros fotográficos, cenas pintadas em seus autorretratos.

A professora destacou que *“tava assim... ‘num momento feminista’, sabe? Só trabalhando com mulheres”*. Contudo, ela foi surpreendida por uma aluna que, segundo a entrevistada, não quis participar da ação pedagógica e, após ser questionada, respondeu, *“professora, você já viu alguma Frida preta?”*.

A partir desse trecho, e da resposta da aluna à professora, podemos perceber que a ausência de referenciais negros, neste caso, a ausência de mulheres negras como personalidades a serem conhecidas e estudadas como protagonistas e personalidades relevantes, pode contribuir para o desengajamento das alunas negras no processo de escolarização, vindo a ser também um dos impeditivos para a construção do seu letramento racial e empoderamento.

Destacamos que, assim como a colonialidade se manifesta por meio da seleção de conteúdos e narrativas que participam das aulas (GOMES, 2018), o racismo, como expressão da colonialidade, também é manifestado, ensinado e mantido em estabilidade, na medida em que que professores deixam de promover a visibilidade e o diálogo com narrativas, conhecimentos e estéticas negras.

Desse modo,

o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 2005, p. 16).

Por outro lado, a professora Vera, diante da colocação da aluna negra, declarou que, até o final daquele ano letivo, desenvolveria, junto com a turma da aluna em questão, um trabalho pedagógico com foco em uma artista negra. De

acordo com a entrevistada, a artista que veio a trabalhar foi a grafiteira Crica Monteiro.

Aqui, percebemos que a decisão da professora em dar destaque para uma artista negra, se deu, nesse momento, somente pelo fato de uma aluna negra ter demonstrado inadequação à proposta apresentada pelo projeto pedagógico organizado por ela e pelo professor de Espanhol.

Reafirmamos, então, que a presença de conhecimentos, experiências, memórias, estéticas e narrativas negras nos currículos, e em planejamentos pedagógicos, não pode depender da característica dos grupos com os quais lidamos. Mesmo quando não houver sujeitos negros na posição de alunos, ou quando estes são minoria, é importante que a perspectiva multi/intercultural crítica medeie processos de construção de conhecimentos, visto que que essa abordagem contribui para a descontinuidade de práticas discursivas e imaginários colonizados/colonizadores e racistas.

É importante ressaltarmos que abordar os aspectos elencados pela Lei 10.639/03 não é questão de escolha e identificação, é comprometimento com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e com uma visão ecológica dos saberes (SANTOS, 2007). Isso se manifesta na seguinte conclusão de Vera:

eu estava achando que eu estava arrasando lá falando da Frida, da questão feminista e tudo mais. E você leva e aí você começa a perceber que você tem outros aspectos que precisam ser levantados e que precisam ser trabalhados ainda. Entendeu? (Enunciado de Vera, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 30/09/2021).

A atitude reflexiva de Vera nos demonstra que, mesmo tendo a intenção de pluralizar suas aulas, por meio de um olhar feminista sobre a história da arte, ainda era necessário reconhecer os silenciamentos que ela poderia provocar, ao generalizar a categoria discursiva “mulher”, sem questioná-la e entrelaçá-la com raça, pois, como compreende hooks (2017, p.105), “a ideia de gênero não é o único determinante da identidade feminina”.

Assim, destacamos a interseccionalidade como um ponto a ser fomentado tanto pelos professores de Arte atuantes na Educação Básica quanto em cursos de formação de professores, pois

em vez de ver as pessoas como uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, a interseccionalidade fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo. Alguns grupos são especialmente vulneráveis às mudanças na economia global, enquanto outros se beneficiam desproporcionalmente delas. A interseccionalidade fornece uma estrutura de interseção entre desigualdades sociais e desigualdade econômica como medida da desigualdade social global” (COLLINS, 2021, p. 33).

No que diz respeito à artista negra escolhida pela professora para contemplar a dimensão identitária racial da aluna negra, lançamos um olhar analítico, a partir do qual percebemos uma espécie de saturação de linguagens e gêneros artísticos, ao mesmo tempo em que há a manutenção de estereótipos, pois, conforme destacado na análise do LD que apresentamos, nos parece recorrente que, ao tematizar o negro, em unidades pedagógicas estanques, sujeitos negros e negras, produtores de cultura e arte, quando assumem visibilidade, são associados, ou melhor, fixados a expressões artísticas populares e não acadêmicas, como danças de roda tradicionais e manifestações de arte urbana como grafite, hip-hop e samba.

Consideramos problemática esta concepção, pois, à medida que associam os sujeitos negros, exclusivamente, a contextos de produção estética, simbólica, cultural de base empírica, ou seja, não acadêmica, constrói-se, ao nosso ver, uma visão essencializada sobre a identidade negra, bem como mantêm-se sistemas de hierarquização cultural baseados na raça e na classe; em outras palavras, mantêm-se a colonialidade, uma concepção de humanidade em que a população do mundo se classifica e se diferencia entre inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (QUIJANO, 2009).

Dessa forma, apontamos ser necessário pensar o currículo para a formação docente, atravessado por uma sensibilidade multi/intercultural crítica, visto que isso oportuniza que futuros professores desconfiem do conhecimento e problematizem categorias discursivas tão naturalizadas e massificadas nos currículos de Arte, seja na educação escolar, seja na superior, pois, à proporção que compreendemos que “os espaços 'ganhos' para a diferença são poucos e dispersos, meticulosamente policiados e regulados [...], [tomamos consciência

de] que o que substitui a invisibilidade é um tipo de visibilidade segregada que é cuidadosamente regulada” (HALL, 2003, p. 151).

Dessa forma, podemos afirmar que a construção de práticas pedagógicas antirracistas implica a desestabilização de narrativas únicas, que congelam e limitam identidades raciais. Há pluralidade cultural e identitária no interior do que se convencionou chamar, nas aulas de Arte e em materiais e livros didáticos, de “cultura negra”.

Em contrapartida, hoje em dia, é possível evidenciar uma mudança de perspectiva, conforme vemos no relato de Ana:

*Esse é um pouco do compromisso que eu assumo, sabe? O de pesquisar por artistas que não sejam os que a gente sempre vê nos livros de história da arte, preferencialmente, negros, negras, brasileiros ou, de um modo, geral latinos... (Enunciado de Ana, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 04/10/2021).*

Antônio também assume esse compromisso com a ampliação de repertório e afirma: “*só a sensibilidade não basta, você tem que pesquisar, você tem que transformar essa história da arte, essa arte que taí, tem que conhecer obras, artistas, movimentos, né? E isso depende de pesquisa!*”. A partir desse posicionamento do nosso entrevistado, estabelecemos diálogo com a concepção de professor como intelectual transformador, apresentada por Giroux (1997). Assim,

*é importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (GIROUX, 1997, p. 4).*

No que diz respeito a mudanças de perspectivas de narrativas, a partir de outros lugares discursivos não euroreferenciados, destacamos que a perspectiva geocultural, como um aspecto identitário a ser desenvolvido nas aulas de Arte, foi levantada veementemente pelo professor Antônio. Para ele, as expressões culturais e artísticas da América do Sul devem compor o currículo de Arte, do mesmo modo que professores de Arte devem assumir uma postura de pesquisadores e buscar nomes invisibilizados em decorrência da colonialidade.

Em sua fala, ele declarou:

*atualmente, eu tenho me empenhado mais em também trazer à luz artistas antigos que trabalhavam numa perspectiva decolonial, no continente da América do Sul porque o decolonialismo não nasceu agora a teoria sim, mas o movimento já existe, né? (Enunciado de Antônio, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 24/09/2021).*

De modo a exemplificar sua perspectiva, nosso entrevistado questiona:

*por que que a gente vai falar do início do ensino de arte, de arte e educação no Brasil a partir da missão artística francesa e da criação da Academia Imperial de Belas Artes [...] por que que a gente não pode verificar antes, né? A gente pesquisar como é que era isso antes, entre os povos indígenas, os povos africanos que chegavam aqui, como é que viam isso, essa relação, como é que essa relação existiu? É difícil, mas é pesquisa pra construir... (Enunciado de Antônio, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 24/09/2021).*

Os excertos acima nos levam a pensar sobre a responsabilidade que professoras e professores de Arte possuem, no que diz respeito a manter ou romper narrativas colonizadas e colonizadoras nas aulas, pois, apesar de considerar o amálgama de categorias discursivas que nos constituem como sujeitos e como sociedade, tais como raça, classe, gênero e sistema de crença, precisamos nos reconhecer também como latinos, ou seja, corpos marcados pela dimensão geocultural estabelecida pelo sistema-mundo, a partir da modernidade, que subalternizou não só nossos corpos, por meio de categorias raciais, mas também nossos saberes e fazeres ancestrais, em função da assimilação de saberes e fazeres eurocentrados.

Desse modo, entendendo que estamos do lado oposto da hegemonia nortecentrada, faz-se necessário distinguir o lugar epistêmico e o lugar social, pois, como exposto por Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016), o fato de estarmos situados no lado oprimido das relações geopolíticas de poder não significa, automaticamente, que pensemos epistemicamente, a partir do lugar epistêmico subalterno. Afinal, “as perspectivas epistêmicas subalternas são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, originam uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas” (GROFOGUEL, p. 119, 2008).

Gostaríamos de destacar que Ana é uma professora de Arte no início da sua carreira profissional e sua prática se baseava, até o momento da sua

entrevista para esta pesquisa, em produções de materiais didáticos para a educação remota, pois, foi por meio de apostilas impressas, que a sua escola deu continuidade ao trabalho pedagógico no período pandêmico.

Ana explicou que, nesse período, o seu trabalho docente ficou limitado, primeiramente, pelo aspecto físico da apostila, pois se tratava de um material didático com quantidade de páginas pré-determinada e limitada. Esse material, que era produzido mensalmente por ela e pelos demais professores de todos os outros componentes curriculares, era retirado pelos responsáveis dos alunos na sua respectiva unidade escolar.

Esse cenário, somado ao fato de Ana ser uma professora recém-formada, vivendo sua primeira experiência docente, fez com que, segundo ela, muitas das suas intenções pedagógicas relacionadas às diversidades fossem reprimidas, primeiramente pela questão física, já mencionada, e, conseqüentemente, pelo fato de o material didático, por ela elaborado, estar limitado à escrita.

Porém, além desses aspectos, Ana ainda teve que balizar seus materiais pelo currículo mínimo<sup>18</sup>. Assim, ela declarou que

*em Maricá a gente tem um conteúdo programático, né? Que tem alguns tópicos que, em teoria, a gente tem que cumprir ao longo do ano. E esses tópicos eles são muito história da arte europeia ou elementos básicos, elementos da linguagem visual. E aí uma questão pelo menos pra mim é 'como é que tudo que eu penso aparece currículo que já está estabelecido e tem como centro a Europa?'. Pensando, por exemplo, numa aula sobre neoclassicismo 'o que que eu posso fazer'? (Enunciado de Ana, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 04/10/2021).*

A fala de Ana demonstrou uma preocupação em intervir criticamente sobre conteúdos curriculares com potencial colonizador; sua atitude também materializa a dimensão reflexiva do trabalho docente, em que esse sujeito docente reivindica autonomia sobre o fazer pedagógico. Nesse sentido, ressaltamos que

as racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula (GIROUX, n.p., 1997)

---

<sup>18</sup> Documento direcionado pela Secretaria de Educação de Maricá a todos os componentes curriculares da rede municipal.



Desse modo, atitudes reflexivas de intervenção sobre esses documentos que, nos termos de Giroux, representam a “pedagogia do gerenciamento”, devem ser incentivadas e valorizadas, sobretudo quando visam descentralizar os conhecimentos de uma base eurorrefenciada, branca, masculina e heteronormativa (IVENICKI, 2018).

*Então quando a gente não consegue de fato sair desse currículo de história da arte europeia o que a gente consegue fazer é atuar um pouco nisso, de dar nome às pessoas que estão ali, dar forma, dar cor... (Enunciado de Ana, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 04/10/2021).*

Ações como as de Ana, são positivas para uma educação antirracista, pois contribuem para a construção do letramento racial dos estudantes, visto que os sujeitos brancos, protagonistas na narrativa do conhecimento eurocêntrico, passam a ser marcadas também por categoria racial, oportunizando o entendimento de que a positividade atribuída a esse grupo foi forjada a partir da modernidade em detrimento da subjugação de pessoas marcadas como “negras” e “índias”.

Assim, acreditamos que práticas discursivas como as da nossa entrevistada podem impactar na descontinuidade da colonialidade. Afinal, é necessário que sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial rompam o pacto de serventia e admiração às narrativas românticas construídas por aqueles que se encontram em posições dominantes.

Ana, destacou em sua resposta que

*vai inserindo algumas provocações para que os alunos percebam quem é que tá falando ali [na narrativa do conhecimento]. Então, se a gente tem uma atividade sobre renascimento, por exemplo, a gente vai falar que o renascimento foi um movimento, vai falar o século, o homem era o centro do mundo, mas não é qualquer homem que era o centro do mundo, naquele contexto do renascimento italiano. Então as vezes colocar esses termos que façam com que eles entendam quem são as pessoas que estão agindo ali faz muito sentido. (Enunciado de Ana, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 04/10/2021).*

Essa intervenção de Ana sobre a narrativa de conhecimento eurocentrada, especificamente, sobre o Renascimento Italiano, tópico curricular

obrigatório no currículo mínimo de Arte da Secretaria de Educação de Maricá, dialoga diretamente com a noção de *locus* de enunciação, pois visa a desvelar o lugar geopolítico do sujeito que fala. Grosfoguel (2008, p. 119) explana que, nas narrativas de conhecimentos (filosofia e ciências) ocidentais, “o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciador encontram-se, sempre, desvinculados”.

Desse modo, por meio do relato da sua prática, compreendemos que Ana executa a construção de um conhecimento epistemologicamente subalterno, onde se desconstrói a neutralidade e a objetividade, mitos sustentados pela perspectiva ocidental do conhecimento. A forma como a nossa entrevistada construiu a sua prática discursiva diante esse tópico curricular de Arte, o Renascimento italiano, é entendida por nós como uma postura multi/intercultural crítica, visto que essa perspectiva, segundo Candau (2016, p. 21), “trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros”.

### **Eixo 3: Trabalho Docente e Livro Didático**

Quando nossas entrevistadas foram questionadas sobre as relações de escolha e sentidos do LD de Arte (PNLD) em suas aulas, houve unanimidade entre as repostas: em resumo, a partir dos seus relatos, concluímos que não o utilizam, porém as justificativas e problematizações levantadas por elas apresentam especificidades, conforme analisamos a seguir.

Ressaltamos que as entrevistadas responderam várias perguntas e, em muitas respostas, houve divagações em que os livros didáticos de Artes aprovados pelo PNLD eram mencionados. Com isso queremos dizer que os trechos aqui apresentados são fragmentos de relatos que perdem seus contextos originais, mas que servem ao interesse do enfoque da pesquisa.

Iniciamos a apresentação da análise do eixo que se segue, a partir do relato de Ana e de Vera sobre os processos de análise e escolha de coleções de LD de Arte (PNLD) dos quais já participaram. Segundo a professora Ana,

*no final de 2019, rolou, em uma sala, uma exposição com vários livros possíveis pra gente fazer a escolha do livro do município. E aí nós tínhamos várias editoras diferentes. Eu não me lembro se a gente pôde*

*pegar algum e levar pra casa ou se a gente teve que escolher na hora. Eu tenho a impressão de que a gente pode sim levar pra casa pra dar uma olhada mais atenta, mas eu tenho certeza que o prazo pra gente definir era muito pequeno. Foi meio que assim: escolham... uma coisa meio rápida. (Enunciado de Ana, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 04/10/2021).*

Vera também nos apontou a mesma metodologia, precarizada, sobre o processo de escolha das coleções de livros didáticos de Arte (PNLD) do qual já participou:

*a gente não consegue analisar como deveria pra poder fazer a escolha. Então vai, meio que, no impulso assim, sabe? Olhando, tentando ver alguma coisinha ou outra e confiando na fala dos amigos que se debruçaram mais naquilo pra poder fazer a escolha, mas eu ainda acho confuso (Enunciado de Vera, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 30/09/2021).*

Esses relatos se aproximam da experiência provocou os primeiros lampejos para esta pesquisa, conforme exposto na introdução. Ao cruzar esses relatos, percebemos um sinal de falha sistêmica nos processos de seleção de LD ofertados pelo PNLD, mediados pelas Secretarias de Educação e vivenciados pelo corpo docente das unidades escolares desses profissionais.

Compreendemos que essa etapa, quando realizada de maneira rápida, não permite a reflexão e nem o estabelecimento de critérios pertinentes para a conduzir as análises e escolhas por parte do corpo docente das escolas. Aqui lembramos que, conforme já mencionado, o Edital do PNLD (2017) orienta que os professores realizem a leitura/estudo do Guia do Livro Didático e realizem a seleção por meio do entendimento das perspectivas teóricas e metodológicas expostas nesse documento.

Ana compartilhou conosco um pouco do seu processo de aproximação das coleções de LD de Arte (PNLD) e os aspectos que contribuiram para que elegesse a mais adequada para os seus trabalhos com sua respectiva comunidade estudantil.

Apesar de a nossa entrevistada não recordar com exatidão da metodologia da seleção das coleções e nem o nome específico da coleção de LD, ela nos trouxe dados que nos ajudam a reconhecer os critérios estabelecidos

por ela para que, em meio à carência de tempo, e entre tantas obras, fosse possível selecionar a coleção mais pertinente para o seu trabalho docente.

Leiamos as suas palavras

*eu acho que a minha escolha foi muito por conta disso, principalmente por essa parte do livro que era um capítulo inteiro sobre hip hop, e articulavam outros [artistas negros], tipo Basquiat. Eu me lembro que tinha uma passagem dos racionais, acho que tinha Emicida e aí eu achei muito atual e achei que fazia, assim, uma sacada boa entre linguagens e que se afastavam um pouco dos livros que estabeleciam linguagens clássicas da arte como possibilidades pra aula. Então fazer esse percurso por outras linguagens que talvez não sejam tão consideradas dentro de uma aula tradicional de arte eu achei interessante. (Enunciado de Ana, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 04/10/2021).*

A despeito disso, Ana nos apresentou argumentos que a levaram a não aderir ao livro didático de Arte (PNLD) em suas aulas. Ela nos disse:

*pra mim o livro didático, não faz muito sentido [...] eu me lembro de olhar o livro do 6º ano [do Ensino Fundamental] e ter a certeza de que os meus alunos [...] não conseguiriam ler nenhum parágrafo daquilo. [...] Às vezes, o texto é rebuscado demais pra um aluno do 8º, do 9º [ano], eu fico pensando que pro 6º [ano] aquilo é impossível. Então essa linguagem [...], nem sei se linguagem acadêmica é o termo, fica muito desassociado de quem é o público final, né? (Enunciado de Ana, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 04/10/2021).*

Compreendemos as falas da nossa entrevistada acerca do seu olhar sobre as obras didáticas, por ela analisadas, como um posicionamento crítico diante das produções oferecidas pelo PNLD, às quais teve acesso. Destacamos que, ao lançar luz sobre a linguagem empregada em um LD Arte para o 6º ano do Ensino Fundamental, a professora também assume como critério para uso/não uso desse recurso, em suas aulas, os aspectos sociolinguísticos que compõem identidades e realidades dos estudantes.

Assim, mais uma vez, percebemos a preocupação da professora com a multi/interculturalidade, pois, embora os autores do LD que ela menciona tenham elencado experiências artísticas e culturais oriundas das camadas populares, não acadêmicas, que, possivelmente se aproximam de realidades de alguns estudantes como o *rap* e *hip-hop*, o livro pode apresentar uma linguagem distante do campo empírico em que os alunos se constituem, desconsiderando

a complexa realidade que envolve o ato de ler e interpretar, vivenciada pelos estudantes das escolas públicas brasileiras.

Portanto, a escolha da professora Ana compreende a relevância não só da dimensão multi/intercultural dos conteúdos do LD (PNLD) em relação às identidades dos seus alunos, mas também os repertórios culturais contemporâneos de circulação midiática vivenciados pelos estudantes, o que configura uma volta à cultura visual. Diante desses critérios, concluímos que a nossa colaboradora buscou colocar as realidades dos alunos em posição prioritária no momento da escolha/uso do LD em suas aulas. A partir desse episódio relatado por nossa entrevistada, constatamos que, seguramente, “o que não pode ser esquecido é que não existe o livro didático ideal” (TILIO, 2006, p. 109).

Aqui fazemos uma ponderação sobre o comentário da professora Ana, no que diz respeito aos níveis de aquisição de leitura/escrita e a relação de uso/não uso do LD (PNLD) de Arte junto a uma turma de 6º ano. Entendemos que as opiniões como as da nossa entrevistada, construídas a partir de experiências docentes, não podem ser invalidadas, porém consideramos necessário relativizar e incentivar que professoras e professores de Arte, assim como docentes dos demais componentes curriculares, tentem contribuir para o processo de construção da habilidade de leitura e interpretação dos estudantes e o LD, nesse contexto, pode vir a ser um recurso possível, principalmente por compreendemos que o trabalho com a linguagem não se limita ao componente curricular de Língua Portuguesa, ao contrário, consideramos que seja fundamental no processo de ensino e aprendizagem de todos os componentes curriculares e de seus conteúdos respectivos.

Contudo, a preocupação de Ana sobre a inadequação da linguagem do LD Arte (PNLD) para os seus alunos, se dá, principalmente, pelo fato de ela ter elaborado materiais didáticos autorais, para que seus alunos estudassem de maneira autônoma, durante o período do que se convencionou chamar de educação remota, consequência da quarentena preventiva da Covid-19.

Ela nos contou que optou, juntamente com outra professora de Arte da mesma unidade escolar, produzir enunciados forjados na oralidade e coloquialidade; ao seu ver, essa performance discursiva possibilitaria maior engajamento, conexão e, principalmente, adequação à capacidade de leitura e

interpretação de texto dos seus alunos, visto que ela e sua parceira conheciam seus coenunciadores, incluindo seus repertórios culturais afetivos.

Em agosto de 2021, a rede de educação de Maricá orientou o retorno das aulas presenciais de modo híbrido, ou seja, as famílias dos alunos poderiam decidir se eles iriam participar das aulas na escola ou se permaneceriam acompanhando as aulas de modo remoto, por meio de materiais didáticos impressos, oferecidos pela escola e elaborados pelo corpo docente. Assim, diante desse novo contexto, a professora Ana nos relatou que confirmou as suas impressões juntamente com seus alunos. Abaixo segue seu relato:

*no retorno [ao presencial] eu perguntei assim, 'que que cês acharam das atividades?' Alguns falaram, 'ah fácil', 'difícil', aí eu perguntei, 'ah a quantidade de texto, que cês acharam?'. Eu me lembro que uns alunos até comentaram que tinham achado tranquilo ler o texto que parecia que estava falando, sabe? 'Ah, parece que está falando com a gente' (Enunciado de Ana, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 04/10/2021).*

Sob outra perspectiva, as justificativas que fundamentaram a não adesão do LD de Arte (PNLD) por parte da professora Vera, quando lecionava na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, se assentam em aspectos metodológicos e disciplinares. Vejamos o que ela nos disse:

*no município do Rio, eu também tinha dificuldade de utilizar os livros [LD de Arte aprovados pelo PNLD] porque são livros que vão falar de teatro, de dança, de música e de artes [visuais], junta tudo. Acho que é difícil a gente dar conta de tudo, né?" (Enunciado de Vera, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 30/09/2021).*

Nessa fala de Vera, percebemos o impacto da Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), que determina que o componente curricular de Arte deverá ser integrado por Música, Artes Visuais, Dança e Teatro na vida prática de docentes de Arte, no entanto, isso resulta em um protagonismo de determinada linguagem, em detrimento das demais, pois a prática recorrente é o docente priorizar a linguagem que constitui sua formação. Isso significa que, a depender da sua formação, o livro didático de Arte oferecido pelo PNLD não será aproveitado em sua totalidade. Isso se evidencia quando Vera declara:

*eu nunca consegui utilizar um livro da de uma forma total. Sim. Eu peguei algumas vezes alguma parte ou outra e tudo mais, mas eu nunca consegui acompanhar um livro [didático do PNLD] (Enunciado*

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

No que diz respeito à metodologia do ensino de Arte, Vera compreende que, nos LD de Arte (PNLD), muitas vezes há foco no discurso teórico, técnico e contextual da história da arte em detrimento da experimentação artística e estética. Para a nossa entrevistada, esse aspecto não pode ser diminuído, sobretudo no Ensino Fundamental I.

Dessa maneira, é importante atentarmos para essa colocação de Vera, pois nela há a compreensão de que, nesse momento da escolarização, é importante que as crianças experimentem o fazer artístico e estético. Como ela declara, *“tem hora que eles gostam de experimentar, de fazer outras coisas, de misturar tintas, de colocar a mão... e eu dou ênfase a isso”*.

A partir das colocações de Vera, percebemos que ela reivindica para si a autoria e a autonomia das propostas pedagógicas que desenvolve com suas turmas. Ela declarou que, em suas aulas, as imagens estão presentes o tempo todo, que, em cada aula, ela apresenta artistas e histórias para seus alunos e decretou: *“Eu não preciso do livro didático como referência pra isso”*.

Em contrapartida, as perguntas que mediaram a discussão sobre o trabalho docente e o LD de Arte (PNLD) foram adaptadas para Antônio, pois ele, atualmente, leciona no Ensino Superior e, durante a sua carreira na Educação Básica, não havia LDs de Arte oferecidos pelo PNLD. Assim, mediante o seu contexto de trabalho, a relação que ele estabelece com esse tipo de recurso didático se dá de outro lugar, visto que não faz parte do seu cotidiano docente.

Por outro lado, segundo o nosso entrevistado, ele já teve a oportunidade de, em momento anterior, contribuir como consultor de uma coleção de LD de Arte inscrita no processo de seleção do PNLD:

*Eu lembro que eu li o livro e contribui, na segunda edição dele, com essa questão intercultural. E eu chamava atenção pro fato [...] de que essa perspectiva da interculturalidade tá muito mais presente nos no campo das artes visuais do que no que em música, do que em teatro, do que em dança. [...] Mas ele tinha, sobretudo ali, uma pesquisa muito rica e trazia umas concepções muito interessantes (Enunciado de Antônio, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 24/09/2021).*

Aqui, convém destacar que o convite a esse professor, para participar da nossa pesquisa, foi feito sem termos conhecimento dessa sua experiência, mas consideramos um feliz acontecimento, pois nos oportunizou uma pequena aproximação com a esfera dos autores dos livros didáticos. Afinal, é pertinente termos ciência desses diálogos entre autores, obras e especialistas em determinadas questões.

Embora esse não seja o enfoque da pesquisa, assumimos que os autores de obras inscritas no PNLD não precisam dominar todas as questões necessárias para a elaboração de uma coleção de livro didático que não manifeste colonialidade, como racismo e sexismo. Acreditamos que a colaboração/consultoria de pesquisadores multi/interculturais pode ser um aspecto muito positivo para termos a circulação de livros didáticos de Arte com fundamento antirracista e plural.

Quando questionado se já havia trabalhado de alguma maneira com os LD de Arte aprovados pelo PLND, juntos as suas turmas de formação de docentes, Antônio assumiu que possui, há algum tempo, a intenção de fazê-lo, porém destacou o quão restrito é o acesso às coleções aprovadas pelo PNLD, visto que circulam somente entre a Educação Básica.

A partir dessa declaração do professor Antônio, questionamos: por que os cursos de licenciatura não recebem essas obras para fins de estudo e pesquisa? Acreditamos que é necessária a presença desses materiais didáticos nos cursos de formação docente, pois são partes integrantes das suas futuras realidades profissionais.

#### **Eixo 4: Formação continuada**

Como foi possível perceber até aqui, por meio desta pesquisa, docentes da Educação Básica que estão atuando no campo carecem de orientações práticas, leituras teóricas sobre análise e elaboração de materiais didáticos, bem como conhecimentos a respeito do próprio PNLD e seu funcionamento.

Nesse sentido, Antônio compartilhou conosco o desejo de “*num futuro breve [...] ter um projeto voltado pra discussão de livro didático, pra análise de livro didático*” (Enunciado de Antônio, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 24/09/2021). Compreendemos que a análise de livros didáticos e o conhecimento das políticas do PNLD em contexto de formação docente em



Arte oportuniza os discentes a praticarem leituras críticas, multiculturais e interculturais sobre esses materiais, em diálogo com as suas próprias identidades e perspectivas pedagógicas contemporâneas em Arte. Oportuniza também que professoras e professores em formação compreendam esse recurso como um currículo, ou seja, uma sistematização de conteúdos referentes ao componente curricular de Arte para que, desse modo, desenvolvam reflexões com embasamento teórico sobre as potencialidades e fragilidades de cada obra, no que diz respeito à educação multi/intercultural, inclusive possibilidades de uso e de adaptações.

Desse modo, urge insistirmos, reivindicarmos e atuarmos como docentes pesquisadores pela efetivação de perspectivas multi/interculturais em todas as licenciaturas, sobretudo nos cursos de Artes Visuais, bem como pela instituição de cursos de formação continuada para docentes atuantes nas redes públicas de ensino, pois carecemos de engajamento epistêmico que contribua para a construção de uma Educação que não mantenha práticas discursivas e imaginários calcados na colonialidade, ou seja, uma educação antirracista, antissexista, não heteronormativa.

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).

Isso se expressou também nos relatos que nossas entrevistadas nos cederam. Ambas expressaram o desejo por cursos de formação que ampliem seus conhecimentos e repertório sobre artistas negras e história da arte não ocidental. Nesse sentido, Antônio, como professor universitário declarou:

a gente precisa investir, manter essa discussão, manter essa discussão da formação com professores que estão atuando, sabe? [...] Investir nessa formação continuada, o que pra mim, hoje, significa você manter um curso de pós-graduação, ter um mestrado profissional e ter um mestrado acadêmico (Enunciado de Antônio, extraído do registro

da entrevista individual realizada no dia 24/09/2021).

Assim, compreendemos que é preciso o estabelecimento de parcerias entre universidades/programas de pós-graduação e Secretarias de Educação, para que tais necessidades sejam sanadas. Acreditamos que a formação continuada comprometida com a dimensão multi/intercultural crítica contribui tanto para a qualificação desses profissionais, quando solicitados a participar de processos de análise e seleção de LD em contextos de escolas públicas e/ou privadas, quanto para a constituição reflexiva sobre uso/não uso, adequações e complementações de LD, de modo a assumirem práticas pedagógicas que objetivam a Educação para as Relações Étnico-Raciais, desestabilizando estereótipos e rompendo com práticas coloniais.

Outra contribuição da perspectiva multi/intercultural nos currículos e pesquisas da formação inicial e continuada de professores é a constituição “de identidades docentes, questionadoras e problematizadoras de congelamentos identitários, e das desigualdades que atingem identidades plurais no contexto educacional” (IVENICKI, 2018, p. 1153), além da reflexão e do reconhecimento da própria identidade que é constituída por categorias discursivas atravessadas por relações de poder.

Com vistas a sintetizar nossas conclusões, a partir dos relatos analisados e obtidos por meio da entrevista episódica que realizamos com duas professoras de Arte da Educação Básica e um professor que leciona em um curso de formação de licenciatura em Arte em uma universidade federal, apresentamos, em forma de tópicos, as conclusões mediadas pelo referencial teórico que escolhemos, para constituir nosso olhar nesta empreitada investigativa, dividida em eixos temáticos.

- Aspectos biográficos

Por meio dos relatos concedidos por nossas participantes, incluindo os do professor Antônio, concluímos que a história de vida, os encontros e as vivências que nossas entrevistadas tiveram as levaram à docência, assim como constituíram subjetividades que as sensibilizaram para questões multiculturais, sobretudo, para a abordagem propositiva que visa a desarticular discursos monoculturais, sexistas e racistas. Esse dado nos permite inferir que o engajamento docente junto a causas sociais e políticas de ordem racial, cultural,

de gênero, de classe etc., ainda se baseia em perspectivas pessoais, que aqui chamaremos de sensibilidades multiculturais empíricas.

Por outro lado, a partir desse dado, enfatizamos que cursos de formação inicial e continuada para docentes necessitam que a perspectiva multi/intercultural crítica componha as suas bases epistemológicas e éticas, pois essa perspectiva oportuniza a compreensão das relações de poder que estruturam tanto identidades quanto discursos de conhecimentos que se pretendem verdadeiros e universais.

Dessa forma, acreditamos ser possível construir vias de afirmação teórica e prática que os aproximem de arranjos sociais mais justos, igualitários e solidários às lutas pró-Direitos Humanos e, conseqüentemente, de uma educação antirracista, antipatriarcal e plural. Ressaltamos que o comprometimento pedagógico com tais questões não deve ser uma escolha pessoal, visto que há diretrizes educacionais que as orientam, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

- Ensino de Arte e relações étnico-raciais

Após analisarmos os enunciados de Ana, Vera e Antônio, nos quais percebemos reflexões sobre o ensino de Arte imbricado às relações étnico-raciais, foi possível concluir que suas formações iniciais não as qualificaram para a construção de um olhar plural sobre a história da arte, constituindo subjetividades e práticas pedagógicas inicialmente calcadas em bases euroreferenciadas. Aqui, consideramos que a entrevista permitiu termos acesso a docentes graduados por instituições de ensino diversas e em tempos diferentes e, com isso, refletirmos que, apesar dos avanços que pesquisas e lutas sociais trouxeram para a construção de uma agenda educacional negra, nos cursos de formação inicial para docentes de Arte, ainda há o protagonismo de discursos e narrativas monoculturais sobre arte, cultura e estética.

Dessa forma, de acordo com os dados baseados na entrevista que realizamos, inferimos que docentes com sensibilidades multiculturais empíricas tendem a, primeiramente, se lançar com entusiasmo em práticas pedagógicas multiculturais, entretanto, por falta de bases teóricas, essas práticas incorrem na abordagem diferencialista e folclóricas, ambas insuficientes e limitantes. Contudo, essa mesma sensibilidade multicultural empírica as convoca a

refletirem sobre os impactos das suas práticas pedagógicas e discursivas nas subjetividades e identidades dos estudantes.

Isso resulta na construção da identidade professora/pesquisadora e professor/pesquisador, visto que, para nossas entrevistadas e entrevistado (empre)tecerem suas práticas pedagógicas em Arte, é unânime a necessidade e o engajamento com o pesquisar, ampliar e compor repertórios afro/feminista/indígena/latino/referenciados, ou seja, nos termos de Boaventura (2009), repertórios a partir do Sul Global.

Diante dos seus relatos de práticas plurais e antirracistas em Arte, foram destacadas perspectivas que se alinham à concepção multi/intercultural crítica, visto que desestabilizam discursos eurocêntricos sobre o conhecimento e sobre as identidades subjugadas pela colonialidade; para isso, nossas entrevistadas visam a trabalhar conteúdos curriculares da área, dando visibilidade a artistas latinos, negros, artistas latinas, negras.

Entendemos suas práticas como lampejos e esforços para que, em suas aulas, se estabeleçam relações ecológicas de saberes. Isso significa que conhecimentos dominantes e conhecimentos produzidos por grupos sociais marcados e invisibilizados pela modernidade são postos em diálogo, não para conformar assimetrias, mas para tensionar discursos e perspectivas hegemônicas (SANTOS, 2007; CANDAU, 2020).

Ressalvamos, todavia, que tais práticas ainda se caracterizam de modo aditivo, visto que a coexistência entre esses polos de saberes ainda é assimétrica em suas práticas; o que existe são adaptações, exceções à regra, o que não as inutiliza, pelo contrário, nos faz incentivar o aprimoramento e a infiltração de tais práticas em todos os currículos e fazeres que as compõem.

Ao analisarmos os perfis biográficos tanto das professoras quanto do professor entrevistado, chegamos à conclusão de que docentes que constroem essa “sensibilidade multicultural empírica” tendem a se posicionar como pesquisadoras/pesquisadores dos/para seus fazeres pedagógicos e, como consequência, passam a vislumbrar a pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) como caminho para potencializar, em termos teóricos e práticos, questões relacionadas às identidades raciais, culturais e de gênero que compõem os seus cotidianos profissionais.

- Trabalho docente e o livro didático (PNLD)

Foi possível perceber que não houve cuidados e orientações comprometidas com a reflexão crítica sobre a seleção de obras do PNLD, as respectivas escolhas e análises entregues a concepções e valores pessoais de cada docente. Processos de seleção de obras didáticas, quando conduzidos de modo irrefletido e desorientado, possibilitam que a dimensão multi/intercultural do conhecimento, as identidades, as características das comunidades estudantis, as especificidades dos contextos sociais em que estão inseridos, bem com aspectos referentes à Educação para as Relações Étnico-raciais, sejam negligenciados. Isso porque vários outros fatores podem ser considerados no ato da escolha, como “abrangência do conteúdo do curso, recursos didáticos que facilitem o trabalho do professor, convênios com autor/editora, etc” (TILIO, 2006, p. 109).

- Formação continuada

Mediante os relatos docentes que analisamos, concluímos que a pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) é entendida pelas professoras de Arte da Educação Básica como um espaço propício para a desestabilização de valores e concepções conservadoras e colonizadas, que constituem práticas docentes de profissionais que já atuam no magistério, sobretudo quando os currículos são comprometidos com a perspectiva multi/intercultural crítica, conforme reivindicação do professor Antônio.

Dessa forma, consideramos que é necessário

o intenso investimento na formação inicial e continuada de professores, de modo que possam aportar ao seu fazer pedagógico a educação das relações étnico-raciais, com vistas a possibilitar a ressignificação e desconstrução daqueles conceitos e conteúdos veiculados pelo LD de forma preconceituosa e discriminatória, bem como nos procedimentos de escolha do LD mais criteriosos (MÜLLER, 2018, p. 88-89).

Isso foi constatado por meio dos relatos de Ana e Vera, que buscaram a especialização *stricto sensu*, respectivamente, o mestrado acadêmico e o doutorado, como um meio de qualificar seus olhares epistêmicos sobre as suas práticas docentes em Arte, de modo a descolonizar o ensino desse componente e construir contranarrativas antirracistas e antissexistas na Educação Básica.

## Considerações finais

Começamos este trabalho introduzindo o contexto educacional brasileiro, especificamente no que diz respeito à participação da escola como uma das instituições responsáveis pela manutenção e propagação de perspectivas e práticas discursivas racistas. Em contrapartida, elencamos ações de resistências do movimento negro brasileiro, que resultaram em conquistas de direitos e ações afirmativas para a efetivação e a construção de uma educação multicultural, como a 10.639/2003, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, as quais orientam os Editais e as produções didáticas oferecidas pelo PNLD.

Assim, tecemos, nesse momento do texto, a dimensão política e cultural do livro didático como um recurso pedagógico que participa da vida cultural da escola e que é atravessado por relações raciais e de poder, o que nos levou ao seguinte questionamento motriz desta pesquisa: **que sentidos identitários sobre os sujeitos negros são discursivizados por meio da coleção de livro didático de Arte *Por Toda Parte* (PNLD 2017) e em que medida esse recurso didático contribui para o desenvolvimento de práticas antirracistas e plurais entre docentes de Arte?**

Na introdução apresentamos também os objetivos desta pesquisa, os quais foram:

- a) Elaborar um levantamento e uma análise da construção recente do conhecimento (2015-2019) sobre produções acadêmicas que apresentam a interface relações étnico-raciais<sup>19</sup>, Educação Básica e ensino de Arte;
- b) Analisar o Edital do Programa Nacional do Livro Didático (2017) e identificar que perspectivas multiculturais são promovidas por esse documento;

---

<sup>19</sup> Em nosso texto, grafamos termo “étnico-racial”, com hífen, conforme orientação da comissão do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial de Minas Gerais, que se baseou em considerações técnicas da Academia Brasileira de Letras. Ainda fundamentados nesta nota, também grafamos, neste texto, o termo antirracista, sem hífen. <https://sites.google.com/site/forumeducaoaediversidademg/nota-sobre-o-novo-acordo-ortografico>.

- c) Investigar sentidos identitários construídos sobre os sujeitos negros, por meio de discursos imagéticos circulantes em livros didáticos de Arte, aprovados pelo PNLD 2017, para o segundo segmento do ensino fundamental. Consequentemente, reconhecer as abordagens multiculturais presentes neles;
- d) Compreender que critérios são considerados relevantes tanto para a escolha quanto para o (não) uso de livros didáticos aprovados pelo PNLD por docentes de Arte na Educação Básica;
- e) Conhecer práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas no ensino de Arte e suas contribuições para a educação antirracista e plural.

A introdução que apresentamos, configurou-se como o primeiro capítulo desta tese, e nela também trouxemos as justificativas de ordem pessoal e acadêmica que respaldam a relevância desta pesquisa. Em seguida, fizemos a exposição do referencial teórico que usamos para compor nosso olhar sobre a questão que levantamos. Dessa forma, elucidamos a polissemia do termo *multicultural*; em diálogo teórico com Candau (2008, 2018, 2020) e Ivenicki (2018, 2020), tecemos nosso entendimento e nossa escolha pelo uso do termo multi/interculturalidade crítica, associado ao ensino contemporâneo de Arte, fundamentado pela perspectiva interdisciplinar da Educação da Cultura Visual.

Nesse capítulo, também fizemos a apresentação das nossas escolhas metodológicas, as quais se resumem em análise documental qualitativa do edital do PNLD 2017, dos documentos educacionais que o fundamentam e o orientam à Educação para as relações Étnico-raciais, bem como a análise de três volumes da coleção *Por Toda Parte* aprovada pelo respectivo edital. Também faz parte do *corpus* desta pesquisa uma entrevista (on-line) episódica individual com duas professoras de Arte da Educação Básica e um professor de Arte do Ensino Superior. Concluimos esse capítulo anunciando brevemente o que foi desenvolvido em cada capítulo que compõe esta tese, apresentando, dessa maneira, a sua estrutura.

Depois, na segunda parte da tese, especificamente no capítulo 2, iniciamos a trajetória investigativa, de modo a alcançar os objetivos que traçamos com esta pesquisa. Assim, desenvolvemos o levantamento e a análise da produção recente do conhecimento (2015-2019) sobre produções acadêmicas

vinculadas à ANPED, publicadas pelos grupos de trabalho “Educação e Relações Étnico-Raciais” (GT-21) e “Arte e Educação” (GT 24), entre os anos de 2015 e 2019. Também trouxemos, nesse capítulo, o levantamento de teses e dissertações realizadas em programas de pós-graduação em Arte e Educação sobre livro didático de Arte e questões étnico-raciais, publicadas entre 2015 e 2019.

Em seguida, no capítulo três, apresentamos as análises do Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias, para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2017, e as respectivas políticas educacionais que o orientam à Educação para as Relações Étnico-Raciais, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004).

Encerramos o terceiro capítulo apresentando a análise dos três volumes de livros didáticos de Arte, aprovados pelo Edital do PNLD 2017, os quais foram destinados aos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II e integram a coleção *Por toda Parte* (PNLD 2017). Assim, explicitamos que, ao analisar esses volumes didáticos, tivemos como foco de interesse as imagens fotográficas de sujeitos negros, nas quais eles protagonizam como produtores de arte e cultura. Com isso, concluímos que os sujeitos negros são quantitativamente desfavorecidos, visto que há grande desproporcionalidade entre imagens fotográficas que apresentam sujeitos brancos em posição de protagonismo, em detrimento da mesma materialidade sobre sujeitos negros. Ademais, concluímos que há a saturação de imagens que associam os sujeitos negros ao campo de práticas culturais populares, excluindo-os de contextos e produções artísticas e culturais eruditas e tecnológicas contemporâneas. Em outras palavras, as produções didáticas que analisamos performam uma abordagem multicultural diferencialista, ressaltando diferenças culturais, porém congelando identidades e mantendo a colonialidade.

No capítulo quatro, visando tanto à triangulação da análise quanto à pertinência metodológica, apresentamos dados produzidos por meio de entrevistas episódicas individuais (on-line) com duas professoras de Arte no Ensino Fundamental I e II e um professor de Arte no Ensino Superior,



especificamente em um curso de formação docente em Arte de uma universidade federal brasileira.

Por meio da análise de seus relatos, nos foi possível analisar, no respectivo capítulo, o quanto a dimensão biográfica constitui suas posições políticas e práticas pedagógicas, ou seja, seus alinhamentos teóricos e metodológicos, sobretudo seus engajamentos junto a perspectivas multi/interculturais no ensino de Arte. Assim, partindo de relatos e práticas pedagógicas das nossas entrevistadas, tecemos reflexões analíticas que nos levaram a dimensionar tanto a potencialidade antirracista e plural em suas performances docentes, as quais consideramos fortemente orientadas por intenções multi/interculturais críticas, quanto os desafios inerentes a tal comprometimento pedagógico e epistemológico. Observamos, igualmente, a reivindicação das professoras da Educação Básica pela autonomia curricular e metodológica em suas aulas, de modo que escolhem não aderir aos livros didáticos oferecidos pelo PNLD e assim tecer, por meio de pesquisas e qualificações teóricas, seus fazeres pedagógicos plurais, visando à Educação para as Relações Étnico-raciais. A análise que apresentamos, nesse capítulo, é estruturada em quatro eixos, a saber: Aspectos biográficos; Ensino de Arte e relações étnico-raciais; Trabalho docente e o livro didático (PNLD); e Formação continuada.

Por fim, no presente capítulo, apresentamos os principais pontos trabalhados nos capítulos que compõem esta tese, visando a resgatar a pergunta/problema que nos conduziu durante todo o trajeto investigativo que trilhamos além dos objetivos que derivam dela e que buscamos alcançar em cada etapa desenvolvida e aqui sistematizada.

Agora, assumindo a responsabilidade que nos cabe, precisamos encerrar este texto, mas, antes disso, é preciso destacar que reconhecemos que nossa pesquisa não é neutra e nem pretende ser universal, pelo contrário, é contextual e constituída por diálogos teóricos e análises de fulcro subjetivo e interpretativo, visto que os sentidos identitários sobre os sujeitos negros discursivizados pelos documentos aqui analisados só foi possível, pois escolhemos dialogar com pesquisadoras e pesquisadores que reconhecem a dimensão política do livro didático e a relação subjetiva que sujeitos estabelecem com as imagens e

discursos presentes no cotidiano escolar, bem como as relações de poder que permeiam tais materialidades discursivas, textos e imagens escolares.

Creemos que as contribuições que nossa pesquisa traz para o campo da Educação são de ordem crítica, reflexiva e prática, já que buscamos, por meio da metodologia desenvolvida, produzir dados e tecer argumentos que afirmam a necessidade de cursos de formação inicial e continuada de professoras, para elaborarem seus programas a partir da perspectiva multi/intercultural crítica, além da relevância de professoras atuantes em todos os segmentos da Educação básica não naturalizarem os livros didáticos e nem a sistematização dos conteúdos propostos pelos seus autores. Isso porque eles não são arranjos desinteressados e neutros, mas são expressões de modos de ver assentadas no *locus* de enunciação que constitui seus respectivos autores, somados a valores e crenças pessoais, em específico sobre os aspectos raciais que compõem as tensões e exclusões sociais de sujeitos negros.

Dessa forma, cremos que os possíveis desdobramentos práticos desta pesquisa se deem por meio reposicionamentos de professoras de Arte, no que diz respeito à constituição de critérios críticos sobre as abordagens multiculturais no momento de análise, escolha e uso dos livros didáticos ofertados a escolas públicas brasileiras por parte do PNLD. Que nossos pares não se conformem com produções didáticas que manejam a pluralidade de maneira superficial, limitando-se a manter estereótipos culturais e raciais que não corroboram, de fato, a construção de perspectivas antirracistas em Arte, e, conseqüentemente não proporcionam a (re)elaboração de subjetividades das vítimas diretas do racismo.

Assim, à guisa de encerramento deste texto, afirmamos que a multi/interculturalidade crítica não é um olhar que só cabe diante de uma comunidade estudantil composta por minorias políticas e identitárias, entendemos que essa perspectiva, conforme apresentamos nesta investigação, é uma possibilidade de contribuir com reposicionamentos dos sujeitos, de modo a interrompermos a continuidade de práticas coloniais e estabelecermos outras possibilidades de relações de solidariedade diante da luta por direitos que grupos marcados pela modernidade ainda vivem.

Por outro lado, reconhecemos que nenhuma pesquisa é capaz de dar conta de todas as nuances de um problema. Com isso, reconhecemos que há

lacunas a serem preenchidas, sobretudo quando consideramos que, assim como todas as áreas da vida pessoal e social, esta pesquisa também sofreu os impactos e limitações, por ser desenvolvida em um panorama pandêmico, no qual instituições e profissionais tiveram suas rotinas alteradas como nunca antes experienciado.

Logo, quando estudadas, as referidas lacunas potencializarão muito mais as contribuições que este e outros trabalhos, da mesma natureza, trazem tanto para práticas docentes em Arte quanto para a Educação. Por certo, consideramos muito pertinente que futuras pesquisas busquem investigar as atualizações de uma mesma coleção de livro didático de Arte, visando a reconhecer os avanços em direção ao cumprimento da Lei 10.639/03, visto que é recorrente que coleções aprovadas em editais anteriores sejam aprovadas em outras edições do PNLD.

Também sinalizamos outra lacuna latente, que diz respeito à dimensão interseccional dos sujeitos discursivizados em coleções didáticas do PNLD, em específico, que lugares discursivos as mulheres negras ocupam nessas obras. Da mesma maneira, sugerimos que futuras pesquisas olhem para a presença indígena nos livros didáticos de Arte, os lugares que ocupam e que sentidos identitários são forjados discursivamente sobre esses sujeitos.

Por fim, destacamos a necessidade de futuros trabalhos se dedicarem a analisar as metodologias e propostas pedagógicas presentes em livros didáticos de Arte oferecidos pelo PNLD, com vistas a compreender as suas bases epistemológicas e intencionalidades, principalmente quando os enunciados abordam a diversidade étnica, racial e cultural.

Com base nos resultados aqui obtidos e compartilhados, ensejamos que professoras e professores se posicionem cada vez mais como pesquisadoras e pesquisadores, e se interessem em continuar pesquisando sobre os discursos e usos do livro didático.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Gisele de. A lei 10.639/03: possibilidades e impossibilidades de desvendamento das muitas nuances das relações raciais no Brasil. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina, Faculdade de Ciências Sociais. Londrina, 2015.

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

AMORIM; Andréa Alcântara Almeida; ABREU, Carla Luiza. (In)visibilidades femininas nos livros didáticos de arte. In: *Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: Fabricações e Acidentes Visuais*. Goiânia, GO: 2018.

BARBOSA, Ana Mae. Ensino da Arte e do Design no Brasil: unidos antes do Modernismo. Revista *Digital do LAV – Santa Maria – vol. 8, n. 2, p. 143 - 159. – mai./ago. 2015 ISSN 1983 – 7348* <http://dx.doi.org/10.5902/1983734819869>.

BARROS, D. L. P. Esta é uma outra história: os índios nos livros didáticos de história do Brasil. In: BARROS, D. L. P. (Org.). *Os discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2000

BAZZANELLA, W. *Valores e estereótipos em livros de leitura*. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4. mar. 1957.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Dossiê: Decolonialidade e perspectiva negra. Revista *Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016*. Disponível: . Acesso em: 01/12/2018, p. 15-24.

BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. História*. Brasília: DF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004<sup>a</sup>.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 09 de janeiro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 28 jan. 2018.

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.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. In: *Comunicação & política*, v.25, nº2, 2007, p.091-107

CANEN, A. G.; CANEN, A. *Organizações multiculturais*. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna. 2005.

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.

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

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.

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.

CARMO, S. I. S. *Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático de História*. 1991. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

CASALI, Alípio. Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 27, n. 65/2, p. 549-572, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6883>. Acesso em janeiro de 2020.

CHALMERS, F. Graeme. *Arte, educacion y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós, 2003.

CHALMERS, F. Graeme. Seis anos depois de celebrando o pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

CHINELLATO, T. M. *Crônica e ideologia: contribuições para leituras possíveis*. 1996. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

COLLINS, P. H. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, Julia Morena Costa; VITA, Fernanda Almeida. O programa Nacional do Livro Didático e a ação prático-reflexiva docente. In: BARROS, Cristiano Silva de; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de; FREITAS, Luciana Maria de. (Orgs.). *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: pontes Editores, 2018. p. 81-92.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática 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.

DIAS, Belidson. Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012, p. 55-73

DUNCUN, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011, pp. 15-30.

DUSSEL, Enrique. Eurocentrismo y modernidade (Introducción a las Lecturas de Frankfurt). In: MIGNOLO, Walter (Org.). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. 2aed. Buenos Aires, Del Signo, 2014.

Edital PNLD 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-/programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>>. Acesso em: novembro de 2019.

EFLAND, Arthur D. *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002.

ESSED, Philomena. *Understanding everyday racism: an interdisciplinary theory*. London: Sage, 1991.

FERREIRA, E. dos S.; VIEIRA, J. J.; VIEIRA, A. L. C. Relações étnico-raciais e saberes docentes na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 236-252, jan./mar. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.10006>.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa*/ Paulo Freire: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, Maria F. de Rezende, FERRAZ, Maria Heloíza C. de T. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012, p. 64-89.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILROY, Paul. *Small acts: thoughts on the politics of black cultures*. Londres: Serpent's Tail, 1993.

GIROUX, Henri. Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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.

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

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.* [online]. 2012, vol.33, n.120, pp.727-744.

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

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

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 80 | 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/697>. acessado em dezembro 2020.

GUIMARÃES, T. M. O índio no livro didático. In: *Seminário livro didático: a discriminação em questão*, 2., Recife, 1988. *Anais*. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 1989. p. 47-54

HALL, Stuart. Que "negro" é esse na cultura negra. In: SOVIK, Liv (Org.). *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003. pp. 335-349.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 10. Ed. – Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Editora da Puc-Rio: Apicuri. 2016.

HANCHARD, Michael. Política transnacional negra, antiimperialismo e etnocentrismo para Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant: exemplos de interpretação equivocada. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 63-96.

HASENBALG, Carlos. O contexto das desigualdades raciais. In: SOUZA, Jessé (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15. 1997, p. 63-68.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: uma proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOLLANDA, G. A. *A pesquisa dos estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro*. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, v.2, n.4, mar. 1957.

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.

IVENICKI, Ana. A pesquisa educacional na confluência de perspectivas quanti e qualitativas. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.28, n.106, p. 1-7, jan./mar. 2020.

KINCHELOE, Joe L. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathlenn S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 101-121.

LEITE, D. M. *Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros*. Psicologia, São Paulo, n.3, p.207-31, 1950

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira curricular. *Revista Brasileira de Educação*, v. 1, n. 32, p. 285–296, 2006.

MAIA, M. V.; MIYATA, E. “Diversidade cultural e criatividade”: debatendo seu espaço no currículo. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 909–922, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54549>. Acesso em: 8 ago. 2021.

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

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



PINTO, Júlio Roberto de Souza; MIGNOLO, Walter D. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. *Civitas*, v. 15, nº 3, jul. set. 2015. pp. 381-402.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p. 19-40.

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

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da Silva; ABUD, Cristiane Curi (orgs.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017, pp. 33-43.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Q. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: desafios para uma Agenda Educacional Antirracista. *Rev. Educação em Foco*, v.21, n.3, p. 545-572. Juiz de Fora: 2016.

MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MOURA, Clóvis; FERRARA, Miriam. *Imprensa Negra: estudo Crítico de Clóvis Moura*. São Paulo: Imprensa Oficial/Sindicato dos Jornalistas no Estado de São Paulo, 2002.

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, 37º 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.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. *Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. . Acesso em junho de. 2019.

NETO, Marcolino Gomes de Oliveira. *Arte e silêncio: a arte africana e afro-brasileira nas diretrizes curriculares estaduais e no livro didático público de arte do Paraná*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

NOGUEIRA, Oracy. 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* [online]. 2006, v. 19, n. 1 [Acessado 28

Agosto 2022] , pp. 287-308. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-20702007000100015>>. Epub 21 ago. 2007. ISSN 1809-4554. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702007000100015>.

OLIVEIRA, Ivaina de Fátima. The (in) visibility of black african culture in the teaching of visual arts. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Processos e Sistemas Visuais, Educação e Visualidade) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

OLIVEIRA, M. A. de. *O negro no ensino de história: temas e representações*. 2000. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Paris: UNESCO, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>. Acesso em julho de 2020.

PALÁCIOS, A. P. O índio e o livro didático. In: *SEMINÁRIO LIVRO DIDÁTICO: a discriminação em questão*. 2., Recife, 1988. Anais. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 1989. p. 55-64.

PAULINO, Jorge Cardoso. *imagem e educação em artes visuais: reflexões para compreensão crítica da cultura visual*. 87 f. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais), Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2013.

PAULINO, Jorge Cardoso. *Corpo marcado: Sentidos e afetos das visualidades escolares do Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra*. 145 f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Programa de Pós-graduação em Artes, Instituto de Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Trajetória e perspectivas do movimento negro brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PEREIRA, Amílcar A. Black Lives Matter Nos Currículos? *Imprensa Negra E Antirracismo Em Perspectiva Transnacional*. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 49, n. 172, p. 122–143, 2019.

PEREIRA, Amilcar A; LIMA, Thayara C. Silva de. Performance e Estética nas Lutas do Movimento Negro Brasileiro para Reeducar a Sociedade. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, v. 9, p. 1-30, 2019.

PINAR, William. Multiculturalismo malicioso. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 149-168, jul./dez. 2009.

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

PINTO, Regina. P. O livro didático e a democratização da escola. *Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1981.*

PINTO, Regina P. *Diferenças étnico-raciais e formação do professor.* Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 199-231, nov. 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

RICHTER, Ivone. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. São Paulo, SP: Mercado de letras, 2003.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. 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.

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

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula.* Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul.* Edições Almeida; Coimbra, 2009.

SANTOS, Deborah Silva; RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. O movimento negro e a construção da agenda com recorte racial no âmbito das políticas públicas educacionais. In: SANTOS, Deborah Silva; GARCIA-FILICE, Renísia Cristina; RODRIGUES, Ruth Meyre Mota (Orgs.). *Políticas Públicas e Raça: avanços e perspectivas.* Brasília: Editora da UNB, 2016.

SANTO, Fernanda Barros. As ambiguidades discursivas do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Os limites e possibilidades da agenda racial. *Thema*, Vol. 13, no 3, 2016, p.103-117.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, p. 3-46, outubro. 2007.

SANTOS, Boaventura. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SCHUCMAN, L. V.; MARTINS H. V. A Psicologia e o discurso racial sobre o negro: do "objeto da ciência" ao sujeito político. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37, 2017, pp. 172-185.

SCHUCMAN, Lia Vainer. "Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana." Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SCHUMAN, L. V. Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor. Salvador: EDUFBA, 2018.

SÉRVIO, Pablo Petit Passos. Distendendo relações entre imagens, mídia, espetáculo e educação para pensar a cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2012, p. 255-282

SILVA, Bruno. A construção do homem americano no século XVIII: viagens, teorias e o inventário da humanidade do Novo Mundo. In: Rev. *Maracanan*, v. 12, p. 161-180, 2016.

SILVA, A. C. da. *Versões didáticas da história indígena*. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000

SILVA, Ana. Célia. da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão do 1º grau - nível 1. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 96-8, 1987.

SILVA, Ana. Célia. da. *O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de primeiro grau, nível I*. 1988. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.

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

SILVA, Ana. Célia. da. *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*. 2001. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

SILVA, Gisele Costa Ferreira da. *Livro didático para o ensino de arte: Diálogo, práticas e (des)caminhos*. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-graduação em Cultura Visual, Faculdade de Artes Visuais - Universidade Federal de Goiás, 2009.

SILVA JUNIOR, P. M. da; ALMEIDA, R. P. de. (2020). "Cabelo é como pensamento": entrelaçando combates antirracistas pelos fios de cabelo. *Revista Exitus*, 10(1), e020073. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID811>.

SILVA JUNIOR, P. M.; IVENICKI, A. Sou Negão Com Prazer! Em busca de possibilidades de problematizar o processo de construção das masculinidades negras. In: *Anais do Seminário Enlaçando Sexualidades: moralidades, família e fecundidade*, 4., 2015, Salvador. Salvador: UNEB, 2015.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio. *Consciência negra em cartaz*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Regina Maria da. *Educação das relações étnico-raciais nos cadernos didáticos "Formadores do Saber" (2011 – 2012): análise da experiência da rede Municipal de Santo André*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SILVA, Adriana de Oliveira. *Galeria & senzala: a (im)pertinência da presença negra nas artes no Brasil*. Tese (Doutorado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Antropologia Social. São Paulo, 2018.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda de. Trinta anos de ANPED, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT-21: marcas de uma trajetória. In: Anais da 24a Reunião Anual da ANPED, 2004.

SISS, Ahyas. Ações afirmativas, educação superior e neabs: interseções históricas. *(Syn)thesis*, v. 7, 2014, pp. 181-190.

SOUZA, Ana Cristina Azevedo de. *O ensino da arte africana e afro-brasileira: a obra e a prática artística de Jorge dos Anjos*. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, 2015.

SOUZA, Mônica Lima. Prefácio. In: GOUVÊA, Fernando César Ferreira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SALES, Sandra Regina (Orgs.). *Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas*. Brasília-DF: CAPES, 2014, p. 8-18.

SOUZA, R. F. "Prefácio". In: FISCARELLI, Rosilene B. *Materiais didáticos: discursos e saberes*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

TILIO, R.C. 2006. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Rogério\\_Tilio\\_tese.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Rogério_Tilio_tese.pdf)  
Acesso em março de 2021.

TROYNA, Barry. *Racial inequality in education*. London: Tavistock, 1987.

WALSH, Catherine. *Memorias del Seminario Internacional "Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad"*. (Bogotá, 17- 19 de abril de 2007). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WALKER, John A; CHAPLIN, Sarah. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2002.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver*. In.: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro, 2009.

**Trabalhos apresentados no GT 21 da 37ª, 38ª e 39ª reuniões da ANPEd**

ALEXANDRE, Ivone Jesus. “Aquela preta não é minha amiga!”: interações socialização de crianças haitianas nas escolas de Educação Infantil em Sinop/MT. 2017. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 38ª Reunião Nacional da ANPEd, São Luís/MA, outubro, 2017. ISSN 2447-2808.

ARANTES, Adlene Silva. Livros de literatura infantil afro-brasileira em acervos de escolas municipais da mata norte pernambucana. 2019. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808.

ARANTES. Adlene Silva. Educação e racialização: uma análise a partir dos conteúdos escolares das aulas primárias pernambucanas (1928-1939). 2017. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 38ª Reunião Nacional da ANPEd, São Luís/MA, outubro, 2017. ISSN 2447-2808.

ALMEIDA, *Elizângela Áreas Ferreira de*; Saravali, *Eliane Giachetto*. *Construção de concepções étnico-raciais africanas em sala de aula*. 2015. Trabalho apresentado no GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais). Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/construcao-de-concepcoes-etnico-raciais-africanas-em-sala-de-aula>

ALMEIDA, Mônica Andréa Oliveira. Ações afirmativas na Educação Básica em uma escola de excelência. 2017. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 38ª Reunião Nacional da ANPEd, São Luís/MA, outubro, 2017. ISSN 2447-2808.

ALMEIDA, Mônica Andréa Oliveira. Políticas de ação afirmativa na Educação Básica: algumas reflexões. 2019. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808.

ARAUJO, Débora Cristina de. Racismo, poder e legitimação: os discursos sobre diversidade étnico-racial na gestão do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). 2017. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 38ª Reunião Nacional da ANPEd, São Luís/MA, outubro, 2017. ISSN 2447-2808.

BARROSO, Gisele Nascimento; OLIVEIRA, Ilka Joseane Pinheiro. O olhar docente sobre educação das relações étnico-raciais: fios e tramas do imaginário social de professores em Belém do Pará.

BINS, Gabriela Nobre. A educação física e os limites para o trabalho com a questão étnico racial na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2015. Trabalho apresentado no GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais). Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-

2808. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/educacao-fisica-e-os-limites-para-o-trabalho-com-questao-etnico-racial-na-rede>> Acesso em: junho de 2020.

BRITO, José Eustáquio de; MOREIRA, Agda Marina Ferreira. Contribuições dos processos educativos presentes em uma comunidade remanescente de quilombo para a construção de uma educação escolar quilombola. 2017. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 38ª Reunião Nacional da ANPEd, São Luís/MA, outubro, 2017. ISSN 2447-2808.

BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. Entre a aceitação e a fuga: a juventude negra em trânsito nos currículos escolares. 2019. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808.

CAETANO, Carlos Alberto; MONTEIRO, Filomena. Diversidades nas políticas educacionais: Narrativas de profissionais-docentes quilombolas. 2019. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808.

CARVALHO, Thaís Regina de. Educação das relações étnico-raciais e políticas de formação continuada de professores/as da educação infantil: experiências de Florianópolis/SC. 2017. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 38ª Reunião Nacional da ANPEd, São Luís/MA, outubro, 2017. ISSN2447-2808.

CASTILHO, Suely Dulce de. O que revelam os perfis dos docentes das escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso? 2019. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808.

COSTA, Candida Soares da. Festa de santo em comunidades quilombolas: encontros possíveis entre conhecimentos da comunidade e da escola. 2019. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; OLIVEIRA, Fabiana Luci de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Formação para a docência e a prática pedagógica: implicações teóricas e metodológicas a partir de um curso para educação das relações étnico-raciais. 2017. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 38ª Reunião Nacional da ANPEd, São Luís/MA, outubro, 2017. ISSN 2447-2808.

GATINHO, Andrio Alves. Práticas do ensino de história e cultura afrobrasileira e africana em escolas públicas do Acre. 2017. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 38ª Reunião Nacional da ANPEd, São Luís/MA, outubro, 2017. ISSN 2447-2808.

GAUDIO, Eduarda Souza; CARVALHO, Thaís Regina de. Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica de Florianópolis: análises sobre a educação infantil. 2019. Trabalho apresentado no GT

21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808.

LEAL, *Leiva de Figueiredo Viana*; SANTOS, *Marilza de Oliveira*. A (in)visibilidade e a (des)construção da identidade negra na sala de aula do Ensino Médio. 2015. Trabalho apresentado no GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais). Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/invisibilidade-e-desconstrucao-da-identidade-negra-na-sala-de-aula-do-ensino-medio>> Acesso em: junho de 2020.

MACHADO, *Sandra Maria*. Cotidiano escolar (re)trato social: curriculando as relações raciais. 2015. Trabalho apresentado no GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais). Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/cotidiano-escolarretrato-social-curriculando-relacoes-raciais>>

MARQUES, Maria Cristina. As literaturas africanas e afro-brasileiras: o desafio da aplicabilidade da lei 10639/2003 de levar o leitor a uma viagem com os personagens deuses afros. 2019. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808.

MAROUN, Kalya; SOARES, Antônio Jorge G.; SOARES, David Gonçalves. Educação escolar quilombola: um aprendizado em construção. 2019. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-2013). 2015. Trabalho apresentado no GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais). Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: < <https://anped.org.br/biblioteca/item/producao-academica-sobre-imagem-do-negro-no-livro-didatico-estado-do-conhecimento>> Acesso em: junho de 2020.

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de; GOMES, Ana Cristina da Costa. Mulher negra, representação e pedagogias outras: diferentes formas de ver e fazer educação antirracista. 2019. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808.

OLIVEIRA, Leunice Martins de. Educomunicação para a educação das raciais relações étnico-raciais. 2015. Trabalho apresentado no GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais). Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/educomunicacao-para-educacao-das-relacoes-etnicoraciais>>.



PINHO, Vilma Aparecida de; RIBEIRO, Sueli de Fatima Xavier. Na dança dos corpos as identidades étnico-raciais se identificam na educação física escolar. 2019. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808.

REIS, Maria da Conceição dos; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. A lei nº 10.639/2003 nas escolas pernambucanas: políticas e práticas curriculares para sua implementação. 2015. Trabalho apresentado no GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais). Anais da 37a Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/educacao-fisica-e-os-limites-para-o-trabalho-com-questao-etnico-racial-na-rede>> Acesso em: junho de 2020.

RODRIGUES JÚNIOR, Luiz Rufino. Exu e a pedagogia das encruzilhadas: educação, antirracismo e decolonialidade. 2019. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808.

SAMPAIO, Michele de Oliveira; FRANÇA, Marileide Gonçalves. Educação das relações étnico-raciais: o currículo na escola do/no território quilombola. 2019. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Aportes de “la philosophie bantoue” e a sua relação com a concepção de axé das religiões brasileiras de matrizes africanas: questões para a educação das relações étnico-raciais. 2017. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 38ª Reunião Nacional da ANPEd, São Luís/MA, outubro, 2017. ISSN 2447-2808.

SANTOS, Raquel Amorim dos. Estado da arte, política curricular e relações raciais: as pesquisas nas produções da ANPEd (2000-2015). 2017. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 38ª Reunião Nacional da ANPEd, São Luís/MA, outubro, 2017. ISSN 2447-2808.

SILVA, Maria da Penha da. Identificações étnico-raciais: um estudo exploratório nas escolas municipais de Pesqueira/PE. 2019. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808.

SANTOS, Patricia Elaine Pereira dos. Notas de um projeto a partir do debate racial na escola e o impacto para jovens estudantes. 2019. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808.

SOUSA, Andréia Lisboa de. O imaginário do leitor: exercício de leitura com alunas/os de escola pública. 2015. Trabalho apresentado no GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais). Anais da 37a Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/o-imaginario-do-leitor-exercicio-de-leitura-com-alunasos-de-escola-publica>>.

STEFENSON, Eleonora Abad. Diálogos interculturais no currículo de História: identidades étnico-raciais, saberes escolares e vivências estudantis na rede pública do Rio de Janeiro. 2019. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808.

TEIXEIRA, Eliana de Oliveira; VARGAS, Hustana Maria. Tensionando os números: o Ensino Fundamental está mesmo universalizado para crianças e adolescentes negros? 2019. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Quilombos urbanos, territórios étnico-raciais e educação. 2019. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808. 2019.

VANZUITA, Simone. O que “dizem” as crianças no contexto das políticas de ações afirmativas? 2019. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808.

#### **Trabalhos apresentados no GT 24 da 37º, 38º e 39º reuniões da ANPEd**

Cardoso Junior, WILSON. ENSINO DE ARTES VISUAIS EM PERSPECTIVA EUROCÊNTRICA: um estudo de caso no colégio pedro II. Trabalho apresentado no GT 24 (Arte e Educação) 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

SOUZA, Edvandro Luise Sombrio de. FORMALISMO – ELEMENTO DE ESTABILIDADE: gênero e sexualidade no ensino da arte, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trabalho apresentado no GT 24 (Arte e Educação) 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

#### **Dissertações e teses**

BORN, Rodrigo Montandon. O livro didático de artes visuais como espaço expositivo: contribuições para o debate sobre a alienação do objeto de arte. Tese (Doutorado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.

LACERDA, Eva Alves. *A arte afro-brasileira no livro didático*. f. 171. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

NÓBREGA, Rafaela Farias. *A arte indígena para além dos clichês: por novas abordagens nas aulas de arte*. 2018. 78f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes - Profartes) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

VALARINI, Denise. *Livros didáticos de ensino de arte: avaliação e análise crítica*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP, 2016.

## APÊNDICE

### Roteiro da entrevista episódica

- **Aspectos biográficos**

Em qual segmento da Educação você trabalha?

Qual matéria você leciona?

Atualmente, qual a sua formação?

O que levou você a escolher essa área?

Como a sua formação acadêmica influencia sua prática docente?

- **Ensino de arte e relações étnico-raciais**

Que assuntos e/ou temáticas você acha importantes de serem abordados nas aulas de Arte? Que assuntos você escolhe não abordar? Por quê?

Quando se fala em diversidade e educação você associa a quê?

O que você acha da presença de questões referentes à diversidade nas aulas de Arte? E sobre as questões étnico-raciais, você acha interessante trazer nas suas aulas? Por quê?

Você se recorda de alguma(s) aula(s) em que você levou em conta a diversidade no ensino de Arte? Se sim, como foi (foram)?

Quais as suas fontes que você costuma consultar para ministrar suas aulas?

Quais seriam dificuldades e facilidades para se abordar relações étnico-raciais e o antirracismo nas aulas de Arte?

- **O trabalho docente em arte e o livro didático**

Quando elabora suas aulas, que recursos didáticos você utiliza? E livro didático de Arte? Você faz uso dele? O que você acha desse livro? Por quê?

Você já participou da análise e seleção de alguma coleção de livro didático de Arte na sua unidade escolar? Como foi?

Se você pudesse contribuir com a elaboração do livro didático de Arte, que sugestões você apresentaria? Por quê?

- **Formação continuada**

Que necessidades de formação você acha que os professoras e professores de Arte possuem para desenvolverem práticas mais relevante?

Você que você acha da possibilidade participar de um curso de formação continuada sobre ensino de Arte e relações étnico-raciais? O que você gostaria de ver em um curso como esse?

## ANEXO I

### REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Informações aos participantes

**1) Título do protocolo do estudo: (EMPRE)TECENDO O ENSINO DE ARTE:** perspectivas multiculturais em livros didáticos e em práticas docentes.

**2) Convite**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Empre(tecendo) o ensino de Arte: perspectivas multiculturais para uma educação plural. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda por que o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

**3) O que é o projeto?**

O projeto consiste em pesquisar os sentidos identitários que podem ser construídos sobre os sujeitos negros discursivizados em um livro didático de Arte (PNLD 2017) e que arranjos e práticas pedagógicas professores de Arte da Educação Básica e Superior estão fazendo de modo a constituir olhares antirracistas e culturalmente plurais.

**4) Qual é o objetivo do estudo?**

O projeto visa reconhecer perspectivas multiculturais e sentidos identitários construídos a partir da discursivização de sujeitos negros em um livro didático de Arte aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (2017), bem como práticas pedagógicas de professores e professoras da educação básica e superior com intenção antirracista e culturalmente pluralizada.

**5) Por que eu fui escolhido(a)?**

Você foi escolhido, primeiramente, por ter tido conhecimento prévio desse projeto de pesquisa e ter se identificado como um professor e/ou professora que busca construir práticas pedagógicas antirracistas em Arte e plural.

**6) Eu tenho que participar?**

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto pesquisa Empre(tecendo) o ensino de Arte: perspectivas multiculturais para uma educação plural você deverá assinar este Registro e receberá uma via assinada pelo pesquisador, a qual você deverá guardar. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

**7) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?**

Você participará de uma entrevista individual com o doutorando em Educação Jorge Cardoso Paulino. A entrevista será por meio de videoconferência (Google Meet) de 50 minutos de duração, o foco da entrevista será sobre as suas práticas pedagógicas antirracistas e culturalmente pluralizadas em suas aulas de Arte, bem como a sua relação com livros didáticos desse componente curricular oferecidos pelo MEC.

**8) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?**

Apenas o seu aceite em participar e a permissão de ter seus relatos gravados em áudio, transcritos e analisados à luz de literatura especializada que fundamenta a pesquisa.

**9) Eu terei alguma despesa ao participar da pesquisa?**

Você não terá despesas. Apenas será necessário ter acesso à internet e dispor de algum dispositivo para realizar a entrevista on-line em tempo real.

**10) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?**

considerando que, de acordo com as Resolução 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Explicito eventuais riscos que você como participante pode vir a ter, esses são, por exemplo: desconforto, constrangimento etc. Caso você se perceba vivenciando alguma situação como as citadas você poderá se manifestar e interromper o processo.

**11) Quais são os possíveis benefícios de participar?**

Ao consentir compartilhar seus relatos sobre suas práticas pedagógicas, você pode vir a refletir em maior profundidade sobre elas, também inspirar futuras práticas pedagógicas antirracistas em Arte por parte de outro professor e professoras.

**12) O que acontece quando o estudo termina?**

Você receberá em seu e-mail a versão final da pesquisa e também terá acesso a ela por meio do site do Programa de pós-graduação em Educação da faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**13) E se algo der errado?**

A pesquisa só será realizada com o seu consentimento como entrevistado ou entrevistada. E como já mencionado, se durante a participação você não se sentir confortável, poderá retirar o consentimento a qualquer momento, em qualquer fase da pesquisa ou mesmo se retirar dela quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa.

**14) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?**

Sua identidade será ocultada e para isso cada entrevistado e entrevistada receberá um pseudônimo, ou seja, seu nome e qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo e/ou ocultado.

**15) Contato para informações adicionais**

O pesquisador envolvido com o referido projeto é o Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Jorge Cardoso Paulino, orientando da

Profa. Dra. Ana Ivenicki. Sempre que necessitar pode o contatar por meio do número de telefone celular (21) 99479-1245 e pelo seu e-mail pessoal [jorgepaulino.icp@gmail.com](mailto:jorgepaulino.icp@gmail.com).

Dados da Instituição Proponente.

Dados do CEP: Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – Email: cep.cfch@gmail.com

O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos.

### **16) Remunerações financeiras**

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve guardar uma via deste documento para sua própria garantia.

1 – Confirmando que li e entendi as informações sobre o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.**