

A educação intercultural crítica no ensino de artes visuais: macumba, artes indígenas e outras anotações decoloniais do campo de estágio de formação de professores no Colégio de Aplicação da UFRJ

Cássia Miranda Abrantes

Introdução

O presente ensaio tem como finalidade refletir sobre a formação intercultural de professores a partir da articulação de aprendizagens construídas entre o curso de Didática de Artes Visuais e as aulas da disciplina Artes Visuais no Estágio Supervisionado Obrigatório no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). No CAp-UFRJ o currículo de Artes Visuais permite diálogos entre diferentes saberes culturais, o que não é muito comum em currículos do ensino básico em que predominam a homogeneidade, a padronização e a monoculturalidade próprias da sistematização eurocêntrica dos conhecimentos escolares nesse campo de ensino.

Ao longo desse texto apresentarei reflexões sobre o ensino de artes visuais na perspectiva do ensino intercultural crítico e decolonial, apostando na potência dessa concepção para a desconstrução da naturalização da universalização da arte ocidentalocêntrica. Esta vem a ser uma das facetas da colonialidade enraizada e ainda determinante nos processo de formação docente no Brasil, apesar da profundidade alcançada nos debates sobre as questões étnico-raciais e de gênero nas duas primeiras décadas do século XXI, que tornam cada vez mais evidente a necessidade da descolonização dos currículos escolares.

Para tanto, buscarei interlocução com alguns autores de referência dessa temática e que me ajudaram a construir os questionamentos que encorpam esse texto. Entre eles, destaco principalmente a professora Vera Candau, que

desde 1996 vem desenvolvendo a concepção de educação intercultural crítica junto com o Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e Cultura/s (GECEC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Sobre a minha experiência no campo de estágio, apresentarei uma de minhas regências centrada na arte de povos indígenas e no diálogo entre diferentes saberes e culturas. Por meio dessa experiência é possível perceber as possibilidades existentes no currículo de Artes Visuais do CAp-UFRJ no sentido de fazer/pensar a arte interculturalmente.

O ensino de artes visuais na educação básica e a perspectiva da educação intercultural

As questões sobre a interculturalidade no ensino de artes visuais no Brasil vem adquirindo intensidade desde o estudo de doutorado de Ivone Richter, publicada em 2003, com o título *Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais*. A perspectiva intercultural defendida por Richter aprofunda o entendimento sobre arte, ensino e multiculturalismo anunciado pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, desde a segunda metade do século XX. Segundo ela, a educação em arte

[...] Deve exercer o princípio democrático de acesso à informação de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais dos

diferentes grupos. (BARBOSA, 1994, p.33).

Essa compreensão está expressa em seu livro *A imagem no ensino da arte*, uma obra fundamental para o surgimento entre nós do ensino pós-modernista de arte, no final dos anos 1980, que terá a interdisciplinaridade e a interculturalidade como as suas principais diretrizes. Na Abordagem Triangular, proposta educativa sistematizada por Ana Mae Barbosa a partir desse livro, considerada um marco desse momento histórico do ensino de arte brasileiro e que busca articular o fazer, a leitura e a contextualização da arte, comprehende a interculturalidade e preconiza que o trabalho educativo nas escolas aborde manifestações artísticas produzidas por diferentes culturas, entre elas as culturas locais existentes do entorno geográfico em que se localizam as escolas (Cf. BARBOSA, 1998).

Essa concepção norteou a elaboração dos Parâmetros Curriculares de Arte, publicados e distribuídos nas escolas brasileiras a partir de 1998, um documento educacional elaborado com o intuito de orientar a implementação da nova formulação legal da obrigatoriedade do ensino de arte contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, que em sua formulação original relacionava a sua obrigatoriedade com a promoção do desenvolvimento cultural dos alunos e, de 2010 a 2016, passou a dar ênfase às expressões culturais regionais.

Entretanto, o ensino de artes visuais entre nós ainda não tem contemplado suficientemente a diversidade étnico-racial e cultural que compõe a sociedade brasileira, sendo comum encontrarmos práticas pedagógicas triangularizadas que privilegiam os códigos culturais dominantes que estruturam e naturalizam a estética europeia e branca como a única forma de relacionamento, acesso e contemplação da arte. A arte e a cultura de povos não ocidentais, bem como aquelas de segmentos sociais não dominantes, entre elas a própria arte e cultura popular brasileira, e também as expressões culturais e artísticas de alunos periferizados, ainda são pouco enfatizadas em processos de ensino/aprendizagem em arte-

educação no Brasil.

Tal fato pode ser compreendido como resultado da pouca inclinação para as questões voltadas para as diferenças em nosso sistema educacional. Uma espécie de indiferença às diferenças que tem sintonia com o interesse das elites dominantes em manter as hierarquias culturais que determinam a arte existente nos acervos dos grandes museus mundiais (especialmente os da Europa e Estados Unidos) e que fundamentam a compreensão da existência de manifestações artísticas superiores. Compreensão essa muito difundida no meio educacional, visto que a educação é um importante segmento de legitimação dos simbolismos que sustentam o mercado financeiro das artes.

"Como promover o diálogo e o acesso qualificados às diferenças culturais, livre de concepções etnocêntricas, valorizando-se culturas que antes eram vistas como primitivas, a partir do olhar eurocêntrico, sem incorrer na folclorização das mesmas?"

A ideia de uma “Grande Arte” é defendida pela importante intelectual estadunidense Camile Paglia, historiadora da arte e da cultura, como a continuidade artística existente na “cultura ocidental, com várias interrupções e recuperações, desde o Egito antigo até hoje – uma saga de 5 mil anos que não é (como diria o jargão acadêmico) uma ‘narrativa’ arbitrária e imperialista” (PAGLIA, 2014, p.18). Essa concepção pode obscurecer, entre outros efeitos, entendimentos de que essa arte dita superior vem a ser o ponto de convergência histórica de várias

culturas oriundas de pontos diversos, resultado de misturas culturais que põem em xeque a sua pretensa origem europeia, imaculada e pura. Pretensão essa que se configura em uma das fontes do poder cultural dos povos colonizadores e que serve de base para gerar prerrogativas e privilégios das elites dominantes globais, ainda persistentes e fortes no mundo contemporâneo. Como explica Lucia Santaella:

Por terem em mãos o poder econômico e político as classes opressoras dele fazem uso para ensurdecer ou neutralizar as divergências ou contradições. Não sem razão, os mecanismos de acesso à arte, em sociedades de classes são rigidamente controlados, pois toda grande arte assim o é, porque se materializa com um ponto de confluência histórica de várias ideologias, oriundas de classes diversas. (SANTAELLA, 1982, p.20)

208 Aos poucos, o entendimento e a valorização da diversidade de legados artísticos e culturais da humanidade como um todo tem emergido na educação brasileira. Essa emergência traz consigo questões importantes para a pretensão do aprofundamento do enfoque intercultural no ensino de arte. Entre elas, destaco a seguinte: Como promover o diálogo e o acesso qualificados às diferenças culturais, livre de concepções etnocêntricas, valorizando-se culturas que antes eram vistas como primitivas, a partir do olhar eurocêntrico, sem incorrer na folclorização das mesmas?

A ideia de interação entre as diferenças e entre os seus agentes no convívio escolar, inevitavelmente contida na perspectiva da interculturalidade na educação (o que não se pode dizer da mesma forma quanto à ideia de multiculturalismo, que a rigor tem alcance limitado ao reconhecimento das diferenças), pressupõe o diálogo entre diferentes saberes e conhecimentos de grupos sociais que compõe a sociedade brasileira. Porém, parte do entendimento de que para haver o diálogo, de fato, é crucial desestabilizar hierarquizações prévias e

combater a ideia de diferença como sinônimo de desigualdade que, por esse entendimento, é concebida como um problema que se deve resolver para se promover a igualdade entre as partes.

Segundo a concepção de educação intercultural crítica defendida por Vera Candau,

A educação intercultural parte da afirmação de diferença como riqueza, promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2016, p.10-11)

Nesse artigo, assumo essa perspectiva dialógica própria da educação intercultural crítica por sua potencialidade em afirmar a diferença como riqueza existente dentro do espaço escolar. Entendo que por essa via podemos contribuir para a construção de uma educação emancipatória e igualitária entre nós, contribuindo para a desconstrução dos efeitos da experiência da escolarização no Brasil que, segundo Rufino e Simas (2018, p-20) foi fundamentada pelo colonialismo europeu-ocidental e pelas políticas de expansão e conversão da fé cristã. A marafunda atada por esse empreendimento corroborou com a perseguição, a criminalização e o extermínio de uma infinidade de outros saberes.

Nos encontros de Prática de Ensino de Artes Visuais, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pude conhecer, pensar e repensar o ideário da professora Vera Candau que conheci por meio da obra audiovisual “Abecedário de Educação e Interculturalidade” (2017), produzida pelo Grupo Cinema Para Aprender e Desaprender / Laboratório de Educação Cinema e Audiovisual,

da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CINEAD/LECAV-UFRJ). Nesse vídeo, a autora apresenta uma seleção de conceitos fundamentais para o entendimento da educação intercultural crítica. Três dos conceitos apresentados me interessaram bastante: interculturalidade crítica, decolonialidade e ecologia dos saberes. Este último, teorizado pelo sociólogo português Boaventura Sousa Santos, é fundamental para descontar sentidos para a educação na contemporaneidade, pois possibilita a compreensão de que a pluralidade de saberes e culturas existentes no mundo vai muito além do saber europeu e ocidental.

Adiante explicitarei esses conceitos, mas cabe adiantar que ambos se relacionam ao conceito de colonialidade, que se diferencia da noção de colonização, que é ligada a processos históricos de domínio político, econômico e institucional de um povo por outro povo. De acordo com a teorização desenvolvida pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano e pelo semiólogo argentino Wálter Mignolo, trata-se da “face oculta” e indesvinculável da modernidade, tal como duas faces da mesma moeda. A colonialidade é entendida como um padrão de poder mundial que definiu historicamente os parâmetros das relações intersubjetivas baseadas em categorias binárias, descendentes da relação colonizador/colonizado (oriente/ocidente, primitivo/civilizado, irracional/racional, tradicional/moderno, entre outras), que justificam uma cadeia de hierarquizações pautadas pelo binômio superioridade-inferioridade a partir da perspectiva etnocêntrica centrada na civilização europeia (eurocentrismo).

Segundo a linguista estadunidense Catherine Walsh, a colonialidade do poder engendrou uma suposta superioridade “natural” – que ainda perdura – que “estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, ‘índios’ e ‘negros’ como identidades comuns e negativas” (WALSH, 2009, p.14). Ou seja, a ideia de raça foi central para estruturar a classificação racial e o controle social associados com a natureza dos papéis sociais e lugares na

nova estrutura global de controle do trabalho que permitiu o desenvolvimento do capitalismo mundial surgido a partir da colonização da América.

O conceito de colonialidade traz consigo a clara necessidade de descolonialidade das várias dimensões da vida social – principalmente o poder, o ser, o saber e também a arte. Segundo o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o projeto de decolonização “aspira romper com a lógica monológica da modernidade” e promover uma ética dialógica radical para “pensar a modernidade/colonialidade de forma crítica, desde posições e de acordo com as múltiplas experiências de sujeitos que sofrem de distintas formas a colonialidade do poder, do saber e do ser” (BALLESTRIN, 2013, p.107).

Quanto ao termo decolonialidade, cabe explicar que essa terminologia proposta por Catherine Walsh, retirando o “S” do elemento “des”, que indica ação contrária, serviu para marcar a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade, composto majoritariamente por intelectuais de origem latino-americana, propondo a teorização a partir da experiência da diferença colonial americana, da ideia histórica de descolonização, via libertação nacional de países da África e da Ásia durante a Guerra Fria.

Experiência intercultural no campo de estágio em artes visuais

Esses três conceitos-chave orientaram a elaboração de minha regência com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. A proposta de aula centrou-se nos saberes de povos indígenas e para tanto lidei com dois desafios: primeiro, tratar a arte desses povos de maneira a combater o senso comum e a visão etnocêntrica que os considera como primitivos e seres inferiores; segundo, afirmar a grande diversidade dos povos indígenas brasileiros por meio da desconstrução da visão generalista de que “índio é tudo a mesma coisa”. Em relação a este desafio, cabe lembrar que a existência entre nós da data comemorativa

do “Dia do Índio” é um exemplo dessa visão que obscurece as características particulares e as especificidades de mais de 200 etnias indígenas existentes no território brasileiro.

A partir dessa preocupação elaborei um plano de aula voltado para a cultura de dois povos nativos brasileiros naturais do Xingu, Mato Grosso, Estado brasileiro situado ao sul da região centro-oeste: o povo Assurini e o povo Kaiapo. A ideia de fazer um paralelo entre as produções artísticas e culturais desses povos, ambos situados em um mesmo território, teve o objetivo de desconstruir a noção generalista e unicista de arte indígena, e, ao mesmo tempo, afirmar que a diferença entre as culturas é uma riqueza e uma expressão positiva.

Assim, desenvolvi o tema da pintura corporal desses povos indígenas, com uma abordagem relacionando essa prática de acordo com cada tradição cultural para privilegiar o diálogo existente entre arte e cultura. Nesse sentido, busquei construir o conhecimento sobre a produção específica desse tipo de pintura com a valorização de seus códigos e simbologias

210



Figura 1. Produção de grafismo a partir de tinta naturais produzidas em sala de aula (Regência em Artes Visuais / CAp-UFRJ, 2018).

Ao levar as culturas desses dois povos indígenas para a sala da aula, buscando apresentá-las de maneira digna, sem a generalização que as folcloriza, percebi o quanto essa abordagem influenciou positivamente os trabalhos

desenvolvidos sobre os povos originários, mesmo nas aulas seguintes à minha regência.



Figura 2. Produção de grafismo com tintas naturais produzidas em sala de aula (Regência de Artes Visuais / CAp-UFRJ, 2018).



Figura 3. Exposição dos grafismos desenvolvidos pelos estudantes a partir das formas geométricas encontradas no espaço escolar (Regência de Artes Visuais / CAp-UFRJ, 2018).

A professora regente da turma gostou da proposta e acabou mudando o que estava previsto em sua programação inicial com o intuito de dar continuidade à temática que propiciava o enfoque do ensino intercultural. Então, ela passou a abordar a cultura afro-brasileira falando sobre os orixás e articulando seus simbolismos e representações com o contexto de vida dos alunos.



Figura 4. Experiência de aplicação do grafismo sobre a pele dos alunos (Regência de Artes Visuais / CAp-UFRJ, 2018).

Nesse processo pude conhecer uma forma de combater e desconstruir preconceitos naturalizados que surgiram durante as aulas. Numa dessas manifestações, um aluno disse que estávamos falando de macumba. A professora-regente reagiu rapidamente e, de uma forma bem didática, explicou que o termo macumba era usado de uma forma errônea, pejorativa, inferiorizante das práticas religiosas de origem africana. A sua (re)ação pedagógica contribuiu para a desconstrução de visões ligadas ao racismo religioso entranhado na sociedade brasileira. E, simultaneamente, contribuiu também para a afirmação de valores sobre a diversidade sociocultural, religiosa e artística brasileira.

O ocorrido em sala de aula refletiu as relações existentes em nossa sociedade, que foi historicamente colonizada e por séculos sustentou o regime escravagista. Na atualidade, mesmo com a independência política, econômica e jurídica existente em nosso país desde a primeira metade do século XIX, a lógica colonial ainda se encontra viva e profundamente entranhada em nossa convivialidade. Ela foi construída no imaginário dos colonizados e se naturalizou na forma de uma colonização ideológica, internalizada, que alcança corações e mentes e afeta a nossa forma de ser e estar no mundo norteada por uma espécie de escravidão mental que se define pela identificação

e reprodução do pensamento, conhecimento, linguagem e visão de mundo do colonizador.

A colonialidade está intrinsecamente relacionada ao eurocentrismo que define visões, valores e saberes/conhecimentos que importam e devem ser ensinados na escola. Essa operação se realiza simultaneamente com a invisibilização, inferiorização e subjugação dos saberes de povos não europeus e não ocidentais. Tal violência simbólica e epistemológica impede as possibilidades de promoção da ecologia dos saberes na escola porque sem reconhecimento da pluralidade de culturas e saberes a elas associadas não é possível promover o respeito mútuo e a interação entre as diferenças e seus agentes.

Retornando ao fato vivenciado em sala de aula, e buscando entendê-lo por outro ângulo – que necessariamente não se opõe à reação pedagógica da professora –, agora com as luzes do pensamento de Luiz Rufino e Luiz Antônio Simas, dois autores brasileiros descoloniais, cabe primeiro assinalar que a palavra macumba, da forma pejorativa como foi utilizada pelo aluno, mostra o efeito da epistemologia eurocêntrica no sentido da inferiorização, primitivização e marginalização das práticas religiosas de matriz africana.

Tal operação de colonialidade contra saberes não brancos permeia várias dimensões da vida social, passando pelos currículos escolares e impactando a linguagem que utilizamos dentro e fora da escola. Pela linguagem é anunciado o emprego do sentido de demonização de uma palavra ligada a outra cultura que não aquela imposta, naturalizada e legitimada como oficial. Essa palavra, de origem africana, apesar de possuir definições que não estão diretamente ligadas à religião (como, por exemplo, os sentidos de árvore africana e de instrumento musical), quando utilizada em um contexto colonializado, adquire inevitavelmente um sentido pejorativo e passa a ser expressão de racismo religioso, visto que se trata de preconceito em relação às religiões de matriz africana que eram cultuadas por pessoas negras escravizadas, apesar de atualmente ter fiéis de outras procedências étnico-raciais.

Para que possamos possibilitar sistemas outros de conhecimento e produção de saberes alternativos, descolonializados, como o propósito de promover a ecologia dos saberes, principalmente na escola, se faz necessário desembaraçecermos-nos. Para tanto é crucial conhecer sobre a política histórica de embranquecimento da sociedade brasileira e reconhecer a sua permanência no presente, em nosso cotidiano.

Oslimitesdessetexto não permitemaprofundar sobre essa política, mas cabe aqui o registro sobre aquela que talvez seja a maior expressão artística da ideologia do embranquecimento da população brasileira no início do século XX. Refiro-me à pintura “A redenção de Cam” (1895), de Modesto Brocos (1852-1936), um artista espanhol radicado no Brasil e de grande prestígio no meio artístico acadêmico brasileiro do final do século XIX.



Figura 5. “A redenção de Cam” (1895), Modesto Brocos

A obra de Modesto Brocos é uma representação visual das políticas de embranquecimento que surgiram no século XIX, servindo até de ilustração para artigos que defendiam a tese de branqueamento da população através do

cruzamento das raças até mudar o perfil racial do Brasil, de negro para branco. O livro de José Luis da Silva Nunes (2010) sobre o artista apresenta um depoimento do pintor que nos dá uma pista sobre o seu entendimento dessa obra:

O artista deverá preocupar-se com as relações que existem entre o mundo em que vive e o que imagina e no qual deseja viver; aquele que está cheio de imperfeições, este seguido de grandíssimas dificuldades: o primeiro diz as coisas como elas são, o segundo como elas deveriam ser. (NUNES, 2010, p.40)

"Pensando na perspectiva da decolonialidade, que nos impele a destruir as algemas simbólicas existentes em nossas mentes e explicitadas em nossa linguagem, retorno à palavra macumba e pergunto: combatemos, de fato, o racismo religioso negando não apenas o sentido pejorativo, mas o próprio uso da palavra macumba?"

Assim, a pintura “Redenção de Cam” diz respeito ao almejado futuro racial do país. Um realismo idealista e, evidentemente, racista – servindo, no contexto da época, como ferramenta para uma narrativa que alimenta o racismo no Brasil. Em 1911, o médico João Batista de Lacerda, então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, usou essa obra como ilustração de seu artigo intitulado “Sobre os mestiços no Brasil”, e que foi apresentado

no I Congresso Universal das Raças, em Paris, destinado a debater a relação das raças com o processo de civilização. A obra de Lacerda defendia a miscigenação como processo de embranquecimento da população brasileira argumentando sobre a suposta superioridade dos traços brancos em relação aos negros e indígenas.

Na atualidade, as concepções de embranquecimento perduram no Brasil não só na dimensão política, econômica, social e jurídica – que tão bem se expressa na noção de racismo estrutural –, mas também na dimensão linguística, presente principalmente no meio acadêmico. Pensando na perspectiva da decolonialidade, que nos impele a destruir as algemas simbólicas existentes em nossas mentes e explicitadas em nossa linguagem, retorno à palavra macumba e pergunto: combatemos, de fato, o racismo religioso negando não apenas o sentido pejorativo, mas o próprio uso da palavra macumba? Ou, pelo contrário, seria decolonialmente relevante buscar ressignificá-la considerando que seu sentido pejorativo tem a ver com a dimensão linguística do processo de embranquecimento da sociedade brasileira, que vem a ser uma das facetas do eurocentrismo? Seríamos menos embranquecidos se substituíssemos a palavra macumba por “práticas religiosas de origem africana”, em procedimento parecido com a substituição do termo “favela” por “comunidade”?

Encontrei eco para esse questionamento no entendimento de Rufino e Simas que argumentam pelo reconhecimento das macumbas brasileiras como lócus de produção de conhecimento. Segundo eles:

As macumbas brasileiras codificadas como contexto educativo, de formações e produções de saberes que se assentam em rationalidades opostas à normatividade do cânone ocidental vêm a potencializar as experiências subalternas como ações transgressoras. Essas ações, cruzos/rasuras conceituais, são comprometidas com uma transformação radical que ao operar sobre o debate epistemológico

busca tencionar as problematizações acerca das justiças cognitivas e sociais. [...] Os conceitos emergentes de uma epistemologia subalterna visam o deslocamento da primazia de modelo de racionalidade fundado e gerido por uma política racista/colonial. Assim, a prática do cruzo é transgressiva de atravessamento, sucateamento e antidisciplina. Cabe ressaltar que a dimensão do cruzo como uma rasura não busca a negação total das compreensões afetadas; a arte do cruzo busca o encantamento das mesmas: desamarramos para atar de outra maneira, engolimos para cuspir de forma transformada. Assim, não estamos defendendo a substituição das bases conceituais centradas em um modo de rationalidades dominante, por outras assentes em rationalidade emergentes. A nossa sugestão é que as macumbas brasileiras compreendem-se como um complexo de saberes que forjam epistemologias próprias, cosmopolitas e pluriversais. (2018, p. 26-27)

Na perspectiva da educação intercultural crítica, necessariamente voltada para a decolonialidade de concepções e práticas educativas, devemos reafirmar e potencializar o uso de termos marginalizados ao longo do tempo, no intuito de desconstruir e questionar os mecanismos de marginalização (e até mesmo a sua criminalização) operados pelo embranquecimento de nossa linguagem e que atravessa a nossa formação, tanto na escola quanto fora dela. Isso significa que precisamos estar atentos para a lida e a desconstrução desses mecanismos de colonialidade e proceder com práticas de descarrego, no sentido dado a esse termo pela semióloga brasileira Ludmila Brandão e pelo artista Daniel Sanchez (2015).



Figura 6. Reprodução do desenho do Engenho do Buriti, feito por Hércules Florence, durante a Expedição Langsdorff, no século XIX, exposto na Sala da Memória em Chapada dos Guimarães – MT. Fotografada por Daniel Pellegrim Sanchez.

Ao vermos a imagem acima, do engenho do buriti em chapada dos Guimarães, onde aparecem escravos carregando o patrão em uma rede, nos damos conta de que seguimos sendo os carregadores da rede em outro regime certamente, e nela, seguem sendo carregados os valores e os saberes do topo da hierarquia. Não se trata, portanto, de trocar carregados e carregadores. Mais uma vez, uma palavra muito usada nos ritos do candomblé e da umbanda vem ao nosso auxílio: descarrego. Entre outros significados encontra-se o de “livrar-se do peso”. Neste caso, soltar a rede com tudo o que nela vai! Embora a ideia de tombo nos incite a uma rebeldia irônica à brasileira, talvez uma traquinagem circense, pensamos em soltar a rede não como um ato de contumaz de violência, de provocar um acidente que possa machucar “o patrão”, mas tão somente como a opção de não mais carregá-lo. O peso desse indivíduo – macho, branco, cristão, ocidental, capitalista, moderno – e suas tralhas tensionam de tal maneira os punhos e os fios nele arrematados, que se torna praticamente impossível desfazer os nós das amarrações. O privilégio de ser carregado em uma horizontalidade acima da terra, de estar flutuando como

em um castelo no céu, não só sustenta a “verticalidade do dégradé hierárquico”, como também mantém a pressão sobre as linhas da rede. Ao soltar-se de uma rede que explora, escraviza, ou causa infelicidade, teremos tempo para tecer redes outras, mais dignas e autossustentáveis. Soltá-la, desfazer os nós com uma alavanca newtoniana, se for preciso, redefinir seu uso com logos outros é o que nos resta e compete fazer mais do que nunca. (BRANDÃO; SANCHEZ, 2015, p.71)

Assim, a partir da reflexão de Brandão e Sanchez, vemos como é urgente questionarmos os conhecimentos hegemônicos e refletirmos sobre os “descarregos” necessários à educação brasileira, e que no contexto desse trabalho tomamos com sentido próximo ao de “desembranquecimentos”.



Figura 7. Escultura “Amnésia” (2016), de Flávio Siqueira.

Nesse sentido, trago para essa reflexão a obra “amnésia” (2015), do artista visual Flávio Cerqueira. Trata-se de uma escultura de um menino negro que segura uma lata de tinta sobre sua cabeça, em uma inequívoca referência à política oficial de embranquecimento do Brasil no século XIX. Da lata escorre um restinho de tinta branca que alcança o seu corpo, mas não o cobre por completo e deixa a sensação de que não o impregna. Por essa descrição é possível compreender na obra, entre tantos sentidos possíveis, a representação do indício de que processo de embranquecimento no Brasil está se esgotando tal como a pouca tinta restante na lata. E a partir daí faço um questionamento: que descarregos são necessários para desembranquecermos a educação brasileira, especialmente o ensino de arte, de maneira a promover uma educação intercultural crítica em nossas escolas?

“..., pois percebe-se o quanto os professores precisam aprofundar sobre os novos conhecimentos para atuarem de maneira adequada e competente frente às novas exigências e configurações da sociedade contemporânea, cada vez mais multicultural, concebendo-se a questão da diferença em concepções e práticas pedagógicas.”

Entretanto, apesar de sabermos da importância de se tratar tais temas na perspectiva intercultural, percebi que era um desafio, tanto para mim quanto para a professora-regente da turma, abordar temáticas ligadas à diversidade de forma não equivocada, não folclorizante, não

desrespeitosa com os povos não ocidentais. Isso se dá, principalmente, pelo fato de que nossa formação docente tem um forte viés etnocêntrico/monocultural que tem impedido de lidarmos desde a formação inicial com as complexidades relativas à necessária para a decolonização de concepções e práticas docentes. Essa é a tônica, o padrão vigente até os dias atuais, predominante na formação acadêmica em todas as suas esferas, o que consequentemente dificulta e impede a implantação de uma visão intercultural crítica, a começar mesmo pela dificuldade de implantação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, mesmo já tendo decorrido mais de quinze anos da publicação da primeira delas.

E para tanto, a educadora brasileira Maria Conceição Coppete reitera que

[...] a relevância de se considerar cada vez mais e com maior profundidade não somente a cultura erudita e seus elementos no cenário da educação contemporânea, mas todas as culturas. E isso é de fundamental importância porque entre outros fatores reverbera nos significados e sentidos da docência na atualidade, assim como nas demandas que são geradas no interior das instituições educativas, especialmente nas escolas, e fundamentalmente no interior das salas de aula, caracterizando-se como intensos desafios à própria docência. (COPPETE, 2012, p.162)

Essa compreensão me leva a afirmar que cada vez mais se faz necessária a formação continuada do docente pesquisador, pois percebe-se o quanto os professores precisam aprofundar sobre os novos conhecimentos para atuarem de maneira adequada e competente frente às novas exigências e configurações da sociedade contemporânea, cada vez mais multicultural, concebendo-se a questão da diferença em concepções e práticas pedagógicas.

Considerações finais

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade

de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p.56)

Perceber a importância da interculturalização da educação brasileira é fundamentalmente necessário para que possamos transformar os nossos processos de ensino/aprendizagem. Somente quando aprendermos a reconhecer, respeitar e incorporar as diferentes culturas existentes em nossa sociedade, principalmente aquelas que se manifestam no chão da escola, e valorizando-as, poderemos almejar uma mudança na sociedade na perspectiva de uma democracia verdadeiramente intercultural e decolonial. E para tal, é importante haver nos ambientes escolares espaços para que possa haver discussão e estudos de temas interculturais, já que são nas escolas que existem dificuldades para se trabalhar com a diferença, para se perceber os estudantes articulando igualdade e diferença, conforme o entendimento expresso na epígrafe acima. Ou seja, evitar vê-los como iguais, mas desconsiderando suas diferenças socioculturais, tratando a todos de forma homogênea.

E é com esse entendimento que esse texto vem reclamar a urgência de se trabalhar com as diferenças dentro das escolas, para que alcancemos uma escola democrática e com justiça no reconhecimento dos diferentes saberes/conhecimentos e das culturas que as produziu. E como afirma a autora Vera Candau,

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização

do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAU, 2011, p.253)

Por fim, acredito que a educação intercultural é umas das ferramentas necessárias para desconstruir o universo preconceituoso e discriminatório que está enraizado nas nossas relações sociais e atravessa nossas escolas. E para que essa educação possa ser incorporada e traduzida em práticas cotidianas nas escolas, é preciso um trabalho conjunto de todos os atores do sistema educacional. E para tanto reitero a pergunta feita anteriormente: que descarregos são necessários para desembranquecermos a educação brasileira, especialmente o ensino de arte, de maneira a promover uma educação intercultural crítica em nossas escolas?

Referências

CINEAD. *Abecedário de educação e interculturalidade com Vera Candaú*. LECAV publicado em 26 de dez de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10&t=550s>. Acesso em: 4.Set.2018

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* n.11. Brasília Mai.y/Ago. 2013. Disponível em: <http://www.sielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 10.Nov.2018

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 2ed. São Paulo: *Perspectiva*, 1994.

Ver em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/33474>

_____. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CANDAU, Vera. Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: *7Letras*, 2016.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: *Curriculum sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 10.Nov.2018

COPPETE, M. C. *Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

NUNES, José Luiz da Silva. *Modesto Brocos: a Retórica dos pintores*. 19&20, Rio de Janeiro, v. V, n. 1, jan. 2010. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/criticas/mb_retorica.htm>. Acesso em: 21. Jun.2019

PAGLIA, Camille. *Imagens cintilantes: uma viagem através da arte desde o Egito a Star Wars*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2014.

SANTAELLA, Lúcia. *Arte & Cultura: equívocos do elitismo*. São Paulo: Cortez, 1982.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Fogo no mato: as ciências encantadas das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org.) *Educação intercultural crítica na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.