



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE ARTES VISUAIS (FAV)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ARTES E CULTURA VISUAL (PPGACV)

VANESSA SILVA ANDRADE

Decolonialidade e uma educação antirracista no ensino de
artes: escrituras e resistências

GOIÂNIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES**

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Vanessa Silva Andrade

3. Título do trabalho

Decolonialidade e uma Educação Antirracista no Ensino de Artes:
Escrevivências e Resistências

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Glauco Batista Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 04/09/2023, às 17:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Silva Andrade, Discente**, em 05/09/2023, às 15:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4018785** e o código CRC **62F92446**.

VANESSA SILVA ANDRADE

Decolonialidade e uma educação antirracista no ensino de
artes: escrituras e resistências

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV) da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Arte e Cultura Visual.

Área de Concentração: Arte, cultura e visualidades

Linha de Pesquisa: Educação, arte e cultura visual

Orientador: Professor Doutor Glauco Batista Ferreira

Coorientador: Professor Doutor Renato de Oliveira Dering

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Andrade, Vanessa Silva
Decolonialidade e uma educação antirracista no ensino de artes
[manuscrito] : escrituras e resistências / Vanessa Silva
Andrade . - 2023.
121 f.

Orientador: Prof. Dr. Glauco Batista Ferreira ; co-orientador Dr.
Renato de Oliveira Dering.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte
e Cultura Visual, Goiânia, 2023.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras.

1. Ensino de artes visuais. 2. Decolonialidade. 3. Educação
antirracista. 4. Colonialidade do ser. 5. Colonialidade do saber. I.
Ferreira, Glauco Batista, orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **15/2023** da sessão de Defesa de Dissertação de **Vanessa Silva Andrade**, que confere o título de Mestre(a) em **Arte e Cultura Visual**, na área de concentração em **Artes, Cultura e Visualidades**.

Aos vinte e cinco dias do mês de julho de dois mil e vinte e três, a partir das quatorze horas, no Auditório da Faculdade de Artes Visuais, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**Decolonialidade e uma Educação Antirracista no Ensino de Artes: Escrivências e Resistências**”. Os trabalhos foram instalados pelo orientador, **Professor Doutor Glauco Batista Ferreira** (PPGACV/FAV/UFG), em parceria com o coorientador, **Professor Doutor Renato de Oliveira Dering** (UNIGOIÁS), com a participação das demais membras da Banca Examinadora: **Professora Doutora Noeli Batista dos Santos** (FAV/UFG), membra titular externa; **Professora Doutora Carla Luzia de Abreu** (PPGACV/FAV/UFG), membra titular interna. Durante a arguição as membras da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **APROVADA** pelas suas membras. A banca sugeriu uma modificação na ordem das palavras-chaves, com a exclusão de um dos termos e a inclusão do termo "escrevivência"; sugeriu também que fossem incluídos alguns parágrafos a serem escritos na revisão do trabalho, em diálogo mais direto com a obra da escritora Conceição Evaristo, autora da noção de escrevivência, presente em sua produção literária. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Glauco Batista Ferreira, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas membras da Banca Examinadora, aos vinte e cinco dias do mês de julho de dois mil e vinte e três.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Glauco Batista Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 27/07/2023, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Noeli Batista Dos Santos, Professora do Magistério Superior**, em 27/07/2023, às 18:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Luzia De Abreu, Professora do Magistério Superior**, em 27/07/2023, às 23:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3910019** e o código CRC **3CE283AE**.

Referência: Processo nº 23070.040521/2023-76

SEI nº 3910019

*O cuidado de minha poesia
aprendi foi de mãe,
mulher de pôr reparo nas coisas,
e de assuntar a vida.*

*A brandura de minha fala
na violência de meus ditos
ganhei de mãe,
mulher prenhe de dizeres,
fecundados na boca do mundo.*

*Foi de mãe todo o meu tesouro
veio dela todo o meu ganho
mulher sapiência, yabá,
do fogo tirava água
do pranto criava consolo.*

*Foi de mãe esse meio riso
dado para esconder
alegria inteira
e essa fé desconfiada,
pois, quando se anda descalço,
cada dedo olha a estrada.*

*Foi mãe que me desceitou
para os cantos milagreiros da vida
apontando-me o fogo disfarçado
em cinzas e a agulha do
tempo movendo no palheiro.*

*Foi mãe que me fez sentir as flores
amassadas debaixo das pedras;
os corpos vazios rente às calçadas
e me ensinou, insisto, foi ela,
a fazer da palavra artifício
arte e ofício do meu canto,
da minha fala.*

Conceição Evaristo

In memoriam a Jorge Lucas Marcelo dos Santos, um grande amigo.

Não ignore seus anseios

*Não ignore os dias na praia
Por conta de um celular estragado.
Não ignore esse momento de transformação
Por conta de uma explosão tecnologia na sua casa.*

*Não ignore o seu desejo de mudança,
Não ignore o seu voo, você quis isso, lembra?*

*Meu jovem, não queira trilhar caminhos antigos.
Porque eles te levam exatamente onde você não quer ir.*

*Mas, deixe as lembranças tomar conta
Elas lhes farão bem,
No entanto, siga seu caminho.*

*Mudanças, elas existem
Para nós deixar claro
Que ainda há esperança.*

*Meu caro, não aceite nada que seja menos do que você já tem.
Não aceite pouco carinho
Não aceite misérias e nem pouca atenção e
Tampouco ironia alheia, ignore.
Tudo isso você pode ignorar.*

*Mas não ignore seu momento de mudança,
Pois, mesmo que seja inconsciente
Você desejou e esperou ansiosamente por aquele instante.*

*Não deixe o medo tomar conta
Para existir o novo
É necessário tempo e transformações contínuas.
É necessário aceitar essa brisa no rosto.
É necessário deixar para trás tudo aquilo que não lhe interessa mais.
É necessário viver e a vida pede mudança.
Não ignore esse pedido.*

Vanessa Andrade



As profissões de Andrade

*Sou fotógrafa amadora.
Amo à toa
Sonho à toa.*

*Eu até escrevo poemas
Tenho alguns admiradores
Creio que tenho algo
comum a todos os poetas: sentimentos.*

*Sinto medo.
Sinto frio.
Sinto-me só.
Sinto amor por tudo
principalmente pelas causas perdidas.
Talvez eu seja um caso perdido.*

*Eu, que sempre tive dificuldades para aprender
as coisas que são óbvias para todos,
por pura ironia do destino
aprendi com muita facilidade a amar
o meu contrário.*

*Amo o meu contrário
e o meu contrário deseja a
minha morte, instantaneamente.*

*É muito amor intrínseco
em uma única alma.
É muito amor em
um mundo de desamor.*

*Assim, me tornei professora
pois lá eu posso sonhar
pois lá eu posso ser fotógrafa e escritora
lá eu posso ser humana
mas, não posso fazer drama.
Enfim, eu sou fotógrafa,
Poeta e Sonhadora, digo,
Professora.*

Vanessa Andrade

RESUMO

A relação do ensino de arte e a importância da cultura visual é intrínseca, uma vez que pensar na cultura visual é pensar na constituição da sociedade e dos indivíduos que fazem parte dela. No entanto, ao longo da história da educação, o ensino de Artes esteve ancorado em uma perspectiva ora historiográfica ora de enumerar e pontuar características sobre determinadas vertentes ou vanguardas, diminuindo um outro tipo de proposta: a reflexão e a crítica sobre essa linguagem. Portanto, verifica-se, nesse envolvimento, uma banalização desse componente curricular na escola, o que, por sua vez, promoveu - e ainda promove - diversas formas de preconceito social, como o racismo, que ocorre por meio de reproduções que advêm de uma visão de dada elite cultural e econômica. Quando compreendemos tal proposta, notamos que a educação tem princípios que dialogam com a colonialidade, discutida por Quijano (1992), Mignolo (2017) e outros decoloniais. Em síntese, uma forma de dominação de corpos por meio de um dado conhecimento massificado e imposto a todos os sujeitos, contribuindo para uma educação racista. A proposta desse trabalho, escrito ancorado na escrevivência, conceito de Conceição Evaristo (2020), e lugar de fala, de Djamila Ribeiro (2017), é promover uma crítica a essa visão por meio de uma reflexão para uma educação antirracista. Desse modo, tem-se como problema de pesquisa compreender a importância de se trabalhar a arte em sala de aula de modo a contribuir para uma reflexão social e cultural da sociedade. Dito isso, o objetivo geral dessa pesquisa é questionar sobre a ausência do debate racial no ensino de arte. Para tanto, o estudo delinea-se no refletir sobre minha trajetória e como experienciei as diferentes formas de racismo, bem como apresentar possibilidades de um debate antirracista no ensino de arte por meio de minhas vivências, compreendendo que essa pauta é primordial na prática docente, visto que é uma ação necessária para se pensar em ensino de arte na perspectiva decolonial. Tomando como base que é na educação que os sujeitos se tornam agentes ativos de seu processo de aprendizagem, o ensino de artes visuais é importante ferramenta para a crítica desses modelos pré-concebidos. A pesquisa, portanto, traz suas contribuições ao se propor uma nova perspectiva em se pensar o ensino de artes nas escolas e, desse modo, rasurar a colonialidade por meio de vivências educacionais antirracistas.

Palavras-chave: Ensino de artes visuais. Decolonialidade. Educação antirracista. Colonialidade do ser. Colonialidade do saber.

ABSTRACT

The relationship between art teaching and the importance of visual culture is intrinsic, since thinking about visual culture is thinking about the constitution of society and the individuals who are part of it. However, throughout the history of education, the teaching of Arts has been anchored in a perspective, sometimes historiographical, sometimes to enumerate and punctuate characteristics about certain aspects or avant-gardes, reducing another type of proposal: reflection and criticism about this language. Therefore, there is, in this context, a trivialization of this curricular component at school, which, in turn, promoted - and still promotes - various forms of social prejudice, such as racism, which occurs through reproductions that come from a view of a given cultural and economic elite. When we understand this proposal, we notice that education has principles that dialogue with coloniality, discussed by Quijano (1992), Mignolo (2017) and other decolonials. In summary, a form of domination of bodies through massified knowledge imposed on all subjects, contributing to a racist education. The purpose of this work, written anchored in “*escrevivência*”, a concept by Conceição Evaristo (2020) and speech place by Djamila Ribeiro (2017), is to promote a critique of this view through a reflection on an anti-racist education. Thus, the research problem is to understand the importance of working with art in the classroom in order to contribute to a social and cultural reflection of society. That said, the general objective of this research is to question the absence of racial debate in art teaching. To this end, the study outlines the reflection on my trajectory and how I experienced the different forms of racism, as well as presenting possibilities for an anti-racist debate in art teaching through my experiences, understanding that this agenda is essential in teaching practice, since it is a necessary action to think about teaching art from a decolonial perspective. Based on the fact that it is in education that subjects become active agents in their learning process, the teaching of visual arts is an important tool for criticizing these preconceived models. The research, therefore, brings its contributions by proposing a new perspective to think about the teaching of arts in schools and, in this way, erasing coloniality through anti-racist educational “*vivências*”.

Keywords: Decoloniality. Visual arts teaching. Coloniality of knowledge. Angelica Dass. Anti-racist education.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 – Monumento da Renascença.....	52
Imagem 2 – Monumento da Renascença	52
Imagem 3 – Monumento da Renascença	53
Imagem 4 – Projeto <i>Humanae</i>	55
Imagem 5 – Aula sobre o projeto <i>Humanae</i> , em 2022.....	57
Imagem 6 - Boutique de cordonnier (1835) e Um jantar brasileiro (1827), de Jean Baptiste Debret	72
Imagem 7 – Ipê Amarelo, na cidade de Pirenópolis (2021)	84
Imagem 8 - Ipê Amarelo, na cidade de Pirenópolis (2021)	84
Imagem 9 – Roupas no varal e ao fundo o sol se ponde (2020)	85
Imagem 10 – Senhor sentado em uma mercearia no Setor Sudoeste, em Goiânia – Goiás (2021)	86
Imagem 11 – Processo criativo de estudante do 7º ano do Ensino Fundamental II de um colégio particular da cidade de Goiânia - Goiás	87
Imagem 12 – Mural da releitura da obra <i>Operários</i> , de Tarsila do Amaral, feito por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II de um colégio particular de Goiânia - Goiás	89
Imagem 13 - Um jantar brasileiro, de Jean-Baptiste Debret (1827)	101
Imagem 14 - Boutique de cordonnier, de Jean-Baptiste Debret (1835)	102
Imagem 15 - Padaria, de Jean-Baptiste Debret (1820-1830).....	103
Imagem 16 - Execução da punição de açoitamento, de Jean-Baptiste Debret (1835)...104	
Imagem 17 - Um jantar brasileiro depois de Debret, de Leandro de Assis e Triscila de Oliveira (2021).....	105
Imagem 18 – Privilégios ameaçados, de Christian Ingo Lenz Dunker (2015).....	106
Imagem 19 – Fanzine realizado por estudante do 6º ano do Ensino Fundamental de um colégio particular de Goiânia – Goiás (2023).....	109
Imagem 20 – Fanzine realizado por estudante do 6º ano do Ensino Fundamental de um colégio particular de Goiânia – Goiás (2023)	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 PERCURSO NARRATIVO AUTOBIOGRÁFICO	23
1.1 ESCRIVIVÊNCIAS: CAMINHOS PERCORRIDOS POR MIM DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	47
1.2 CONSIDERAÇÕES DO O PROJETO FOTOGRÁFICO DE ANGÉLICA DASS NO PENSAR PEDAGÓGICO ANTIRRACISTA.....	50
2 AS CORES IMPOSTAS E AS CORES QUE EXISTEM.....	60
2.1 COLONIALIDADE E RACIALIZAÇÃO	61
2.2 RAÇA, REPRESENTAÇÃO, VISUALIDADES E CONTRAVISUALIDADES	69
3 O ENSINO DE ARTES NA PERSPECTIVA DECOLONIAL	82
3.1 A AUSÊNCIA DO DEBATE RACIAL NO ENSINO DE ARTES	92
3.2 UMA POSSIBILIDADE ANTIRRACISTA NO ENSINO DE ARTES	98
CONSIDERAÇÕES	112
REFERÊNCIAS	116

INTRODUÇÃO

A inspiração para essa pesquisa surgiu ao fazer a disciplina “História da Arte” na Faculdade de Artes Visuais (FAV), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Foi por meio dela que conheci o trabalho da fotógrafa Angélica Dass. Recordo-me que minhas colegas e eu precisávamos apresentar um seminário em que foco era apresentar mulheres e suas invisibilidades enquanto artistas/produtoras de arte. Na ocasião, foi permitido analisar obras das quais nos interessávamos. Decidimos apresentar sobre as mulheres e a fotografia. Falamos da forma como as mulheres foram representadas em diversas pinturas ao longo da história, como na obra de Rafael Sanzio¹, a partir da obra “As três graças” (1504-5); Francisco de Goya², por “La majo desnuda” (1795); e Edouard Manet³, utilizando “Olympia” (1863). Nos chamou a atenção seus corpos, seus corpos nus, seus corpos femininos nus. Eles estavam e estão presentes em diferentes representações imagéticas, no entanto, mulheres artistas, em diferentes períodos da história da arte, não são fáceis de se encontrar. Essa foi a problemática que levantamos em nosso seminário.

Em seguida, demos continuidade ao apresentar sobre a fotografia produzidas por mulheres e suas demandas quanto à solidão, à feminilidade, as suas ânsias e às lutas. Assim, apresentamos sobre a fotógrafa inglesa Julia Margaret Cameron⁴, a francesa Dora Maar⁵ (1907-1997) e Francesca Woodman⁶ (1959-1981). Fomos construindo esse traçado até que chegamos à conclusão que seria interessante (e necessário) colocar, em nosso trabalho, também fotógrafas brasileiras. Por isso, acrescentamos as fotógrafas Gioconda Rizzo⁷ e Nair Benedicto⁸.

¹ Rafael Sanzio é considerado por críticos um importante artista do renascimento cultural. Ele viveu entre os anos de 1483- 1520.

² Francisco de Goya é também considerados um dos maiores pintores de expressão espanhola, pertencente ao movimento romantismo. O pintor viveu entre os anos de 1746-1828.

³ Edouard Manet é um dos nomes mais fortes do impressionismo europeu e viveu entre os anos de 1832-1883.

⁴ Julia Margaret Cameron é uma fotógrafa indiana, nascida em Calcutá. Fez parte da alta elite cultural em seu país. Estudou na França, onde teve contato com diferentes artistas. A fotógrafa viveu entre os anos de 1815-1879.

⁵ Dora Maar é uma fotógrafa e pintora francesa. Suas obras pertencem ao movimento surrealista. Maar viveu entre os anos de 1907-1997.

⁶ Francesca Woodman foi uma fotógrafa estadunidense. Registava fotografias femininas, permitindo uma leitura que percebesse subjetividades em sua obra, como a percepção da relação das mulheres com o seu próprio corpo. Viveu entre os anos de 1958 e 1981.

⁷ Gioconda Rizzo foi considerada a primeira fotógrafa brasileira. Nasceu em São Paulo e viveu entre os anos de 1897-2004.

⁸ Nair Benedicto, também de São Paulo, estudou Arte e TV na USP. Ela tem 82 anos.

Parecia que estava tudo resolvido, porém, ao analisar todo o trabalho, eu achei que estava faltando algo: a representatividade negra. A verdade é que eu não estava satisfeita com essa ausência e, por isso, comecei a pesquisar sobre fotógrafas negras no Brasil. Foi quando uma das meninas do grupo me enviou o vídeo da Angélica Dass⁹. O vídeo falava sobre o trabalho fotográfico de Dass, a vida pessoal da artista e as diferentes formas de racismo vividos ao longo da sua existência, bem como suas motivações para o desenvolvimento de seu fazer artístico.

Ao conhecer as fotografias desenvolvidas pela artista, percebi um leque de possibilidades que iam além daquele seminário em questão. Vi algo que eu compreendia, porém não conseguia explicar de modo sensato, não naquele momento. Foi então que comecei a pensar sobre o racismo cotidiano no ensino de arte e refletir sobre quais seriam as formas de combatê-lo.

Portanto, o trabalho de Dass se tornou uma inspiração para o desenvolvimento desta pesquisa. Comecei a estudar sobre a artista, as possibilidades e questionamentos que suas obras poderiam trazer para a sociedade, mas, principalmente, para o meu fazer pedagógico em sala de aula. Percebi que sua obra poderia funcionar como um mecanismo de auxílio para questionar sobre a problemática do racismo tão presente em nossa sociedade, principalmente na educação. A partir daí, busquei conhecer ainda mais sobre a artista e sobre outras formas de levar essa inquietação para minha prática docente. Passei a assistir às entrevistas e a acompanhar suas páginas nas redes sociais com o intuito de me aprofundar, ao mesmo tempo em que também, para além daquele seminário, apresentei outros trabalhos sobre o tema em eventos e outras instituições de ensino superior, e comecei, também, a rascunhar ideias que me permitissem propor essas reflexões para uma pauta de educação antirracista no ensino de artes.

Foi nesse turbilhão de acontecimentos que idealizei um projeto de pesquisa que pudesse abordar estas inquietações e me fizessem compreender como eu poderia promover uma percepção sobre essa pauta antirracista que não se restringisse a mim, mas que outros(as) docentes, principalmente professoras negras, pudessem dialogar comigo e levar para as salas de aula.

Foi assim que nasceu a ideia desta pesquisa, que gostaria que se transformasse em uma inquietação reflexiva e ativista de outras professoras e professores, principalmente

⁹ Angélica Dass é mulher negra, fotógrafa brasileira. Estudou Bellas Artes na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e desenvolveu o projeto intitulada *Humanae*. Nele, a artista fotografou diversas pessoas em diferentes lugares do mundo para afirmar que “não somos todos iguais”.

no ensino de artes na educação básica, mas também superior. Pretendo que ela contribua com outras formas de pensar, ser, fazer e agir sobre o olhar no ensino que se desenvolve atualmente nas escolas.

Aqui, desenvolvo uma narrativa de caráter autobiográfico por meio de uma escrevivência, que articula o meu olhar, o meu ser, meu corpo e minhas experiências com tudo aquilo que me possibilita ser uma professora que pratica um ensino por meio de uma pauta antirracista e com um propósito de fazer com que outras(os) professoras(es), em seus diferentes lugares de fala e atuação, possam desenvolver possibilidade de rasurar o que está (im)posto em nossa sociedade acerca da questão da racial e do preconceito baseado em distinções de raça e de cor. A saber, “A perspectiva antirracista é uma abordagem educacional para a educação das relações étnico-raciais” (PINHEIRO, 2021, p. 67). Assim, tento trazer uma pesquisa sensível aos olhares e práticas docentes para que sejam tratadas e discutidas pautas antirracistas com um objetivo mitigar e/ou, até mesmo, de acabar com as desigualdades raciais no mundo, a começar pela educação escolar e o ensino de arte.

O termo escrevivência foi desenvolvido pela professora e poeta Conceição Evaristo (2020)¹⁰. Ao cunhar esse termo, a autora nos faz pensar sobre narrativas de suas próprias vivências, sobre a forma como essas narrativas podem sensibilizar o olhar, o pensar e o viver. Por isso, vale destacar que tanto a narrativa autobiográfica quanto a escrevivência possibilitam com que o autor possa expor seus sentimentos, medos e anseios.

A figuração que Conceição Evaristo constrói com suas palavras poéticas mostra que a formação de base da família branca escravizadora brasileira tem como loci *epistêmico*, *pedagógico* e *afetivo* a narrativa oralizada pelo “corpo-voz” silenciado da mulher africana escravizada. (REZENDE, 2021, p. 39)

Assim, quando eu escolho a escrevivência, eu também estou me colocando em um lugar que, até pouco tempo, foi um espaço que sofreu diversos epistemicídios e memoricídeos. É o lugar de uma mulher nega, da periferia de Goiânia, de família não tradicional brasileira e que veio de uma educação oriunda totalmente de escolas públicas do Centro-Oeste do país, uma região marcada historicamente por exclusões de mulheres

¹⁰ LEITURAS BRASILEIRAS. **Conceição Evaristo - Escrevivência**. YouTube. 6 fev. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY> Acesso: 10 jun. 2023.

e parâmetros ditados consciente e inconscientemente pelo machismo e patriarcalismo. Por isso, a escrevivência¹¹ aqui é uma pesquisa, mas também um ato político, uma reivindicação pela vida e pelo direito de existir meu e de tantas outras mulheres que não puderam existir nesse tipo de sociedade.

A pesquisa que trago aqui, então, tem como objetivo questionar sobre a ausência do debate racial no ensino de arte. Para tanto, o estudo delinea-se no refletir sobre minha trajetória e como experienciei as diferentes formas de racismo, bem como apresentar possibilidades de um debate antirracista no ensino de arte por meio de minhas vivências, compreendendo que essa pauta é primordial na prática docente, visto que é uma ação necessária para se pensar em ensino de arte na perspectiva decolonial.

Assim, parto de minhas experiências e vivências, tendo como um ponto alto de minha percepção para o trabalho de pautas antirracistas em sala de aula, a obra fotográfica de Angélica Dass. Seu trabalho me permitiu questionar os processos de racismo e de discriminação que surgiram e surgem em contextos educativos nos quais fiz parte durante minha vida, como é o caso da questão sobre lápis de cor bege, que também aparecem de forma recorrente, quando ele é apontado, por muitas gerações, como a cor que representaria mais fielmente a “cor de pele”. A pele de quem? Deveríamos nos questionar. Contudo, a crueldade é tanta que isso ainda é reproduzido em muitos espaços escolares como se houvesse um padrão.

Portanto, a questão que nos surge sempre, nessas ocasiões, é “cor de pele” de quem que está sendo representada? A minha? A sua? Do coleguinha ao lado? Quem de fato tem como característica fenotípica a cor de pele bege? E a preta? E a branca? Questionamentos que nos permite pensar sobre a subordinação dos corpos negros, sendo um exemplo da colonialidade do ser. O meu lápis cor de pele é inexistente, pois, segundo esse parâmetro, eu não existo. De acordo com esse preceito, eu não tenho um corpo, um lugar de fala. Quantas negras e negros foram silenciados e ainda são por essa narrativa que tenta nos calar e quer ditar quem somos?

São esses questionamentos que me aproximaram do trabalho fotográfico de Angélica Dass, *Humane*. Ele consiste em fotografar pessoas de diferentes nacionalidades, criando um imenso catálogo de cores de pele humana, tendo como referencial a paleta

¹¹ EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. **Revista Z Cultural**. Rio de Janeiro, Agosto de 2005. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/DA-GRAFIA-DESENHO-DE-MINHA-M%C3%83E-UM-DOS-LUGARES-DE-NASCIMENTO-DE-MINHA-ESCRITA-%E2%80%93-Revista-Z-Cultural.pdf> Acesso: 01 set. 2023.

industrial *Pantone*®. Assim, é possível refletir que não há uma cor de pele, mas sim cores da pele, logo, questionar, por meio do projeto de Dass, como o termo “cor de pele” contribui para que pessoas negras sofressem racismo cotidianamente.

Angélica Dass (2016) fotografou milhares de pessoas que se candidataram a participarem deste seu projeto fotográfico. Por meio das fotografias realizadas, ela constatou que não há praticamente nenhuma cor de pele igual a outra. Portanto, não há “cor de pele”. Considero que seja um trabalho sensível, pois leva o sujeito a questionar sobre a importância que se dá ao tom de pele e, até mesmo, na singularidade existente, uma vez que é muito raro haver repetições de cores. Logo, o projeto de Dass nos leva a refletir o quanto somos únicos e, por assim ser, compreender que não deveria haver um sistema opressor e violento que garante privilégios para uns e discriminação para outros tomando como parâmetro a cor de pele de alguém.

Pela fotografia de Dass, percebi a necessidade de questionar, no ensino de arte e em minha prática docente, que não existem pessoas de uma determinada cor e essa cor ser um padrão, como se estabelece pela concepção do lápis “cor de pele”. Essa visão é uma forma de colonialidade que tem como propósito enaltecer um grupo em detrimento do outro em um processo de racialização e discriminação.

Com Dass, portanto, é possível perceber uma infinidade de cores presente na humanidade. Essa informação é tida por meio da paleta industrial *Pantone*®, mais utilizada como referência na catalogação das cores do mundo. Nessa perspectiva, Dass (2016) utiliza essa plataforma de caráter mundial para mostrar e, por conseguinte, questionar as tonalidades da pele humana. Observado isso, indaga-se: como pensar a supremacia de uma raça por meio da cor da pele se, de fato, não há uma predominância na variedade de cores?

Por assim ser, a relação do Ensino de Artes, os estudos afro-brasileiros na educação e a importância da Cultura Visual é intrínseca, uma vez que pensar na cultura visual é pensar na constituição da sociedade e dos indivíduos que fazem parte dela. Deste modo, a presente investigação tem como foco discutir a necessidade de um ensino de arte antirracista no processo de escolarização no Brasil. Desse modo, o *Humanae* nos possibilita pensar sobre essa problemática tão presente no cenário brasileiro e, ao mesmo tempo, pouco discutida seriedade e responsabilidade por diversas esferas da sociedade.

Por isso, quando aqui se pensa em ensino de arte, eu falo de uma educação que seja também antirracista e não apenas reprodutora. Não se pode (nem deve) seguir naturalizando e banalizando a cultura e os costumes diversos em prol de uma matriz de

poder. Assim, é preciso questionar o racismo nos diferentes espaços e práticas, incluindo o escolar, visto que ele ainda é um racismo estruturado em nossa sociedade por meio do que é tido como “brincadeira”, “piada” e afins. Diminuir o lugar, o corpo e o conhecimento do outro não pode ser tomado como brincadeira ou piada, pois é discriminação, é preconceito, é crime. Não se preenche as ausências provocadas pela matriz de poder por amarras preconceituosas, mas por luta por direitos de existir.

Por isso, pensando na ausência (e, muitas vezes, inexistência) de mulheres negras em espaços escolares, é necessário questionar o racismo estrutural e institucional na escola, na educação e no ensino de artes, pois essas formas de racismo foram da escola institucionalizadas por meio de políticas públicas e também na própria formação e prática docente. Fatos como esses não podem deixar de serem questionados, pois ainda estão ancorados em uma educação branca, machista, elitista de poder econômica e com raízes históricas, advindas da colonização, da escravização, do silenciamento de corpos e saberes, da tortura, de diferentes formas, de mulheres negras e homens negros desse país que se diz multicultural.

Dito isso, é que esta pesquisa parte do pressuposto de que a colonialidade do ser enraizou e padronizou padrões sociais, culturais e de identidades. Nessa perspectiva, diálogo minha experiência de vida e também minha atuação em sala de aula, enquanto professora de História e Artes Visuais, com minhas vivências e meus olhares sobre as questões de raça, discutindo e refletindo sobre os modos como a colonialidade está presente no Ensino de Artes Visuais como uma forma de manutenção da matriz colonial do poder. Ao longo do trabalho, utilizo-me do Projeto *Humanae*, de Angélica Dass, como um dos pontos para se pensar em uma educação antirracista e nas práticas docentes que foram me permitidas a partir dele.

Logo, o intuito dessa pesquisa é ampliar as discussões sobre como percebo o Ensino de Artes Visuais nas esferas escolares e poder problematizar a padronização das cores – que promove o “branqueamento” da população, do mesmo modo refletir sobre como questões de raça podem ser uma possibilidade de se trabalhar no ensino de arte com a pauta antirracista.

Assim, ancorada na discussão sobre colonialidade/decolonialidade, coloco-me a questionar a estrutura de poder que instituições sociais - políticas, familiares, religiosas e principalmente as educacionais – propõe enquanto padronização do ser pelo meu olhar – mulher, professora e pesquisadora negra –, percebendo que é necessário criar espaços de

diálogos que problematizem esses temas e os tornem pautas para se pensar em ensino de arte para mais de um olhar, que não o que está (im)posto.

1 PERCURSO NARRATIVO AUTOBIOGRÁFICO

Visualizar aquelas imagens do projeto de Angélica Dass, pois, foi um momento de reencontro com a minha própria história. O trabalho da artista me levou a pensar sobre a minha história e a história da minha família. Fiquei emocionada e vi ali uma possibilidade de reviver, (re)aprender e de contar um pouco da minha vivência. Provavelmente, eu não estaria desenvolvendo essa pesquisa em um programa de Pós-Graduação se não tivesse tido acesso às fotografias da Dass. Sem dúvida, suas fotografias, que surgiram em um projeto de faculdade, me fizeram voltar ao tempo em diversos momentos, sendo um deles, quando eu era estudante, ainda criança. Naquela época, ainda estudava na Escola Municipal Professor Alaor Dias Machado, em Itumbiara, no interior de Goiás. Nessa escola pública, eu estudei no período de 1995 até 2000.

Na escola, ainda pequena, quando a professora nos pedia para desenhar a família, eu ficava incomodada com a representação da minha realidade doméstica. As cores que eu colocava no papel não correspondiam às nossas cores e, ao mesmo tempo, tinha como orientação a utilização do lápis de cor, “cor de pele”, em tonalidade bege ou rosa clarinho, pois essas eram as tais cores destinadas à representação das pessoas por meio dos desenhos.

Logo, ao pintar a minha família, meu desenho não era uma representação próxima a algo verídico, a cor a qual eu fui orientada a usar não correspondia as cores dos meus irmãos, tampouco da minha mãe, do meu avô... talvez correspondesse ao tom de pele do meu pai, o qual na época eu nem tinha contato. Eu era diferente, mas o pior foi terem me feito ser diferente.

Era uma sala de aula em uma instituição pública no subúrbio da cidade. Meus colegas de sala eram quase todos parecidos comigo e não me recordo de questionarmos o tal lápis de cor bege ou o rosa clarinho como o único referencial para colorir pessoas. Não entendo o porquê de não questionarmos, não até agora. Em momento algum da minha formação, na verdade, tenho lembranças de questionar essa temática, pois era/é algo tão costumeiro, que, na época e no contexto em que eu vivi, já tinha sido algo naturalizado em nós, sejam por nossas famílias, amigos ou pelas nossas professoras e professores.

Na escola, meninas negras, como eu, estávamos sempre preocupadas com os nossos cabelos, pois eles deveriam estar sempre “bem arrumados” e, de preferência, presos, pois assim evitaríamos conflitos e discursos de forma pejorativa voltados para os nossos cachos. Foi quando tranças e processos de alisamentos começaram a fazer parte das nossas rotinas, pois eram uma forma de controlar o volume de nossos cabelos e colonizar, de certo modo, os nossos seres.

As(os) professoras(es) não tinham uma fala mais explícita quanto a isso; em geral, me parecia, precisavam, até certo ponto, nos silenciar para evitar maiores confusões. Tratar de questões mais voltadas para o debate sobre raça e etnicidade era uma espécie de tabu, não eram tratadas (ou eu não me lembro), e, quando emergiam essas demandas em sala de aula, nos parecia que estávamos falando de algo quase que sobrenatural.

Além disso, recordo-me também que eu não tive sequer uma professora negra na alfabetização e, muito menos, nos meus primeiros anos escolares. Eu sei que havia uma professora negra na primeira escola que eu estudei, mas ela nunca foi a minha professora. Lembro-me de que ela era parecida com a minha mãe e as minhas tias. É tão estranho, mas me lembro ainda de que eu achava estranho ela ser professora. Ao longo de minha formação, tenho lembranças de ter tido três ou talvez quatro professoras(es) negras(os).

Quando estava cursando o ensino médio (2004-2006), no Colégio Instituto Francisco de Assis, também em Itumbiara, teve um dia em que chegaram alguns formulários do governo e precisávamos preenchê-los. Era referente à cor da pele, a cor que considerávamos ser a nossa. As opções eram: preto, vermelho, amarelo e pardo. A turma encarou aqueles formulários com muita zombaria, aquelas cores não faziam sentido e, em consenso, praticamente todas(os) da classe marcaram amarelo. A coordenadora e a secretária da escola foram até na nossa sala, furiosas, e pediram para que levássemos o preenchimento à sério, não nos ouviram e também não perceberam que a discussão ali era muito maior ou talvez mais complexa do que o simples preenchimento de um formulário para o governo; apenas disseram que todos da sala eram pardos e que deveríamos marcar isso. Disseram também que pessoas amarelas tinham origens asiáticas. Foi a primeira vez na vida que tinha escutado essa definição.

Quase 20 anos depois, agora adulta, fico me questionando: e se a(o) professora(-) tivesse trabalhado em sala de aula a questão sobre raça? Sobre o eu e o outro? Sobre diferenças? Sobre estar tudo bem ter pessoas com cores diferentes que fazem parte da sua família? Jamais saberemos ao certo como seria, mas creio que seríamos, no mínimo, pessoas mais empáticas ou, talvez, com um conhecimento que nos levasse a pensar sobre o assunto. Como podem perceber, as minhas vivências estão atreladas a minha prática profissional e ao modo como eu vejo essas experiências. Por isso, escrevo para que outras negras e negros conheçam um pouco mais sobre aquilo eu vivi e, se suas experiências forem semelhantes, percebam que não estão sozinhas(os). Escrevo para que professoras(es) negras(os) não reproduzam um tipo de ensino que promova silenciamentos, mas sim que todas(os) que estejam em sala de aula se percebam em suas

práticas pedagógicas. Escrevo, pois, a minha voz, como mulher, negra e professora, já não pode se calar.

Eu, Vanessa, historiadora, professora, fotógrafa, estudante de Artes Visuais e filha da dona Dina, por um longo período de minha vida, sofri com piadas que envolviam o meu cabelo, que indicavam e reafirmavam expressões racistas tais como ter “cabelo ruim”, de ter “cabelo duro”, “pixaim”, algo que era dito até mesmo por familiares, porque, infelizmente, elas/eles não tiveram a oportunidade de perceber a beleza existente em cada traço em seus rostos e corpos, reproduzindo o discurso de que precisavam se adequar.

Levei um longo período para compreender, mas hoje eu entendo: elas/eles não tiveram a oportunidade de se amarem e de se verem com uma beleza incrível, tampouco desfrutaram a possibilidade de se perceberem como são: pessoas dotadas de inteligências, bonitas e capazes de fazer e ser o que quisessem. Estavam sempre ocupadas(os), se preocupando em esconder ou, até mesmo, modificar o que eram, e o que sentiam de modo que pudessem ser aceitas(os) nos diferentes lugares que frequentavam.

Nesse percurso, tendo essa realidade preconceituosa como referência por muitos anos, passei a naturalizar alguns procedimentos estéticos e de beleza. Desde pequena passei por várias sessões de alisamento do cabelo para ser aceita nos grupos. Do mesmo modo, já fui discriminada por ser a filha da empregada e, por isso, aceitava que eu não deveria receber o mesmo tratamento de boas-vindas que os demais recebiam. Na fase da adolescência, evitava me olhar no espelho, porque me achava feia demais, logo, ficava sempre cabisbaixa e introspectiva.

Eu, que sempre fui magra, odiava meu corpo, justamente o corpo que era tão desejado e propagado em todas as mídias como o corpo ideal e perfeito. Por que eu odiava tanto o meu corpo? Por que meninas negras tem sua autoestima tão destruída e impactada em um país com o Brasil em que mais da metade da sociedade não é branca? Porém, me lembro bem, de que não nos considerávamos negros, era vergonhosa essa denominação.

Levei um bom tempo para aceitar o meu cabelo como ele era, crespo e volumoso. Talvez esse tenha sido um dos momentos áureos de minha vida, e se não foi, posso dizer que foi um momento libertador. Quando isso aconteceu, eu já atuava como professora e estava incomodada em ver meninas, especialmente meninas negras, que estavam passando pelo mesmo processo que eu passei, de rejeitar os próprios cabelos e começar a se revoltar com seus próprios corpos.

Eu sentia que meu discurso em sala de aula, muitas vezes, não correspondia à prática, pois eu falava de aceitação, racismo, sobre a beleza existente nos corpos negros e me percebia distante desse processo. Foi quando resolvi parar de usar produtos para alisar meu cabelo, em 2013, e em julho de 2015, retirei as partes lisas, deixando o meu cabelo natural. Foi um momento libertador. Eu chorei, não somente por ter cortado o meu cabelo. Não era o corte em si, era um momento subjetivo envolvendo toda a minha história e, ao mesmo tempo, embora não tivesse consciência naquele momento, era também um princípio de decolonialidade do meu ser.

A superação do racismo cotidiano que vivi e vivo ainda não aconteceu por completo, pois, apesar de tudo, encontro algumas barreiras que acredito que, com o tempo e com terapias e um processo conhecimento e autoconhecimento, possa me ajudar a compreender e a me aceitar mais e melhor. Eu sou fotógrafa, amo fotografia, mas, até hoje, eu tenho alguns problemas com a minha imagem em espelhos, alguns retratos e também vídeos representando a mim mesma. A autoestima é algo nos afeta e, quando alguém age de forma preconceituosa devido à raça, essa autoestima se quebra, pois há uma violência que parte de um racismo e essa violência agiu sobre mim. Adilson Moreira desenvolve uma ideia interessante quanto à destruição da autoestima de sujeitos subalternizados em processos violentos de racialização e o quanto isso pode impactar a vida e as relações como um todo. Para ele:

O racismo pode destruir a auto estima de uma pessoa pois existem diferentes mecanismo que faz transcorrer de modo destrutivo em minorias raciais: os estudiosos afirmam que a mera existência de estigmas raciais é uma violação da dignidade de minorias raciais porque elas dificultam a formação de sentimento de valor pessoal. (MOREIRA, 2019, p. 64).

O racismo destrói a autoestima de uma pessoa, pois se desenvolve ao longo de um processo subjetivo psíquico em que a(o) negra(o) está associados a algo ruim, perigoso e violento. Logo, crescemos sem querer ser nada disso e passamos a negar a nós mesmos. Noto que nessas reflexões que estou realizando a partir deste trabalho que diante dessa realidade de exclusão e violência racial, é que passei toda uma vida tentando fazer parte de certos padrões exigidos pela sociedade. Os resultados foram traumas, transtornos, timidez, dificuldades de aceitação, problemas com minha imagem e, claro, algumas superações. Superações que ainda vivo e busco, como estar em um Programa de Pós-Graduação falando sobre isso, como sendo a primeira da minha família estar em um programa de mestrado em uma instituição pública e também como vou percebendo como

acabo me tornando exemplo para minhas sobrinhas e sobrinhos que almejam fazer faculdade, tal como a tia deles.

Meus avós maternos foram escravizados, nasceram em um momento quando, legalmente, a escravidão não existia mais, algo que não significava que, de fato, a prática tenha sido extinta. A verdade é que as práticas sociais nem sempre correspondem com aquilo que ditam as disposições legais. Minha tia-avó e os meus tios - filhos dela -, por muitos e muitos anos, trabalharam na lavoura de algodão. Outros na lavoura de cana-de-açúcar. Todos com salários baixos e nenhuma garantia empregatícia e nenhum direito estabelecido. Em meados do século XX, eles sacrificaram a própria vida e a dos filhos para enriquecer os que sempre foram ricos neste país e ainda negligenciando a educação dos próprios filhos, pois tinham receio de deixar as crianças em casa sozinhas sem a supervisão de um adulto.

Tudo isso me faz lembrar o que aprendi no livro *O Perigo de uma história única*, de Chimamanda Adichie¹². Na obra, ela descreve sobre as únicas narrativas desenvolvidas referente a uma determinada sociedade e o quanto isso, ao longo dos anos, pode contribuir para a formação de estigmas quanto a um grupo social. E eu percebo isso hoje, ao narrar a minha história, vejo e sinto o quanto as experiências vividas por mim e por pessoas próximas a mim são significativas para a minha formação.

Contudo, com força e na busca de mudanças, também identifico que a minha história não está pautada somente momentos ruins e de intensos sofrimentos. Olhar para minha história me permite perceber o quanto caminhei e, nesses caminhos, o que já superei. Permite identificar o quanto de estereótipos estão voltados para nós negras/os, e o que vejo para mudar e fazer diferente. Por isso, a fala de Chimamanda me diz muito, pois, segundo ela:

Todas essas histórias me fazem quem eu sou. Mas insistir só nas histórias negativas é simplificar minha experiência e não olhar para as muitas outras histórias que me formaram. A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. (ADICHIE, 2019, p.14)

Foi como ainda é triste e subalternizada a caminhada dos corpos negros em um país como o Brasil, onde nossa sociedade ainda tem dificuldades em compreender que

¹² Escritora nigeriana que argumenta, na obra *O Perigo de uma História Única*, a importância de diferentes narrativas sobre os mais diferentes lugares existentes.

passamos por mais de 300 anos de escravização. Precisamos superar essa questão do racismo e isso só pode acontecer se começarmos a falar mais abertamente sobre essa questão com todas/os. É preciso despertar uma consciência que precisa ser refletida em todas as instituições sociais, sejam elas familiares, educacionais, religiosas, culturais, políticas ou jurídicas.

Vejo que a primeira e principal iniciativa seria de nos darmos conta de que, tal como que o racismo é algo institucionalizado e estrutural, precisamos combatê-lo em todos os espaços quando percebemos uma situação em que ele se faz presente ou se expressa mais explicitamente. Se o racismo é uma estrutura e está presente em todos os espaços, a luta tem que ser diária, é preciso ser antirracista o tempo pelo fato de que o racismo se fez presente ao longo de nossa formação nacional; essa seria, talvez, a primeira forma de combate aos processos de discriminação e exclusão. Sobre isso, Sílvia Almeida me fez perceber como é preciso ser antirracista em todos os espaços ao afirmar que a compreensão, quanto ao racismo institucional, é primordial. Segundo ele:

O conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e em segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional. (ALMEIDA, 2019, p. 46-47)

Ao compreender a forma como o racismo é institucionalizado em uma sociedade e de como as amarras de poder que contribuem para propagar a falácia de que uma raça seria melhor em detrimento da outra, é possível perceber como esses mecanismos do racismo estrutural funcionam e, assim, podemos buscar não apenas compreender o modo em que as estruturas contribuem para a permanências de uma sociedade racista, mas como desarticulá-las.

Por isso, estar professora hoje é um ato também de rebeldia contra o que eu vivi e ainda percebo que existe no Brasil. Poder promover práticas reflexivas com minhas alunas e alunos é possibilitar o que não me permitiram quando eu estava na escola. Ser professora antirracista é compreender que:

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre

criminoso e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre tem personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciências e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças a bondade de brancos conscientes. (ALMEIDA, 2019, p. 65)

O que me tocou no lápis cor de pele abriu minha percepção para tudo o que isso envolve. O racismo vai muito além do tom da pele, este é apenas um dos pontos mais visíveis, pois essa violência está inserida na sociedade de diferentes maneiras, sendo naturalizado pelos meios de comunicação, pela cultura e, até mesmo, pela escola. Há uma estrutura que mantém padrões racistas em diferentes segmentos da sociedade. É essa estrutura que precisa ser modificada. Ao compreender esses elementos e a forma como eles estão inseridos na sociedade é que elaboramos outras perspectivas e pedagogias quanto a sociedade e os sistemas políticos e culturais existentes.

Para que isso ocorra, é preciso compreender os nossos lugares de fala e os contextos que os envolvem. Reafirmo, meu lugar de fala é o de uma mulher negra, que é professora, pesquisadora, poetisa e fotógrafa, e que entende à docência, a pesquisa e fotografia como campos amplos de contextos, significados e aberto a diversas interpretações, entre elas, para uma atitude antirracista. O lugar de fala de uma mulher negra que tenta em suas práticas sociais, novas possibilidades para tratar de uma temática tão necessária e urgente na nossa sociedade. O meu lugar de fala me permite atuar diariamente com essa temática.

Sobre o assunto, Djamila Ribeiro explica sobre a construção desta expressão e dos conceitos que subsidiam este debate teórico feminista negro. Para ela, “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequentes da hierarquia social” (RIBEIRO, 2017, p.66). Por isso, minha existência e resistência é importante na prática educacional e artística. Eu falo do que eu vi, vivi e vivo. Falo de lugares que vão além da existência, pois também sou resistência nesses lugares.

Entendo, como Djamila, que o espaço de fala é político, por isso, é fundamental reivindicar esse direito e usufruir dos discursos sem desprezo dos demais. O espaço de fala é um lugar de conflitos já estabelecidos há muitos anos nesse país e que mudará somente quando as instituições sociais compreenderem o quanto ainda são racistas e

reproduzem ideias racistas, bem como o quanto precisam ser mudadas para que, de fato, tenhamos uma sociedade mais democrática.

Não há democracia quando os direitos a todos ainda não são garantidos em sua plenitude. “A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca - a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudanças constantes” (FREIRE, 2005, p. 98). Assim sendo, para proporcionar um país democrático e igual, de direito para todos, é preciso ampliar os espaços de fala, visto que há uma grande parcela da sociedade brasileira que há anos foi silenciada por meio de práticas violentas, preconceituosas e excludentes.

Sobre práticas docentes e ser professora, lembro-me de um caso interessante que me faz perceber o quanto ser professora foi algo que, aos poucos, foi despertado em mim. Antes de começar a minha carreira de docente, na graduação em História, ainda quando eu estava estudando francês, em 2010, uma colega de classe me disse que eu seria uma excelente professora. Segundo ela, eu tinha o temperamento adequado para atuar em sala de aula, pois eu tinha um misto de “gente engraçada” e, ao mesmo tempo, uma seriedade necessária para lidar com adolescentes.

Lembro-me de que neguei automaticamente e disse a ela que eu não tinha nenhum perfil para atuar como docente, visto que, além de ser muito tímida, eu era também muito introspectiva. Ela insistiu e disse algo mais ou menos assim: *quando você estiver lá lembre-se de ser justa com todos, pois eles terão confiança em você e quanto acontecer algo sério você terá apoio de todos eles, constrói essa ponte pois vocês terão muito a se beneficiar. Sim, é uma ponte de mão dupla.* Eu concordei com o que ela disse, com o objetivo que o diálogo finalizasse. Nosso intervalo acabou e voltamos para a sala de aula. Essas palavras ficaram gravadas na minha mente e, sem sombra de dúvidas, foi uma das melhores coisas que eu fiz: me tornar professora.

Há, aproximadamente, 10 anos que atuo na área da educação. No primeiro momento, ainda no processo de formação em História na Universidade Federal de Goiás (UFG), em agosto de 2012, assumi turmas de quase todas as frentes das humanidades (História, Filosofia e Sociologia) para estudantes de diferentes turmas do ensino regular básico na rede privada de ensino, que variavam entre o sexto ano do Ensino Fundamental – anos finais e o terceiro ano do Ensino Médio.

Eu precisava ter experiência como docente, como também precisava trabalhar e estudar. No primeiro mês, pude perceber o quanto o trabalho do professor era necessário e o quanto que estar diante de jovens em processo de formação era/é algo de extrema

responsabilidade: as palavras, os discursos e tudo que envolvia/envolve a profissão teriam/fariam efeito na vida daqueles jovens. Eu compreendi isso logo de imediato.

Entendi que, na demanda diária do ofício, nos deparamos com situações de caráter ético, moral, humanitário, político e socioeconômico que, às vezes, parecem ser algo distante e que nem sempre damos a atenção devida. Entretanto, foi ali, em sala de aula, diante de diversas alunas e alunos, que eu entendi a importância de ser um sujeito político em minha atuação e de defender uma causa, a minha causa principalmente. Foi trabalhando no subúrbio de Goiânia que vi o quanto ainda era/é necessário discutir questões como racismo, tão presentes ainda em nossa sociedade assim como eram no meu tempo de escola.

Como existe uma demanda em sala de aula quanto ao conteúdo, e essa demanda precisa ser cumprida, eu precisei organizar muito bem meus planejamentos para que as abordagens sobre temáticas quanto aos preconceitos, ao racismo, às desigualdades sociais e as outras pudessem fazer parte do nosso dia a dia. Para isso, eu também precisava estudar; minhas ideias precisavam ser colocadas em prática através de ações em sala de aula. Foi quando comecei a trabalhar teatro com minhas(meus) alunas(os), no qual o tema principal era a necessidade de produzir maior tolerância entre as pessoas.

Acredito que seja válido dizer o quanto era necessário ter um diálogo de tolerância e paciência com esses adolescentes, pois muitos delas(es) eram jovens ansiosas(os) e que tinham diferentes experiências, algumas delas diretamente relacionadas com a violência doméstica. Assim sendo, o primeiro ponto era conhecê-las/os e saber quem eram, o que gostavam e o que faziam quando não estavam na escola. As histórias variavam muito: havia filhos de motoristas de ônibus, de feirantes, de pais encarcerados, de auxiliar de cozinha, de costureira entre tantas outras profissões. Eram jovens que estavam, mas não todos, à mercê de uma realidade sofrida e a escola era o lugar de “paz” para alguns, pois não precisariam conviver com alguns familiares e se submeter à variadas situações de precariedade que a vida já lhes apresentava.

A experiência com o teatro na escola com essas/es alunas/os foi algo necessário, uma vez que pude trabalhar com elas/es um senso de coletividade atrelado a sentimentos e emoções. Após a apresentação, alguns me procuraram para agradecer, pois aqueles momentos juntos foram de muito aprendizado. Além de fazerem as pazes com alguns de seus colegas de classe e outros com alguns familiares, aprendemos também o valor de práticas e convivências sociais mais tolerantes.

Por questões pessoais, precisei me desligar dessa instituição de ensino no final do mesmo ano, fui para uma outra escola, onde atuei nos anos de 2013 e 2014. Nessa instituição, notei que questões muito semelhantes, que aconteciam na outra escola, também ocorriam nessa. Assim, com a experiência que obtive na primeira instituição a qual eu trabalhei junto com as questões pautadas em sonhos e vontade de ser útil, pude ver que, no espaço da educação, eu faria, de fato, diferença. Nesse momento, eu tive a certeza de que deveria seguir estudando e aprendendo a lidar com pessoas com diferentes idades e personalidades. Aprendi que as pessoas que ganham o título de “gente difícil de lidar” são as que mais precisam de atenção e foi com essa bagagem que comecei a trabalhar em uma nova instituição.

Na nova escola, as turmas eram maiores, logo havia mais estudantes nas salas de aula e eu, de novo, estava com medo. Medo de não dar certo, de ser agredida, medo de que eles não gostassem de mim, de eu não conseguir pegar tantas turmas e mais, com a pressão para concluir a faculdade, entre tantas outras inquietações. Naquele momento, o pensamento era: *você consegue, respira fundo e vai.*

O primeiro momento foi conhecer os alunos e poder perceber quais eram as suas vontades, sonhos e perspectivas para o futuro. Nessa segunda instituição, o preconceito racial era algo frequente, a intolerância quanto à sexualidade de outrem também. Piadas, ironias, risadinhas quanto ao cabelo, ao modo de os colegas se portarem, tudo isso surgiu naquele espaço. Precisei, em diferentes momentos, sair do planejamento da aula para interferir e abrir momentos de diálogos nas minhas aulas, pois era algo latente, não tinha como ignorar, eu também não queria ignorar.

Aprendi muito nesses meus dois primeiros anos em sala de aula: primeiro a lidar com pessoas de diferentes idades e que pensavam diferentes de mim, além delas terem as suas próprias experiências e dificuldade; e, em segundo lugar, precisei estudar algo que ia para além de história, filosofia e sociologia enquanto disciplina escolar, logo, ampliar as pesquisas e conhecimentos sobre as relações humanas no espaço escolar. As relações humanas nem sempre são/estão postas de modo claro e, geralmente, é preciso paciência e vivências para compreender melhor que nem todo conhecimento e aprendizado pode ser feito com/nos livros. As experiências humanas são exemplo. Em terceiro lugar, pude perceber o quanto o envolvimento da/o docente e discente pode ser algo salutar e, de algum modo, promover diferenças positivos na vida de ambas as partes.

Estar em sala de aula requer didática e planejamentos, requer procedimentos tomados com certa antecedência, algo que, até então, eu não havia tomado total ciência.

Eu fazia História na modalidade bacharelado e, por assim ser, não havia estudado nenhuma das disciplinas de caráter pedagógico e de psicologia da educação, tampouco tinha realizado os estágios. Devido a isso, precisei me apoiar em pessoas que tinham mais experiência em sala de aula.

Aprendi a fazer planos de aulas ao mesmo tempo que precisava “conter” meus alunos e manter meu emprego. Hoje existem muitos planos de aula disponíveis na internet, alguns gratuitos, inclusive. Planos esses de qualquer assunto e, ao professor, cabe apenas adaptá-los, caso queira, mas, há dez anos, essa não era a realidade. Assim, eu precisava me preocupar com duas coisas de imediato naquele momento: cuidar de questões de ordem prática e metodológicas. Quando digo ordem prática, me refiro às propostas realizadas em sala de aula, isto é, como os trabalhos são realizados. Em relação à ordem metodológica, penso que a preparação e os percursos que são pensados para a aula são de extrema relevância, para que o trabalho não seja feito sem objetivos e a aula se torne apenas uma alusão ao que realmente deveria acontecer.

Ao desenvolver um plano de aula, normalmente tentamos abordar o máximo de questões existentes para aquela temática, tentamos prever possíveis perguntas das/os estudantes e elaborar outras possíveis para que elas/es possam refletir sobre o que estão recebendo. Essa é uma estratégia que possibilita um pensamento crítico e pensar em diferentes situações existentes, porém nem sempre isso é atingindo, pois, em uma sala de aula, há diferentes pessoas pertencentes a diferentes famílias com suas criações e culturas comuns e, até mesmo, algumas particularidades.

Nessa perspectiva, por trabalhar com temas que envolvem a humanidade como um todo, nem sempre a parte teórica, apenas, é válida. Isso ocorre, pois naquele espaço teremos alunas e alunos que podem estar passando por dilemas pessoais que a teoria não basta. Esses são somente alguns desafios da sala de aula no decorrer de nossas práticas docentes e, por mais que se tenha um bom planejamento, às vezes, a situação pede pausa para falar sobre as angústias e medos que nem sempre fazem parte do processo de escolarização. Assim, quando eu falo algo de ordem prática e ordem metodológica eu estou pensando nessas nuances existentes no mundo educacional.

Concluí meu curso no segundo semestre de 2013. Havia algumas demandas diárias que me aborreciam, porém foram superadas, não discutia/discuto com alunas/os, pois acredito que as demandas podem ser resolvidas no diálogo, mas precisei, em diferentes momentos, ser extremamente brava e autoritária, a fim de evitar conflitos entre os próprios estudantes. Aprendi e entendo que cada turma tem sua energia e sua demanda.

Desenvolvi em mim um senso de observação e empatia. Quando entro em uma sala, penso em questões básicas, como entender que ali haverá diferentes pessoas, com diferentes histórias, sonhos, traumas e contextos familiares diversos e que eu preciso ter paciência e ser respeitosa com todas/os, bem como ficar atenta às palavras as quais digo, pois elas podem, de algum modo, afetar o outro, e se o objetivo for afetar, que seja de modo positivo.

Creio que seja válido dizer que, em diferentes momentos, eu tive vontade de desistir, porque a demanda diária era muito cansativa e nem sempre o corpo e a mente estavam em equilíbrio para a labuta. Nesses momentos, eu buscava/busco ler e me inspirar nas ideias freirianas. Na leitura de a “*Pedagogia da Autonomia*” (2016), por exemplo, consigo perceber e refletir sobre como eu devo agir, o que e aonde eu posso melhorar; é uma leitura que me traz um pouco de conforto e esperança no espaço da educação, tal como tão profundamente nos deparamos e somos levados a apostar e experimentar no contato com as obras de Paulo Freire. Sobre Freire, nos presenteia bell hooks.

Encontrar uma obra que promove a nossa libertação é uma dádiva tão poderosa que, se a dádiva tem uma falha, isso não importa muito. Imagina a obra como água que contém um pouco de terra. Como estamos com sede, o orgulho não vai nos impedir de separar a terra e ser nutridos pela água. (hooks, 2017, p. 71).

O que temos na obra, Freire (1996, p. 28) é que o autor nos coloca em um estado de percepção enquanto professoras/es, ao afirmar que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade”. São justamente esses questionamentos que bell hooks nos alerta. Assim, é importante que compreendamos que incitar à curiosidade das/os alunas/os faz com que elas/eles tenham uma percepção mais ampla do mundo e que eles possam saciar a vontade da água, do aprender, do conhecimento. Isso ocorre pois, ainda segundo o autor, ensinar não é apenas transferir o conhecimento, mas sim uma troca entre ensinar e aprender, entre educando e educador (FREIRE, 1996). Dialogando ainda com hooks: “Mas a verdade é que a pedagogia engajada, em alguma de suas versões, é o único tipo de ensino que realmente gera entusiasmo na sala de aula, que habilita os alunos e os professores a sentir a alegria de aprender.” (hooks, 2017, p. 269).

Logo, tendo como pressuposto que ensinar é criar possibilidades, delineei meu percurso. Aprender e viver tantas experiências me fez despertar algo que eu sempre gostei: poesia. Eu me tornei uma professora que lê e produz poesia em sala de aula, o que

acabou incentivando também os estudantes a escreverem. Fazia parte do planejamento começar a aula com uma poesia autoral ou não, e concluir a aula com uma história que tinha um contexto voltado para a ética e para uma crítica. Em meus primeiros três anos atuando como professora, essa metodologia foi muito aplicada por mim.

Em janeiro de 2015, fui para uma nova instituição de ensino, onde atuo até hoje, uma escola localizada em um bairro considerado de elite de Goiânia. O público era/é muito diferente dos demais colégios, agora, era a classe média alta. Além disso, o valor da hora/aula era quase três vezes maior do que nas instituições anteriores. Nessa nova instituição, questões econômicas nem eram um grande problema, a questão que precisava ser trabalhada estava voltada para a empatia. Ainda hoje, nesta instituição, sigo com as poesias e o teatro, também sigo com questões voltadas para debates sobre ética e de questões sociais.

Nunca parei de estudar e buscar novas ferramentas para o meu processo pedagógico. As redes sociais se transformaram em uma grande aliada e difusão de conhecimento, pois são espaços para a publicidade daquilo que tenho produzido em sala de aula com as/os estudantes. Eu utilizo minhas redes sociais como ferramentas para divulgar um pouco do que vou realizando em sala de aula, pois produzimos poesias, cartazes com variadas temáticas, *fanzine*, vídeos e diferentes reflexões quanto à demanda diária que vão surgindo na classe.

A atuação como professora contribuiu para que eu aprendesse a me comunicar melhor. A vergonha e o medo do público foi desaparecendo ao longo desses dez anos de prática e novos conhecimentos surgindo. Fiz curso de fotografia profissional no Senac, no segundo semestre de 2015. No primeiro semestre de 2016, entrei para o curso de Artes Visuais na modalidade licenciatura. A priori, o objetivo era cursar jornalismo, porém era muito concorrido e a minha segunda opção era artes. Tratava-se de um projeto de infância ser artista e estudar arte, porém eu não sabia desenhar e ainda não sei, mas fui convencida, ao longo da vida, de que o curso de artes não era para mim e, além do mais, nem todo artista tem um bom retorno financeiro e isso era uma preocupação para mim e para os meus familiares.

Fiz História, porque acreditava que poderia ter mais oportunidades no mercado de trabalho. No entanto, depois que fiz o curso de fotografia profissional e passei a atuar como tal, mesmo de modo intimista, pude perceber que eu podia sim cursar artes e que, embora não soubesse desenhar, poderia utilizar a fotografia como base no meu portfólio caso fosse necessário. Foi com esse pensamento que me comecei o curso de Artes Visuais

na FAV- UFG, o qual estou cursando atualmente, já na segunda metade do processo formativo.

Também realizei uma especialização em História e Cultura na Faculdade de História da UFG, entre 2019 e 2021, desenvolvi um artigo para finalizar o curso o qual analisei o filme *Democracia em Vertigem* (2019), da cineasta Petra Costa. No texto, me propus a refletir sobre o conceito de democracia no Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI¹³. Foi nessa especialização que também tive contato com teorias referente à Matriz Colonial de Poder (MCP), a teorias de caráter decolonial, imaginários, representações e iconografias. Além disso, fiz leituras de autores como Quijano, Mignolo, Ginzburg, bell hooks, entre outros.

Creio que seja relevante dizer que em meados da especialização começou a pandemia da Covid-19 que ceifou vidas aqui no Brasil e em diferentes partes do mundo. Foi nesse momento turbulento, entre medos, anseios e instabilidade emocional e financeira, que participei do processo seletivo do mestrado em Arte e Cultura Visual (PPGACV-FAV-UFG).

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que rememoro situações de racismo cotidiano em minha trajetória de vida como estudante, professora e, até mesmo como fotógrafa, formulei esta investigação do mestrado com um viés narrativo e autobiográfico de modo a enxergar minha própria experiência como parte do meu objeto de estudo a partir do trabalho de Angélica Dass. E foi nessa escrita de minhas vivências, após a fala da Profa. Tânia, em minha qualificação, que entendi que também se tratava de uma escrevivência, algo que tocava de forma muito íntima e reflexiva sobre minha própria trajetória pessoal e formativa e como tudo isso se relaciona em meus fazeres docentes no ensino básico. Eu intuía e talvez já soubesse algo pudesse ser desenvolvido como reflexão, talvez já tivesse entendimento da necessidade de pensar sobre isso, mas não entendia ainda que eu poderia fazer uma pesquisa em torno dessa experiência, tomando minha trajetória como foco em meu mestrado, como objeto de minha investigação. Conceição Evaristo¹⁴ é uma de minhas leituras já há um tempo e esta professora, escritora

¹³ ANDRADE, Vanessa Silva. *Democracia em Vertigem: uma reflexão acerca do conceito de democracia no Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI*. Revista Forproll. 2021. Ano 5, v.1, n.1, e005. Disponível em: <https://forproll.com/wp-content/uploads/2021/08/Artigo-6-e005.pdf> Acesso em: 17 maio 2023.

¹⁴ RODA VIVIA. **Conceição Evaristo** – 06/09/2021. 07 set. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O2bxQJH-Plk> Acesso: 02 de set. 2023.

e intelectual me fez entender que ela também fazia parte do meu modo de escrever, que me inspira de forma decisiva em minha própria pesquisa.

Desse modo, eu me coloco a escrever aqui uma pesquisa narrativa de caráter autobiográfico por meio de uma escrevivência, buscando fundamentar a escrita contando minha história e partes da minha história familiar, elencando alguns aspectos que podem reverberar também na reflexão sobre minha prática docente. Narrativas biográficas são importantes e se enquadram em uma perspectiva decolonial, além de ser um momento de se contar histórias de um lugar de fala e vivências que até pouco tempo eram silenciadas pela Matriz Colonial de Poder (MCP). Assim o ato de contar história segundo a escritora Chimamanda Adichie pode ser um momento de empoderar, humanizar e, até mesmo, reparação. Notem que:

as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p. 16)

Narrar uma história, sendo esta descrição provinda de um lugar e de uma experiência pessoal que nem sempre teve um lugar legitimado ou uma fala que pudesse ser ouvida é uma forma, de algum modo, de dar voz aos meus ancestrais que, de certa maneira, foram silenciados em suas existências. Essa existência dialoga com a escrevivência, na categoria elaborada e naquilo que é cunhado por Conceição Evaristo em sua obra¹⁵. Esse modo de perceber e contar, em um tom poético e vívido, são formas de narrar histórias que podem motivar outras mulheres negras, que historicamente foram discriminadas ao longo de suas vidas a ter espaço e oportunidades de contarem suas narrativas para outras pessoas. Assim sendo, são histórias que contribuem diretamente para que pessoas em diferentes lugares possam se sentir confortáveis e inspiradas ao conhecer diferentes experiências.

Uma pesquisa narrativa autobiográfica pode contribuir com os surgimentos de novas(os) escritoras(es) e, assim, que outras existências e resistências possam emergir em um país que ainda tende a silenciar as vozes, o saber, os costumes e os corpos dos povos afro-brasileiros. Ser negro e existir no Brasil é uma luta contínua. Ao transformar essas vivências em narrativas, vivencio minhas histórias e trago um modo de continuar

¹⁵ LITERAFRO. **Conceição Evaristo**. 23 ago. 2023. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo> Acesso: 02 de set. 2023.

existindo e resistindo. Esse processo de escrevivência se transforma em uma ferramenta de substancial importância para o momento o qual estamos vivendo, pois abre espaço para novas narrativas, e assim podemos não cair na armadilha do perigo de uma história única. Concorro com Chimamanda quando ela diz:

Sempre senti que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos. (ADICHIE, 2019, p.14)

Em um tempo quando nós temos que reivindicar pelo direito à existência, se pudermos narrar nossas histórias, poderemos, de algum modo, recuperar a dignidade que foi perdida/retirada de nós e assim pode ser possível perceber o quanto somos parecidos nesse processo de desenvolvimento humano. É possível afirmar que esta realidade de injustiças e de desigualdade racial tenha suas raízes lá do período colonial e hoje se manifestam de diferentes maneiras.

Sinto que é minha maior e melhor atuação nesse momento, além de trazer à tona e problematizar estas questões, da raça e do racismo em minha pesquisa, seja também o de trazer algumas destas narrativas à visibilidade e à legibilidade necessárias que, muitas vezes, lhes foram negadas ou silenciadas. No entanto, é uma pesquisa importante para questionar e refletir sobre o racismo e seus diferentes mecanismos de atuação. Logo é possível perceber o quanto a pesquisa narrativa pode contribuir com esse processo de narrar histórias e o quando essas histórias podem contribuir com a nossas experiências de humanização como um todo.

A metodologia de uma pesquisa narrativa é o que mais gera questionamentos, pois como seria o produto, uma vez em que os métodos utilizados para desenvolver a investigação fogem da forma tradicional de *pesquisação*. Embora a pesquisa possa obter um caráter autobiográfico, o texto final é diferente de uma poesia ou crônica, mas é possível perceber a realidade parcial e fragmentada, sabendo que “o conhecimento é sempre para ser colocado no contexto histórico” (FORTIN; GOSSELIN, 2014, p. 14). É justamente esse modo diferenciado de trazer a investigação que a aproxima também de

uma escrevivência, pois o que se pretende é (re)viver, por meio da escrita, os temas que dialogam nesta pesquisa e que vão surgindo e sendo debatidos¹⁶.

Existem diversas formas de se pensar, produzir e de se adquirir conhecimentos, contudo, fomos educados a distinguir as diferentes formas de adquirir conhecimento visando separar o conhecimento formal e informal. O primeiro é aquele oferecido pelas instituições educacionais, escolas, universidades e diferentes centros de estudos e pesquisas. Nesses espaços, se valoriza muito as experiências empíricas de carácter laboratorial; e o segundo é o chamado conhecimento informal, que foi/é adquirido através das experiências humanas e que não deixa de ser experiências empíricas. Na história, esse segundo processo de estudo/investigação é estudado dentro dos métodos voltados para a história oral.

O espaço acadêmico busca desenvolver rigores e métodos quanto ao processo de pesquisa, ao fazer isso algumas histórias se perdem no mundo acadêmico pois há uma infinidade de histórias e conhecimentos que nunca foram para o mundo acadêmico e assim se perdem, quando damos vozes a pesquisa autobiográfica também estamos contribuindo para que essas histórias esquecidas ou ignoradas não se percam ao longo do tempo. Ao trazer uma pesquisa em que eu me coloque de modo mais evidente, eu sinto como se estivesse quebrando essa ideia binária e mostrando que não há (ao menos não há sempre) uma divisão do mundo acadêmico em seus modos de fazer pesquisa. Quando entrei no mestrado, isso ainda era algo que para mim não era claro. Foi durante as orientações que percebi que eu poderia e deveria estar mais presente nesta pesquisa. Relutei muito, eu confesso, talvez por ter aprendido que me colocar na pesquisa dessa forma não seria uma pesquisa de verdade, outra superação nesse meu processo.

Assim, embora muito se fale na cientificidade, sistematização e estruturação hierárquica do conhecimento, esse método que optei me deixa livre para entender que a pesquisa que se constitui aqui também foi me constituindo e é tão científica quanto as que me foram ensinadas. Esse método me proporcionou perceber que minha voz e meu ser não devem ser silenciados, como o de tantas outras mulheres negras que foram ensinadas como eu fui.

Portanto, é por meio dos atos autobiográficos tomados como prática decolonial - nas artes, na academia e no viver - que buscamos articular

¹⁶ A obra “Escrevivência: a escrita de nós Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo”, organizada por Constância Lima Duarte e Isabella Rosado Nunes traz textos sobre escrevivência e Conceição Evaristo que podem ampliar suas leituras sobre o tema e a autora.

processos individuais e coletivos de auto/conhecimento ativados pela percepção de nossa consciência imigrante, dos sentires dos nossos corpos e dos saberes produzidos pelas nossas emoções. (RODRIGUES, 2019, p. 154).

Desse modo, é importante compreender a metodologia da pesquisa narrativa e como ela se constitui ao longo do processo de investigação. A professora Sylvie Fortin (2014) faz algumas observações quanto a pesquisa narrativa e o quanto a experiência do pesquisador pode ser significativa no desenvolvimento da investigação. Suas considerações metodológicas estão pautadas em três perspectivas: “tese pesquisa”, “tese criação” e “tese intervenção”, tendo as discussões sobre etnografia, presente no campo das Ciências Sociais e especialmente na área da antropologia, como uma possibilidade de produção de narrativas e de pesquisas.

Na literatura de etnografia pós-moderna algo parece claro sem nunca realmente ter sido estabelecido: alguns textos enfatizam o processo de investigação, enquanto outros focam mais na forma de escrita. Diversos estudos, muitas vezes fundem os dois, mas o fato é que textos autobiográficos são diferentes de histórias, contos ou poemas. (FORTIN, 2014, p. 13)

Nessa perspectiva, pesquisas autobiográficas são pautadas em experiências de vida, experiências essas que podem contribuir com o desenvolvimento do processo científico e, tal como nota Sylvie Fortin, a abordagem narrativa é realizada dentro de um contexto histórico. Em se tratando da minha pesquisa, o contexto histórico é de extrema relevância, uma vez que o artigo com uma proposta antirracista do que eu vi e vivenciei em minha vida para assim perceber as raízes do racismo no Brasil e suas reverberações tanto nas minhas práticas docentes quanto nas práticas de que eu estive presente enquanto aluna.

Assim, a produção de sentido das narrativas por meio desse modo de pesquisar é fundamental, pois parte de um contexto em que está presente na história da pesquisadora, na história e na memória do povo brasileiro, seja por questões pautadas em ações racistas de modo individual ou coletivo. Ao desenvolver uma pesquisa que fala de experiências humanas, a busca de sentido para a narrativa é o que possibilita compreender melhor o contexto do qual ela faz parte. Assim, descrever o processo pode ser um fator determinante para que se possa entender como as vivências são existências.

A experiência de vida da pesquisadora gera conhecimentos e, ao mesmo tempo, contribui com o processo de investigação. “De fato, se a pessoa que conduz a investigação é indissociável da produção de pesquisa, por que, então, não observar o observador? Por que não olhar a si mesmo e escrever a partir de sua própria experiência?” (FORTIN, 2009, p. 82). Na pesquisa narrativa que estou desenvolvendo, minha intenção é de que se fundam no texto o processo de produção de conhecimento, numa a experiência gere reflexão e principalmente efeito nas minhas práticas docentes e nas de outras pessoas que venham a entrar em contato com minha dissertação. Meu intento é o de gerar uma narrativa que provenha de minha experiência vivida, sensível e aberta para diálogos e trocas, dialogando com a escuta, perseverança e esperança, por produzir novas narrativas que possam, de algum modo, ocupar o espaço das narrativas antigas repletas de preconceitos e de violências.

Outro aspecto que discuto nesta dissertação é a construção de narrativas autobiográficas que colocam em jogo também as definições coloniais de saber, poder e de ser, presentes na maneira como entendemos os processos de ensino e de aprendizagem, com vistas a decolonizar os saberes e adotar matrizes de conhecimentos não somente eurocêntricas. Dessa forma, é por meio de novas narrativas e experiências decoloniais que podemos pensar questões coletivas e individuais além de poder desenvolver auto/conhecimento, uma vez que se aprofundamos a consciência de si e do outro.

Em Salvador (BA), existe a Escolinha Maria Felipa, que é uma instituição trilingue, voltada para pedagogias de carácter antirracistas, vivências democráticas e o conhecimento da cultura e sabedoria ancestrais e foi idealizada pela professora Doutora Bárbara Carine. Uma instituição que visa valorizar a cultura de matriz afro-brasileira, valorizando o saber do povo negro, que ainda permanece devido à oralidade, logo, a instituição recebe diferentes pessoas narrando suas experiências de vidas e seus saberes, quanto as ciências, artes, matemática entre outros.

Perguntas pertinentes e que nos permitem refletir sobre as experiências do ser e sobre algumas das dinâmicas do mundo acadêmico devem sempre existir e estar presentes nas práticas educacionais. Por isso, essa pesquisa visa questionar a colonialidade no ensino de arte de modo que pudesse refletir sobre os dilemas presente em contexto escolar no século XXI e dos quais eu vi e vejo. A forma como está estruturado o Ensino de Arte nas instituições formais de educação deixa evidente a valorização das obras de dos artistas europeus. Assim, os estudantes crescem tendo um referencial de arte a ser valorizada e contemplada e, nesse contexto, a arte produzida em diferentes lugares por diferentes

povos não são valorizadas ou colocadas como menores. Não apenas, mas quando se abre espaço para serem estudadas, é em um curto período de tempo ou em datas comemorativas.

Exemplo disso seria pensar o Renascimento cultural e científico que aconteceu na Europa na Idade Moderna, artistas como Leonardo da Vinci, Michelangelo, Rafael Sanzio são valorizados e contemplados; por outro lado, não se apresenta a arte e o conhecimento, produzidos no mesmo período de outros lugares das Américas ou do continente africano.

Quando eu parto de um projeto de perspectiva decolonial, portanto, questiono a arte hegemônica, autorizada e legitimada em nosso país que tem como base um parâmetro eurocêntrico e, ao mesmo tempo, busco pensar em abordar em sala de aula artistas e obras que são/foram ignorados/esquecidos.

Metodologias pautadas em narrativas autobiográficas tendem a promover e potencializar vozes aos sujeitos esquecidos e ignorados, assim articulando histórias, memórias, além de novos relatos. Dito isso, é preciso se pensar na maneira pela qual o ensino de arte como foi estruturado no Brasil e levar em consideração que os trabalhos artísticos desenvolvidos pelos europeus criaram certa unanimidade no mundo da arte e na educação.

Por assim ser, indago como a história da arte hegemônica legitimou uma certa expressão visual eurocêntrica e, ao mesmo tempo, colocou tal herança em um pedestal, sendo possível perceber uma exclusão quanto a outras geografias e de suas culturas em seus desenvolvimentos artísticos e visuais. Por que os artistas brasileiros, principalmente os fora do centro de uma determinada elite, foram subalternizados? Aonde se encontra, de fato, a cultura, costumes e religião desse país quando analisamos o ensino de arte hegemônico? Por que se legitimou a cultura eurocêntrica em detrimento de outras culturas existentes na América? Como o conhecimento dos nativos e dos escravizados em Minas Gerais que foram suplantados? Por que se ignora a cultura de matriz afro-brasileira no ensino de arte nas escolas brasileiras?

Fazer esses questionamentos nos possibilita pensar como foi/está estruturado o sistema educacional nesse país, sendo legitimadas determinadas culturas e tradições e silenciada outras, mostrando, assim, como a colonialidade está presente e subverte/silencia/mata conhecimentos. Sueli Carneiro faz uma crítica quanto a essa questão do silenciamento do conhecimento quanto às culturas subalternizadas, descrevendo esse processo como epistemicídio.

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

Parto desses questionamentos e do escrito de Sueli Carneiro para pensar o quanto em nós é impetrada a ideia de colonizados e o quanto o saber vindo de regiões discriminadas é ignorado, possibilitando o epistemicídio da cultura e do saber do povo negro nesse país. Sendo assim, acredito que seja importante possibilitar espaço e potencializar voz às histórias que até então foram ignoradas com o objetivo de ser esquecido de fato o espaço educacional é: um excelente lugar para trabalhar nossas possibilidades e narrativas.

O espaço da educação formal precisa, nesse momento, ser de caráter decolonial. Isso porque considero que seja preciso olhar a/o aluna/o como um ser pertencente a um mundo que está passando por diferentes mudanças, logo, essas mudanças precisam chegar também ao espaço formal de educação, seja pelas metodologias, pelos materiais didáticos utilizados e pela sensibilização do olhar na prática docente. Para isso acontecer, no entanto, é preciso questionar as raízes que compõe a nossa história, questionar o que foi legitimado ao longo da história e assim pensar as mudanças e permanências. Uma pesquisa que toma como o viés contar experiências e mostrar, por meio de uma pesquisa, que vozes e corpos foram silenciados pode auxiliar nesse processo. Logo, não se trata apenas de falar de mim, mas de tantas outras mulheres que passaram por situações semelhantes ou piores do que eu. Essa abordagem é também de resistência de uma voz que poderia ter sido calada, mas está aqui para ser resistência e tentar mudar o presente para que o passado de minhas/meus alunas/os não seja o mesmo que o meu.

Por isso, o pensamento e as ações decoloniais focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz

colonial para possibilitar opções descoloniais - uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais. (MIGNOLO, 2017, p. 6)

Mignolo faz abordagens pertinentes quanto ao pensamento decolonial notando que uma nova estrutura precisa ser pensada e estruturada e essa questão necessita estar presente no modo de vida das pessoas, nas diversas instituições existentes em uma sociedade, pois assim, podem ser pensadas as subjetividades existentes. Corroborando com essa discussão, o professor e amigo Renato Dering (2021a, p. 33), ao dizer que:

A saber, a decolonialidade, aqui, pode ser concebida enquanto uma maneira crítica de identificar, interpretar e explicar como experienciamos as subjetividades da colonialidade e, ainda, como as reproduzimos, muitas vezes, de modo inconsciente, uma vez que essa estrutura produziu e ainda produz memórias, conhecimentos e pensamentos que tinham (e tem) com foco o silenciamento e apagamento dos sujeitos. (DERING, 2021a, p. 33)

Logo, ao trazer minhas histórias e entender como elas fazem parte do racismo institucional e estrutural, consigo hoje perceber o quanto isso foi e ainda é internalizado em diversas práticas sociais da modernidade/colonialidade. Trago para esse diálogo, a professora Manoela Rodrigues, que faz observações pertinentes quanto ao pensamento desenvolvido por Mignolo e que também dialoga com o proposto por Dering:

[...] Mignolo reconhece que a modernidade e colonialidade estão intimamente relacionadas, pois foi por meio da colonização e exploração de recursos naturais e humanos nas Américas que o advento da modernidade no ocidente se tornou possível e foi projetado em escala global. Durante esse processo, sujeitas e sujeitos foram violentamente subjugados, racializados e desconectados de suas próprias narrativas, coletividades e cosmogonias. Tais sujeitas e sujeitos, bem como seus descendentes, foram deslocados não só cultural e geograficamente, mas também simbolicamente por meio de representações identitárias que lhes foram impostas e que continuam a reverberar no tempo, no espaço e nas subjetividades. (RODRIGUES, 2019, p.153)

A forma como a modernidade está atrelada com o processo de colonialidade violou direitos básicos de existir de modos objetivos e subjetivos ao longo de todos esses anos de colonização. Manoela Rodrigues apresenta a forma violenta como esse processo aconteceu e de que modo as suas consequências que ainda reverberam. “Portanto, a lógica perversa dessa modernidade é construída, justamente, para operar em uma lógica do desdobramento da colonização do país, em que separa sujeitos por cor, raça e gênero,

além de outras formas de dominação que foram inseridas ao longo dos anos” (DERING, 2021b, p. 4).

Assim sendo, é preciso desenvolver novas pedagogias que possam questionar a colonialidade existente no processo de ensino de arte, bem como buscar novas pedagogias que possam contestar o modo tradicional de se pensar o ensino, se tornando necessário metodologias que possam potencializar vozes que foram silenciados ao longo da história.

É preciso uma pedagogia de resistência, como propõe Miguel Arroyo, que nos leva a questionar o ensino desenvolvido até então e que negligencia algumas pautas de caráter cultural e histórico desse país. Pautas, muitas vezes, de origem africana que são “deixadas de lado” em detrimento de elementos culturais e históricos advindos no velho mundo ressaltando a colonialidade no ensino.

O professor Miguel Arroyo apresenta críticas ao contexto da subalternização no ensino e apresenta novas possibilidades pedagógicas em que insere as diferentes vozes que foram silenciadas e negligenciadas ao longo da história, reivindicando o direito a fala, a ocupação dos espaços de conhecimentos, lutas históricas por direitos e até mesmo a luta pela terra.

Enquanto as teorias e políticas educacionais não reconhecerem os diferentes como iguais elas não se reconhecerão a si mesmas como espaços de igualdade. Continuaram sonhando. Curtos e perturbados sonhos pedagógicos. A esperança está no aumento de militantes, de docentes/educadores, nas escolas e nos movimentos populares que afirmam identidades positivas. As reconhecem. Esse reconhecimento é a exigência radical que vem dos movimentos sociais para que as teorias pedagógicas sejam outras. (ARROYO, 2014, p. 129)

Arroyo faz uma crítica à forma das teorias políticas que já existem e, ao mesmo tempo, nos permite pensar sobre possibilidades e esperanças que estão pautadas em militâncias e movimentos sociais, para que, desse modo, possamos criar e promover novas pedagogias que articulem o todo e principalmente os que foram negligenciados ao longo da história: homens e mulheres negras e indígenas, por exemplo. Nesse sentido, Djamila Ribeiro também contribui para a discussão ao escrever sobre a importância de tirar pautas como essas, educação antirracista da invisibilidade. Para ela:

É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Portanto, frases como “eu não vejo cor” não ajudam. O problema não é a cor, mas seu uso como justificativo para segregar e oprimir. Vejam cores, somos diversos e não

há nada de errado nisso- se vivemos relações raciais, é preciso falar sobre negritude e também sobre branquitude. (RIBEIRO, 2019, p.30)

Nessa perspectiva, é necessário dialogar sobre a temática racial, e assim buscar conhecimento quanto a esse assunto para que dessa forma, possamos ter ferramentas para os enfrentamentos necessários, silenciar a causa não resolve a questão, é apenas mais um fragmento do racismo estrutural presente e atuando na nossa sociedade.

Desse modo, minha pesquisa se desenvolve na busca de travar diálogos sobre o racismo institucionalizado em nossa sociedade e assim buscar perspectivas antirracistas. Logo, embora o trabalho artístico fotográfico de Angélica Dass tenha sido o que me motivou a essa pesquisa, perceber meu percurso e como o projeto de Dass e esses autores me instigavam a fazer diferente me deu e dá base para continuar na luta antirracista em minha prática docente. Isso acontece, pois a forma como ela desenvolve suas fotografias, permite com que o espectador possa refletir sobre as tonalidades das cores humanas e assim nos permite questionar o racismo no cotidiano que no primeiro momento está pautado na cor de pele. Depois, em diálogo com essas/es autoras/es, quando analisamos com mais atenção de modo mais subjetivo, percebi que o racismo está presente em diferentes estruturas, institucionalizado na nossa sociedade e vivido por muitas e muitos sem nenhum questionamento aparente, principalmente na educação.

1.1 ESCRIVIVÊNCIAS: CAMINHOS PERCORRIDOS POR MIM DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Antes, falei um pouco sobre minha trajetória e minha percepção do racismo ao longo de minha vida, alguns momentos que me marcaram e que me fizeram perceber questões que antes eu não tinha tanto aprofundamento, pois ainda estava tentando compreender a amplitude da situação. Agora, me coloco a falar sobre o período em que essa pesquisa foi gerada, nos anos difíceis para o mundo e também para mim, o período da Pandemia da Covid-19.

Ao ouvir falar sobre o vírus pelos jornais televisivos e pela internet, me vinha à mente duas coisas: a primeira, era o fato de que a pandemia se tratava de fato e de uma tragédia; o que estava acontecendo na China e que se espalhava pelo mundo seria uma catástrofe, como foi e ainda é. No dia em que na TV se anunciou que o vírus havia chegado no Brasil, eu chorei, chorei muito, porque tinha em mente que a tragédia teria chegado até nós - esse foi o meu segundo pensamento.

A rotina continuava nos dias após a notícia inicial. Eu estava na escola diariamente lecionando no matutino para estudantes do 6º ao 9 ano, em períodos escolares em que as idades variam de 11 a 15 anos. Ao mesmo tempo, eu estava cursando a especialização em História e Cultura pela Faculdade de História da UFG. As aulas aconteciam no setor universitário e os jornais continuavam, diariamente, alertando sobre os casos, falando sobre o vírus ter chegado ao Brasil e adentrando o país com mais força.

Em meados de março de 2020, depois de um decreto do governo que solicitava o fechamento de diversas áreas de prestação de serviço, fecharam-se inclusive as escolas públicas e particulares. Sendo assim, as instituições escolares do estado de Goiás anunciaram que iriam começar uma quarentena de duas semanas e que, em breve, retornaríamos. Sabendo que era um vírus e com a compreensão que já tinham viroses, era possível saber que não seriam só duas semanas.

A rotina foi alterada completamente. Quanto à escola, primeiro nos foi solicitado que fizéssemos videoaulas, atividades em plataformas digitais, disponibilizássemos e-mails e números dos nossos aparelhos celulares para haver comunicação com as/os estudantes. As aulas, nesse novo formato, não foram muito bem aceitas pelos estudantes, pois eram muitos vídeos para assistir, muitas tarefas para fazer e, para nós, professoras e professores, também passou a ser um processo de rotina de trabalho bastante exaustiva. Em uma reflexão, Dering (2021b, 10) diz que “por todo esse contexto e com uma pandemia instaurada na ‘era da informação’, a educação precisou recorrer àquilo que nunca entrou de fato nos muros da escola: educação tecnológica”. Justamente isso fez com que tivéssemos duas semanas de intensas reuniões que aconteceram com o intuito de decidir como seria e como faríamos, pois já sabíamos que o tempo da quarentena seria maior do que o esperado inicialmente.

Foi então que começamos a usar plataformas digitais e novos desafios começaram a surgir. Os primeiros deles, eu achei muito interessante, pois as/os estudantes estavam com saudades das/os coleguinhas e da rotina na escola. Assim sendo, a primeira aula nesse novo formato foi voltada para eles, embora ela não estivesse no planejamento, essa aula foi necessária para deixá-los conversar, pois estavam eufóricos e super comunicativos, querendo contar como estava sendo estranho estar em casa com todos os familiares e o dia todo.

Dito isso, é fato que foi um imenso desafio trabalhar de modo remoto, primeiro porque nós professoras/es não tínhamos formação para executar um bom trabalho nessa nova modalidade tecnológica, apresentando desempenho aquém daquele que se esperava

de nós com essas novas ferramentas. Do mesmo modo, as metodologias precisariam ser alteradas de modo brusco para tentar fazer um trabalho de qualidade e para incentivar e buscar que estudantes pudessem se interessar no processo de ensino-aprendizagem. Outro fator era compactar as aulas para dar maior dinamismo, pois, em sala de aula de educação física, tínhamos maior interação, algo que não acontecia no modelo on-line. Além disso, foi posto e acordado que não é/era saudável ficar por muito tempo diante das telas e, logo, aumentou-se o tempo de intervalo entre uma aula e outra. Outro ponto foi que a instituição inseriu um sistema em que o estudante pudesse enviar as atividades e fazer as avaliações, algo novo, pois isso não existia antes da pandemia.

As preocupações não findavam apenas nessa parte pedagógica, uma vez que, por outro lado, havia adolescentes em casa com os seus pais, com medo, limitados de tudo, tendo que segurar as emoções, vendo os pais se separarem, familiares morrendo devido à Covid -19, sentindo saudade dos avós e outros familiares e não podendo visitá-los.

Assim, era um misto entre tudo isso. Quando eles falavam, surgia muitos assuntos, afinal, tudo o que eles mais queriam era falar. Falar sobre o que sentiam, das *Fake News* que os amedrontavam, da falta de motivação para assistir à aula e fazer as atividades diárias e falavam muito da expectativa de voltarem a se reencontrarem e de uma rotina normal na escola e nas demais atividades que exercem. Faziam até piadas como: “*nunca pensei que um dia eu ia sentir falta da escola*”. Essa foi a frase que mais ouvi durante as aulas on-line. Para os estudantes esse processo de transição foi horrível, muito deles precisaram aprender a criar e utilizar caixas de e-mail, aprender a usar um computador para algo além do uso já corriqueiro nos jogos digitais com os quais estavam acostumados.

De uma hora para outra me vi no interior das casas dos alunos, por assim dizer. Eu não tinha só um/a adolescente como estudante, mas toda a família. Era estranho estar nas casas das/os minhas/meus alunas/os, eu me sentia uma intrusa. Era um sentimento de incômodo quando o pai ou a mãe participava da aula com perguntas, sugestões ou, até mesmo, comentários sobre o assunto estudado. Nesse processo, não sabia ao certo quem estava assistindo às aulas ou quem realizava as provas que eu passava, não era possível saber se havia uma compreensão dos conteúdos dados. Além disso, eu precisava me policiar quanto às temáticas políticas, pois, nesse período pandêmico também reverbera um sentimento contraditório e tensão em torno de grandes polaridades políticas nas quais o país se dividia. Outra coisa que eu não tinha ainda percebido e que me dei conta somente na pandemia é o tanto de gente que não tem computador ou internet em casa. Embora isso

não tenha sido um problema para os meus alunos, notei que era uma parte significativa para tantos outros estudantes.

De um modo geral, foi um momento de muitos desafios para todos, principalmente nós que atuamos na área da educação e eu pude viver essa experiência. A possibilidade de voltar para a sala de aula sem ter tomado alguma vacina era algo que me causava muita ansiedade. Eu me sentia segura em casa e não queria abrir mão de trabalhar em casa sem correr o risco de me contaminar e contaminar a minha família. Interpretei o ato de voltar para a sala de aula sem vacina como uma irresponsabilidade por parte do governo.

No entanto, não podia me dar o luxo de ficar desempregada e me apresentei de modo presencial na instituição a qual eu trabalhava, sempre usava a proteção adequada e seguia as indicações sanitárias. No primeiro dia, eu tive uma crise horrível de falta de ar, chorei, queria ir embora, mas não podia, precisei me recompor e voltar para a sala na qual eu deveria estar, pois tinham alunos na sala de modo presencial e havia alunos em casa de modo remoto.

Eu tinha uma sensação de que tudo o que estava acontecendo ali não fazia sentido para os alunos, pois a rotina na escola era diferente. Havia corpos presentes, a/o estudante que estava em casa não tinha a mesma vivência/experiência que a/o estudante que estava na escola. Na escola, eles podiam falar, brincar, interagir uns com os outros. Não podiam abraçar e acabou sendo algo inevitável, um tipo de contato corporal que os professores e gestores não conseguiam impedir. Na primeira semana na escola era evidente o quanto que eles estavam com saudade dos seus pares, era possível ver os olhos brilhando, os que estavam em casa estavam ansiosos para comparecer no presencial, em alguns outros casos, os pais não autorizaram sua vinda à escola, em outros precisavam aguardar o rodízio (nessa época, os alunos revezavam sua ida à escola, sendo metade da turma em uma semana e metade da turma na outra). Foi um momento de muitas complicações, aprendizados e apreensões.

1.2 CONSIDERAÇÕES DO O PROJETO FOTOGRÁFICO DE ANGÉLICA DASS NO PENSAR PEDAGÓGICO ANTIRRACISTA

No Brasil, ainda existe um olhar eurocêntrico para se pensar e produzir arte e a Europa ainda é considerada como uma forte influenciadora nesse processo. Por exemplo,

os artistas renascentista, modernistas e impressionistas são extremamente exaltados, obtendo a atenção de diferentes historiadoras/es e professoras/es de arte.

Diante disso, vale salientar que a cultura visual nos permite pensar diferentes movimentos artístico, tendo como foco a criticidade, não interpretando algo como perfeito e acabado, mas num viés de questionar os processos políticos, sociais e culturais da época quando a obra foi produzida. Logo, é preciso promover alguns questionamentos, tais como de onde vem essas tintas, quem as produziu e de onde vem a inspiração para desenvolver tal técnica. Mais ainda, é preciso que nos perguntemos, aonde estão as mulheres? Notem, por exemplo, a arquitetura barroca no Brasil. Ela é algo que chama muita atenção pela sua magnificência, porém, quando nós damos um passo atrás e refletimos, de onde vem o trabalho físico para produzir tais artefatos? Quem retirou o ouro das minas para colocar nas igrejas?

Existem diferentes livros que enaltecem os artistas europeus, contudo, a pergunta que nos orienta para essa discussão é: onde estava os artistas do continente africano e da América Latina? Não existiam movimentos artísticos nesses espaços? Somente os Europeus estavam autorizados a falar sobre arte e produzir arte? São perguntas que nos fazem refletir sobre como fomos educados a consumir a arte e enaltecer os parâmetros artísticos oriundos de locais colonizadores.

Quando trabalho renascimento com meus alunos, eu desenvolvo um planejamento a parte, abrindo espaço para dialogar sobre a arte produzida no mesmo período em outros lugares, para além da Europa. Vejo essa ação como uma metodologia necessária, pois eu e as/os alunas/os nos deparamos com movimentos artísticos de diferentes, com linguagens e significações que vão além do que os livros didáticos nos trazem. Logo, todos nós aprendemos algo novo e discussões são geradas e novos questionamentos surgem. Recordo-me de um momento muito significativo da aula quando eu mostrei a elas/eles a estátua que representa o renascimento africano, localizada em Dakar, capital de Senegal. Trata-se de um monumento com cerca de 50 metros de altura¹⁷.

¹⁷ Monumento da renascença – arquiteto - Pierre Goudiaby Atepa

Imagem 1 – Monumento da Renascença



Fonte: (MAGNUS MUNDI, 2016)

A estátua traz como representação figuras humanas que retratam e celebram a independência de Senegal, tendo como criador o arquiteto o senegalês Pierre Goudiaby. O objetivo do monumento é demonstrar e anunciar o renascimento africano. Embora haja críticas sobre algumas alusões a outras obras e o valor financeiro em sua realização, é importante compreender que ela é deixada de lado nas aulas de arte e discutir o porquê disso é importante.

Imagem 2 – Monumento da Renascença



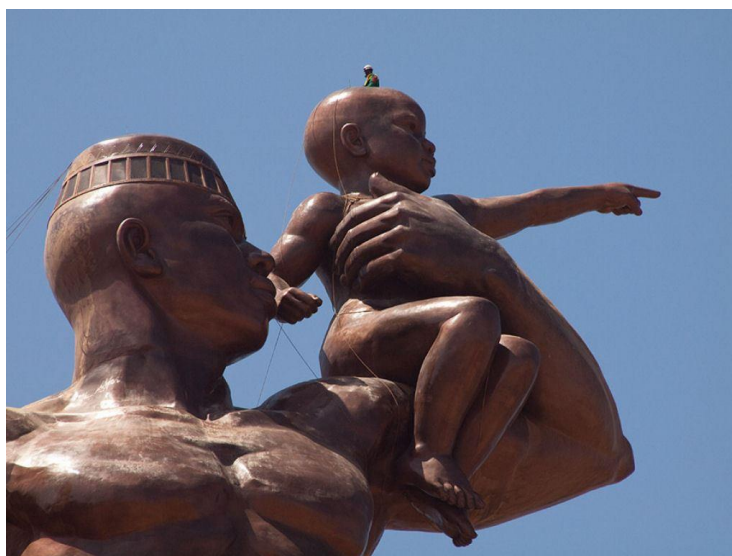
Fonte: (MAGNUS MUNDI, 2016)

Ao trazer para a discussão esse viés, problematiza-se a visão eurocêntrica e se abre espaço para que outros corpos e vozes ocupem seus lugares. Assim, ao trazer essa proposta entendo que:

Retomar autores e autoras negros brasileiros e estrangeiros, relembrar quais foram as lideranças negras que participaram das principais mudanças emancipatórias do mundo, dar relevo às suas produções e conhecer as disputas acadêmicas de negros e negras do mundo da produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a um percurso de ruptura epistemológica e política no sentido de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento. (GOMES, 2018, p. 224).

Logo, como se pode perceber, é urgente que essas imagens promovam um olhar para o que se produziu e, ao longo dos anos, foi vítima de memoricídeos e epistemicídeos. Devemos trazer essas reflexões para a sala de aula e tentar produzir a criticidade por meio das linguagens que nos são impostas no fazer pedagógico. A imagem abaixo promove essa representação dos corpos, contudo, em um viés senegalês de independência a partir de um contexto de colonizado/colonizador.

Imagem 3 – Monumento da Renascença



Fonte: (MAGNUS MUNDI, 2016)

Diante desse exemplo, entre outros que podem ser verificados nos manuais didáticos, nota-se que a forma como o ensino de artes está estruturada permite com que seja possível afirmar que a colonialidade ainda se mantém. Contudo, não devemos generalizar, mas sim promover a crítica a esse modelo, pois há diferentes professoras/es em diferentes lugares que trabalham com questões decoloniais e buscam questionar o

padrão existente nas instituições de ensino, assim, abrindo espaço para pensar a arte e artistas desenvolvido por diferentes lugares e pessoas.

É nesse viés que encontrei o projeto *Humanae*, um trabalho fotográfico desenvolvido por Angélica Dass, artista brasileira. É um projeto inacabado, visto que a artista fotografa diferentes pessoas, de diferentes lugares e busca um correspondente de sua tonalidade de pele na paleta industrial *Pantone®*, uma plataforma mundial de cores, uma das mais completas existentes até então.

A artista codifica as tonalidades humanas, produzindo uma paleta de cores humanas quase que infinita, mostrando que quase não há similaridades entre cores de pele. São diversas cores, o que nos permite questionar essa questão do racismo pautado na cor da pele, pois não há pessoas brancas como papel e tampouco pretas como a tinta preta. Segundo a explicação da artista em seu site:

Humanæ é um trabalho fotográfico em andamento da artista Angélica Dass, uma reflexão invulgarmente direta sobre a cor da pele, tentando documentar as verdadeiras cores da humanidade em vez das etiquetas falsas “branco”, “vermelho”, “preto” e “amarelo” associadas à raça. É um projeto em constante evolução buscando demonstrar que o que define o ser humano é sua inescapável singularidade e, portanto, sua diversidade. O fundo de cada retrato é matizado com um tom de cor idêntico a uma amostra de 11 x 11 pixels tirada do nariz do sujeito e emparelhada com a paleta industrial Pantone®, o que, em sua neutralidade, põe em questão as contradições e estereótipos relacionados com a questão racial. (DASS, 2023).

Ao ver esse projeto, eu me deparei com algo didático para trabalhar com pessoas de diferentes idades, sendo possível questionar sobre preconceito, raça e racismo. Desse projeto, foi possível, de modo imediato, questionar o “lápiz cor de pele” (em geral lápis de tonalidade rosada) e, ao mesmo tempo, levar as/os alunas/os a procurarem as cores que correspondiam às suas tonalidades de pele ou então aquela que mais se que se aproximassem. Notei que essa metodologia e proposição crítica foram transformadoras, uma vez que dialogava com meus anseios e necessidades de questionar esse padrão hegemônico.

Podemos considerar esse trabalho como uma visualidade transformadora, pois permite com que a/o aluna/o, em sala de aula, pense e questione, de modo imediato, o que se aprende e se aprendeu. Além disso, também permite com que outras pessoas, que já estão fora do ambiente escolar, revejam esse processo de aprendizado. O projeto *Humanae* possibilita com que se desestabilize a arte posta e imposta ao longo dos anos.

Imagem 4 – Projeto *Humanae*



Fonte: (DASS, 2023)

Recordo-me que ao ouvir Angélica Dass palestrar sobre a sua história de vida e o que a motivou a desenvolver o projeto *Humanae*, pude me identificar com alguns elementos existentes em sua fala, como a forma como a escola lidava com questões raciais, ou melhor, não lidava. Não havia um diálogo abrangente, como se a questão do racismo fosse algo superado e que a sociedade não precisasse mais dialogar sobre essas questões algo que, sabemos, que não é verdade. O silenciamento dessas temáticas em contextos escolares possibilitou infelizmente que diversos estudantes fossem ainda discriminados no ambiente escolar.

Atualmente, existem mais de 4000 imagens no projeto. Elas foram tiradas em 36 cidades, em 20 países diferentes: Arteixo, Madri, Barcelona, Getxo, Bilbao e Valência (Espanha), Paris (França), Bergen (Noruega), Winterthur, Chiasso (Suíça), Groningen, Haia (Holanda), Dublin (Irlanda), Londres (Reino Unido), Tyumen (Rússia), Gibellina e Vita (Itália), Vancouver, Montreal (Canadá), Nova Iorque, São Francisco, Gambier, Pittsburgh e Chicago (EUA), Quito (Equador), Valparaíso (Chile), São Paulo e Rio de Janeiro (Brasil), Córdoba (Argentina), Nova Deli (Índia), Daegu (Coreia do Sul) Wenzhou e Shanghai (China), Ciudad de México, Oaxaca (México) e Addis Abeba (Etiópia). (DASS, 2023)

Assim, pelo objetivo e pela amplitude, o projeto *Humanae* representa uma forma diferente de pensar o racismo, pois, quando se fala desse tema, a primeira associação é referente à cor da pele. Dessa forma, quando conheci o projeto, percebi que ele mostra que a questão de “cor de pele” não pode e nem deve ser padronizada pela enorme quantidade de cores possíveis de representar a cor da pele em si. Logo, se a raça está atrelada à cor da pele e o racismo parte dessa ideia, o *Humanae* nos mostra que essa associação nada mais é do que uma forma preconceituosa, que isso sempre existiu, principalmente nas escolas.

Dass (2017) descreve da seguinte maneira o método aplicado ao projeto *Humanae*: o modelo ou a modelo é fotografado(a), com um fundo branco, depois, é selecionado um quadrante de 11 pixels a partir do nariz e daí é buscada a cor correspondente na paleta industrial Pantone. As redes sociais são o caminho escolhido para divulgação e para seleção de novos modelos. Além disso, exposições físicas foram montadas em renomados museus e em espaços públicos. Como extensão do projeto, percebemos apropriações, por exemplo, de professores, ao desdobrá-lo em aulas de desenho em que cada aluno (no caso relatado, crianças) busca sua própria cor de pele, num autorretrato que tem como base o padrão usado em *Humanae* (TED..., 2017). (SILVA, 2018, p. 261)

Foi observado isso que o projeto *Humanae* de Angélica Dass foi tema de diferentes aulas que eu lecionei e, no início da pesquisa, também apresentei alguns seminários em eventos sobre o tema, imaginando que talvez meu projeto de mestrado pudesse se concentrar em sua obra e na discussão de sua trajetória como artista e mulher negra, algo que se modificou um pouco conforme a pesquisa foi se desenvolvendo no mestrado. Considero como um projeto rico em possibilidades e de discussões enriquecedoras, razão que ele foi o precursor para esta pesquisa. A artista foi muito feliz em propor a codificação da cor da pele humana por meio da plataforma Pantone®, pois, ao fazer isso, ela possibilitou com que pessoas de diferentes idades e gêneros pudessem ver e se questionar sobre a ideia de “cor de pele” associadas geralmente aos tons de brancura e de peles rosadas e, diante disso, ampliar a discussão do racismo e sobre outras maneiras de enxergar a cor das peles não-brancas.

Tanto para crianças quanto para adultas/os, é impressionante como essas inquietações e curiosidades surgem ao ver diferentes tonalidades para a cor da pele humana. Sempre tentei falar sobre a artista e apresentá-la em minhas aulas, como também busquei apresentar as fotografias desenvolvidas por ela em diferentes lugares do mundo e com diferentes pessoas de origens étnicas e raciais variadas, mostrando o quanto há de diversidade na humanidade.

Imagem 5: Aula sobre o projeto *Humanae*, em 2022.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Na organização das aulas que lecionei, sempre trago slides nos quais eu possa mostrar o máximo de imagens possíveis, de acordo com o tempo que eu tenho para a aula e também pensando no tempo para que alunas/os possam perceber e analisar estes materiais. Sempre é, de minha parte, um projeto e uma concepção pedagógica receptivos, baseados no debate antirracismo e nas perspectivas teóricas da decolonialidade, algo que acaba por causar inquietação em um primeiro momento, nos contatos das/os estudantes com estas temáticas. Eu imagino que este “susto” que elas e eles levam quando começo a discutir sobre estas questões, se deva por quebrar paradigmas acerca de como entendemos e como fomos criados para entender aquilo que comumente se refere à “cor de pele” humana no senso comum.

As discussões são amplas e nos levam a pensar no lápis “cor da pele”, item reflexivo que me moveu no início da pesquisa. Foi por meio desse pensamento, em torno da maneira como as pessoas naturalizam aquilo que seja o tom de pele, que me moveu a começar a propor novos exercícios e novas proposições e fazeres nas aulas, refletindo com meus estudantes sobre elementos do racismo em nosso cotidiano. O projeto *Humanae* discute e torna visível, por meio da fotografia, quantas codificações das cores de pele humana traços fenotípicos, a composição do cabelo e do rosto como um todo são

possíveis. Logo, a “cor de pele” se torna mais uma questão da branquitude, com um marcador de colorismo criado e reforçado para impor uma das faces do racismo, uma face que busca padronizar que tudo o que é diferente do “branco” não é bom o suficiente.

Portanto, por meio das fotografias do projeto *Humanae*, é possível criar caminhos imagéticos para questionar a cultura hegemônica, uma forma decolonial de apresentar corpos e vozes – não somente de mulheres e homens negras/os –, de questionar o racismo e ainda de se pensar em uma prática pedagógica antirracista e decolonial.

Logo, é perceptível que o projeto *Humanae* é didático em si, por ele se apresentar como uma proposta que quebra paradigmas e possibilita mudar o pensar pedagógico na questão antirracista. Isso ocorre, tendo em vista que o próprio olhar ao projeto representaria uma forma de verificar e identificar que não há “cor de pele” e sim “cores de peles”, no plural. Desse modo, o projeto abre espaço para novas maneiras de refletir e atuar em sala de aula no ensino de arte, no que se refere a tantas outras questões como também nas já levantadas anteriormente e como explicitado ao longo do capítulo.

Portanto, essas considerações levantadas me permitem compreender que o ensino promove amarras para que a colonialidade continue como um padrão, uma matriz que sustenta a exclusão de pessoas pela cor de pele. Vale lembrar que “o conhecimento humano é uma construção cultural e a natureza desse conhecimento depende da perspectiva de mundo e dos pontos de vista desse sujeito e da comunidade de significados com a qual dialoga (TOURINHO; MARTINS, 2013, p. 72). Logo, quando identificamos que o ensino da arte nas escolas e nos livros didáticos é ainda voltado para a arte e artistas brancos e europeus, em sua maioria, podemos confirmar que se trata de uma forma que a colonialidade se mantém por meio dessa construção cultural. Desse modo, torna-se imprescindível saber que:

O racismo não é um problema pessoal, mas um problema *branco* estrutural e institucional que pessoas negras experienciam. Esse é um acontecimento comum para *negras* e *negros* quando abordamos a questão do racismo: intimidação por um lado, patologização individual por outro. Ambas controlam mecanismos que impedem que o *sujeito branco* ouça verdades desconfortáveis, que se levadas a sério, arruinariam seu poder. (KILOMBA, 2019, p. 204)

Por isso, ao se pensar sobre a temática do racismo por meio do ensino de arte, é válido analisar sobre qual prisma estamos trabalhando, pois se o ensino de arte estiver pautado nos parâmetros já existentes, tendo a Europa como continente legitimador da arte, manteríamos as formas de promover o preconceito. Portanto, “os padrões de

colonialidade são provenientes de categorias sociais como o epistemicídio e a pilhagem epistêmica” (PINHEIRO, 2021. p. 54).

Assim, para que possamos pensar uma educação antirracista, é importante que compreendamos onde e como o racismo se estrutura e opera, as suas manutenções em instituições públicas e privada, em espaços religiosos, nas relações interpessoais, nas palavras e “piadas” voltado para a ridicularização de mulheres e homens negras/os por meio do humor, no elogio a traços e corpos de mulheres e homens negros entre tantos outros exemplos que podem vir de modo sutil ou não. Esse processo de identificação contribui para que tenhamos ferramentas para estruturar uma educação antirracista.

2 AS CORES IMPOSTAS E AS CORES QUE EXISTEM

“O colorismo é uma ideologia, assim como o racismo.” (DEVULSKY,2021, p.30). Diante disso, o que colocamos em discussão é que há diferentes formas de discriminação racial, incluindo a tonalidade de pele de cada um. Vale lembrar que, ao longo de todo o processo de escravização um dos maiores legados deixados pelos colonizadores foram as suas capacidades de desumanizar o povo negro, utilizaram de diferentes estratégias para que isso ocorresse.

Assim, há de se pensar que há “cores de pele” que foram impostas para que esse processo fosse legitimado. O fato é que “o processo histórico de desumanização de negras e negros, aliás, funda-se no uso da violência contra negras e negros como mote para desassociá-los daquilo que denota sua humanidade: a liberdade, a linguagem, a cultura e a sua história.”. (DEVULSKY,2021, p.100).

Os colonizadores não pouparam esforços para privar o povo negro escravizado de tirar de suas terras e a sua liberdade, proibi-los de falar a própria língua, e, até mesmo, de conviver com os seus semelhantes quanto à cultura e à origem. Isso causou um trauma de modo coletivo a toda comunidade negra e que está sendo tratada em doses homeopáticas. E, para além do racismo imposto na ideia binária de branco e negro, perpetuou-se, por meio da colonialidade, que há os “mais e menos negros”. Ao diferenciar quem tem uma tonalidade de cor diferente, o que foi instaurado é que também há formas diferentes de determinar como esses devem ser tratados.

Nesse contexto, é importante falar da mestiçagem existente no Brasil, muitas vezes, advinda de violência sexual, o qual possibilitou perceber o que hoje pesquisadoras/es chamam de colorismo, uma teoria que tenta explicar o processo de miscigenação ao qual hierarquiza por meio da tonalidade da pele humana, afirmando que negras/os de pele retinta sofrem racismo de modo mais objetivo e direto do que negros com tons de pele mais claras. “O colorismo não se restringe somente ao aspecto físico, à geometria de traços; ele reflete o que há de mais pernicioso no racismo: a introdução de uma hierarquia racial que corresponde a um projeto político.” (DEVULSKY, 2021, p. 126).

Este é um projeto político extremamente violento que deixou sua marca em todo o processo de escravização e que pode ser percebido na contemporaneidade de modo socioeconômico.

A tragédia do colorismo é que ele foi capaz de falsear a própria natureza da mestiçagem. É como se a violência do estupro “original”, da primeira criança mestiça concebida forçosamente, precisasse ser repetida atavicamente, negando aos seus filhos toda e qualquer condição de existência no mundo. Contudo, para cada mulher que fez um aborto para salvar um filho da condição de escravo sob o suplício da escravidão, interrompendo a violência do estupro, uma outra pariu, amou e transmitiu seus saberes ancestrais a uma criança, por mais que sua pele fosse mais clara. Para cada avô que festejou o nascimento de um neto negro mais claro que os demais, muitos outros avôs cuidaram para a neta pudesse se desenvolver sem valores racistas, e que bisnetos negros escuros adviessem de outras construções afetivas nas gerações vindouras. E, o mais importante, para cada criança que cresceu em uma família que ridicularizou ou escondeu sua negritude, houve muitas outras que puderam encontrar afago nos terreiros, acolhimento e saber nos movimentos sociais e em seus intelectuais, ou que mesmo sozinhas puderam ladrilhar as trilhas da pedagogia do oprimido na busca autônoma por sentido e humanização da sua condição negra mestiça. (DEVULSKY, 2021, p.123/124)

O trauma em que pode ser constatado com o processo de escravização não se restringe a serem privados de seus costumes e seus lares, mas a violência de mães, que por amor, abortam o próprio filho para que a criança não passe pelo processo de violência e tristeza vivido na própria pele. Por outro lado, temos uma valorização da vida e dos costumes ancestrais que permite com que haja acolhimento entre os seus permitindo assim que se possa perceber o processo de humanização sendo reconstruída entre os seus, deslegitimando um projeto tão promissor quanto o da colonização. “Se o colorismo sujeita negros a esconder seus traços, não há nada mais revolucionário do que valorizar e usar esses mesmos traços para desconstruir a imagem falseada na qual se espelham aqueles que organizam o poder.”. (DEVULSKY, 2021, p. 127).

Logo, nada mais revolucionário do que valorizar a ancestralidade, de se olhar no espelho e se ver como se é, com os cabelos encaracolados e sem ter vergonha ou receio de ser ridicularizado. A autoaceitação é um processo longo e doloroso, mas permite com que o sistema da branquitude já legitimado ao longo de toda a história do Brasil seja desconstruído e repensado. Essa é uma das estratégias de uma educação antirracista, pautada em uma questão de autoconhecimento e autoaceitação.

2.1 COLONIALIDADE E RACIALIZAÇÃO

Durante o século XX, diversas mudanças significativas ocorreram em todo o globo que alteraram diversos conceitos e paradigmas socioculturais cristalizados nas diferentes sociedades do globo. As Revoluções Industriais, por exemplo, foram marcos

para a evolução de técnicas de produção e comercialização de produtos, bem como para a relação de mulheres e homens e sua forma de perceber o mundo. Essas mudanças, por sua vez, provocaram alterações conceituais nas relações do sujeito com o outro e consigo.

Questões econômicas, principalmente, começaram a ter mais espaço, bem como diversificados outros pontos culturais eclodiram, entre eles, destaco a percepção de quem é o outro para mim e de quem eu sou dentro da sociedade. No Brasil, essas mudanças não ocorreram em concomitância à Europa, chegando, tardiamente, já passado o início do século XX. Isso ocorreu devido a fatores como a independência do país, que mesmo datada no século XIX, manteve uma estrutura colonial durante os anos seguintes.

Tem-se, assim, que a ideia de colonização e tudo que a envolve ainda perpassou os anos seguintes e se vê presente até hoje. O conceito de colonialidade surgiu no final dos anos de 1980 com o sociólogo Aníbal Quijano. Nesse período, diferentes partes do mundo estavam passando por mudanças, políticas e econômicas, como o fim da guerra fria e o processo de independência no continente africano e asiático. Mudanças que foram percebidas no espaço acadêmico e que contribuíram para que pudessem surgir novos estudos em diferentes áreas.

Pensamos colonialidade nessa pesquisa como atributo pautado em modernidade/colonialidade e suas ações mais obscuras e violentas como por exemplo, invasões do continente americano a partir do século XVI, o tráfico e a escravização do povo africano e as suas consequências de modo subjetivos. Quando analisamos as palavras colonialidade e decolonialidade precisamos pensar suas origens e seus contextos.

O pensamento colonial surge na Europa, ainda no século XVI, nesse período caracterizado na História como período moderno, é possível perceber alguns movimentos naquele momento como: renascimento cultural e científico, o princípio das navegações para o Novo Mundo, a América, além das Reformas e as contrarreformas protestantes. Mignolo explica esse processo histórico da seguinte forma:

A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo modernidade/colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados. (MIGNOLO, 2017. p. 2)

Como podemos perceber, a Europa estava passando por diversas modificações políticas e econômicas no século XVI e assim se tornara o centro de referência quanto ao modo de viver, agir e pensar, desse modo, os demais países invadidos e colonizados deveriam seguir esses padrões já estabelecidos como a língua, a religião os costumes entre outros. Aníbal Quijano define a colonialidade da seguinte forma:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2010, p. 84).

Assim, a colonialidade é um elemento significativo de poder mundial de caráter capitalista que controla a sociedade e que se sustentou por um longo período devido as suas imposições e classificações quanto a questões étnicas e raciais. Desse modo, quando abordamos elementos decoloniais estamos reivindicando outras maneiras de pensar, agir e viver, diferentes das que foram impostas pelos europeus desde o século XVI.

Por meio da discussão em torno da colonialidade que noto a maneiras pelas quais os discursos racistas e outros excludentes já estão elaborados e se produzem em sentido unívoco para quem o reproduz, como modo de subalternizar, de provocar dor e ressentimento em quem escuta, sofre racismo e percebe em que contexto está submetido.

Há diferentes formas para se pensar como a colonialidade está presente em nossas em nosso dia-a-dia, como por exemplo, as narrativas negativas presentes na mídia, principalmente na televisão aberta, já têm uma referência pré-estabelecida (mulheres, homens negras/negros e pobres), com o estabelecimento de identidades estereotipadas dos personagens. Há uma construção identitária na sociedade a qual define a forma como brancas/os e negras/os são vistos e percebidos.

Não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como negros e brancos são vistos e tratados no Brasil, a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. Se ela não tivesse esse peso, as particularidades e características físicas não seriam usadas por nós, para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país. É essa mesma leitura sobre raça, de uma maneira positiva e política que os defensores das políticas de ações afirmativas no Brasil têm trabalhado. (GOMES, 2005, p. 48)

A professora Nilma Gomes, nos faz perceber como a raça opera na vida e na cultura de um povo e como isso reflete na vida de milhões de pessoas, referenciais usadas para classificar determinado grupo e sendo um visto e percebido como um exemplo a ser seguido quanto a vida, empreendimentos enquanto o outro apresentam exatamente o oposto. Esses modos de ver construído no período colonial que move diferentes políticas e lutas sociais, com o propósito de ser combatidas em nossa sociedade.

É nessa consoante que destaco que a visão sobre a/o negra/o e sua retratação é um ponto predominante da presente pesquisa, envolvendo suas relações na sociedade, com reverberações nas artes e na educação. Em maio de 1888, quando houve a abolição da escravidão no Brasil, não foi resolvido. Naquele ano, a relação existente entre brancas/os e negras/os nesse país. Sabe-se que esse momento histórico foi uma enorme lacuna na constituição e construção de uma sociedade mais justa e igualitária (ao menos, menos injusta e desigual).

Por assim ser, ao longo dos anos que seguiram, após a libertação dos escravizados, a ideia dicotômica de raça superior e inferior foi pautada na racialização do povo afro-brasileiro, dando ênfase à cor de pele e em elementos subjetivos, em que se subjuga o sujeito por uma construção eurocêntrica originada no processo de colonização. Assim, a autora Nilma Gomes, relata a reação de pessoas negras quando lhes perguntam sobre a sua raça e a forma como a pergunta perturba a/o entrevistada/o.

Essa reação tão diversa em relação ao uso do termo “raça” para nomear identificar ou falar sobre pessoas negras deve-se, também ao fato de que a “raça” nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão, e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país. (GOMES, 2005, p. 45)

A forma pejorativa na qual a imagem de mulheres e homens negros foram construídas ao longo da história colonial contribuiu para que ainda tenhamos receio de nos perceber e nos ver como somos. Logo, sigo com os ensinamentos de Gomes ao refletir sobre o racismo e os mecanismos que precisamos utilizar para vencermos essa barreira, ideias e perspectivas que deveriam ser adotados em todas as instituições sejam elas, políticas, religiosas ou familiares. Notem:

Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às (aos)profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da

cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente e na história de negros, índios brancos e amarelos brasileiros. (GOMES, 2005, p. 49)

Trabalhar essas propostas visando nos educar, estudar e buscar conhecimentos a história da África e a cultura afro-brasileira, faríamos o que Chimamanda nos ensina no livro *Perigo da História Única*, ou seja, iríamos buscar novas narrativas e assim teríamos acesso a novas histórias as quais podem contribuir para a formação da autoestima do povo afro-brasileiro. Por estes motivos, é necessário uma educação libertadora e antirracista que possa contribuir nessa atuação política por justiça social com compromissos antirracistas e decoloniais, em prol de uma sociedade mais pluralista.

A dicotomia racial (brancas/os x negras/os e não-brancas/os) perpetuada e que diminui o negro frente ao branco é uma forte herança cultural advinda de uma matriz de colonialidade, na qual, subjetividades são suplantadas em detrimento de outras, ditas superiores ou melhores para o desenvolvimento da modernidade. Portanto, nessa perspectiva, o colono é o padrão de referência único a ser seguido e os demais, se não iguais, devem buscar se igualar – ou tentar. Além do mais a questão do patriarcado europeu se transformou em uma base hegemônica de poder e que iria dividir entre grupos superiores e inferiores.

O patriarcado europeu e as noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade foram exportadas para o resto do mundo através da expansão colonial, transformadas assim nos critérios hegemônicos que iriam racializar, classificar, e patologizar a restante da população mundial de acordo com uma hierarquia de raças superiores e inferiores. (GROSFOGUEL, 2010, p. 465)

Ou seja, havia um modelo de sociedade e costumes para que eram tidos como exemplos, os quais deveriam ser seguidos. Trata-se, por assim ser, da ideia problematizada por Paulo Freire (1987) em que ele promove a relação entre o opressor e o oprimido; ou ainda a de Frantz Fanon (2008), quando discorre sobre o colono e o colonizado, nessa relação dicotômica de branco/negro, é imposto ao negro a busca de “ser branco”. Essa ideia de superioridade de uma raça sobre a outra foi difundida não apenas neste período supracitado, como também ainda está enraizada, principalmente falando de Brasil, mesmo após o processo de democratização e redemocratização do país, já no final do século XX.

Ao desenvolver pesquisa quanto à questão de raça no Brasil, nos deparamos com situações válidas se serem questionadas. Segundo dados do IBGE (SARAIVA, 2017), publicados na coluna institucional Agência IBGE Notícias, até 2016, percebe-se que a denominação parda é seis vezes superior à de negra, comprovando um alarmante problema: o “branqueamento” da população que ainda existe. Vale lembrar também que a coleta de dados do Instituto é feita pela auto declaração de quem responde à consulta, isto é, a pessoa se denomina como “ela se sente” ou como se vê.

O conceito de raça foi elaborado ao longo de todo um processo histórico brasileiro para legitimar a supremacia de um determinado povo, o branco de origem europeia. A colonização, por meio de uma estrutura de poder, criou um construto de que se há raça, há uma superioridade entre elas. Discorre Moreira (2019, p.63-64) que: “O racismo é um sistema de exclusão que opera por meio da estigmatização de grupos populacionais que são racionalizados por possuírem determinadas características fenotípica em comum”. A professora Nilma Gomes descreve racismo da seguinte forma:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p. 52)

Ambos os autores nos permitem perceber a forma como o racismo se cristalizou na nossa sociedade sendo uma construção social, advinda de um preceito de uma matriz colonial do poder, promoveu/promove preconceitos, o que faz com que existam diferentes contextualizações a tal ponto de surgir o que hoje denomina-se racismo, uma forma de enaltecer uma raça em detrimento de outra. “A ideia de raça organiza a população mundial segundo uma ordem hierárquica de povos superiores e inferiores que passa a ser um princípio organizador da divisão internacional do trabalho do sistema patriarcal global.” (GROSFOGUEL, 2010, p. 465).

A raiz do problema no Brasil consiste na absorção de valores padronizados e enraizados acerca do que seja raça e racialização as quais Quijano se refere ao abordar sobre a Matriz Colonial de Poder. Assim, se instala a criação da dicotomia branco/negro, em que estes são inferiores àqueles, uma vez que os parâmetros instaurados advêm de uma matriz colonial europeia diante os povos ameríndios e africanos.

Quando se trata desse termo no Brasil, há uma série de valores e conceitos em que qualificam esse grupo em um *status* de supremacia e privilégios; nesse mesmo processo, quando se trata da negritude, as perspectivas se alteram e as ideias passam a um conceito totalmente depreciativo.

A branquitude, portanto, acaba sendo uma forma de identidade que possui um valor econômico e cultural significativo e, por possuir esse valor, outros lhe são atribuídos, razão pela qual está sempre sendo estimulada como a “raça” maior, e as outras identidades sempre sendo depreciadas, isto é, precisam de um “embranquecimento” para se assemelharem ao padrão instaurado.

Logo, o pertencimento ao grupo racial dominante constitui uma forma de identidade privilegiada porque permanece imune aos estigmas que limitam não apenas o acesso a oportunidades, mas também às subjetividades e corpos. Esse dogma nos “obriga” a ver o branco como um tipo de identidade social superior, logo, positivas se comparada às demais pessoas “não brancas” (MOREIRA, 2019). É válido afirmar que o pertencimento é uma ideia construída pela modernidade, logo é uma das amarras da colonialidade.

Trata-se de um processo de racialização que toma a/o branca/o como o padrão a se seguir. Ocorre que: “todo povo colonizado - isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural - toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana”. (FANON, 2008, p. 34).

As dicotomias estabelecidas entre raças ao longo do processo histórico, a sua maneira, provocaram o que aqui podemos chamar de *ditadura racial* ou ainda de *falseamento da democracia racial*. Entendemos, nesse projeto, que a imposição da cultura e de todos os preceitos que envolvem uma determinada raça e cancelam outras são formas de manutenção do preconceito da colonialidade pela racialização. Seguindo este raciocínio:

A “racialização” das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da sua colonialidade. Converteu-se, assim, no mais específico dos elementos do padrão mundial do poder capitalista eurocentrado e colonial/moderno e atravessou-invadindo- cada uma das áreas da existência social do padrão do poder mundial, eurocentrado, colonial/moderno. (QUIJANO, 2010, p. 119-120)

Por assim ser, é preciso pensar nas formas de romper tal posicionamento. Logo, falar sobre democracia racial nos leva a pensar na falsa democracia racial e na subjetivação no processo de construção identitária. Nessa perspectiva, começamos por buscar compreender que o racismo é estrutural no Brasil. Toda a estrutura política, econômica e educacional que vivemos apresenta posturas e políticas racistas. Acerca disso, argumenta Santos (2010, p. 39) que:

A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal. O meu argumento é que esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial. O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial. (SANTOS, 2010, p. 39)

Do mesmo modo, questiona-se, também: Como pensar as desigualdades sociais, políticas e econômicas por meio da tonalidade da cor da pele? Será que um dia as pessoas irão se olhar sem preconceitos de raça, cultura ou etnia? Como a cultura visual pode desenvolver uma educação em artes de caráter antirracista? Como articular pedagogias de resistências ao ensino de artes? E para responder a esses questionamentos, inicialmente, é preciso compreender que:

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelos sistemas educacionais. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, metódicos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciências e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes. (ALMEIDA, 2019, p. 64)

Logo, o que temos é que o racismo perpassa uma linguagem pautada na exclusão de raça, fortalecendo tal estrutura que está presente nas instituições sociais, como na educação, que está ancorada numa linguagem civilizatória de colonialidade.

Por assim ser, propor reflexões sobre a relação da Educação Visual com a cultura, em um país onde há uma padronização quanto a branquitude e do olhar para o racismo é

primordial. A evolução sociocultural no Brasil, ao longo dos séculos XIX e XX, foi marcada por imposições políticas e ideológicas que colocaram o sujeito à mercê de práticas culturais condenatórias e excludentes.

A imagem da/o negra/o, instaurada ainda hoje, fixa-se como uma dessas práticas, o que faz necessário uma Pedagogia de Resistência, uma forma de exigir que os conhecimentos sejam coletivos e não individuais de uma classe, segregando outros (ARROYO, 2014). Por isso, pensar como essa visão estereotipada ainda se faz presente, bem como os modelos que promovem sua manutenção é essencial, principalmente na Educação Básica.

A educação não é um campo fixo e nem somente conservador. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origem socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escola de educação básica e universidade) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, constituídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de dinamismo incrível e de uma tensão conservadora. (GOMES, 2018, p. 25)

O contexto político de 2017-2022 foi marcado por uma gestão de caráter conservador, com um governo de extrema-direita, o que dificulta, porém não impede que possibilidades de mudanças no âmbito educacional ocorra. Sabendo que a educação é espaço vivo, poderemos assim como utilizar metodologias que possam contribuir para fomentar a criticidade nos estudantes, visando novas narrativas pautadas em um contexto de resistências, questionando e contextualizando a relação de poder existente, investigar os efeitos dessas relações e assim poder construir elementos que possa fazer com o estudante compreenda o mundo o qual ela/ ele está inserido. Debates esses que ainda acontecem de modo intimista nas instituições de ensino.

2.2 RAÇA, REPRESENTAÇÃO, VISUALIDADES E CONTRAVISUALIDADES

Diariamente lidamos com uma quantidade significativas de imagens advindas da televisão, das redes sociais, de outdoors, entre outros suportes midiáticos. As imagens difundidas socialmente constroem imaginários, imaginários esses que contém histórias e que pretendem passar uma mensagem para o público, algumas de caso pensando, como

as imagens publicitárias, por exemplo; outras passam outras mensagens, porém, de modo velado.

Nessa perspectiva, é válido analisar que a ideia de visão está diretamente relacionada ao ato de ver um elemento físico e de quando nos referimos às visualidades, o ver aqui está direcionado a uma análise crítica, histórica e metodológica.

Entretanto, é fundamental entender que o "ato de olhar", a percepção visual, não é um ato apenas cognitivo, mas também afetivo, envolvendo memórias, sensibilidade, experiências e subjetividades. Na verdade, em vez de falar em "ato" de olhar, ou de perceber, mais adequado seria falar de "movimento"- que envolve todo o corpo- em atenção a algo e/ou alguém, e/ou algum fenômeno. (TOURINHO; MARTINS, 2013, p. 72)

Sabendo disso, entendo que seja necessário levar imagens para a sala de aula e, no meu caso, imagens em que possam ser percebidas de um modo direcionado e que, a partir delas, os sujeitos naquele espaço possam compreender as amarras da colonialidade, possibilitando às/aos alunas/os uma discussão decolonial e que coloque em foco as contravisualidades que podem se materializar e construir a partir desse exercício.

Dessa forma, perceber é simplesmente captar ou registrar estímulos e informações isolados. É sobretudo, apreendê-los de modo relacional, projetando possibilidades de conexão com outros elementos, farejando suas latências, imaginando o potencial que oferecem em termos de sentido, significados e compreensão. Podemos dizer que a percepção é um movimento de reconstrução ou de reconfiguração, sempre em relação a outros fragmentos de ideias, afetos, artefatos, imagens etc. (TOURINHO; MARTINS, 2013, p. 72)

Observada essa consideração, é preciso propor essa percepção nas propostas didáticas, argumentar sobre elementos de caráter histórico, como o processo de escravização, a forma como mulheres negras e homens negros eram tratados naquele período, buscar imagens que já fazem parte, diretamente ou indiretamente dos nossos estudos. Fazer com que elas/eles percebam como essas são imagens de controle e como elas funcionam em nossa sociedade.

As imagens de controle são a dimensão ideológica do racismo e do sexismo compreendido de forma simultânea e interconectada. São utilizadas pelos grupos dominantes com o intuito de perpetuar padrões de violência e dominação que historicamente são constituídos para que permaneçam no poder. As imagens de controle aplicadas às mulheres negras são baseadas centralmente em estereótipos articulados a partir das categorias de raça e sexualidade, sendo manipulados para conferirem às iniquidades sociorraciais a aparência de naturalidade e

inevitabilidade. Isso se dá porque as imagens de controle estão articulados no interior da história matriz de dominação que caracteriza a dinâmica intersectada na qual as opressões se manifestam. (BUENO, 2020, p. 73)

Diante disso, é que podemos compreender que para falar de imagens de controle diante do racismo é preciso também relacionar a questão de raça e gênero. Desse modo:

Esse encontro revela como “raça” e gênero são inseparáveis. “Raça” não pode ser separada do gênero nem o gênero pode ser separada da “raça”. A experiência envolve ambos porque construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa, e o gênero tem um impacto na construção de “raça” e na experiência do racismo. O mito da mulher negra disponível, o homem negro infantilizado, a mulher muçulmana oprimida, o homem muçulmano agressivo, bem como o mito da mulher branca emancipada ou do homem branco liberal são exemplos de como as construções de gênero e de “raça” interagem. (KILOMBA, 2019, p. 94)

É diante disso que devemos notar como as representações do povo negro são feitas e como ainda vivenciamos as violências oriundas desse tipo de repressão que sofremos ao longo da história. A arte, por assim ser, acaba por trazer essa linguagem para que façamos essas reflexões críticas. Assim, quanto a essa temática, o trabalho de Jean Baptiste Debret representa em aquarelas a realidade sofrida quanto à escravização no Brasil. As imagens registraram a forma como mulheres e homens negros/os nesses países deveria ser tratados/as. É importante refletir como essas imagens são formas de controle, pois se trata de dimensões ideológicas que, a seu modo, perpetuaram padrões de dominação e violência (BUENO, 2020). A saber,

As imagens de controle contribuem significados às vidas de mulheres negras que solidificam a matriz de dominação. Essas figuras, cuja gênese é o período escravocrata, continuam a ser reformuladas com o intuito de disseminar na sociedade contemporânea as justificativas que estruturam o sistema de vigilância e violência que atravessam cotidiano das mulheres negras. (BUENO, 2020, p. 73)

Por assim ser, acabam que determinadas imagens são naturalizadas e, no decorrer dos séculos, se tornaram algo comum presente nos noticiários e nos manuais didáticos que chegam às escolas e, por essa razão, sequer causam estranhamento para o público consumidor, seja na mídia, sejam nas escolas. Portanto, as imagens de controle figuram como justificativas ideológicas que mantêm a matriz de poder da colonialidade por meio de um sistema de exclusão e de injustiças sociais (BUENO, 2020). Vale destacar que:

O livro didático, ao vincular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais que se conjugam com a não legitimação pelo estado dos processos civilizatórios indígenas e africanos, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação. (SILVA, 1995, p. 57).

Portanto, é interessante compreender ainda que essas são imagens conhecidas por todas/os – entretanto, nem sempre com a reflexão e crítica devida – e que talvez a maior parte dos espectadores não saibam o nome do artista, mas que, no entanto, podem reconhecer tais pinturas quando se apresentam em livros didáticos escolares. Abaixo, duas imagens as quais foram utilizadas em uma intervenção pedagógica que será desenvolvida e explicada no último capítulo de minha dissertação.

Imagem 6 - *Boutique de cordonnier* (1835) e *Um jantar brasileiro* (1827), de Jean Baptiste Debret



Fonte: (ARTS AND CULTURE, 2023; ENSINAR HISTÓRIA, 2016)

Na pintura *Boutique de cordonnier*, feita por Debret em 1835, é possível perceber a representação de um homem negro sendo agredido por uma palmatória, composta por um instrumento de madeira cravejada de pregos; ali, evidentemente, a intenção do senhor era mesmo a de machucar o homem negro escravizado, a agressão era proferida por um homem que provavelmente era o dono da sapataria. Podemos ver ali que existem outros homens negros trabalhando descalços e do lado esquerdo da imagem é possível perceber uma mulher negra com um turbante vermelho na cabeça, amamentando uma criança e escondida das demais pessoas.

É importante destacar, ampliando esse contexto, que:

Sapato é uma peça do vestuário que tem a finalidade de proteger os pés; uma invenção social muito importante, mas que pouco pensamos acerca dele. Você sabia que em algum lugar do passado, os sapatos eram feitos unicamente de modo manual? Pois é, apenas em 1883, o inventor negro surinameso Jan Ernst Matzeliger (1852-1889) patenteou a máquina de sapatos inventada por ele. Foi uma tecnologia que revolucionou a indústria de calçados. Sua máquina permitiu aumentar substancialmente a produção de sapatos e popularizou o produto, uma vez que reduziu largamente o seu preço. (PINHEIRO, 2021, p. 32).

Na segunda imagem intitulada como *o Um jantar brasileiro*, de 1827, é possível perceber uma mesa farta, a presença de um casal bem vestido alimentado duas crianças negras que estão em volta da mesa. Ali há mulheres e homens negros/as prontos para servi-los. A questão é: o que podemos aprender com essas pessoas ali representadas? De que modo essas imagens de caráter colonial podem contribuir para uma contextualização e compreensão mais abrangente da nossa sociedade? Como perceber elementos racistas nas imagens de Debret e nas demais imagens presentes em nosso cotidiano? Como pensar, ver e criar imagens antirracistas?

De que modo o ensino de arte pode contribuir com esse estudo histórico, artístico e tão necessário na contemporaneidade? Será que não havia outros artistas? Provavelmente sim, porém a legitimação para o desenvolvimento de tal trabalho artístico advinha de seus semelhantes que eram, nessa perspectiva, homens brancos e europeus.

Desse modo, é importante refletir sobre o processo de visualidade e contravisualidade. A visualidade pode ser descrita da seguinte forma: o poder hegemônico, já estabelecido ao longo dos anos, pode ser percebido nas imagens aqui estudadas e que são analisadas: como a escravidão, a morte, as violências, sejam elas físicas ou psicológicas, algo que pode ser verificado as consequências até hoje na nossa sociedade, como nas injustiças sociais, na miséria entre tantas outras mazelas.

Nicolas Mirzoeff define o conceito da seguinte forma:

Visualidade é uma palavra antiga para um projeto antigo. Não é um vocábulo teórico da moda significando a totalidade de todas as imagens e dispositivos visuais, mas é na verdade e um termo do início do século XIX que faz referência à visualização da história. Esta prática deve ser imaginária ao invés de perceptual, porque o que está sendo visualizado é demasiado substancial para que qualquer pessoa individual o veja, e é criado a partir de informações, imagens e ideias. Esta habilidade para compor uma visualização manifesta a autoridade do visualizador. Por sua vez, a autorização da autoridade requer renovação permanente, a fim de ganhar o consentimento como o “normal” ou cotidiano, porque sempre já é contestada. A autonomia reivindicada pelo direito a olhar

opõe-se assim à autoridade da visualidade. (MIRZOEFF, 2016,p.746/747).

Visualidade vai além da capacidade física de ver algo, trata-se de uma compreensão que vai além do que pode ser percebido ao longo de um contexto cultural pré-estabelecido, assim sendo, visualidade é ver dentro de um contexto seja ele pautado em poder, político, histórico, econômico e social, enfim, não é algo fechado e tampouco restrito a uma única análise e percepção.

Sabendo disso, a contravisualidade é uma possibilidade de se pensar, estudar e analisar as imagens que foram e em alguns casos ainda pertencem à cultura hegemônica e são enaltecidas como tal. As representações visuais do povo negro no Brasil desde a colonização até na segunda década do século XXI, colocaram valores pejorativos e padrões que não dialogavam e não dialogam com a cultura de matriz afro-brasileira que se desenvolveram em território nacional, em muitos casos utilizados apenas a força da mão de obra em trabalhos pesados e cansativos.

Um exemplo mais evidente poderia ser encontrado nas igrejas barrocas, tanto no Brasil como em regiões da Europa, que são lindas, apresentam uma arquitetura rica em detalhes, além de muitas delas terem o altar repletas de ouro. Porém, quanto do sangue de mulheres e homens negras e negros foram derramados para que tais igrejas fossem construídas? Questionamento como esse é relevante para este estudo e para perceber a questão das visualidades e assim elaborar ferramentas para a contravisualidade.

Desse modo o ensino de artes precisa romper com a tradição existente e criar narrativas e possibilidades para promover a criticidade e reflexão em sala de aula. Logo, pensar o barroco brasileiro, por exemplo, como um elemento de enriquecimento para Portugal e Inglaterra, e que isso só foi possível devido o conhecimento de homens africanos trabalhando nas minas de ouro, pois o português não tinha conhecimento técnico para cavar uma mina. Ou seja, é necessário pensar o barroco não somente pelo prisma do ouro e da arquitetura esplêndida, mas com todo um contexto histórico existente nesse processo.

Ao compreender essas teorias quanto a visualidade e contravisualidade e criar ideias e políticas que possibilitam compreender melhor o presente ao qual nós estamos inseridos e assim criar expectativas melhores para o futuro, de um modo a destruir ou ressignificar o olhar opositor daqueles que matam, que destroem vidas, seja na ordem prática, seja em caráter psicológico.

Na realização de minha investigação, tive por intenção produzir, em certo sentido, uma contravisualidade a partir de uma produção narrativa autobiográfica e estimular, neste processo de reflexão em torno das construções históricas de racialização em contexto brasileiro, meu próprio direito ao olhar, tal como nas indicações teóricas sugeridas por Nicolas Mirzoeff:

O direito a olhar é então a reivindicação por um direito ao real. É o limite da visualidade, o lugar onde tais códigos de separação encontram uma gramática da não-violência (significando uma recusa à segregação), como forma coletiva. Confrontando com esta dupla necessidade de apreender e contrariar um real que existe, mas não deveria, e um que deveria existir, mas ainda está em devir, a contravisualidade tem criado variedade de formatos realistas estruturados em torno destas tensões. (MIRZOERFF, 2016, p. 749).

Mirzoeff, no texto “Direito a olhar”, argumenta sobre a questão da contravisualidade, muito associada à imagem de poder, sucesso e riqueza no mundo atualmente, em imagens e imaginário que foi muito bem construído ao longo de quinhentos anos e para sustentar ideias dessa magnitude, foi desenvolvido uma vertente teórica, o darwinismo social, a qual leva em consideração parâmetros culturais e não biológicos ao afirmar que as populações de pele branca de origem europeia eram superiores que as demais.

Momento este em que surgem categorias baseadas na diferença entre raças, uma pseudociência que foi aceita com muita facilidade na época de seu surgimento e que permanece reverberando em tempos atuais.

Desse modo, a reflexão sobre as imagens referente a racialização, que coloco em foco em minha pesquisa, pode nos levar a pensar nas concepções de ciência, história e de sua importância para a humanidade. A imagem na minha pesquisa se apresenta como dispositivo a partir do qual nos dá o direito de olhar, com admiração e ao mesmo tempo com estranhamento e respeito, para a múltipla diversidade humana. As ilustrações de caráter hegemônicas produzidas na modernidade nos possibilitam refletir sobre as formas pelas quais se configura o olhar opressor sobre corpos racializados e de como retornar este olhar, de forma positiva pode fomentar formas de resistência, algo que bell hooks nota ao argumentar que:

“O olhar” tem sido e permanece, globalmente, um lugar de resistência para o povo negro colonizado. Subordinados nas relações de poder

aprendem pela experiência que existe um olhar crítico, aquele que “olha” para registrar aquele que é opositor. A luta pela resistência, o poder do dominado de afirmar uma agência ao reivindicar a cultivar “consciência” politiza as relações de “olhar” - a pessoa aprende a olhar certo modo como forma de resistência (hooks, 2019, p.217).

A bell hooks, nos apresenta um discurso histórico quanto ao direito a olhar. O olhar para os povos negros escravizados era algo restrito e até mesmo proibido, mulheres e homens negras/os não tinham esse direito, portanto, quando pensamos o direito de olhar esse direito se transforma em um ato resistência e um ato político, e foi construído ao longo da história a forma como se viam e se percebiam esse povo que eram subordinados ao processo de colonização. Desse modo, ao construir teorias nas quais se muda e se transforma esse modo de olhar é uma reivindicação de caráter histórico e político.

O olhar, aqui, se transforma em uma luta de resistência contra o sistema de colonialidade já estabelecido, que hierarquiza e define quem pode e não pode ver/ser algo em sociedade. Por isso, é necessário que: “Ao olharmos e nos vermos, nós mulheres negras nos envolvemos em um processo por meio do qual enxergamos nossa história como contra memória, usando-a como forma de conhecer o presente e inventar o futuro”. (hooks, 2019, p. 240).

As sugestões teóricas e práticas presentes em escritos de bell hooks nos indicam que precisamos criar novas formas de olhar e de perceber os outros e a nós mesmos, como pessoas racializadas como negras, que o olhar hegemônico legitimado ao longo da história ocidental precisa ser redefinido, pois não condiz com a nossa realidade e limita o potencial de mulheres e homens afro-brasileiras/os.

Ao desenvolver a pesquisa em torno da educação decolonial e antirracista tendo como objeto de estudos minha experiência como educadora e minha trajetória como fotógrafa foi importante analisar as imagens e suas representações, seja no trabalho de fotógrafas renomadas ou naquelas imagens que eu acionava e que utilizo em minha atuação docente. As imagens podem trazer diferentes formas de questionamentos e entendimentos e, geralmente, essas compreensões estão relacionadas à cultura em que os sujeitos estão inseridos. Assim, é possível pensar como o processo de representação está presente de modo implícito ou como está ausente nas interpretações de determinadas imagens. Segundo Stuart Hall, a representação pode ser definida da seguinte forma:

Trata-se do processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem (amplamente definida como qualquer sistema que emprega signos, qualquer sistema significante) para produzir sentido. Desde já,

essa definição carrega a importante premissa de que coisas - objetos, pessoas, eventos, no mundo- não possuem, neles mesmos, nenhum sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós - na sociedade, dentro das culturas humanas - que fazemos as coisas terem sentido, que lhes damos significados (HALL, 2016, p.108).

Stuart Hall, em suas pesquisas sobre representação, aponta o quanto essa temática obtém uma gama enorme de estudos e possíveis análises a qual precisa ser observado como a cultura, linguagem entre outros. Ao interpretar uma fotografia é necessário levar em consideração alguns elementos simbólicos que a compõe, esses elementos podem dialogar e produzir sentido para uma determinada sociedade.

Assim, a fotografia é também um sistema representação, que utiliza imagens sobre um papel fotossensível para transmitir um sentido fotográfico a respeito de determinado indivíduo, acontecimento ou cena. Exposições em museus ou galerias podem igualmente ser vistas "como uma linguagem", já que fazem uso da disposição de objetos para elaborar certos sentidos sobre o tema da mostra. (HALL, 2016, p.24)

As imagens fotográficas tendem a passar uma mensagem e podem ser utilizadas para analisar diferentes sociedades e culturas, dessa forma é possível perceber as mensagens que as fotografias de diferentes períodos querem transmitir. O sentido e as possíveis interpretações das imagens estão diretamente relacionados com a cultura a qual o sujeito está inserido, as fotografias, pertencem, nessas perspectivas ao sistema de representação.

Membros da mesma cultura compartilham juntos de conceitos, imagens e ideias que lhes permitem sentir, refletir e, portanto, interpretar o mundo de forma semelhante. Eles devem compartilhar, em um sentido mais geral, os mesmos "códigos culturais". Desse modo, pensar e sentir são em si mesmos "sistemas de representação", nos quais nossos conceitos, imagens, e emoções "dão sentido a" ou representam - em nossas vidas mental - objetos que estão, ou podem estar, "lá fora" no mundo (HALL, 2016, p. 23).

O modo como as representações são elaboradas produzem sentidos específicos em uma sociedade, desse modo, a forma de ver, sentir e pensar fazem parte de um sistema de representação muito bem definido e estruturado, por esse motivo, é importante compreender as imagens existentes e os seus contextos históricos e assim buscar imagens opostas pois, é uma forma de perceber como o racismo está presente na nossa sociedade e consequentemente redefinir a forma de ver o povo e a cultura de matriz afro-brasileira.

Outro autor que nos auxilia a pensar nos processo de construção de outras contra visualidades e de olhares opositivos é Fernando Hernandez (2013), que por meio de seus estudos em torno da Educação para a Cultura Visual nos apresenta modos de atuar no mundo observando as visualidades e as práticas do olhar, possibilidades de reflexão que são colocadas e que podem influenciar, em certa medida, nas mudanças sociais com vistas a transformação social e como forma de responder positivamente aos processos de injustiças naturalizadas historicamente. O autor entende a pesquisa em Cultura Visual como uma metodologia viva e que pode ser alterada pois está em constante transformação, assim ele explica como seria um olhar cultural e as subjetividades existentes nesse processo, observando:

Considero a cultura visual não somente uma atitude e uma metodologia viva, mas um ponto de encontro entre o que seria um olhar cultural (visualidade) e as práticas de subjetividade que se vinculam. Esse ponto de encontro permite pesquisar as relações entre os artefatos da cultura visual e aquele que vê (e é visto), e os relatos visuais que, por sua vez constroem o visualizador. (HERNANDEZ, 2013, p. 83)

Ao estudar os elementos da cultura visual podemos fazer uma relação referente as imagens que estão sendo analisadas e refletir sobre quem a produz, sobre aquele que vê e é visto, desse modo é possível compreender os códigos culturais presentes na sociedade que permite com que esse tipo de interpretação possa ser feito, logo pensar elementos simbólicos se transforma em uma prática corriqueira em estudos voltados para a imagem e cultura. Assim é válido estudar a imagem e refletir sobre as representações que elas possam proporcionar ao espectador:

Em um mundo dominando por dispositivos da visão e tecnologia do olhar, a finalidade educativa que proponho com a pesquisa com e sobre as imagens a partir da cultura visual é explorar nossa relação com as práticas do olhar, as relações de poder em que somos colocados, e questionar as representações que construímos de nossas relações com os outros, pois, se não podemos compreender o mundo e intervir nele, é porque não temos a capacidade de repensá-lo e oferecer alternativas aos relatos naturalizados. (HERNANDEZ, 2013, p. 92)

Portanto, é importante explorar e questionar diferentes relações com a prática de olhar e assim buscar compreender e repensar práticas e relatos tão naturalizados na nossa sociedade. Articular uma educação em que se possibilite que os estudantes possam refletir questões referente ao mundo o que faz parte. Mais do que ficar reproduzindo algo que já

ocorreu, o objetivo aqui é pensar sobre elementos na sociedade que gera inquietação e que com conhecimento e interação pode correr mudanças de modo positivo na sociedade.

Por outro lado, temos a contravisualidade, que tem como característica básica a luta pelo direito a olhar, pela autonomia, que está pautada em resistência e até mesmo empatia e democracia.

A renúncia a paternalizar o olhar conduzindo seu caminho e, sobretudo, reinscrevendo o que o dito olhar deve “ler” e concluir dessa leitura é um ponto chave da abertura a uma política da representação que responda à definição de visualidade como o território questionado a partir da diferença. (SERDIO MARTÍN, 2013, p. 355)

Renunciar ao olhar patriarcal, eurocêntrico e pensar novas possibilidades de leituras e representação é um grande ganho para o ensino de artes. A cultura visual atrelada a professores conscientes e atentos ao seu tempo possibilita com que mudanças de modo plausível possam ocorrer no ensino e em uma perspectiva maior na sociedade. Um elemento fundamental desse processo é pensar e questionar o não-visível, esse aspecto em um contexto de imagens e representação é fundamental para construir novas imagens e possibilidades.

Diante do todo-poderoso olhar panóptico, podemos propor uma espécie de “olhar fraco”, mas não fútil, que não pretenda indagar em cada canto nem dar explicações a todo processo. Por outro lado, o “fora de campo”, propiciado pela *elipsis* a que toda montagem obriga permite criar vazios de representação nos quais o não visível cobra uma importância fundamental e coloca o sujeito em uma posição de questionamento e de responsabilidade na construção do significado. (SERDIO MARTÍN, 2013, p. 357)

Logo, é importante analisar imagens hegemônicas e o que está implícito, pois existe uma mensagem específica, mas também tem as mensagens/imagens não-visíveis que estão no campo das linguagens e interpretações e que podem contribuir com nossos estudos em sala de aula.

Esta virada linguística abre a possibilidade de “ler as imagens” como fim de tomar consciência sobre o imenso poder da cultura visual, propiciar a compreensão crítica dos mecanismos de dominação que se põem em jogo mediante tais imagens e desconstruir os referentes culturais, sociais, políticos e estéticos que a cultura visual traz na conformação de mundos possíveis e de novos âmbitos de identidade e desejo. (AGUIRRE, 2011, p.80)

A proposta então é a de articular em sala de aula reflexões quanto ao não-visível atribuindo ao mesmo tempo possibilidades quanto ao direito a olhar. O olhar panóptico, aquele pensado por Michel Foucault, tem o propósito de observar/sondar e assim obtém um caráter de ser central com o objetivo de vigiar algo ou alguém, para manter uma possível ordem em uma sociedade que silencia, mata e tortura aqueles que são considerados diferentes. A quem isso interessa? Quando reivindicar o direito a olhar?

A autonomia reivindicada pelo direito a olhar tem sido, e continua a ser oposta pela autoridade da visualidade. Apesar do nome, este processo não é composto apenas de percepções visuais no sentido físico, mas é formado por um conjunto de relações que combinam informações, imaginação e introspecção em uma interpretação do espaço físico e psíquico. Não estou atribuindo agência para a visualidade, mas como é agora um lugar comum, trato-a como uma prática discursiva para representar e regular o real que tem efeitos materiais, como o panóptico de Michel Foucault, o olhar, ou a perspectiva. (MIRZOERFF, 2016. p. 748)

Nessa perspectiva, transformar as contravisualidades em possibilidades para a construção de conhecimento, é possível e pode vir atrelado a ideia de pensar e dialogar com os estudantes o que são visualidades e assim dialogar quanto com a possíveis contravisualidades. Seria em um primeiro modo um modo de contestar o que já existe.

Será que existe um jeito certo de olhar? Sempre fomos educados a olhar de modo hegemônico? Quando foi que começamos a reivindicar pelo direito de olhar? Quando foi que nos demos a oportunidade de olhar de modo diferente sem os valores e padrões eurocêtricos? “Certos modos/políticas de representação encarnariam esse olhar situado, parcial, contestado, interrogado, esquivado e estariam abertos a ele; seriam definitivamente lugares de um entrecruzar de olhares.” (SERDIO MARTÍN, 2013, p. 362).

Dessa forma, articulando possibilidades para compreender e até possibilitar um entrecruzar de olhares é que desenvolvo essa pesquisa em que permite pensar as imagens e assim perceber questões quanto a visualidades, contravisualidades, ensino de artes, projeto *Humanae* entre outros aspectos.

Desse modo, uma proposta de pesquisa com e sobre imagens pode ajudar a contextualizar os efeitos do olhar e, mediante práticas críticas (anticolonizadoras), explorar as experiências (efeitos, relações) em torno de como o que vemos nos conforma, faz-nos ser o que os outros querem que sejamos, e pode elaborar respostas não reprodutivas diante dos efeitos desses olhares; (HERNANDEZ, 2013, p.91)

A possibilidade de elaborar respostas não reprodutivas está diretamente relacionada com a possibilidade de se pensar as imagens com contextos diferentes os

quais fomos ensinados a olhar, a pesquisa pôde nos ensinar a olhar com práticas críticas anticolonizadoras, articulando novos projetos e estudos que precisam ser elaborados coletivamente para colocar em práticas essas vertentes pautadas na contravisualidade no ensino de artes. Nessa perspectiva iremos discutir sobre a colonialidade, o processo de racialização e uma educação antirracista no capítulo seguinte.

3 O ENSINO DE ARTES NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Por um longo momento da minha vida, percebi a arte como suporte através do qual eu poderia ter um momento de contemplação, um momento de admirar algo dito extraordinário, seja na pintura, na fotografia e, até mesmo, na música. Sempre quis conhecer as obras das/os artistas ditos esplêndidos. Lembro-me de quando criança ver uma réplica enorme da obra de Monalisa, produzida por Leonardo da Vinci, na casa da amiga de minha mãe, e ficar parada admirando e pensando o quanto aquilo deveria ser importante e caro, por se tratar de uma obra de arte.

Em algum momento, ainda quando criança, eu queria ser pianista. Eu achava/acho lindo o som que o instrumento produz, mas era algo muito caro para ser pago por uma empregada doméstica que tinha um total de quatro crianças para sustentar. A arte, na minha visão, não era para pobre. Meu corpo podia estar presente na contemplação, contudo, não na criação e produção artística. Foi isso que eu vivia e aprendia naquele momento.

Talvez, ao ler esse texto, você possa pensar que nessa escrivência que aqui em produzo de, talvez, eu tenha me deparado com arte como algo que seja de natureza apenas autobiográfica. Contudo, embora as definições estejam próximas, elas não podem ser sinônimos nesse contexto que apresento, pois, ao desenvolver um processo de escrivência em meu contato com a arte, também falo de um corpo e de uma voz que, por meio desse modo de escritura, representa também com arte e cultura me foram repassadas de como eu fui silenciada para entender o que eu poderia ou não fazer em minha vida, algo que representa, em certo sentido, um tipo de violência que hoje eu conheço mais profundamente a dimensão. Logo, assim como me foi imposta essa visão, também retomo e ratifico que estou falando de tantas outras pessoas que sequer tinham/tem o direito de vivenciar, experienciar e viver a arte.

Eu sempre sonhei em ser artista, sempre quis trabalhar com arte e viver disso. Na prática, para uma família assalariada e com quadro crianças dentro de casa, pagar aula de música, pintura ou qualquer outra coisa era algo fora de cogitação, pois seria um gasto desnecessário para minha família que precisava sustentar muitas crianças e, possivelmente, iria desfalcar o salário do mês. Não tive a sorte de nascer em uma família rica e tampouco em uma família de artistas, restando apenas o sonho de uma vida no mundo das artes.

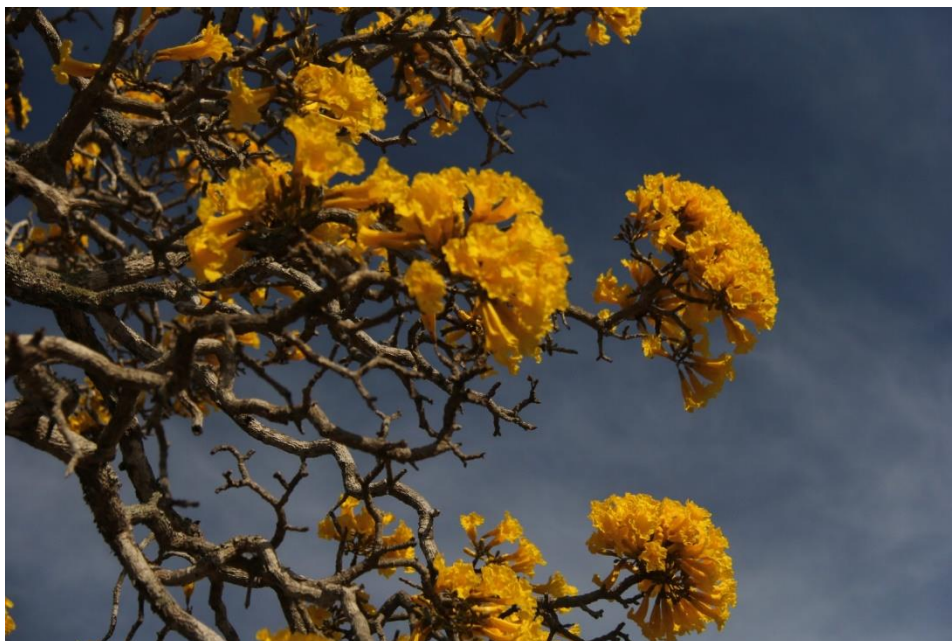
Foi com o passar do tempo, depois de diversas quebras de paradigmas, que as coisas se apresentaram de maneira diferente para mim. O ápice desse processo foi o de fazer o curso de fotografia, em 2015, momento no qual fui me dando conta que a arte seria um objeto de estudo em minha vida e não de mera reprodução ou, até mesmo, de produção nos moldes que me foram passados. Neste modelo mais “tradicional”, para ser artista precisaria de uma boa coordenação motora, seja para pintar, desenhar ou para tocar algum tipo de instrumento musical. A fotografia e meu olhar para arte me fizeram descobrir outras possibilidades. Assim, nesse ano, em algum momento, me dei conta do quanto a fotografia era importante em minha vida. Não sei explicar ao certo, mas sei que a fotografia é o meu amor mais lindo que eu encontrei, é quando eu me divirto por andar pela cidade com a minha câmera e também com meu celular, em momentos outros.

Compreender-se a produção das imagens como um ato simbólico e as imagens nascem da necessidade de simbolização. Trata-se de uma experiência histórica, pois as imagens se reciclam no processo contínuo de produção de sentido, daí a possibilidade de as imagens como símbolos acamparem em corpos diferentes e se tornarem novas imagens em novos processos de simbolização. Esse processo revela aspectos interessantes da sociedade que produz e recebe imagens. Em momentos diferentes, certas imagens, como sentidos comuns, entram em ação para animar valores e transformar o mundo onde os corpos habitam. (MAUAD, 2014, p. 115)

Creio que meu olhar, ao longo desses anos, se tornou mais sensível, não apenas no sentido de contemplação, mas pela significação que meu olhar na fotografia consegue captar. Desde quando surgiu um projeto sobre plantação de árvores, ainda quando morava em Itumbiara, por volta do início dos anos 2000, alimento uma paixão por Ipês. Dentro do projeto, que era plantar árvores do cerrado, eu plantei um Ipê amarelo na porta do colégio e levei um broto para minha casa. Esse, posso considerar, foi o primeiro momento em que olhar essa árvore me despertou amor e curiosidade.

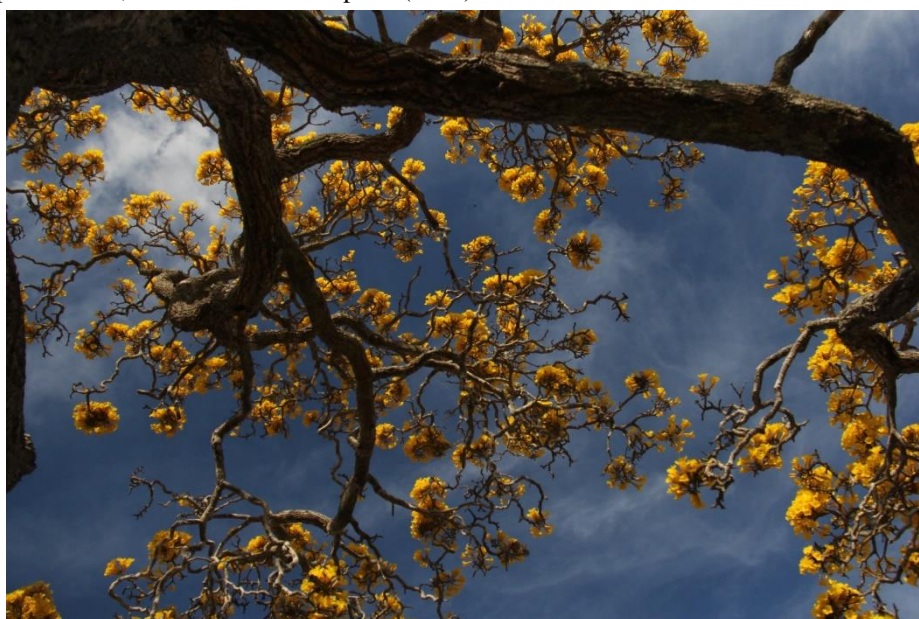
Não sei se é porque eu era criança e plantei uma árvore ou porque sua beleza traz vida para uma árvore que aparenta nem viva estar, mas o Ipê é algo para o qual meu olhar localiza e desperta uma beleza estonteante. Em julho de 2021, em uma ida à Pirenópolis, fiz um amigo parar no meio da estrada pois, ao ver um Ipê, a sensação de vivacidade me veio ao avistar essa árvore em uma fazenda às margens do caminho.

Imagem 7 – Ipê Amarelo, na cidade de Pirenópolis (2021)



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 8 - pê Amarelo, na cidade de Pirenópolis (2021)



Fonte: Arquivo pessoal.

As fotos dos Ipês representam uma vivacidade que também vejo ao olhar para o dia a dia das cidades. O automatismo da vida a que chamamos de cotidiana e corriqueira, com sua rapidez incessante, não nos permite, muitas vezes, sentir as sutilezas de um brilho do sol, que toca o mundo em forma de beijos de luz.

Imagem 9 – Roupas no varal e ao fundo o sol se ponde (2020)



Fonte: Arquivo pessoal.

Do mesmo modo, a celeridade da vida urbana entra em choque quando nos deparamos com a suavidade de alguém que não se deixa levar por isso, seja pelo olhar que eu tenho ao ver a cena, ou por razões da própria pessoa. Em um dia comum, ainda no retorno às atividades presenciais, em que os dias se faziam duplos, pela urgência que foi colocada de “voltar tudo ao normal”, um senhor, em uma avenida no setor sudoeste em Goiânia, estava simplesmente contemplando os carros que ali passavam. Os carros iam, as motos faziam barulhos, um verdadeiro movimento externo, mas o olhar e a calma do senhor eram de que aquilo não o pertencia ou de que talvez não o abalasse tanto.

Imagem 10 – Senhor sentado em uma mercearia no Setor Sudoeste, em Goiânia – Goiás (2021)



Fonte: Arquivo pessoal.

Hoje, compreendo a arte como algo que vai muito além da contemplação e das minhas tentativas frustradas de ser artista, pois consigo compreendê-la como algo político, digno de análise crítica. Quanto à sociedade e aos costumes de um povo, a arte, independente da linguagem, nos permite perceber a sociedade a qual estamos inseridos e isso nos capacita a questionar e assim buscar melhorias para o mundo do qual fazemos parte.

Desse modo, a arte representa uma oportunidade de ver o mundo por meio do olhar de uma artista, um mundo que, de algum modo, está passando por mudanças significativas, quanto a política, ética e moral, racialização, um mundo que não pode mais ser apenas contemplado, um mundo que precisa de mudanças. Assim que percebo a arte como uma possibilidade de mudança pautada na equidade, também me coloco nessa missão, de uma forma transgressiva e que pode motivar mobilização e transformação social. Foi com esse olhar que, além das sutilezas e levezas, também vejo a representação do trabalho que faço enquanto professora de arte.

Em 2022, em um trabalho sobre autorretrato, uma aluna do 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola particular de Goiânia - Goiás, se percebeu enquanto

adolescente/mulher negra e isso foi surpreendente. A aluna não apenas se achava “feia”, como não conseguia encontrar o tom de pele que mais a representava para a realização do autorretrato. Retomo aqui a reflexão de Kilomba (2019, p. 166) ao afirmar que: “Como resultado, a menina é ensinada que pessoas sofrem discriminação porque são diferentes, quando na verdade é ao contrário: as pessoas se tornam diferentes através do processo de discriminação.”.

Foram cerca de quatro aulas para a finalização desse projeto, em que ela se sentiu primeiro como um corpo talvez não desejado ou valorizado, algo que poderia, na conversa que tive com ela, algo que representaria uma falta dignidade para ser representada. Depois, se vi como alguém com uma pele que “não tinha vez” ou cor adequada para ser representada e, por fim, depois de um processo de significação de si, envolvendo inclusive um momento de diálogo e de choro, o seu autorretrato foi feito. Abaixo, a foto do processo criativo da aluna.

Imagem 11 – Processo criativo de estudante do 7º ano do Ensino Fundamental II de um colégio particular da cidade de Goiânia - Goiás



Fonte: Arquivo pessoal.

Outro trabalho realizado no ano de 2022 foi a proposta de releitura da obra “Os operários”, de Tarsila do Amaral. Nesse projeto, foi mediado para que as/os alunas/os

refizessem a obra “Os operários”, mas que, para além de simplesmente, fizessem somente uma “releitura atualizada”, que elas/eles pudessem se ver e ao ver a si mesmas, pudessem também notar particularidades do tempo e do contexto socioculturais nos quais essa obra foi realizada. Destaco que:

Pode-se afirmar que o exercício de releitura, tem seu lugar, no entanto, ainda é necessário compreender o espaço que a arte e a cultura ocupam na vida humana assim como da imagem no ensino da arte. Nessa linha de raciocínio, na distribuição dos lugares, por que a imagem ocupa um espaço ínfimo na escola enquanto as atividades, o fazer, as técnicas, sem negar a contribuição do exercício artístico, já que nada o substitui também, estendem cada vez mais suas fronteiras? (SCHLICHTA, 2011, p. 373)

Diante disso, nota-se a importância dessa intervenção em sala, nas aulas de arte, visto que ela promove a reflexão sobre diferentes espaços e fazeres. Quanto à atividade proposta, a produção foi feita em duas semanas com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola particular de Goiânia – Goiás. Na representação feita pelas/os estudantes, pode-se identificar a diversidade de cores, mas, não apenas, como também estão ali presentes personalidades e os mais diversificados estereótipos sociais. Na foto abaixo, pode-se notar essa representação, bem como vislumbrar o seu tamanho, que era, em média, 3 metros de largura e 2 metros de altura.

Imagem 12 – Mural da releitura da obra *Operários*, de Tarsila do Amaral, feito por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II de um colégio particular de Goiânia – Goiás



Fonte: Arquivo pessoal.

Esses trabalhos das/os alunas/os me lembra, mais uma vez, os meus trabalhos. Embora, como disse, eu nunca tive muita aptidão para o desenho, música ou para pintura, quando criança, eu tinha uma certa facilidade com a escrita. As professoras diziam que eu escrevia bem e, de fato, eu realmente era muito criativa. Lembro-me de uma vez quando escrevi uma história para a filha da patroa da minha mãe. Era uma tarefa dela e ela não conseguia escrever. Na época, a minha história, que se tornou dela, ganhou um prêmio na escola. Ela foi contemplada com um texto que eu desenvolvi e eu não pude ganhar os créditos, pois, se isso acontecesse, a menina tiraria zero. Esse foi o primeiro momento na vida, lá com meus 12 anos, que me dei conta de que eu poderia escrever histórias.

Confesso que eu fiquei feliz por ser de escola pública e saber escrever enquanto a filha da patroa da minha mãe, criança branca, não sabia. Contudo, não estava feliz, pois por não pude receber o prêmio. Ressalto que, embora minha mãe soubesse que esse texto era meu – assim como outros que escrevi para essa menina –, ela nunca dizia nada, tanto que não me recordo de ela me parabenizar. Enquanto criança, a minha felicidade se concentrava em me sentir bem pela escrita que era minha e por poder usar os materiais escolares que a menina deixava para que eu pudesse brincar, como lápis de cor e canetinhas. Essas memórias me surgem como algo bom referente ao que eu me lembro dos sentimentos que me faziam bem na época. Hoje eu percebo que “somos assombradas/os por memórias coloniais intrusivas, que tendem a voltar” (KILOMBA, 2019, p. 223), e, sabendo disso, entendo como a colonialidade se fez presente nesse evento.

Eu sempre escrevi e em todos os meus cadernos da escola tinham um espaço destinado para as minhas escritas poéticas e algumas tentativas de escrever contos. Eu sempre gostei também de ouvir e contar histórias. No entanto, todas as minhas escritas tinham um destino pré-determinado: o lixo. Sim, eu não tinha essa noção de como a minha escrita poderia ter potência e o quanto ela falava de quem eu era. Era isso que ocorria até quando se sucedeu um fato novo, que era o de que eu começara a ler poesia na sala de aula para os meus alunos. Chegou um momento em que eu parei de pegar poesias de diferentes autores e comecei a levar as minhas próprias poesias. Isso, infelizmente, só veio a acontecer em 2014. Nesses quase 10 anos, tenho guardado todas as poesias que escrevo, que já somam quase 4 cadernos de produção autoral.

O processo de escrita para mim teve/tem diferentes momentos. Tenho dificuldades para dizer para quem eu escrevo, pois já tive momento de escrever para os meus alunos, para tentar sensibilizá-los e também para mostrar que pessoas comuns também podem escrever. Em algum momento, eu passei a escrever muito sobre o que eu sentia e pensava. Em meus textos, havia uma presença muito forte das minhas angústias e dos meus medos. Nesse momento, eu escrevia para mim e me sentia melhor, pois conseguia, de algum modo, traduzir um pouco do que eu sentia em palavras: era um processo de terapia escrever.

Assim, é possível afirmar que o que eu faço em minhas poesias é um processo de escrivência, pois transformo as minhas experiências, sonhos, medos, angústias e expectativas em uma forma de ver e vivenciar o mundo, uma forma de contar sobre a minha existência nesse planeta, uma forma do meu corpo e minha voz ecoarem. Hoje eu consigo me ver enquanto uma escrivente, aquela que escreve e é sobrevivente desse contexto que mencionei ao longo deste trabalho.

Autoretrato

A menina que não roubava livros,
Mas roubava lápis de cor.
Ela sempre quis ser artista,
Mas a arte não lhe ajudou.

Pensou em pintar lindas aquarelas,
Pensou em ser pianista
Pensou em até mesmo ser atriz
Mas a arte não lhe ajudou

Pensou em ser cantora, bailarina.
E acredite a arte não lhe ajudou.

Pensou em tocar violão, violino
Mas a arte não lhe ajudou.

Na busca por algo no campo da arte
Em história ela se formou.
Estudou arquitetura, pintura, escultura
mas foi por cinema que ela se apaixonou.

Um amor de infância fora a fotografia
E para ela a menina se entregou.

Hoje ela conta história para jovens sonhadores.
Tem dia que é atriz
Tem dia que é cantora

E acredite a arte lhe salvou.

Esse poema foi escrito por volta de 2014. Nele, enquanto as/os alunas/os faziam a avaliação bimestral, eu estava em pé, andando pela sala e escrevendo. Eu não lembro, de fato, a sensação que sentia, mas sei que queria ler para todos, pois eu achei que era algo bom. Hoje eu vejo que ele realmente fala um pouco dessa mulher que sou eu nos dias de hoje e de e sua relação com a arte.

Essa minha experiência com a arte da escrita é algo que me faz sentir o mundo por meio da espiritualidade. Também é algo forte na minha vivência diária e sinto como isso me completa e, a seu modo, me faz questionar, mas também me traz respostas. Dediquei alguns poemas a esse modo de ver e sentir o mundo através desse sentimento.

Uma cigana leu minha sorte...

Vocês deveriam se perguntar:
que sorte?

Entre roupas e colares coloridos
fitas e laços enfeitando a cabeça
barulho das pulseiras de prata.
O sol das 14 horas
O centro lotado de gente e
Ela me parou em meio à multidão.
Que sorte a minha, não?

Eu? com alguns trocados na bolsa e
um sorriso escondido atrás
De um olhar sob lente de vidros
Não pude negar atenção
aquele ser misterioso.

Ela leu a minha mão
Tantas linhas cruzadas
Tantas histórias mal contadas.
E está tudo aqui na palma da minha mão.

Ela me falou sobre familiares e amigos
Disse sobre o trabalho e as recompensas.
Falou sobre o tal do amor...

Ah o amor, me segurei para não rir
Na verdade, eu ri...
um riso sutil e quase contido.

Não há um amor, Meu amor.
E nem coração partido
Não há tristeza e nem remorso.

Há algumas histórias
Historinhas bonitinhas que preservarei
para o carnaval ou para o natal,
na verdade, tanto faz, pois,
Escolhas, são sempre escolhas.
E já não interessam mais.

A minha sorte consiste em me deixar partir.
A minha sorte consiste em te matar em mim.

E cigana, creio que a sorte foi sua em cruzar meus caminhos
creio que eu li sua sorte e você nem se deu conta disso.

Embora no poema eu fale que ela tenha lido, essa foi minha vontade apenas. Não parei, pois eu não tinha dinheiro. Não me recordo ao certo a data, contudo, o contexto é muito significativo para mim. Eu estava no centro de Goiânia quando passei por ela e ela me chamou. Eu não parei para ela, mas parei para observá-la, de longe, como alguém que nada queria. Observei seu jeito, como ela abordava, como ela fazia e o que ela queria. Observava tudo: as cores das roupas, das pulseiras, o modo como ela agia naquele dia escaldante.

A cena me chamou a atenção, porque era uma cigana, uma pessoa que traz um ar de mistério e, ao mesmo tempo, me assombra, me dá medo. Assim como meu olhar para a foto observa as formas de sentir as sutilezas, o meu olhar para a poesia fotografa como eu sinto o mundo que eu não entendo.

É esse olhar da fotografia e da poesia que penso que uma professora de artes deveria ter ao trabalhar em sala de aula. Não se trata de repudiar, negar ou distorcer o que existiu e existe, mas sim de perceber como a arte vai além da mera reprodução e está na capacidade que todos nós temos de enxergar o mundo e traduzi-lo em nossos próprios termos.

3.1 A AUSÊNCIA DO DEBATE RACIAL NO ENSINO DE ARTES

Todo esse processo de apreensão em torno da racialização e da raça pode ser percebido no ensino de artes em sua ausência pois, ao longo dos anos, a visualidade, proposta e imposta hegemonicamente tanto pela educação quanto por outras instâncias sociais concebeu a/o negra/o de maneira pejorativa para a sociedade. Essa visão cristalizou-se, infelizmente, na história da educação no Brasil e em todo o seu processo de institucionalização da escolarização.

Depois disso, mesmo com a criação e alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), há ainda um descaso com este componente nas escolas. Nota-se que na LDB, da redação de 1996 até o ano de 2017, houve quatro alterações no que se refere ao Ensino de Artes, vigorando, no momento que “O ensino da arte, especialmente em suas

expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 1996). Vale ressaltar que, com essa última alteração na lei, retirou-se a finalidade (ou uma delas) que seria “forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”. (BRASIL, 1996). Apenas em 2003 é que se tem a lei 10.639, que aprova o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

É preciso pensar que o ensino é, antes de mais nada, uma forma de mediar e reproduzir sistemas de conhecimentos, isto é, e um dispositivo através do qual se articulam determinadas epistemologias, e o ensino de arte, que até então temos, em meados do século XX, trata-se de um modo de conhecer epistemologicamente ancorada na colonialidade e em repertórios artísticos e visuais eurocêntricos. Diante disso, torna-se necessário compreender que:

A epistemologia constitui uma teoria geral do conhecimento (HARDING, 1997). Ela investiga padrões utilizados para avaliar o conhecimento ou o *porquê* de considerarmos algo como verdadeiro. Longe de ser um estudo apolítico da verdade, a epistemologia atenta para a maneira com que as relações de poder estabelecem quem é considerado confiável e por que o é. (COLLINS, 2018, p. 140)

Por isso, é preciso pensar em um ensino de arte que seja transgressora e antirracista, logo, compreender esse processo histórico quanto ao ensino de arte a possibilita entender o quanto a caminhada é longa e o quanto é necessário explicitar os padrões racistas existentes em nossa sociedade:

Explicitar esse padrão racista de poder e de classificação e mostrar com que antipedagogias foram e continuam inferiorizados e segregados como etnias e raças é uma forma de desconstrução desse padrão de poder. É uma forma de ele se libertar. De construir pedagogias de libertação. Como reagir a tantos ocultamentos e a que as teorias pedagógicas se têm prestado como a mistificação da democracia racial/étnica via educação inclusiva é também uma forma de desconstrução. Uma forma de se libertar do ocultamento e avançar como coletivos que se revelam presentes (des)ocultados, exigindo políticas afirmativas de reconhecimentos de suas identidades, de sua cultura, de sua memória e de sua história na *história*. (ARROYO, 2014, p. 159)

Certamente, é um começo para se pensar, estudar, conhecer e valorizar a raízes da cultura brasileira. Além disso, pode-se pensar também como uma forma de reivindicar as memórias e as histórias que foram silenciadas ao longo da história. Dando espaço para novas pedagogias, nesse caso, uma educação transgressora e antirracista. Ao associar arte, ensino, cultura e história criamos uma possibilidade de promover mudanças no campo do ensino de arte, uma vez que buscamos trazer a compreensão de que as imagens

e sujeitos, seus contextos e suas histórias podem ir além de um olhar simplório e promover uma educação que busque o questionamento e, assim, poder (re)ver o mundo por um modo novo e singular em que se pode, além de ver, agir de modo crítico.

Em arte, é necessário que questões estéticas, imaginação e metáfora sejam tratadas tanto conceitualmente quanto na imersão artística, como dinâmica cognitiva humana. As experiências culturais cotidianas podem levar à descoberta de qualidades estéticas, porém, somente as experiências do dia-a-dia não são suficientes para garantir a aprendizagem de Arte em sua plenitude. Inserir plenamente a arte no contexto de vida cultural cumulativa, em fluxos constantes, é o que se espera do processo escolar contemporâneo. (PIMENTEL, 2015, p. 18)

Assim, é importante que a arte esteja e seja para esses sujeitos em processo de escolarização uma forma de pensar criticamente o mundo e não apenas mera contemplação. Logo, para que possamos pensar uma educação antirracista, é importante que compreendamos de que forma o racismo opera, bem como ele se articula para promover sua manutenção, em específico neste trabalho, por meio do ensino de arte. Diante disso, torna-se necessário uma educação antirracista e transgressora, em que nossas/os alunas/os possam perceber que a arte faz parte da vida de todos, independente da classe social e econômica, como também possam identificar que o que é tido como “piada”, escárnio voltado a ridicularizar mulheres e homens negras/os, na verdade, são construções preconceituosas que contribuem para que o racismo mantenha sua estrutura discriminatória.

Propusemos, neste estudo, refletir a educação como um espaço, primeiro, de respeito às diversidades, assim, aberto aos diálogos e à liberdade de expressão de todos os corpos e vozes, sem distinções quaisquer. Portanto, para se propor nesse tipo de educação, que seja crítica, faz-se necessário também que haja uma proposta de autoconhecimento e conhecimento do mundo em nossa volta como ferramenta de percepção de si.

O autoconhecimento, a autocrítica e a crítica do mundo são elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação antirracista, uma vez que é preciso perceber a si e o mundo para que se possa transformá-lo. Por isso, como afirma o professor Paulo Freire, precisamos sair do estado de alienação para estar no mundo enquanto pessoas críticas, que não reproduzem o mundo, mas que o fazem de modo crítico e transformador.

A sociedade alienada não tem consciência de seu próprio exigir. Um profissional alienado é um ser inautêntico. Seu pensar não está

comprometido consigo mesmo, não é responsável. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva. (FREIRE, 2016, p. 46)

Sair do estado de alienação em uma educação antirracista, é estar envolvido com um ensino engajado e ativista, em que a história e as vivências das/os professoras/es negras/os possam trazer significado nas aulas, mostrando a importância do envolvimento da/o discente no processo de ensino aprendizagem em uma relação de aprendizagem em que haja a partilha dos conhecimentos e não apenas a imposição do que se deve ser ensinado. Diante disso, tem-se que entender que “as epistemologias alternativas desafiam todos os conhecimentos legitimados e introduzem questionamentos acerca da validade dos construtos que foram considerados verdades quando confrontados com formas alternativas de validação da verdade.” (COLLINS, 2018, p. 167).

Diante disso, para ser docente em uma perspectiva antirracista e crítica, é preciso responsabilidade, que exige propor ideias como a de pertencimento (e não de disputa uns com os outros), ouvir outras histórias, outras narrativas, outras memórias, além de diversas outras possibilidades que, por meio do diálogo, possam surgir. Essas são formas de fortalecer uns aos outros no processo de uma educação antirracista. Corroborando com esse pensamento, trago bell hooks que diz:

Nas aulas que dou. Faço com que os alunos escrevam parágrafos curtos que depois leem em voz alta, para que todos tenham a oportunidade de ouvir perspectivas singulares e de fazer uma pausa e ouvir uns aos outros. A mera experiência física de ouvir, de escutar com atenção cada voz em particular, fortalece nossa capacidade de apreender juntos. Embora um determinado aluno talvez não fale de novo depois desse momento, sua presença foi reconhecida. (hooks, 2017, p.247)

O processo de escuta é um desafio enorme na nossa sociedade contemporânea e, quando o tema é o combate às discriminações, isso é ainda mais difícil, uma vez que, como vimos, vivemos em uma sociedade ancorada na colonialidade que se estruturou pelo preceito da modernidade. “Nesse sentido, a modernidade, diferente do que se apregoa, mostra seu lado exploratório, pois se utiliza do controle e dominação de vozes, corpos e sujeitos como forma natural de autenticar a evolução proposta.” (DERING, 2021a, p. 23). Logo, ao criar momentos para desenvolver essa técnica de escuta, que considero tão necessária e singular, abordamos uma importante prática pedagógica

antirracista, pois diferentes assuntos surgem e são tematizados. Reitero a importância do debate, pois:

[...] dentro da proposta de modernidade/colonialidade, encontramos visões distorcidas/manipuladas do outro e também a mobilização de que para se desenvolver é preciso pressupor que sempre alguém será superior ao outro. Trata-se, assim, de um projeto que busca articular e propor hierarquias para sustentar sua predileção. (DERING, 2021a, p. 23)

Portanto, ouvir experiências de outros nos faz situar no tempo e no espaço e perceber acerca dessas hierarquias impostas pela sociedade e questioná-las. Ou seja, por que negras e negros ainda não ocupam espaços sociais na política, na educação, nas igrejas e tantas outras instituições sociais? Qual a razão de, ainda hoje, o número de presos ser majoritariamente de pretos e pardos? Por que representações de profissões consideradas menores são negras e negros que fazem na televisão?

Diante desses questionamentos é que se pode perceber que há uma imagem de controle que mantém determinados temas “enjaulados” para que eles reproduzam sempre uma forma de se pensar: a do branco colonizador.

No ensino, essas imagens de controle funcionam como forma de amarras de se pensar a arte para que a educação transgressora, para que o ensino antirracista não tenha força ou se adéque ao que é postulado pelo controle dos grupos dominantes. Como visto, isso ocorre, pois há uma matriz que visa a dominação desse modo de pensar que parece impossibilitar formas de mudanças. Vale lembrar que:

As imagens de controle são justificativas ideológica que sustenta a continuidade dos sistemas de dominação racistas e sexistas que buscam manter as mulheres negras em situações de injustiça social. São uma forma potente de atacar a assertividade e a resistência de mulheres negras à sua objetificação enquanto o outro da sociedade. Ao retratar as mulheres negras através de estereótipos que as desumanizam, os grupos dominantes estabelecem uma miríade de justificativas que buscam perpetuar as iniquidades sociais e violências que eles impõem às mulheres negras em todo o globo. As imagens de controle fazem parte de uma ideologia generalizada de dominação, que opera com base em uma lógica autoritária de poder, a qual nomeia, caracteriza e manipula significados sobre as vidas de mulheres negras que são dissonantes daquilo que elas enunciam sobre si mesmas. (BUENO, 2020, p.79)

Dentro do espaço escolar, é fundamental que essas imagens de controle sejam propostas de debate nas aulas de ensino de arte, com um olhar que saia da elitização da arte europeia e se pense como elas formam, a seu modo, uma matriz que exclui outras formas de expressão artística. Assim, o diálogo ancorado na tematização em sala de aula

é uma importante prática pedagógica antirracista, pois permite que todos os corpos e vozes existam, assim, tem-se uma educação como prática libertadora que contribuiu para a formação de pessoas mais críticas, engajadas e sensíveis.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informações, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (hooks, 2017, p.25)

Nessa perspectiva, pensar o ensino de arte de modo transgressor e antirracista é vinculá-lo às narrativas históricas, contextos e processos de aprendizagens. É necessário, para esse tipo de educação, considerar os sujeitos que estão em sala de aula, tanto alunas/os e professoras/es, como outros sujeitos que contribuem para o processo educacional. Por isso, nos chama atenção Pinheiro de que:

É preciso nos pensarmos como sujeitos em movimento rumo a uma emancipação que nos projete em um lugar de conforto existencial no qual as diferentes formas de pensar e de existir sejam respeitadas, desde que estas não abram mão do direito coletivo de uma vida humana digna para todes. Esse é o movimento decolonial que buscamos, um constante desabrochar libertados. (PINHEIRO, 2021. p. 55)

E, ao pensar nesse movimento libertador, nos propomos a utilizar de narrativas que foram, por um longo período da história, ignoradas e depreciadas para fomentar o ensino de arte, estamos fazendo uma arte transgressora. Ser uma professora transgressora e antirracista no mundo do ensino é sair do *status* de contemplação e ir para a ação-reflexão-ação. Ação requer estar atento ao mundo o qual faz parte, reflexão na ideia de propor um pensamento que discuta o que está posto e retomar uma ação de altere o que está errado.

Esses novos desafios no processo escolar contemporâneo permitem com que nós possamos pensar novas ferramentas para serem trabalhadas em sala de aula, podendo compreender a perspectiva decolonial como meio de romper com os padrões coloniais já existentes. Desenvolver uma educação transgressora e antirracista nessa perspectiva requer compreender a nossa histórica e *as histórias únicas* que compõem as narrativas voltadas para o povo de origem afro-descentes, sendo assim, que se transforma também em uma quebra de paradigmas e ao mesmo tempo é uma possibilidade decolonial.

3.2 UMA POSSIBILIDADE ANTIRRACISTA NO ENSINO DE ARTES

Pensar a arte de modo oficial no Brasil é ignorar toda a produção dos povos originários e pensar a presença da Missão Artística Francesa no Brasil, um movimento que foi promovido por D. João VI. Na época, o monarca convidou artistas de diferentes lugares da Europa com o objetivo de representar a cultura, a sociedade, a fauna e a flora presente nesse país.

Essa missão artística francesa teve início no Rio de Janeiro a partir de 1816, quando vieram artistas, dos quais podemos citar nomes como: Jean-Baptiste Debret¹⁸ e Nicolas-Antoine Taunay¹⁹, escultores Auguste-Marie Taunay²⁰, entre outros. A presença desses artistas contribuiu para criar a escola das Belas Artes no Brasil e, desse modo, se formou a primeira escola de arte no país.

Esses parágrafos iniciais nada mais são do que uma forma de representar como a arte chega, em geral, aos espaços escolares. Uma missão europeia, uma vanguarda estrangeira, autores além-mar, contudo, o que se tinha ou que tem, quando é trabalhado nas escolas, nada mais passa do que um pequeno recorte, muitas vezes, trabalhados em dias temáticos, como o da Consciência Negra ou tantos outros dias comemorativos para se lembrar das minorias marginalizadas no Brasil.

Portanto, quando nós estudamos História da Arte, como disciplina, o enfoque são os artistas europeus, algo de se deveria estranhar, mas que pouco acontecia e ainda assim é discutível do como acontece com tanta naturalidade. Foi diante dessa minha vivência que passei a questionar esse modo de ver a arte e mudei o modo como eu ministrava minhas aulas. Para isso, indaguei e provooco a reflexão das/dos minhas/meus

¹⁸ Jean-Baptiste Debret (Paris, França 1768 - idem 1848). Pintor, desenhista, gravador, professor, decorador, cenógrafo. Por volta de 1806, trabalha como pintor na corte de Napoleão (1769 - 1821). Após a queda do imperador e com a morte de seu único filho, Debret decide integrar a Missão Artística Francesa, que vem ao Brasil em 1816. Instala-se no Rio de Janeiro Entre 1834 e 1839, edita, o livro *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, em três volumes, ilustrado com litogravuras que têm como base as aquarelas realizadas com seus estudos e observações. (ITAU CULTURAL, 2018a).

¹⁹ Nicolas Antoine Taunay (Paris, França, 1755 – Idem, 1830). Pintor, ilustrador, professor. Destaca-se pela produção de pinturas com temas brasileiros, obras bastante importantes para a história da arte no Brasil do século XIX e, sobretudo, para o desenvolvimento da pintura de paisagem no país. (ITAU CULTURAL, 2022).

²⁰ Auguste-Marie Taunay (Paris, França 1768 - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1824). Escultor, professor. Vem ao Brasil, em 1816, com o irmão Nicolas Antoine Taunay (1755 - 1830), integrando a Missão Artística Francesa. Nomeado professor da cadeira de escultura na Academia Imperial de Belas Artes - Aiba, no Rio de Janeiro, não chega a exercer o cargo. Em 1818, em colaboração com o pintor francês Debret (1768 - 1848) e o arquiteto Grandjean de Montigny (1776 - 1850), realiza a ornamentação do largo do Paço para as festas comemorativas da aclamação de dom João VI (1767 – 1826). (ITAU CULTURAL, 2018b).

alunas/alunos por meio da seguinte pergunta, feita de diversas formas: esse mundo é tão grande, tão heterogêneo e tão diversificado, por que será que só temos esses artistas europeus nos livros e que são, em geral, considerados dignos de ser estudados?

Para pensar sobre mudanças, é preciso identificar o problema, e, enquanto professora, mas também aluna, eu me coloquei a questionar e questionar minhas/meus alunas/alunos de o porquê se deveria dar tanta atenção a uns em detrimento de outros. Não se trata de desconsiderar, contudo, não deixar de considerar aqueles que sofrem algum tipo de “memoricídeo”, para utilizar aqui um neologismo.

Foi atuando na sala de aula que eu compreendi o quanto esse processo excludente ainda está presente no ensino, nos materiais didáticos e na forma como concebemos o ensino de arte. Também foi na atuação docente que senti a necessidade de que algo precisava ser feito para que os conteúdos programáticos seguissem rumos críticos e não reproduzíveis. Assim, em toda oportunidade que surge (ou que eu faço surgir), busco dialogar e promover a reflexão sobre questões antirracistas, possibilitando que as/os estudantes pensem sobre essa temática.

Embora, depois desse meu despertar, eu sempre tenha tentado promover esse tipo de atuação pedagógica, é evidente que, em alguns momentos, isso tenha ocorrido de modo mais sutil, pois a política desenvolvida no país no governo anterior (2019-2022) criou mecanismo para deslegitimar o trabalho e a pesquisa de professoras/es de todo o Brasil e a temática antirracista poderia ser motivo de minha demissão, uma vez que trabalho em uma instituição privada em que as/os alunas/os são de classe econômica alta.

Quando os acadêmicos de classe trabalhadora ou de origem trabalhadora partilharam suas perspectivas, subvertem a tendência de enforçar somente os pensamentos, as atitudes e experiências dos materialmente privilegiados. A pedagogia crítica e a pedagogia feminista são dois paradigmas de ensino alternativos que realmente deram ênfase a questão de encontrar a própria voz. Esse enfoque se revelou fundamental exatamente por ser tão evidente que os privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder a alguns alunos que a outros, concedendo mais “autoridade” a algumas vozes que a outras. (hooks, 2017, p. 246)

Diante disso, compreendendo que embora houvesse a existência de uma política de opressão para a reflexão antirracista, eu não poderia deixar de ser resistência, pois entendo que a abordagem de temáticas sociais é fundamental para a criação de uma sociedade menos excludente e mais próxima do que eu quero para as próximas gerações.

Acredito que o diálogo, seja ele pela convergência ou divergência de conhecimento, nos leva a importantes e necessárias reflexões, principalmente no que se refere à pauta antirracista em nossa sociedade, ainda tão atrasada nesse assunto. Logo, abordar e discutir questões raciais em sala de aula é urgente para se pensar em ensino de arte por uma perspectiva transgressora e antirracista.

Para delinear esse meu pensamento, apresento duas intervenções pedagógicas que realizei, uma durante o estágio no curso de Artes Visuais e outra enquanto professora de Arte em uma escola particular de Goiânia. Esses projetos realizados não são métodos a serem seguidos enquanto única forma de se pensar o ensino de arte antirracista, mas são formas de rasurar a colonialidade que encontrei dentro dos meus contextos de atuação.

O primeiro trabalho a se destacar é o ocorrido durante meu estágio no curso de Artes Visuais, em 2022. Na ocasião, ocorrida na escola-campo, o regente da turma ministrava aulas sobre Histórias em Quadrinhos, quando foi lhe questionado sobre o segundo filme do Pantera Negra. A/O adolescente questionou sobre o porquê da protagonista ser mulher e, como estávamos em um momento político e sanitário da Covid-19, a/o adolescente acrescentou à crítica o posicionamento da atriz ser antivacina.

Posterior a isso, outras falas preconceituosas e racistas foram surgindo, o que causou em mim e no grupo uma inquietação. Inquietação essa que nos fez alterar o projeto que iríamos aplicar na sala de aula. A princípio, seriam produzidas colagens com base em um tema ainda a ser definido. Contudo, a partir disso e pensando que as próximas aulas do cronograma do regente seriam as missões artísticas francesas, resolvemos repensar no trabalho de estágio e também em como esse assunto poderia ser uma pauta para se pensar no ensino de arte.

No plano de ensino proposto, levantamos questões, tais como a recepção e abordagem das obras francesas para, a partir delas, trazermos as situações abarcadas por falas racistas no contexto anterior. O intuito era promover um espaço de diálogo em que houvesse trocas de experiências e que as/os estudantes pudessem ampliar seu senso crítico. Para isso, resolvemos ainda, trabalhar com elementos sociais e culturais do filme “Pantera Negra”, da empresa de entretenimento estadunidense Marvel/Disney, dirigido por..... A atividade foi desenvolvida para uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, de um colégio público de Goiânia. As/os alunas/os tinham cerca de 12 a 14 anos de idade.

Ao total, foram 8 aulas sobre a temática, sendo 5 aulas expositivas e dialogadas, em que se explicou o conteúdo programático que estava organizado para ser falado pelo regente e, ampliamos com as reflexões que surgiram sobre racismo e preconceito. Nas

aulas expositivas, foi apresentado um panorama acerca de quem foi Jean Baptiste Debret e o que representou sua obra e sua vinda ao Brasil. Em seguida, buscamos relacionar e provocar esse olhar para que as/os alunos pudessem dialogar e colocar a obra de Debret em relação com o filme *Pantera Negra*.

Vale destacar que, diante dos comentários na aula de observação, em que estávamos presentes, essa mediação se fez necessária para que instigássemos o pensamento crítico em relação ao que se estava sendo ensinado-aprendido. As três últimas aulas foram práticas, em que os alunos produziram uma intervenção em cima de quatro obras de Debret. A primeira obra foi: *Um jantar brasileiro*, de 1827.

Imagem 13 - Um jantar brasileiro, de Jean-Baptiste Debret (1827).



Fonte: (ENSINAR HISTÓRIA, 2016a)

Na obra *Um jantar brasileiro* (em aquarela sobre papel, 16x22cm), Debret buscava representar cenas do cotidiano, assim, ele reproduziu nessa imagem um homem e uma mulher brancos, bem vestidos e calçados. Há uma mesa farta de alimentos, a mulher dá comida as crianças, que estão nuas, ao lado esquerdo. Há uma mulher negra trajando roupas brancas e ornamentos na cabeça e no pescoço, o que nos faz compreender que deveria estar quente. Ao lado direito, se representa um homem negro aguardando em silêncio, caso receba alguma ordem. Um pouco mais à direita, há alguém, negra/o,

também aguardando algum comando. Observa-se que homens e mulheres negras estão postos, prontos para servir em silêncio, enquanto o casal aproveita calmamente o jantar.

Na aula, alguns desses pontos levantados acima foram observados pelas/os alunas/os e outros foram conduzidos por mim e por minhas/meus colegas durante a aula. O objetivo era propiciar uma leitura crítica para que as/os estudantes pudessem perceber a estrutura social e como o racismo aí opera.

A segunda obra do Debret é *Boutique de cordonnier*, feita em aquarela sobre papel, 16,7x21 cm.

Imagem 14 - *Boutique de cordonnier*, de Jean-Baptiste Debret (1835)



Fonte: (ARTS AND CULTURE, 2023)

Assim como na imagem anterior, o foco era propor uma leitura em que se pudesse perceber a constituição da obra. Conduzimos para que as/os alunas/os verificassem que, no centro, há um homem branco, que pode ser identificado como o dono da loja. Ele está trajando roupas coloridas e está calçado. Ao seu redor, existem homens negros que desenvolvem o ofício de sapateiro. Ao lado esquerdo, meio que escondida, há uma mulher negra, observando a cena e alimentando uma criança em seu seio. Aparentemente a criança é branca.

Nessa imagem, levantamos a questão de que a confecção de calçados é algo muito significativo, pois mulheres e homens escravizadas/os não eram autorizadas/os a utilizarem esse objeto. O castigo físico, atrelado à questão da costureira tortura em

tempos coloniais. Foi interessante propor essa reflexão para que as/os alunas/os pudessem compreender que diferentes tempos e contextos históricos reproduzem formas de estrutura social que, a seu modo, sustentam colonialidade a qual nos propomos a discutir.

A terceira imagem de Debret é *Padaria*, feita em aquarela sobre papel, 15x22 cm.

Imagem 15 - Padaria, de Jean-Baptiste Debret (1820-1830)

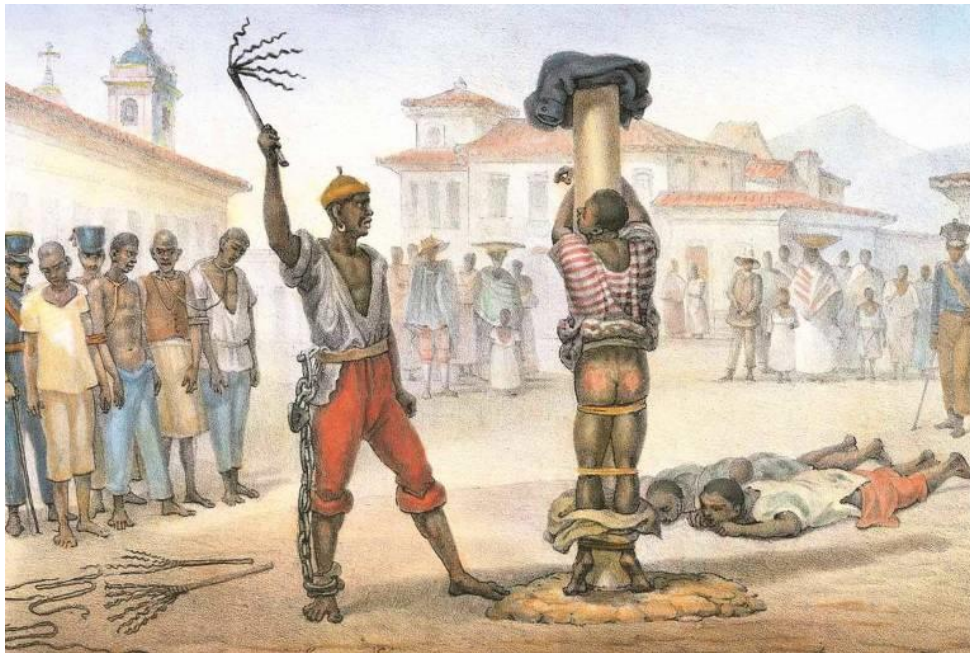


Fonte: (ENSINAR HISTÓRIA, 2016b)

Assim como nas demais obras, buscamos propor para que eles fizessem a leitura e analisassem a composição das cores e disposição das pessoas na obra. Na imagem, é possível perceber uma mulher, no primeiro plano. No segundo plano, duas crianças/adolescentes e um outro homem branco. Ao fundo, três homens, no terceiro plano. Todas pessoas negras estão descalças. O dono da padaria, um homem branco, entrega a uma das crianças/adolescentes um pão.

A quarta obra do autor, trabalhada com as/os alunas/os, foi *Execução da punição de açoitamento*, de 1835.

Imagem 16 - Execução da punição de açoitamento, de Jean-Baptiste Debret (1835)

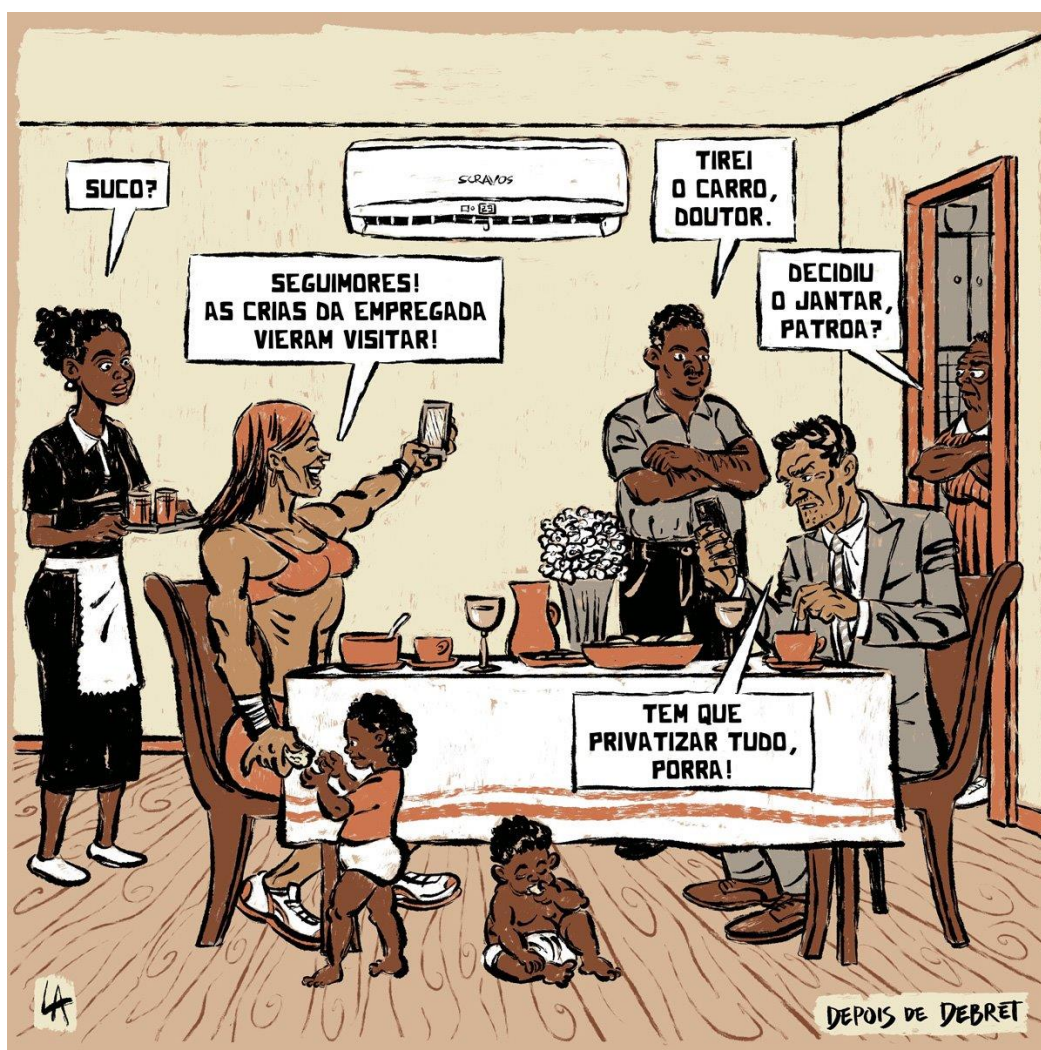


Fonte: (LAZZERI, 2018)

Na imagem, há um homem quase nu está sendo torturado. Ao lado esquerdo existem mais quatro homens negros e dois militares vigiando a cena no centro para provocar comoção, mas também como um alerta. A tortura de um homem negro se dá ali por um outro homem negro. Possivelmente, o torturado tentou fugir das amarras da escravidão. No chão, se encontram outros dois homens deitados, os próximos a serem açoitados. A tortura em um espaço público servia de exemplo para que outras pessoas negras seguissem as regras que eram determinadas naquele tempo.

Foi proposta a reflexão para as/os alunas/os percebessem como as/os negras/os eram tratadas/os naquele tempo e como hoje isso ainda acontece em situações diversas que colocam a/o negra/o em acontecimentos vexatórios. Desse modo, a crítica sobre as imagens de violência aos povos negros escravizados foram encaminhando para que todas/os percebessem como essas violências se naturalizaram ao longo da história, bem como se reproduziram os métodos utilizados pela branquitude para silenciar, torturar e humilhar. Em seguida a essas imagens, buscamos trazer releituras das imagens de Debret.

Imagem 17 - Um jantar brasileiro depois de Debret, de Leandro de Assis e Triscila de Oliveira (2021)



Fonte: (ASSIS, 2021)

A releitura produzida por Leandro de Assis e Triscila de Oliveira, *Um jantar brasileiro depois de Debret*, postado nas redes sociais no ano de 2021, nos faz pensar sobre as suas mudanças e permanências na mentalidade da elite brasileira. Na imagem, é possível observar que se trata de um casal composto por uma mulher que gosta de malhar, com trajés típicos de alguém que frequenta a academia.

Além disso, utiliza as redes sociais para expor sua rotina. Do outro lado, há um homem visivelmente irritado com um celular na mão que apoia o processo de privatização provável de empresas públicas. O povo negro na imagem representa a mudança que não ocorreu, embora o tempo tenha passado, com mudanças visíveis – como a tecnologia observada na imagem –, porém, o corpo negro está ali para servir, apenas para servir.

Em um primeiro momento, na sala de aula, houve uma certa “zoeira” com os personagens, algo que dá a entender que ali os brancos ainda são os patrões. Foram ditas

coisas como: “eita, essa mulher não sai da academia” ou “tá postando coisas para ganhar likes nas redes” e “o cara todo rico não está nem aí para nada”. Nós tivemos um momento para ficar questionando as/os alunas/os para tentar ouvi-los sobre essas percepções que iam surgindo. Perguntamos ainda o que havia de novo na imagem e em que ela se parecia com a imagem de Debret. Neste momento, eles começaram a dialogar mais atentamente sobre a imagem, falaram dos papéis sociais atribuído por Debret e sobre aquilo que permanece na imagem atual. Foi então que passamos para a próxima imagem.

Imagem 18 - Privilégios ameaçados, de Christian Ingo Lenz Dunker (2015)



Fonte: (DIPLOMATIQUE, 2015)

Essa releitura também foi um outro exemplo que propomos às/aos alunas/os para se pensar as mudanças e as permanências da questão do racismo em relação à evolução da história do Brasil. Vê-se na imagem uma mulher branca, muito bem vestida, com óculos e diversos aparatos tecnológicos sob a mesa. O homem branco está portando objetos caros, concentrado no seu aparato tecnológico. A crianças da obra de Debret foram substituídas por cachorros de raça, a mulher negra ao fundo está uniformizada e cuida da criança, possivelmente filho do casal. Um homem negro, posto, quieto e calado,

dado a entender ser o segurança da família, todos prontos e postos em seus devidos lugares para servir a branquitude. A imagem *Privilégios ameaçados* foi capa da revista *Le Monde Diplomatique*, na edição 97 de agosto de 2015. Um momento ímpar na história brasileira.

Nessa segunda releitura, as/os estudantes já estavam despertos para uma análise crítica, ficaram intrigadas/os pela substituição das crianças por dois cachorros. Citaram os objetos caros presente na mesa e destacaram a presença de pouca comida. Embora se tenha passado mais de cem anos do fim do processo de escravização no Brasil, de modo oficial, foi possível, com as imagens, perceber que a estrutura social se mantém com novas roupagens.

Para ampliar a discussão, levamos cenas do filme *Pantera Negra* (2018). Um momento de um dos personagens em um museu britânico, questionando a especialista de como aquele acervo teria chegado até lá, afirmando que não foi de modo diplomático e que os britânicos haviam saqueado aquelas peças. Outro momento que mostramos foi o desenvolvimento da tecnologia desenvolvido em Wakanda quanto à medicina, vestimentas de proteção, armamento bélico e principalmente o fato de terem ali uma mulher sob o comando de empreendimentos tecnológicos presentes. Além disso, chamamos a atenção para a presença das mulheres como chefe militares.

Trouxemos pontos significativos para a discussão, tais como: a riqueza e a tecnologia presente em Wakanda, cidade fictícia, bem como a presença/atuação das mulheres negras e seus desempenhos frente às tecnologias, o militarismo e a busca da sabedoria dos ancestrais. Foi muito rico trazer elementos do filme e poder discutir a riqueza presente através ancestralidade do povo negro.

Esse foi o momento em que mais houve discussão na sala de aula, pois a turma, de um modo geral, conhecia o filme por completo, assim sendo, eles falaram sobre a tecnologia em Wakanda, das aventuras e desventuras vividas pelo protagonista do filme, o *Pantera Negra*. Foi questionado a atitude do vilão do filme, abrindo espaço para questionar se ele era ou não o vilão, ou apenas alguém injustiçado querendo o seu lugar no mundo. Chamamos também a atenção das/dos estudantes para que elas/eles pudessem perceber a questão das vestimentas dos personagens, dos diferentes grupos do continente africanos que foram representados no filme e, até mesmo, dos penteados afro.

O filme, embora seja uma ficção, nos permite pensar formas decoloniais de interpretar o povo negro, pois foge das imagens já naturalizadas de um povo sofrido, doente e pobre, para uma imagem de potência e de possíveis identificação para crianças

e adultos. Todas as imagens que foram trabalhadas geraram muitas discussões e engajamento durante as aulas, pois a arte nos permitiu pensar elementos da história e da cultura visual presentes em nossa atualidade e também sobre as permanências que se fazem vigentes nas nossas vivências.

A outra intervenção realizada foi com o livro *O perigo de uma história única*, escrito por Chimamanda Adiche. Essa foi uma atividade pensada para a turma do 6º ano do Ensino Fundamental II em 2023. Confesso que foi uma algo que, inicialmente, me encheu de ansiedade, por ser algo que eu queria muito trabalhar, mas também me provocava certo medo. Contudo, ao fim, a atividade me rendeu um sentimento de alegria. Vale destacar que a coordenação da instituição me deu a liberdade para escolher um livro crítico que eu gostaria de trabalhar com as crianças/adolescente. Julguei essa obra como interessante por seu viés de amplidão de ver a história do mundo.

Quando de fato agendamos para dar início ao estudo do livro, fiquei preocupada e me questionando se era um livro denso demais para a idade das crianças, entre 11 e 13 anos, ou se eles iriam compreender, ao menos, o fio condutor da discussão. A leitura começou por partes: primeiro lemos o livro e também assistimos ao vídeo de Chimamanda, que está disponível no YouTube²¹. No segundo momento, discutimos elementos da obra que promoveriam a exclusão de corpos. A saber, quando ela vai para os EUA e a colega de quarto dela achava que ela não falava inglês ou de que não saberia usar o fogão, por ser do continente africano.

Anos depois, pensei nisso quando saí da Nigéria para fazer faculdade nos Estados Unidos. Eu tinha 19 anos. Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa que eu respondi que a língua oficial da Nigéria era o inglês. Também perguntou se podia ouvir o que chamou minha “música tribal”, e ficou muito decepcionada quando mostrei minha fita de Mariah Carey. Ela também presumiu que eu não sabia como usar um fogão. O que me impressionou foi: ela já sentia pena de mim antes mesmo de me conhecer. Sua postura pré-estabelecida em relação a mim, como africana, era uma espécie de pena condescendente e bem intencionada. (ADICHE, 2019, p. 16-17)

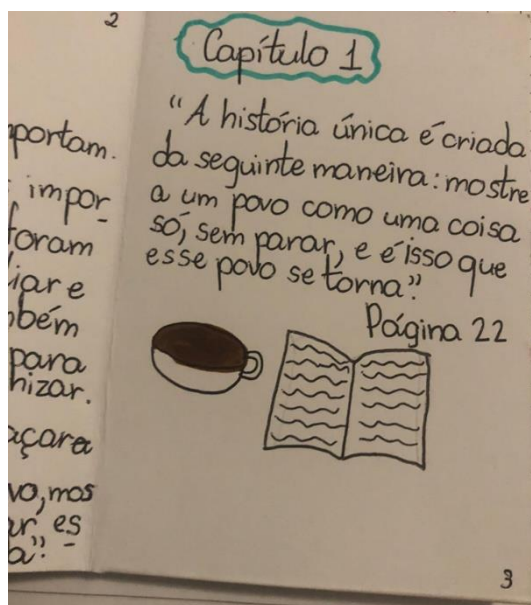
Esse momento foi interessante porque as/os meninas/meninos questionaram fatores que seriam comuns a todos, sem necessariamente abordar questões de raça ou de xenofobia. Eu levantei a provocação para ir além desse pensamento, perguntando se o

²¹ ADICHE, Chimamanda. TED – O perigo de uma história única. (dublado em português) Canal Christiano Torreão. 3 ago. 2014, 18’46. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ> Acesso: 15 maio de 2023.

preconceito não ocorreu por ela ser do continente africano e por ser negra. Esse foi o gancho da aula para que a discussão se ampliasse.

No terceiro momento, elas/eles desenvolveram um *fanzine*²² no qual deveria estar presente a visão e a interpretação deles sobre o(s) temas(s) presentes na obra. Elas tiveram liberdade de criar o *fanzine* da maneira como achassem mais interessante para que seu ponto de vista pudesse aparecer. Um determinado aluno/o optou por trazer, em seu *fanzine*, citações que ela/ele considerava importante em cada capítulo. É interessante essa visão, pois se pode notar como as crianças conseguiram perceber questões necessárias para se pensar de modo diferente e, ao produzir sua arte, colocou a citação e duas imagens que representavam a importância de se pesquisar, de estudar.

Imagem 19 – Fanzine realizado por estudante do 6º ano do Ensino Fundamental de um colégio particular de Goiânia – Goiás (2023)



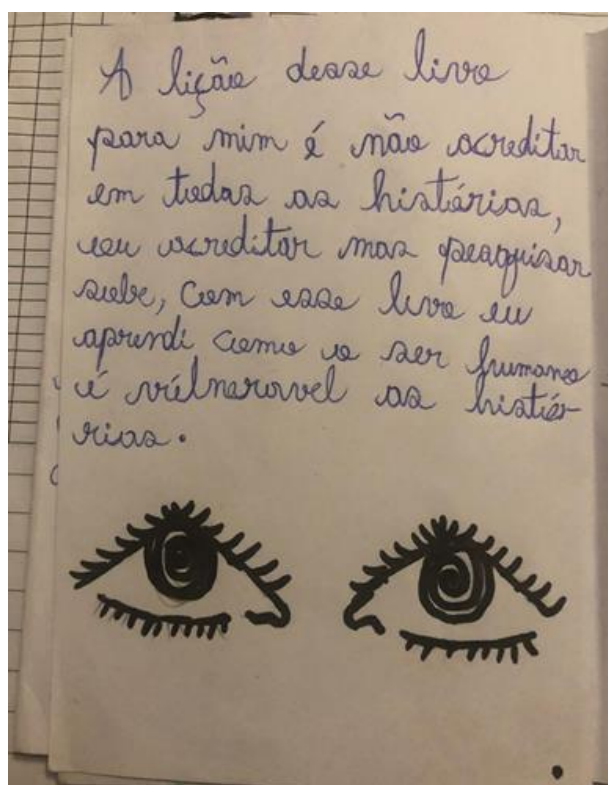
Fonte: Arquivo pessoal.

²² “Fanzines são revistas amadoras, geralmente de pequena tiragem, produzidas de forma artesanal pelo esforço de pessoas apaixonadas por uma determinada temática, e que desejam compartilhar informações ou produções artísticas. Por serem publicações independentes e sem fins lucrativos, acabam por se tornar uma forma de livre expressão de seus produtores, que não precisam se preocupar com editoras ou vendagem. Livre também é a periodicidade, que varia de acordo com a vontade do produtor. Mais tempo, mais dinheiro disponível: maiores as chances de o fanzine sobreviver; caso contrário, há milhares de boletins “filhos únicos” ou com tempo de vida curto.” (NEGRI, Ana Camilla. Quarenta anos de fanzine no Brasil: o pioneirismo de Edson Rontani. **Intercom**. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/33397517009226686802074911246237676525.pdf> Acesso em: 17 maio 2023.

Essa/e aluna/o optou por trazer, em seu *fanzine* citações que ela/ele considerava importante em cada capítulo. É interessante essa visão, pois se pode notar como as crianças conseguiram perceber questões necessárias para se pensar de modo diferente e, ao produzir sua arte, colocou a citação e duas imagens que representavam a importância de se pesquisar, de estudar. Pelo que se nota, a leitura/pesquisa/estudo está associada ao tomar uma bebida quente, aparentemente café.

Importante ainda destacar o trabalho abaixo em que, por meio da interpretação da obra, temos a relação entre texto e imagem.

Imagem 20 – Fanzine realizado por estudante do 6º ano do Ensino Fundamental de um colégio particular de Goiânia – Goiás (2023)



Fonte: Arquivo pessoal.

A/O aluna/o coloca que a lição adquirida foi de que não se deve acreditar em todas as histórias, ou, ao menos, buscar saber sobre elas antes de acreditar. Não apenas isso, como coloca a reflexão de que os seres humanos são vulneráveis às histórias. Os olhos, ao final da interpretação, representam não apenas o ver, mas esse pesquisar que a aluna coloca no texto, pois são representações em espiral, símbolo que pode ser entendido como uma forma de evolução e movimento.

Foi surpreende ver, ouvir e ler as produções das crianças/adolescentes. Pude verificar como elas/eles compreenderam a mensagem presente na obra e a importância de buscar outras narrativas além das que já estão presente no nosso cotidiano, entendendo que toda história não é única, “as histórias importam. Muitas histórias importam” (ADICHE, 2019, p. 32).

CONSIDERAÇÕES

Depois de muitos diálogos e leituras, foi possível compreender o quanto a minha pesquisa se enquadra em uma narrativa autobiográfica e quanto a minha experiência pessoal e profissional poderiam contribuir para o desenvolvimento da minha escrita e do debate sobre o tema. Desse modo, passei a me integrar melhor quanto à concepção de escrevivência e me colocar como protagonista para debater sobre as questões que envolviam o racismo e esse debate no ensino de arte. Esse, talvez, tenha sido o principal mote para que a pesquisa se tornasse real e se desenvolvesse tal qual foi sendo delineada.

É necessário ressaltar que minha história com o PPGACV-UFG teve início em um momento de muitas inquietações pessoais e globais, pois o mundo estava passando por uma pandemia provocada pela COVID-19, algo que começou do outro lado do mundo e que se alastrou de modo rápido e mortal. Nessa perspectiva, a única forma de se proteger seria ficando em casa e quando saísse, seguir todas as orientações sanitárias, ou seja, com a utilização de máscaras entre outras medidas. Foi nesse contexto que minha pesquisa se iniciou, em meio a dúvidas, medos, anseios e reflexões.

Todas as instituições educacionais, tanto pública quanto privada, de diferentes esferas, precisaram se reorganizar, foi quando começamos as aulas de modo on-line e remoto. Como eu trabalho em uma instituição privada, essa decisão aconteceu de modo rápido, como uma imposição. Na circunstância em que tínhamos de trabalhar de modo remoto me acalmava, pois eu sentia muito medo de ser infectada ou alguém da minha família ou rede de amigos viesse a chegar a óbito. Os jornais em canais abertos estavam o tempo todo atualizando o número de mortos pela Covid-19, algo que me assombrava muito e algo que acabou reduzindo o tempo que eu me dedicava aos telejornais.

Foi nesse cenário de muito inquietação e tragédias coletivo, que comecei oficialmente minha pesquisa. Inicialmente tendo como princípio de inspiração o projeto fotográfico de Angélica Dass, conhecido como *Humanae* que, em minha concepção, se trata de um trabalho fascinante que, de imediato, permite como que os sujeitos pensem sobre seus elementos conceituais e, ao mesmo tempo, os fundamentais que envolvem a questão do racismo pautado na “cor da pele” e como o ensino de arte contribuiria para uma educação antirracista. Assim, “trabalhar conceitualmente com a categoria raça ressignificada política e conceitualmente implica um processo de descolonização do conhecimento e dos sujeitos que o produzem” (GOMES, 2018, p. 243).

Ao visualizar as fotografias, nós somos levados a pensar a arte já legitimada e como elas são trabalhadas no ambiente escolar. Foi assim que esse trabalho se tornou uma possibilidade para que eu pudesse desenvolver uma escrevivência sobre essa minha prática docente e de vida como algo que é da ordem do político, que pudesse discutir a questão do racismo e elementos pedagógicos para uma educação antirracista. Destaco que, neste trabalho, “a decolonialidade [...] insere o racismo (e os corpos subalternizados, feridos e não cicatrizados) na matriz colonial de conhecimento e, com isso, modifica a própria matriz de conhecimento moderno/colonial/imperialista” (REZENDE, 2018, p. 138).

Desse modo, pensar as cores que foram impostas na sociedade ao longo de todo um processo de colonização foi um elemento fundamental para se discutir nessa pesquisa, pois, em um primeiro momento, é preciso pensar a questão de privilégios que a branquitude tem em relação aos negros, ancoradas pela “cor de pele”. Não apenas isso, mas também como tais privilégios, pelo processo de colonização, foi muito bem engendrado, utilizando-se da violência, da tortura, do silenciamento para garantir e desenvolver elementos simbólicos para obter um resultado plausível. Por isso, concordo com Kilomba (2019, p. 59) ao dizer que “como escritoras/es acadêmicas/os negras/os estamos transformando configurações de conhecimento e poder à medida que nos movemos entre limites opressivos, entre a margem e o centro”.

Se a cor é um elemento fundamental para a propagação do racismo, nada mais decolonial do que ser negras e negros que se orgulham de suas origens, dos seus cabelos crespos e todos os elementos fenotípicos que nos são específicos. Acontece que para chegar a esse momento, é preciso passar pelo processo de autoconhecimento e autoaceitação. Essa discussão nos permite compreender melhor a forma como a colonialidade opera em todos os âmbitos de uma sociedade, deixando evidente o quanto o racismo estrutural está presente em diferentes formas, linguagens e representações artísticas. Compreender esses elementos foi fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois abarca questões do colorismos em nossa sociedade e em minha própria vivência.

Nesse contexto, é que pensamos o quanto é fundamental a imagem produzida pela artista Angélica Dass, uma vez que as imagens fazem parte de um imaginário social compartilhado. Assim sendo, há elementos simbólicos que nos dão possibilidade de compreender/ler/ver uma sociedade nas formas como ela se organiza politicamente, economicamente e socialmente e, desse modo, criar narrativas que nos permitem analisar

e questionar o que foi imposto ao longo dos anos, perceber as permanências existentes, como por exemplo a violência para com o corpo negro e questões do racismo estrutural. Vale lembrar que “o racismo cotidiano nos coloca de volta em cenas de um passado colonial/colonizando-nos novamente (KILOMBA, 2019, p. 224).

Sendo assim, trouxe para a pesquisa e para minhas aulas as obras de Debret, um artista francês que desenvolveu diferentes aquarelas representando o povo negro escravizado. As imagens trazem cena de violências, humilhação e tortura, imagens de controle e silenciamento, bem como nos permitem pensar sobre o ato de perceber e de como essas questões vão além da questão física. Esse ato nos permite pensar a imagem de modo afetivo, empático, uma vez que há um envolvimento de memórias e experiências, um momento sensível e de muita subjetividade.

A visualidade nos permite pensar os elementos que já estão postos no que refere às imagens hegemônicas estabelecidas no Brasil, principalmente pelo ensino de arte, e, nesse caso específico, a questão do racismo. Para delinear os estudos, também trouxe as experiências em sala de aula que são sempre ímpares e ricas, por exemplo, ao trabalharmos a leitura do livro *O perigo de uma história única* e apresentarmos Chimamanda para a turma do 6º ano. Este trabalho me provocou a sensação de que a caminhada para uma educação antirracista é possível e pode ocorrer no âmbito educacional desde que promovamos uma reflexão crítica para desenvolver e aprofundar nas aulas de arte. Trata-se de um processo de construção e desconstrução das permanências existentes na sociedade.

A minha ação diária, embora para alguns possa parecer simplória, é um movimento provocativo e que gera possibilidades de se mudar a forma como agimos enquanto professoras/es. Há uma linha tênue entre criar narrativas e permanecer com o que foi estabelecido de modo hegemônico. Por isso, o questionamento diário me chama atenção para fatores que me fazem pensar a minha atuação enquanto professora, pois indago se estou contribuindo com um mundo melhor ou se permaneço reproduzindo aquilo que me afetou durante minha vida. Me preocupam as falas preconceituosas que escuto e ser professora me permite que essa preocupação se torne algo diferente, tomando também a forma de intervenções pedagógicas que eu possa propor para que a situação não permaneça tal qual está.

A cultura visual permite com que possamos pesquisar e abordar diferentes temas de atuação: questões socioeconômicas, sociopolíticas, pautas raciais entre tantas outras. A questão é que nem sempre essas discussões, esses elementos estão presente no

cotidiano do ensino de arte. Por isso, retomando Kilomba (2019), é preciso que estejamos em movimento e estar em movimento “rumo a uma emancipação que nos projete em um lugar de conforto existencial no qual as diferentes formas de pensar e de existir sejam respeitadas, desde que estas não abram mão do direito coletivo de uma vida humana digna para todos” (PINHERO, 2021, p. 55).

Portanto, articular a cultura visual com uma educação antirracista no ensino de arte é uma ferramenta rica para o desenvolvimento da criticidade e do ensino de arte nesse país, para que os sujeitos continuem nesse movimento. Por assim ser, compactuando com bell hook (2017), não se trata de criar uma ditadura do conhecimento para substituir outra, mas sim mudar o conteúdo que é imposto para que possamos refletir sobre ele e sobre como ele nos é projetado.

É possível criar outras narrativas que possam ir além da arte contemplativa para o desenvolvimento de uma arte engajada, ativista, que chama para a ação, que nos permite questionar e atuar no mundo que vivemos, ansiando por mudanças. Por fim, pensar no ensino de arte e da cultura visual por meio de uma educação antirracista e poder trazer minha atuação para essa pesquisa é a realização de um sonho, pois, até então, nunca tinha pensado que poderia chegar até aqui.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADICHE, Chimamanda. TED – **O perigo de uma história única**. (dublado em português) Canal Christiano Torreão. 3 ago. 2014. 18'46. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ> Acesso: 15 maio de 2023.

AGUIRRE, Imanol. Cultura Visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 69 – 111.

ALMEIDA, Silva. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRADE, Vanessa Silva. Democracia em Vertigem: uma reflexão acerca do conceito de democracia no Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI. Revista Forproll. 2021. Ano 5, v.1, n.1, e005. Disponível em: <https://forproll.com/revista-forproll-edicao-2021-1/> Acesso em: 17 maio 2023.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

ARTS AND CULTURE. Boutique de cordonnier. Museu Imperial, Petrópolis, Brasil. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/shoemaker/kAEDnJenWQ-ONg?hl=pt-brhttps%3A%2F%2Fensinarhistoria.com.br%2Fdebret-e-os-habitos-alimentares-na-corte-brasileira%2F> Acesso em: 17 maio 2023.

ASSIS, Leandro. Perfil do Instagram @leandro_assis_ilusta. 19 jan. 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CKOzzhmJYVo/> Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso: 10 mar 2020.

BUENO, Winnie. **Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patricia Will Collins**. Porto Alegre: Zouk, 2020.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A construção do outro como não-ser como fundador do ser**. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2005.

COLLINS, Patricia. “Epistemologia feminista negra”. In. BERNARDINO-COSTA, Joze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

DASS, Angelica. "Sobre o projeto". Site Angélica Dass. Disponível em: <https://angelicadass.com/pt/foto/humanae/> Acesso: 17 maio 2023.

DASS, Angélica. **SOMOS TODOS *Humanae*** - Angélica Dass. Produção de TEDx Talks. São Paulo, 2016. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kcYKRNbW_iw Acesso em: 10 mar 2020.

DERING, Renato de Oliveira. **A prova de redação do Enem:** manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual. (Tese de Doutorado em Letras e Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil, 2021a. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11287/3/Tese%20-%20Renato%20de%20Oliveira%20Dering%20-%202021.pdf> Acesso: 27 nov. 2022.

DERING, Renato de Oliveira. A educação no Brasil em tempos de pandemia (antes-durante-após): reflexões na perspectiva decolonial. **Ensino em perspectiva**. Fortaleza, v.2, n.4, 2021b, p. 1-16. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6602/5516> Acesso: 27 nov. 2022.

DIPLOMATIQUE. Edição 97. Agosto 2015. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/edicao/edicao-97> Acesso em: 17 maio de 2023.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado Nunes (Org). **Escrevivência:** a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

ENSINAR HISTÓRIA. Debret e os hábitos alimentares na Corte brasileira. 14 out. 2016a. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/debret-e-os-habitos-alimentares-na-corte-brasileira> Acesso em: 17 maio 2023.

ENSINAR HISTÓRIA. A vida urbana no Brasil, segundo Debret. 15 fev. 2016b. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/debret-e-os-habitos-alimentares-na-corte-brasileira> Acesso em: 17 maio 2023.

EVARISTO, Conceição. Escrevivência e seus subtextos.”. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-46.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. **Revista Z Cultural**. Rio de Janeiro, Agosto de 2005. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/DAGRAFIA-DESENHO-DE-MINHA-M%C3%83E-UM-DOS-LUGARES-DE-NASCIMENTO-DE-MINHA-ESCRITA-%E2%80%93-Revista-Z-Cultural.pdf> Acesso: 01 set. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FORTIN, Sylvie. **Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística**. Revista Cena, Porto Alegre, n.7, fevereiro 2009, Editora: UFRGS, p. 85-95.

FORTIN, Sylvie; GOSSELIN, Pierre. **Considerações para a pesquisa em arte no meio acadêmico**, in: Art Research journal, v1, n1, 2014, p.1-17

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presente no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: BRASIL.MEC.SECAD. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei nº 10.639/03. Brasil. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.MEC, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. “O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos”. In. BERNARDINO-COSTA, Joze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GROSGOUEL, Ramón. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global” SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010

HERNANDEZ, Fernando. “Pesquisa com imagens, pesquisa sobre imagens: revelar aquilo que permanece visível nas pedagogias da cultura visual”. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 77-95.

hooks, bell. O olhar opositor: mulheres negras espectadoras. In _____. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante Editora, 2019, cap.7, p. 214-240.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática libertadora. 2 ed.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

ITAU CULTURAL. **Jean-Baptiste Debret**. Última atualização: 13 jun. 2018a. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18749/jean-baptiste-debret> Acesso em: 17 maio 2023.

ITAU CULTURAL. **Nicolas Antoine Taunay**. Última atualização: 22 ago. 2022. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa24452/nicolas-antoine-taunay> Acesso em: 17 maio 2023.

ITAU CULTURAL. **Auguste-Marie Taunay**. Última atualização: 03 jan. 2018b. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21727/auguste-marie-taunay> Acesso em: 17 maio 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios do racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAZZERI, Thais. Exposição de tela sobre tortura a escravos provoca crise em órgão paulista. Folha Uol. setembro de 2018. <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/07/exposicao-de-tela-sobre-tortura-a-escravos-provoca-crise-em-orgao-paulista.shtml> Acesso em: 17 maio 2023.

LEITURAS BRASILEIRAS. **Conceição Evaristo - Escrivência**. YouTube. 6 fev. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY> Acesso: 10 jun. 2023.

LITERAFRO. **Conceição Evaristo**. 23 ago. 2023. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo> Acesso: 02 de set. 2023.

MAGNUS MUNDI. Monumento do Renascimento Africano. 3 abr. 2016. Disponível em: <https://www.magnusmundi.com/monumento-do-renascimento-africano> Acesso: 17 maio 2023.

MAUAD, Ana Maria. Como nascem as imagens? Um estudo de história visual. **História**: Questões & Debates, Curitiba, n. 61, p. 105-132, jul./dez, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/39008> Acesso em: 17 maio 2023.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade**: o lado mais escuro da modernidade. Rev. bras. Ci. Soc. [online]. 2017, vol.32, n.94, e329402.

MIRZOEFF, Nicholas. **O direito de olhar**. Educação temática, Campinas, SP, v.18, n.4, p.745-768, nov.2016.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

NEGRI, Ana Camilla. Quarenta anos de fanzine no Brasil: o pioneirismo de Edson Rontani. **Intercom**. Disponível m: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/33397517009226686802074911246237676525.pdf> Acesso em: 17 maio 2023.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Fugindo da escola do passado**: arte na vida. Revista Digital do LAV- vol.8, n.2, p.5-17. Santa Maria 2015.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História preta das coisas**: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder e classificação social” SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

REZENDE, Tania. Narrativas do cerrado: as vozes das matas para uma educação lingüística antirracista. **Língu@ Nostr@**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 38 -58, jan/jul. 2021. Disponível em: <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/208/214> Acesso em: 17 maio 2023.

REZENDE, Tania. A semiótica dos corpos na literatura goiana: o corpo negro de Leodegária de Jesus. **Revista Plurais –Virtual**, Anápolis -Go, Vol.8, n. 1–Jan./Abr. 2018–p. 131-159 -ISSN 2238-3751 Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/9177/6782> Acesso em: 17 maio 2023.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual antirracista**. 1º ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODA VIVIA. **Conceição Evaristo – 06/09/2021**. 07 set. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O2bxQJH-Plk> Acesso: 02 de set. 2023.

RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso. **Atos autobiográficos e práticas decoloniais em Artes Visuais**. Palíndromo, v.11, n24, p.153-161, maio 2019.

RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso. **Autobiogeografia como metodologia decolonial**. In. 26º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2017, Campinas. Anais do 26º Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.3148-3163. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/PA/26encontro____RODRIGUES_Manoela_dos_Anjos_Afonso.pdf Acesso: 29 nov. 2021

SANTOS, Boaventura. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes” SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

SARAIVA, Adriana. População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. **Agência IBGE Notícia**. Publicada em: 24 nov 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-maispardos-e-pretos>. Acesso em: 09 mar 2020.

SERDIO MARTÍN, Aida Sánchez de. Visualidade, produção de conhecimento e pedagogia do olhar. In: MARTINS; TOURINHO (org.). **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria (RS): Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2013, p. 345-392.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni B. D. A leitura da imagem no ensino da arte e a persistência da releitura. **Anais da Anpap de 2011**. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/consuelo_alcioni_borba_duarte_schlichta.pdf Acesso em: 17 maio 2023.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED; CEAO, 1995.

SILVA, Sérgio Antônio. A cor aplicada ao corpo: design, fotografia e cultura. **Projética**. Londrina, v. 9, n. 2 supl. p. 255-268, nov/2018. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica/article/view/35168/24522> Acesso: 17 maio 2023.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. "Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual". In. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Processos e práticas da pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.