



**Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**

Shirley Fiuza Dias

**A NARRATIVA COMO FAROL:
educação sob a perspectiva decolonial, antirracista e
intercultural em trajetórias de professores de artes na SEDF**

**Brasília
2023**

SHIRLEY FIUZA DIAS

**A NARRATIVA COMO FAROL:
educação sob a perspectiva decolonial, antirracista e intercultural em
trajetórias de professores de artes na SEDF**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Artes Visuais na linha de pesquisa em Educação em Artes Visuais.
Orientador: Prof. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira.
Coorientadora: Profa. Maria del Rosário Tatiana Fernández Mendez.

Brasília
2023

Shirley Fiuza Dias

**A NARRATIVA COMO FAROL:
educação sob a perspectiva decolonial, antirracista e intercultural em
trajetórias de professores de artes na SEDF**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.
Linha de Pesquisa: *Educação em Artes Visuais*

Banca examinadora formada pelos professores:

Professor Doutor Luiz Carlos Pinheiro Ferreira
Presidente e orientador
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
Universidade de Brasília

Professora Doutora Maria Del Rosário Tatiana Fernández Méndez
Coorientadora
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
Universidade de Brasília

Professora Doutora Maria Emília Sardelich
Membro externo
Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais
Universidade Federal de Pernambuco
Universidade Federal da Paraíba

Professor Doutor Cayo Vinícius Honorato da Silva
Membro interno
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
Universidade de Brasília

Professor Doutor Emerson Dionísio Gomes de Oliveira
Suplente interno
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
Universidade de Brasília

Brasília, 15 de dezembro de 2023

Este trabalho é dedicado aos meus filhos, uma vez que a transformação que sonho em ver no mundo se materializa com a educação que divido em meu lar diariamente: nos afetos, anseios e debates que a vida suscita, a educação é uma forma de amar... Dedico esse trabalho também aos meus alunos, ou melhor estudantes que dividiram convívio, afetos, respeito, confissões, conflitos e aprendizados na sala de aula como a possibilidade em acreditar que o mundo pode ser melhor.

Dedico aos meus professores, parte crucial da minha formação humanizada, de educadora, propiciando espaços de reflexões que me ajudaram a chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo à minha família primeiramente, aos meus filhos Murilo, Flora e Ravi e meu companheiro André pelo apoio, carinho, paciência diante das ausências de minha parte, necessárias, ao longo dessa curta, prazerosa e densa jornada que foi a realização dessa pesquisa e dissertação. Em meio às imprevisíveis situações vividas, demandas e exigências intrínsecas de uma mulher, esposa, mãe de três filhos, estudante e pesquisadora em processo.

Agradeço aos que vieram antes de mim, seja na existência parental (meus pais que me proporcionaram educação e suporte quando precisei), seja na ancestral, aos que vieram antes e lutaram pela democratização do acesso à educação. Bem como também aos que me antecederam em forma de resistência de serem/existirem nesse território, de forma material e espiritual, aos professores que me precederam e que contribuíram para a produção de conhecimento nesse país. Aos exemplos e autorias presentes com a refração de seus pensamentos, pelos quais me apaixonei e trago como pleito e motivação nessa pesquisa, atravessada pela educação.

Agradeço ao meu orientador Luiz Carlos Pinheiro Ferreira, pelo acolhimento quando já havia começado, por fazer desse momento intenso de aprendizado, um processo humanizado, dotado de construções mútuas, ainda que desafiado por dificuldades de saúde. Tão superado com sua personalidade espirituosa, sua competência e rara resiliência.

Agradeço a minha coorientadora Maria Tatiana Fernández, pela disponibilidade, pela presença, por compartilhar tantos conhecimentos caros à minha pesquisa, de forma tão inspiradora, fraterna e generosa.

Agradeço aos colaboradores da pesquisa pela disponibilidade, atenção dada e fundamental contribuição à pesquisa, com suas ricas experiências dotadas de esperança e luta. Agradeço à banca examinadora, pelo tempo e participação dedicada tanto à leitura quanto aos apontamentos cruciais para o desenvolvimento desse trabalho.

Agradeço à SEDF pela oportunidade de concessão de um espaço-tempo tão precioso e necessário aos professores, que tornam essa licença para pesquisa um momento de dedicação “exclusiva” profissional, um debruçar sobre a produção de conhecimento e investigação essencial para a docência.

Agradeço à Universidade de Brasília (UnB) e o Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, por ter sido uma parte fundamental em minha vida, acadêmica e pessoal, por me proporcionar tantas experiências inigualáveis, tantos aprendizados e tantas descobertas que permitiram reviravoltas em mim.

A todos os professores e agentes de escolas e espaços educativos pelos quais passei em minha trajetória, que somaram e tornaram minha experiência nessa passagem transformadora.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva pensar a partir da escrita narrativa e (auto)biográfica, aspectos vinculados com a minha trajetória de formação acadêmica, considerando em particular o exercício docente no contexto da Educação em Artes Visuais. O campo da pesquisa narrativa e (auto)biográfica foi utilizado como um meio, um método, um farol para elucidar questões surgidas tanto na minha prática docente como também pela narrativa de outros docentes colaboradores. Tais experiências foram vinculadas com registros de memórias perpassadas por diferentes espaços pedagógicos, vivenciados em diferentes segmentos de escolarização da educação básica, juntamente a processos formativos. Desse modo, a narrativa docente, vinculada com os aspectos das histórias de vida e com o exercício docente, propiciou um olhar atento sobre o campo das relações étnico-raciais alicerçadas na aplicação da Lei 10.639/03 e 11.645/08. Assim, a pesquisa possibilitou conjecturar em como e de que modo o ensino de artes visuais dialoga com práticas e estéticas decoloniais, bem como o enfrentamento antirracista, a partir das reflexões surgidas no decorrer das entrevistas narrativas em seus contextos escolares.

Palavras-chave:

Narrativa (Auto)Biográfica; Processos de Formação; Práticas Decoloniais; Educação antirracista; Interculturalidade.

ABSTRACT

This research aims to think through narrative and (auto)biographical writing, aspects linked to my academic training trajectory, considering in particular the teaching practice in the context of Education in Visual Arts. The field of narrative and (auto)biographical research was used as a means, a method, a beacon to elucidate issues that arose both in my teaching practice and also through the narratives of other collaborating teachers. Such experiences were linked to records of memories permeated by different pedagogical spaces, experienced in different segments of basic education, together with training processes. In this way, the teaching narrative, linked to aspects of life stories and teaching practice, provided an attentive look at the field of ethnic-racial relations based on the application of Law 10,639/03 and 11,645/08. Thus, the research made it possible to conjecture how and in what way the teaching of visual arts dialogues with decolonial practices and aesthetics, as well as anti-racist confrontation, especially based on the reflections that emerged during the narrative interviews, in their school contexts.

Keywords:

(Auto)Biographical Narrative; Training Processes; Decolonial practices; Anti-racist education; Interculturality.

LISTA DE IMAGENS

- Fig.1 – Denilson Baniwa, Re-Antropofagia, 2018.
- Fig.2 – (a), 2(b),2(c) Renata Felinto. Axexê da Negra, 2017.
- Fig. 3 – Figura 3: F. Villela. Augusto Gomes Leal com a ama de leite Mônica.
- Fig. 4 – Alberto Henschel & C°. Isabel Adelaide Fernandes e sua ama de leite Mônica.
- Fig.5 – Daiara Tukano. A queda do céu e a mãe de todas as lutas, 2022.
- Fig.6 – Michelangelo. A criação de Adão,1511.
- Fig.7 – Elian Almeida, “O mais importante é inventar o Brasil que nós queremos”, 2021.
- Fig.8 – Jaider Esbell. Carta ao Velho Mundo, 2018/2019.
- Fig. 9 – Xadalu Tupã Jekupé. “Invasão Colonial Meu corpo nosso território”,2019.
- Fig.10 – Estudantes do Ensino Médio visitando exposição de Rubem Valentim, 2017.
- Fig.11 – Estudantes produzindo esculturas, em papelão, inspirados pelas obras de Valentim, 2017.
- Fig.12 – Maria Nocy Balieiro. A Jangada, 2015.
- Fig.13 – Cristo negro representado por mulher negra, 2020.
- Fig.14 – Cristo negro representado pela mulher negra, Evelyn Bastos,2020.
- Fig.15 – Antônio Obá. Atos da transfiguração: receita de como fazer um santo”, 2015, performance, duração: 30 minutos.
- Fig.16 – Joaquim Torres Garcia. El norte es el Sur, 1935.
- Fig.17 – Grada Kilomba. Ilusões vol. I Narciso e Eco. Performance, 2016.
- Fig.18 – Grada Kilomba. Ilusões voll. I Édipo, 2018.
- Fig.19 – Paulo Nazareth em viagem do projeto ‘Notícias de América’/Cara de índio,2011.
- Fig. 20 – Cecília Vicuña. *Skyscraper Quipu*,Inca Quipu performance,2006.
- Fig. 21 – Arte inca. Quipu administrativo, 1400-1532.
- Fig. 26 – Johann Rugendas.*Negros no fundo do porão*, 1835.
- Fig 27 – Jean Baptiste Debret. Retorno de um proprietário, 1816.
- Fig.28 – Modesto Brocos. *A Redenção de Cam*, 1895. Óleo sobre tela.
- Fig.29 – Jean-Baptiste Debret. *Uma Senhora Brasileira em seu Lar*, 1823.
- Fig.30 – Cândido Portinari. Mestiço, 1934.Óleo sobre tela.
- Fig.31 – Di Cavalcanti. Samba, 1925. Óleo sobre tela.
- Fig.32 – Di Cavalcanti. Cinco moças de Guaratinguetá, 1930.
- Fig.33 – Di Cavalcanti. Mulher com gato preto, 1973.
- Fig.34 – Lasar Segall. Morro Vermelho, 1926.
- Fig.35 – Sun Ra. Cena do filme *Space is the Place*”,1974.
- Fig.36 – Beyonce. Cena do filme *“Black is King”*, 2020.
- Fig.37 – Gê Viana. Atualização traumática de Debret’, colagem digital, 2020.

“Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o nosso modo como pensamos, escrevemos, falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com o mundo e for a dela”.

bell hooks

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Apresentação	12
Justificativa	16
Objetivos	19

PRIMEIRO FAROL

REVISÃO DA LITERATURA	25
-----------------------------	----

1. CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

26

1.1 A importância da categoria raça para modernidade/colonialidade	30
1.2. Implicações acerca da colonialidade do saber e confluências	33
1.3 Desencadeamentos da colonialidade do ser	41
1.4 Colonialidade Cosmogônica/da Mãe Natureza	42

1.5 O ENTRELAÇAMENTO ENTRE ARTES VISUAIS EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL

44

1.5.1.Experiências docentes/formativas decoloniais e antirracistas 1	76
1.5.2.A influência da hegemonia cristã para perpetuação da colonialidade	83
1.5.3.Experiências docentes/formativas decoloniais e antirracistas 2	90
1.5.4.A perspectiva decolonial e antirracista pela arte Afrolatinoamericana	96

SEGUNDO FAROL

2. ESCRITA NARRATIVA: QUESTIONANDO EPISTEMOLOGIAS E LUGARES DE ENUNCIÇÃO.....

110

2.1.Me tornando professora	115
2.2.Sendo professora	117
2.3.Despertando para a educação decolonial e antirracista	120
2.4.Incômodos a partir da sala de aula	125

2.5. APRENDENDO E DIALOGANDO COM PROJETOS ANTIRRACISTAS 140

2.6. REFLETINDO ACERCA DA BRANQUITUDE, SEUS PACTOS E TENSIONAMENTOS	149
2.6.1. Problematizando epistemologias e heranças	152
2.6.2. Camadas da branquitude nas subjetividades	156

TERCEIRO FAROL

3. ILUMINANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS	159
3.1. Primeiros passos para compreensão da pesquisa qualitativa	161
3.2. Porque e como realizar entrevistas narrativas	164
3.3. Roteiro	167

QUARTO FAROL

4. O QUE RELATAM OS PROFESSORES: entrevistas narrativas

4.1. Análises: entrevistas narrativas	170
4.2. Diálogos de trajetórias docentes	172
4.3. Sintomas da colonialidade do ser e saber na narrativa de professores	178
4.4. Geopolíticas do conhecimento: um recorte em torno de gênero	182
4.5. INTERSECÇÕES entre raça e gênero	186
4.6. PROJETOS INTERCULTURAIS: um recorte de raça	191

FAROL PROSPECTIVO

CONSIDERAÇÕES FINAIS: para pensar a intencionalidade docente.....201

Referências	207
Anexos	219

INTRODUÇÃO

Apresentação

Todo professor/educador um dia foi estudante, pois “não há docência sem discência” reiterou Paulo Freire (1996, p.13), e através da experiência social escolar e acadêmica, teve que lidar com sentimentos novos ou mesmo familiares sendo atravessados de inúmeras maneiras possíveis. Experiências essas que reverberam durante uma vida inteira. Comigo não foi diferente, e suponho que com um número significativo de sujeitos que, hoje, podem se intitular educadores e fazer da Educação, além do sustento, seu propósito de vida.

Me chamo Shirley, me denomino branca, sobretudo ao considerar meus privilégios dentro do escopo racial brasileiro, mas parda ao ser localizada fora do Brasil, logo “latina”. Considero pertinente tal localização, uma vez que demonstra a classificação racial percebida por mim, minha leitura extrínseca, minha compreensão de sujeito não racializada¹, (pelo modo de operar universalista da estrutura racista ao racializar o não branco), como fatores consideráveis diante do tempo, da escuta e, assim, de buscas percorridas para a pesquisa.

Estudei em escola pública até o Ensino Fundamental II (EF II), no Ensino Médio entrei na escola privada subsidiada parcialmente com uma bolsa, oferecida por uma associação na época, importante para que eu permanecesse nessa escola. Venho de uma família de mãe autodeclarada negra e pai branco, uma irmã e um irmão mais velhos. Em meio aos caminhos, me sentia solitária em casa devido a diferença de idade com meus irmãos e projetava, assim, uma realidade à frente da minha própria idade em virtude de estar sempre “atrás” deles em relação à independência financeira. Um sinal de que a organização competitiva baseada na estrutura capitalista já exercia seu domínio em minhas preocupações, enquanto adolescente de classe média e cheia de expectativas para o futuro.

¹ Silvio de Almeida (2019) afirma que “pessoas racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais” assim, “podemos dizer que é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados”, logo compreende-se que a racialização ocorre em direção à diferença, ou seja negros, indígenas, asiáticos, os não-brancos. Maria Aparecida Bento (2022, p.10) ao concentrar seus estudos e atenção na branquitude e nos pactos narcísicos que a mantêm, compreende a “perspectiva que emerge quando deslocamos o olhar que está sobre os “outros” racializados, os considerados “grupos étnicos” ou os “movimentos identitários” para o centro, onde foi colocado o branco, o “universal”, e a partir de onde se construiu a noção de “raça”, assim é preciso racializar o sujeito branco, que se constrói como esse modelo pretensamente universal. Grada Kilomba(2019, p.138), em determinado exemplo cita “A garotinha aprende que “Outras/os” raciais tornam-se diferentes porque têm aparências diferentes, não porque são tratadas/os de modo diferenciado. A enunciação da diferença é construída de uma forma que supõe que grupos racializados são uma ocorrência preexistente, em vez de uma consequência do racismo.

Felizmente eu tinha um espaço quase que terapêutico para expressar meus anseios e conflitos adolescentes – de natureza familiar e existencial –, pois frequentava um espaço de Atendimento Educacional em Altas Habilidades oferecido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), em que ingressei no fim do Ensino Fundamental II. Este se localizava no mesmo espaço que eu estudava em turno contrário, uma vez na semana. Ainda adolescente, fazia alguns trabalhos esporádicos animando festas infantis, fantasiada de personagens diversos, onde incorporava um pouco do exercício de vencer a timidez e me apresentar publicamente como profissional, em alguns contextos, em propostas quase pedagógicas, pois o trabalho coletivo com crianças já se desenhava, ainda que exclusivamente para promover diversão performando personagens infantis.

Passei no vestibular tradicional da Universidade de Brasília (UnB), a instituição em que realmente sonhava estudar. Meu caminho se diferenciou em maior parte de outros colegas de turma, uma vez que me tornei mãe ao estar no meio da graduação, o que para mulheres constitui um impacto irreduzível, sobretudo numa sociedade patriarcal enquanto estudante de classe social média baixa. São consequências determinantes no sentido emocional, social, acadêmico, profissional e financeiro.

Me tornei professora quando ainda estava cursando a Licenciatura em Artes Plásticas na Universidade de Brasília, recém diplomada como bacharel. Sim, optei primeiramente pelo bacharelado, acreditando numa trajetória profissional mais branda, diante da minha própria experiência de estudante ao mensurar a demanda emocional, corporal e colossal de tarefas da carreira docente em contraponto à devolutiva financeira. Eu pensava isso, pois não tinha referencial da carreira docente na minha família, nem incentivo, apesar da admiração que nutri por muitos professores que foram espelhos ao longo da vida.

Desde esse primeiro contato como docente em sala de aula, a princípio com os iniciantes (crianças de 7 anos) no Ensino Fundamental I, na rede privada, e também com iniciantes adultos, como tutora no curso de Licenciatura em Artes pela Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB), me mantive no espaço da educação. Posso dizer que a sala de aula se tornou meu laboratório e ateliê de pesquisa docente e artística.

Lecionei no E.F. I em escola privada, pela tutoria/ docência na Licenciatura no Ensino Superior da UnB, pelo E.F. II em escolas públicas e privadas, pelas chamadas classes de Correção da Distorção Idade-Série (CDIS) no ensino público e, finalmente,

pelo Ensino Médio. Logo pude me aprofundar no contexto social em que lecionei, concomitantemente às formações continuadas e aos meus incômodos pedagógicos que me fizeram chegar até o mestrado.

Mas, antes, realizei uma pós-graduação em Arte Educação e Tecnologias Contemporâneas (ARTEDUCA) pela UnB, e cursos de formação continuada oferecidos pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) desde que entrei na SEDF. Dentre os cursos estão: Atendimento Educacional Especializado (AAEE), Nos Caminhos do Audiovisual, Curso sobre Novo Ensino Médio (NEM), Cine Diversidade e Eixos Transversais para a Diversidade. No entanto, os dois últimos, exerceram um impacto significativo nos meus processos formativos, na dimensão de perceber marcadores sociais nos mundos, e assim selecionar minhas prioridades curriculares e pedagógicas na prática docente. O interesse em romper com epistemologias hegemônicas se expandiu em muitos aspectos.

Em 2020, na situação pandêmica, quando estava realizando o curso anual dos Eixos Transversais pela Diversidade, me inscrevi no curso Metodologias STEAMS² – que consistia em uma ponte da UnB para a Educação Básica do Novo Ensino Médio (NEM). Nele, conheci a proposta dos “Objetos de Aprendizagem baseados em Arte”. A produção pedagógica voltada à arte participante com os Objetos de Aprendizagem, conceito trabalhado e desenvolvido amplamente pela professora Tatiana Fernández, assim como a possibilidade do novo perfil do educador em artes visuais: artista/professor/pesquisador citado por ela, me interessou e me tornou mais uma vez próxima à universidade. A conexão com as professoras Fernández e Thérèse Hoffmann Gatti que estavam ali representando a produção de conhecimento do meio acadêmico, em diálogo com minha experiência construída no chão da sala de aula, dentro da Educação Básica, aconteceu. Assim, pude conectar saberes, vindos de metodologias apresentadas pela UnB à educação antirracista e para as relações étnico-raciais, estas que já se materializavam nas minhas formações continuadas pela SEDF.

Sequencialmente, desenvolvendo um questionário/trabalho para o curso de Diversidade voltado às questões étnico-raciais, bem como aliando a necessidade da aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008³ com as inúmeras questões que me

² STEAMS: *Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics* – Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática.

³A Lei 10.645/2008 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial

levaram a considerar essa abordagem necessária, produzi um Objeto de Aprendizagem Baseado em Arte para apresentar ao curso da UnB para a SEDF. Diante de pesquisas e práticas para a sala de aula que já vinha investigando, e nessa constante imersão na experiência e formação continuada, a pergunta da pesquisa se constituiu:

Como e quais demandas sociais associadas à educação antirracista e a interculturalidade no Ensino Médio/(NEM), emergem na narrativa de professores de artes da rede pública do DF?

Na minha experiência aliada à formação continuada, cheguei ao Afrofuturismo. Esse que seria o meu ponto de chegada como professora tangenciada pelos processos formativos, ponto de partida para exercício e investigação de uma prática antirracista com perspectiva de um futuro negro/afro-diaspórico, para se valer de parte da Lei 11.645/2008, que será prospectada nessa pesquisa. Essa emergência se explica pelos exemplos de apagamento da ancestralidade pelo projeto catequizador na cultura brasileira, pela negação de políticas públicas de reparação histórica, encarceramento em massa de pessoas negras, falta de representação em espaços de poder evidenciado pelo racismo institucional, prejuízos do racismo ambiental e, para endossar um caráter político do termo, racismo estrutural⁴. Internalizei a necessidade de entender essas discrepâncias para reivindicar um espaço de reflexão no campo da Educação em Artes Visuais através de pedagogias e estéticas decoloniais e antirracistas. Assim, problematizar a perpetuação do pacto da branquitude, confrontar referencial de colonialidade como estrutura contínua na educação, para assim haver possibilidades de transformação social, como também estimular a emergência de representações e produções culturais não hegemônicas e silenciadas.

da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 15/05/2023.

⁴ Silvio de Almeida (2019, p.41) infere que “pessoas racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais. Nesse sentido, podemos dizer que é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados”. Sobre a divergência entre autores, acerca do entendimento de racismo institucional e estrutural, será abordada na Justificativa.

Justificativa

No país em que, a cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado, de acordo com dados de 2017 do Mapa da Violência, da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso)⁵; em que, no ano de 2022, alcançou uma taxa de violência letal contra pessoas negras 162% maior que entre não negras, dentre fatos frequentes de racismo emergindo nos meios de comunicação, assim como inúmeras situações de impunidade, me motivaram para pensar caminhos que de alguma maneira pudesse intervir e transformar realidades através da educação.

Para além desses dados, tive nas minha experiência em instituições educacionais a percepção dum (corpo docente majoritariamente branco e a presença majoritariamente negra nos serviços de limpeza e conservação terceirizados) diante de públicos escolares consideravelmente negros; pude perceber em práticas coloniais colegas utilizando referenciais epistemológicos de autores brancos e homens predominantemente; rememorar conversas com estudantes que relatavam situações de violência em diferentes graus, sofrida durante os atos de abordagem policial em direção aos sujeitos negros diferentemente de brancos, solidificaram a minha necessidade de pensar mudanças para a produção de conhecimento, começando pelas minhas práticas.

Esses exemplos de fato são característicos da concepção do racismo institucional, pois ao entendermos como “estrutural” como reitera Muniz Sodré (2023, p.34), este “não explica a complexidade do arraigado no sentimento racista”, bem como ser “forçoso ponderar que um efeito estrutural não é exatamente estrutura, mas elemento de uma forma, que eventualmente pode revelar-se estruturante”. Apesar dessa percepção, opto pela adesão ao termo, seguindo o segundo argumento subsequente que o próprio autor suscita mesmo negando, que “não é nenhuma estrutura que faz funcionar os mecanismos de discriminação sem dúvida alguma, essa palavra tem forte apelo político no ativismo afro” (Sodré, 2023, p. 49). A articulação e circulação da palavra “estrutural”, a popularização e adesão ao termo, pode repelir as justificativas

⁵Em 2017 a Organização das Nações Unidas (ONU Brasil) pretendia mostrar a relação entre racismo e violência no país. A iniciativa "Vidas Negras" foi lançada em Brasília, e chama a atenção para morte de um jovem negro a cada 23 minutos no país. Organização afirma que violência no país está relacionada ao racismo. Disponível em: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/a-cada-23-minutos-um-jovem-negro-morre-no-brasil-diz-onu-ao-lancar-campanha-contra-violencia.ghtml>

individuais, evocar a reflexão sócio-histórica superando a superficialidade da linguagem, dialogando de maneira mais fluida nos espaços, o que acredito gerar impacto no mecanismo racista. Assim, “entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas”, além de por essa perspectiva ser possibilidade de “desdobramentos políticos e históricos” (Almeida, 2019, p.35).

Para entender o racismo nessa perspectiva, pode-se considerar sua presença na estrutura social, assim como afirma Silvio Almeida (2019, p.31) ao discorrer que “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos”. Compreendo que através da necropolítica⁶ o racismo tem sido amplificado e naturalizado pela violência dos discursos e ações estatais, num país majoritariamente negro e desigual.

Sueli Carneiro (2023, p.12) nos aponta que a relação do racismo ao biopoder “promove a vida da raça considerada mais sadia e mais pura e promove a morte da raça considerada inferior” resultando nesse “dispositivo de racialidade” que ao ser dimensionado de forma específica “opera em conjunto com o biopoder sendo por ele instrumentalizado”⁷. Mediante essa consideração, faz-se necessário a leitura sobre a urgência dialógica dessas pautas, sugerindo o deslocamento para o campo da educação em Artes Visuais, como potência mediada para uma efetiva prática antirracista e decolonial, com perspectiva de um futuro negro (assim como indígena).

Essa reivindicação epistemológica, pode ser concebida como uma construção político-pedagógica para a igualdade racial em meio ao controverso contexto de implementação do NEM, do qual participei em uma das escolas piloto, o Centro Educacional (CEd) São Francisco quando o projeto dessa pesquisa em educação começava a se consolidar.

Levando em consideração meu trajeto docente construído como parte significativa num contexto negro e periférico; onde o campo de ação são escolas

⁶ No ensaio traduzido e intitulado Necropolítica, Achille Mbembe apresenta que “a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder” (Mbembe, 2016, p.122).

⁷ O raciocínio da biopolítica a partir de Sueli Carneiro, segundo Wanderson flor deriva e se direciona à realidade brasileira, diferentemente de Mbembe. Logo completo a referência da autora sobre o assunto quando cita: “como diz Foucault, a função assassina do Estado só pode ser assegurada desde que o Estado funcione, no modo do biopoder, pelo racismo (Foucault, 1976 *apud* Carneiro, 2023, p.16).

públicas do entorno de Brasília junto aos professores de Arte com suas experiências narradas a partir de vivências na educação básica. Tal qual, somado aos dados estatístico aviltantes de racismo na sociedade brasileira; o confronto com as visualidades hegemônicas e universais; a intenção de embate e rejeição ao pacto narcísico da branquitude; me levam a aprofundar pela pesquisa narrativa, tangenciada pelos processos formativos, bem como de investigação das escolhas epistêmicas dos docentes em artes. Logo, identificar práticas decoloniais, antirracistas e interculturais nessas narrativas de professores para dialogar com a base argumentativa dessa pesquisa (ou não).

Para reforçar a reflexão sobre transformação e justiça social/racial aqui mencionada, faço uso do pensamento freiriano como potencializador de uma postura docente que se preocupa com a intervenção na realidade da comunidade escolar para formação cidadã, e não se separa da mesma adotando a inércia sob motivo de neutralidade:

[..] não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (Freire, 1996, p. 40).

Tais elucidações de Freire materializam, assim, os questionamentos que me mobilizam enquanto profissional da educação, na tentativa esperançosa de transformar realidades que constituem a comunidade escolar, entendendo-a como instituição fundamental para a formação cidadã. Ao questionar, mudar, tencionar injustiças impostas, mantidas e projetadas por marcadores sociais de persistência hegemônica, inércias do poder dominante para manutenção de privilégios seriam impossibilitadas.

A partir de uma revisão teórica associada às Artes Visuais, os termos decolonialidade e descolonização emergem de maneira cada vez mais frequente em artigos, congressos e eventos acadêmicos debatendo a produção teórica e prática em educação, sua existência, presença e representação nos circuitos artísticos.

Assim, essa pesquisa parte dos estudos interculturais e decoloniais⁸ para entender como se dão as práticas antirracistas nos itinerários dos professores que atuam no ensino da arte, como ela acontece e seus possíveis diálogos com as autorias mencionadas. Uma possibilidade temática de enfrentamento ao racismo, de trabalho com a educação para as relações étnico-raciais, além de promover um espaço de representação da cultura negra e afro-diaspórica nas visualidades. Destarte, a pesquisa constitui-se de narrativas contra-hegemônicas que fortalecem a valorização do legado histórico e ancestral negro, vilipendiado por narrativas coloniais, sendo assim considerado uma possibilidade de prática decolonial.

Em suma, para enveredar epistemologias semelhantes de pesquisa em arte, e localizar possíveis lacunas, encontro exemplos no desenrolar dessa pesquisa como a tese de Clarissa Lopes Suzuki, **“Outras memórias, outras histórias: contra colonialidade e o saber como construção coletiva e emancipatória na educação antirracista das artes”** de 2022, que muito se identifica com essa investigação por assumir o enfrentamento da colonialidade na educação das artes, considerando existências, saberes ancestrais afro-brasileiros e indígenas pela perspectiva coletiva, de forma interseccional, contemplando vozes e autorias comuns, bem como ancorando a Lei 11.645/2003 como referencial;

Já na tese de Doutorado em Educação feita por Eduardo Junio Santos Moura, **“Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)”** de dezembro de 2018, o autor questiona os processos constitutivos da formação docente em Arte em contextos latino-americanos, especificamente no Brasil e na Colômbia, com objetivo de analisar obediências que mantêm a colonialidade, além das desobediências que possibilitam a decolonialidade dos processos formativos. O pensamento latino-americano do Grupo Modernidade/Colonialidade aparece, também estabelecendo diálogo com essa pesquisa, ao problematizar hierarquias e imposições eurocêntricas. Pesquisas que podem elencar potência para a aplicação da Lei 11.645/2008, e somar à identificação

⁸ A linguista, pesquisadora e professora Catherine Walsh (2013) propôs o uso da categoria *decolonizar*, tomando como ponto de partida os elementos que a distingue do significado de *descolonizar*. Para a autora, enquanto esse último se refere às lutas que culminaram no término do domínio colonial, por meio da independência política de países antes dominados por metrópoles europeias, aquele primeiro se projeta para além dessa mesma independência, pois abrange a luta contra os duradouros domínios ontológico e epistêmico advindos do colonialismo. Portanto, se por um lado *descolonizar* remete a um processo terminado, *decolonizar* diz respeito a um projeto ainda em curso (Olhoa, 2020). Disponível em: <https://hmagazine.com.br/pedagogias-decoloniais-os-esses-da-questao/>, acesso em 20/06/2021.

de possíveis lacunas de pesquisa e aprimoramentos nos currículos e práticas com a educação básica.

Objetivos

Problematizações sobre a decolonialidade vem sendo exploradas de maneira significativa nas ciências humanas e sociais por diversos autores, tal como na Educação, onde há uma produção de artigos, teses e teorias influenciados pelo caminho do pós-colonial, ideais contra-coloniais, descolonizadoras e pela coletividade do giro decolonial numa construção de perspectivas epistêmicas descolonizadoras. Farol que se apresenta no sentido metafórico, daquilo que ilumina a busca epistêmica decolonial e contra hegemônica na minha trajetória docente, culminando nesta pesquisa.

Essas elaborações teóricas serão bases para a compreender e promover diálogos no quarto farol. As epistemologias que surgirão a partir da identificação de quais demandas sociais surgirão a partir das narrativas. Se definidas nessas falas, como provocaram mudanças nas práticas de professores de arte, através da investigação nas entrevistas narrativas.

Diligências sobre o colonialismo e suas feridas, como aponta Frantz Fanon e Aimé Césaire, a colonialidade do poder, do saber e do ser como aprofundou Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Maldonado Torres, Pedro Pablo Kuczynski, Ramón Grosfoguel e Catherine Walsh sob uma perspectiva vinda do sul global, além do trabalho com diversos autores em Epistemologias do Sul. Já as autoras, intelectuais e ativistas Gayatri Spivak, Lélia González, Sueli Carneiro, Silvia Chantre, Cláudia Miranda e Maria Lugones e Ochy Curiel com o feminismo decolonial. Por fim, bell hooks, Cida Bento, Grada Kilomba, Oyeronké Oyewumi, Lia Schucman, além de Silvio Almeida, Muniz Sodré, Ailton Krenak, Paulo Freire sinalizam vias de produção do conhecimento no contexto da modernidade/colonialidade atravessadas pela racialização, no contínuo aprisionamento e silenciamento, amparados pelo projeto de homogeneização neoliberal.

A construção da revisão bibliográfica dessa pesquisa no **Primeiro Farol**, sugere um espaço onde camadas argumentativas das quais “quem” (pela distinção de raça e gênero) e de “onde” (ocidentocentralidade/ outridade) é lido-ouvido,

buscando a ruptura com o discurso de caráter universal e da história única, como afirma Chimamanda Adichie (2019). Essas escolhas, assim como outras a seguir, são direcionadas à produção de conhecimento que se faz descolonizadora, pautada na decolonialidade e no reconhecimento da importância do giro decolonial como um projeto epistêmico latino-americano para romper com a colonialidade dos discursos e ações políticas vigentes. Uma vez que, a reprodução do discurso hegemônico branco, masculino, heteronormativo e ocidental é representado e naturalizado pelo patriarcado e pela colonialidade como ontologias universais.

Logo, não faria e não faz sentido diante de apagamentos e silenciamentos, perpetuá-los por meio de autores presos ao modelo cartesiano/kantiano, aliados à modernidade/colonialidade, como afirma Groesfoguel (2016) ao sinalizar o quanto as universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sexistas criadas pelos quatro genocídios/epistemicídios: “contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos na conquista da África e a escravização dos mesmos nas Américas”, e para por fim, contra as mulheres europeias que queimadas vivas foram “acusadas de bruxaria desde o século XVI” (Groesfoguel, 2016, p.24). À vista disso, se faz necessário a busca por mudanças epistemológicas.

Os meios, as intervenções, as influências para se chegar à pergunta de pesquisa, bem como a reflexão sobre a justiça epistêmica como mobilizadora para o antirracismo, a busca da inflexão decolonial percorrida por Restrepo e Rojas (2010) e a escolha docente por se fazer compreender as dimensões do racismo e da inércia branca para a fixação de privilégios, serão abordados (fundamentado em dimensões subversivas e sobretudo como ação antirracista). Segundo a perspectiva da ativista Angela Davis, a mesma questiona que não basta não ser racista; é preciso ser antirracista, frase que se popularizou nas redes sociais e mídias diversas quando o assunto é racismo.

Perscrutar a produção em Artes Visuais, feita por artistas negros e indígenas conecta e apresenta o panorama do que vem sendo elaborado como prática decolonial e antirracista, que suas obras podem apresentar, tanto como exemplo de representatividade⁹ nos circuitos artísticos (ou não) como para possibilitar debates

⁹ A representatividade aqui mencionada, vai de encontro a afirmação de Muniz Sodré (2023, p.132) de “que o aumento da representatividade negra no espaço público não implica propriamente aumento de poder na sociedade política, mas incrementa o poder social no interior da sociedade civil”.

pedagógicos para a Educação em Artes Visuais. O exercício dos diálogos pluriversais, em contraponto às narrativas hegemônicas eurocêntricas e estadunidenses que privilegiam a História da Arte no singular, serão caminhos para problematização acerca da produção de conhecimento. Predominantemente nos espaços escolares, conservando a narrativa pautada na colonialidade latino-americana.

No **Segundo Farol**, a pesquisa narrativa tomará corpo levando em conta, o meu trajeto (auto)biográfico, narrativo e autoformativo enquanto professora de Artes Visuais. Em um contexto institucional que podemos aqui apontar, segundo Maria Conceição Passeggi (2017, p.1548), o que constitui o sujeito biográfico “capaz de tomar a si próprio e as suas experiências como objetos de reflexão, no ato de biografar-se, reconsiderar suas aprendizagens, posicionar-se face a elas e tomar decisões para sua vida atual e futura”, caminho que se pretende construir nessa pesquisa.

O olhar para a prática professoral por meio de projetos antirracistas e que vem sendo produzido por pesquisador(a)es brasileiros em projetos pedagógicos e propostas emergidas por “autor(a)es negres”, indígenas e profissionais que possuem suas práticas voltadas à consciência racial, aparece de maneira transversal às relações étnico-raciais presentes no segundo farol da pesquisa. Bem como a investigação sobre os pactos narcísicos da branquitude reproduzindo o racismo nas instituições, embasada na pesquisa de Cida Bento e Lia Schucman.

No **Terceiro Farol** se constituirá a proposição metodológica, no qual por meio de entrevistas narrativas, professores de Artes contribuirão através de suas falas, com as escolhas temáticas de seus itinerários. Mediante tal material se fará possível realizar uma análise qualitativa de que modo a decolonialidade e o antirracismo está presente nesse escopo.

Pensar nessas possibilidades da decolonialidade/antirracismo, é uma tentativa de impulsionar para educação ideias de um futuro que leve em consideração as dinâmicas sócio-raciais inclusivas, ancoradas na pedagogia cultural, em metodologias emancipatórias, que se tornaram prerrogativas para uma educação autônoma, participante, democrática, decolonial, transdisciplinar e intercultural na contemporaneidade.

No **Quarto Farol** as narrativas de professoras se apresentam, resultado decorrente das entrevistas narrativas realizadas com essas profissionais a partir do roteiro de perguntas motivadoras para entender as demandas sociais provocadas, e

suas consequências. Essas narrativas aparecerem entrelaçadas às argumentações das diversas autorias presente no trabalho, bem como minhas experiências narradas no segundo farol, conjecturando responder à pergunta da pesquisa e compreendendo em que situação e em quais perspectivas: antirracistas, interculturais e decoloniais emergiam aspectos de colonialidade em contextos escolares, histórias de vida e processos formativos.

Enfim, no **Farol Prospectivo** ressalta-se a compreensão de um movimento reflexivo mediante a construção de narrativas, por buscar evocar outras epistemologias, promovendo a escuta de quem fala, e de onde se fala pelos referenciais epistêmicos que possam afetar a intencionalidade docente. De modo que escolhas conscientes nessa pesquisa, serviram de fato para pensar a valorização e o exercício polifônico de autor(a)es para assim promover debates pluriépistêmicos e interculturais, impulsionando perspectivas de projetos futuros.

PRIMEIRO FAROL

REVISÃO DA LITERATURA

A pesquisa partiu da percepção surgida na prática docente, como um farol que iluminou e continua iluminando aspectos vivenciados na formação e autoformação no campo das Artes Visuais. A primeira parte do título explícita o lugar dessa metáfora que se apropria do farol como narrativa, justamente por evidenciar experiências estéticas em vários aspectos, sobretudo no campo das visualidades. Experiência pensada por seus efeitos cognitivos e emocionais nas realizações dos atos de educar, nas habilidades criadas pelo fazer, nas atitudes geradas pelas relações sociais, “na experiência como unidade de vida” (Castaneda e Morales, 2017, p.1217¹⁰). Inquietações vivenciadas no contexto da Educação Básica, numa busca por narrativas que não fossem apenas reprodutoras do eurocentrismo, baseadas em uma trajetória ocidentalizada e hegemônica no campo das Artes¹¹. Anseios surgidos diante do incômodo com o “limitante” retrato do sofrimento, na representação da história negra e da negritude, ao estudar obras de arte conhecidas e responsáveis por apresentarem o retrato do Brasil “civilizado”, correspondente ao período do Império e República.

Em vista disso, há uma larga produção considerada documental, de artistas estrangeiros que vieram nas trilhas da fundação da primeira academia de arte no Brasil. Assunto esse que será aprofundado no capítulo seguinte, mas que antes passará por uma reflexão densa diante da produção argumentativa de autor(a)es e artistas visuais diversos, resistentes ao estado de colonialidade permanente em países explorados pelo domínio epistêmico colonial, tal como autor(a)es erguidos em direção à práticas antirracistas para a Educação.

¹⁰ O livro Pesquisa Narrativa está referenciado no formato e-book, não sendo paginado, apenas com localização numérica própria. Logo, a abreviação (p.) se refere à posição da página.

¹¹ Quando me refiro ao campo das Artes, é no sentido de um lugar ampliado, considerando as diferentes linguagens (não apenas voltado às Artes Visuais que reflete minha prática e formação), o que pode justificar a entrada de uma colaboradora de Artes Cênicas na pesquisa. Isso porque a emergência de situações sociais pode afetar as múltiplas linguagens artísticas, e somar às narrativas suscitadas na pesquisa. O uso do termo “Artes Visuais”, em maiúsculo vem para enfatizar um lugar de ensino, formação e atuação.

1. CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Eu falo de sociedades esvaziadas delas mesmas, de culturas pisoteadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas.

(Cesáire, 2010, p. 28)

As narrativas “soberanas” construídas ao longo da história, marcadas por ações (violentas) e justificadas pelo “processo civilizatório”, são pautadas pela modernidade entendida pelos coletivos de estudos latino-americanos, como par da colonialidade¹². Tais construções tem o peso do colonialismo como responsável, assim como do patriarcado e da escravidão em circunstâncias distintas. O colonialismo é um projeto notadamente autoritário e predatório em seu sentido anexo ao avanço capitalista e imperialista, foi multiplicador de violações, genocídios e epistemicídios que impactaram povos e sociedades consideradas “outras”, leia-se inferiores, primitivas e não europeias, pelos colonizadores.

Pensando através de narrativas contra-hegemônicas, conseguimos apreender que tais concepções subalternizantes têm seus efeitos através da colonialidade, ao moldar e perpetuar projetos de poder hegemônicos ocidentocêntricos, assim vestidos de modernidade ao naturalizar atrocidades. Alicerçado desse entendimento crítico, será problematizado através das construções argumentativas nessa pesquisa, seus possíveis efeitos nas subjetividades investigadas. Desde o pensamento de intelectuais situados na produção pós-colonial, bem como considerados do grupo subalterno para ir em direção ao giro/virada decolonial, suas pedagogias e estéticas. Esse passo formativo – argumentativo, será compreendido como propulsor para o entendimento sobre o que vem sendo pensado acerca da colonialidade na América Latina, para assim compreender junto ao contexto escolar em Artes Visuais.

O poeta, ensaísta e político martinicano Aimé Cesáire, posto como um dos representantes da produção pós-colonial, suscita reflexões fundamentais através de sua obra “*Discurso sobre o colonialismo*” (2010), respondendo ao que ele chama de inocente pergunta sobre o que é, em seu princípio, a colonização:

¹² O conceito de colonialidade será abordado adiante.

Reconhecer que ela não é evangelização, nem empreitada filantrópica, nem vontade de fazer retroceder as fronteiras da ignorância, da enfermidade, da tirania; nem a expansão de Deus, nem a extensão do Direito; admitir de uma vez por todas, sem titubear pelas consequências, que na colonização o gesto decisivo é do aventureiro e o do pirata, o do mercador e do armador, do caçador de ouro e do comerciante, o do apetite e da força, com a maléfica sombra projetada por trás por uma forma de civilização que em um momento de sua história se sente obrigada, endogenamente, a estender a concorrência de suas economias antagônicas à escala mundial (Cesáire, 2010, p.13).

Cesáire contempla em sua obra diversas experiências por territórios distintos como prova dos estragos do colonialismo, no sentido de tocar nessas inúmeras justificativas torpes que culminam na sistemática desumanização de determinados corpos. Além disso, suscita tal raciocínio quando nos leva a um panorama construído a partir (pautado na?) da simetria de equações desonestas pelos cristãos, com a ideia de “civilização equivalente ao cristianismo, paganismo equivalente ao selvagerismo, concepções das quais só poderiam resultar em consequências colonialistas e racistas, cujas vítimas deveriam ser os índios, os amarelos, os negros” (Cesáire, 2010, p.14).

O autor reitera seu posicionamento crítico de resistência diante das violações coloniais, mas também exalta o contato com civilizações distintas considerando a união de diferentes mundos, valorizando o intercâmbio cultural, ao que nomeamos como interculturalidade, como encruzilhada de caminhos. A Europa seria detentora desse lugar ativo como receptáculo de filosofias, privilégio que a torna capaz de acolher múltiplas ideias. No entanto, questiona Cesáire, dentre as inúmeras formas de contato, seria essa a melhor? Assim também problematiza Ailton Krenak (2019, p.14), exemplificando as estratégias desenvolvidas como “criatividade, poesia e resistência dos povos originários brasileiros”, para cruzar o “pesadelo da colonização” e “adiar o fim do mundo”.

Diante dessas considerações é que a reflexão sobre o confronto com as “grandes narrativas hegemônicas”, eurocentradas, aqui foi levada em consideração e será deslocada para a educação em Artes Visuais, na tentativa de incluir as epistemologias fronteiriças¹³, para a produção de conhecimento e para o posicionamento da docência plural, inclusiva e diversa no campo da educação.

Ballestrin (2013, p. 91) aponta a construção “não linear e articulada” do argumento pós-colonial, “em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e

¹³ O termo aqui empregado, faz referência ao pensamento de fronteira detalhado a seguir por Walter Mignolo (2003) e Restrepo e Rojas (2010) nesse texto.

disciplinar” percebendo a presença da diferença colonial intercedendo pelo colonizado. No entanto a autora aponta os problemas dessa argumentação pós-colonial uma vez que “a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade” seriam comprometidas, sobretudo por não se originarem de autores diaspóricos ou colonizados atuando em universidades periféricas (Ballestrin, 2013, p.91). Tal fato, entra em “divergência” com a proposta do giro decolonial, uma vez que esta ressalta a importância da marginalidade vinda do pensamento de fronteira que veremos adiante, apesar de autores como Mignolo e Groesfoguel, por exemplo, atuarem hoje em universidades estadunidense.

Assim, ao iniciar as pesquisas sobre decolonialidade potencializadas por esse giro, a referência percebida com mais frequência foi a do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), a primeira dentro de uma tentativa de inflexão decolonial a ser esmiuçada nesse texto. O autor cunhou o conceito de “colonialidade do poder” que aqui se explora no capítulo “*Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*”. Ao inteirar-me da ideia de colonialidade do poder, do saber e do ser, conforme as revisões de artigos acadêmicos, junto aos nomes seguintes unidos pelos estudos decoloniais, aos quais Arturo Escobar teria denominado “*proyecto latino/latino-americano modernidad/colonialidad*” (Castro-Gómez; Groesfoguel, 2007, p. 9 *apud* Escobar, 2004). Além de Quijano, o semiólogo argentino Walter Mignolo, a educadora e gestora em estudos culturais latino-americanos Catherine Walsh, o filósofo Nelson Maldonado Torres e o sociólogo portoriquenho Ramón Grosfoguel construíram a investigação desse campo crítico – desacoplado do referencial moderno, se solidificando para dar bases que permeassem uma abordagem a partir da América Latina.

Chegando até esses autores e à articulação crítica de coletividades e/ou agrupamento de ideias comuns, partindo da América Latina, é que a reunião de produções a partir da literatura do “**giro decolonial**” por Castro-Gómez e Groesfoguel, como da “**inflexão decolonial**” por Restrepo e Rojas, dialogam nesse capítulo, possibilitando reflexões acerca dessa virada epistêmica e ontológica da decolonialidade.

Pensar a consolidação do que é a América Latina no âmbito da formação étnico-racial, sob a perspectiva decolonial, conforme a ideia de raça, apresentada por esse novo padrão de poder, como elucidada Quijano (2005), é um caminho passível de questionamento. Deslocando-me para o pensamento decolonial brasileiro através de

Lélia González, é que lanço a indagação: quem essa América Latina (nome concedido pelo colonizador) representa? Podemos localizar a constituição do povo brasileiro, referenciando o enfoque da formação histórico-cultural do Brasil com a categoria de Amefricanidade¹⁴, reivindicada por González. Assim, diante desse recorte epistemológico, pretendo conceber essa apropriação referenciada ao largo da narrativa:

Por isso mesmo, em contraposição aos termos supracitados, eu proponho o de amefricanos (“amefricans”) para designar a todos nós. As implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade (“Amefricanity”), são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: a AMÉRICA como um todo (Sul, Central, Norte e insular). Para além de seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos ioruba, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica. Desnecessário dizer que a categoria de Amefricanidade está intimamente relacionada àquelas de pan-africanismo, negritude, afrocentricidade etc. (González, 1988, p.77).

Considerando a construção da autora acima, se faz fundamental salientar o papel e produção intelectual feminista e negra brasileira, como a de Lélia González. Isso pelo fato do antirracismo que se urge combater, a construção de identidades étnicas, bem como o reconhecimento de uma categoria como Amefricanidade para pensar a experiência de pessoas negras e indígenas na América Latina, deve ser atribuída a quem há anos já construía uma trajetória de luta antirracista e perspectivas decoloniais no Brasil. Essas que articulam construções dos movimentos sociais, pautas políticas e acadêmicas, sendo feitas por uma mulher atravessada pelo sexismo na década de 1980.

Foi a partir dessa produção latino-americana que o giro epistêmico presente na obra *“El giro decolonial – Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”* foi elaborado, aqui foi alcançado em meio às leituras que abrangem a produção do conhecimento pela edição e organização de Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007). Entenda-se o **giro decolonial** como um

¹⁴ Lélia González cunha a categoria Amefricanidade que propõe a abordagem interligada “do racismo, do colonialismo, do imperialismo e de seus efeitos”. A Amefricanidade, segundo a autora, experimenta pensar ‘de dentro’ as culturas indígenas e africanas em contraposição às interpretações históricas eurocêntricas, centradas na visão de mundo do pensamento moderno europeu. O pensamento de Lélia, sempre atual, já traz a marca das teorias decoloniais, do que se chama hoje de “feminismo do Sul” e da noção de “colonialidade de gênero”, de María Lugones (Hollanda, 2019, p. 15).

termo dado a essa virada epistemológica, de uma coletividade fomentada pela perspectiva decolonial, baseadas em diferentes propostas críticas, edificadas pelos autores do grupo modernidade/colonialidade (M/C), as quais serão um farol para as intersecções em educação.

Em seu manifesto, Walter D. Mignolo (2007, p.28) destaca o giro decolonial como “*la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras)*”. O que, a partir dos subsídios teóricos construídos desde o pensamento pós-colonial, descolonial até o decolonial, foi e vem sendo articulado de diferentes lugares e caminhos de argumentação ao pensarmos a partir de Cesáire, Fanon (2008), Spivak (2012), Quijano(2007) e Silvia Cusicanqui (2010), dentre tantos outros, mas com propostas de subversão comuns, em virtude de pensamentos transgressores às hierarquizações colonizadoras e hegemônicas, bem como a fragmentação da universalidade epistêmica imposta. Assim “a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o distanciamento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulada na retórica da democracia”, se configura no fortalecimento da decolonialidade do poder, no imbricamento que dilui a matriz que reverberando esse padrão de poder hegemônico (Mignolo, 2007, p. 29 e 30, tradução nossa).

Importantes conceitos acerca de categorias e formas de argumentação de quem vive sob a condição subalterna, constituem a chamada “*Inflexion decolonial*”. Esta, que diferentemente do que Arturo Escobar nomeia como o grupo de autores Modernidade/Colonialidade (M/C), são chamados membros de uma **coletividade de argumentação**, com Edgardo Lander, Enrique Dussel, Walter D. Mignolo, Fernando Coronil, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez y Aníbal Quijano afirma Eduardo Restrepo (2010).

1.1. A importância da categoria raça para a modernidade/colonialidade

“**Diferença imperial, transmodernidade, diferença colonial, paradigma outro e pensamento fronteiro**”¹⁵ são termos empregados com frequência para

¹⁵ Do original “*Diferencia imperial, transmodernidad, diferencia colonial, paradigma otro y pensamiento fronterizo*”.

elaborar as arguições dos autores da *coletividade de argumentação* segundo Restrepo e Rojas (2010, p.14, tradução minha). Assim, a intenção é associar essa perspectiva com as estruturas da educação neste capítulo e, nos faróis seguintes, chegar a possíveis conexões com a Educação em Artes Visuais.

A própria inflexão decolonial se caracteriza por promover problematizações e deslocamentos de discursos dominantes ao compreender a modernidade¹⁶ como um projeto civilizatório, inspirada na ideia de Aníbal Quijano, autor considerado a coluna vertebral da inflexão decolonial. Por Quijano, a colonialidade deve ser entendida a partir da perspectiva do sistema mundo¹⁷ e seu padrão de poder global em que o discurso racial está sob interesse da exploração capitalista, diferenciando e hierarquizando populações no mundo (Restrepo e Rojas, 2010).

Para seguir a linha propulsora do antirracismo e da pluralidade epistêmica, a partir do giro decolonial, é imprescindível começar com a categoria de raça, que Quijano (2005) pormenoriza junto à vários desdobramentos teóricos e simbólicos que sustentam o novo padrão de poder mundial a partir da América. “Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (Quijano, 2005, p. 117).

Fator este que, aliado ao significado da construção de uma nova identidade para a Europa depois da América, legitimou o colonialismo por uma escala global, sob uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento. Diante desse reforço eurocêntrico, a concepção de raça ganha um corpo teórico, naturalizando as relações coloniais de dominação entre europeus e os outros (Quijano, 2005). “Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados” (Quijano, 2005, p.118).

¹⁶ A modernidade entendida como “*un proyecto civilizatorio, lo que está en juego con ella es la configuración de un nosotros-moderno en nombre del cual se interviene sobre territorios, grupos humanos, conocimientos, corporalidades, subjetividades y prácticas, que en su diferencia son producidas como no-moderna*” (Restrepo e Rojas, 2010, p. 18).

¹⁷ “Na elaboração de Wallerstein de sua teoria do sistema-mundo moderno, o moderno se refere ao sistema-mundo mais recente, aquele que emergiu do século XVI e gradualmente substituiu os sistemas-mundo anteriores, como o centrado na China, em relevância. Dussel (2004), retomando André Gunder Frank, ilustra algumas das especificidades desse sistema mundial anterior e como ele foi substituído pelo sistema mundial onde a Europa surge como o centro econômico dominante e politicamente, mas também ideológica e culturalmente. Entre a noção de sistema-mundo moderno de Wallerstein e a noção de sistema-mundo moderno/colonial de Mignolo, encontramos uma diferença substancial: a ênfase deste último na colonialidade. Essa ênfase não é apenas uma adição insubstancial. Pelo contrário, a ênfase na colonialidade transforma a própria noção de modernidade. Enquanto em Wallerstein funciona como um adjetivo que indica a contemporaneidade ou um sistema-mundo mais recente, em Mignolo e outros autores associados à inflexão decolonial funciona como o lado visível da colonialidade” (Restrepo e Rojas, 2010, p. 78).

Refletindo a partir das dinâmicas de comportamento brasileiras em relação ao ocidente, exemplificadas pelo “complexo de vira-latas” como parafraseia Marcia Tiburi,¹⁸ é possível refletir em como o comportamento de colonialidade está explícito em inúmeros espaços-tempos, quando temos o referencial estadunidense e europeu como aqueles que refletem a “superioridade” de sistema-mundo moderno. Os países chamados de primeiro-mundo, leia-se colonizadores e donos das narrativas e meios de produção da linguagem, exercem a referência maior de “hipnose contínua” (Tiburi, 2021, p.37). O que tem nos colocado na posição de inferioridade, pela contínua tentativa de reprodução desses modelos socioculturais enquanto padrão universal. Esse referencial está diretamente conectado às estruturas de poder, aparelhos ideológicos do estado, logo, nas instituições escolares.

A partir de um resgate histórico feito por Quijano sobre o estado de colonialidade, podemos compreendê-lo em três etapas: o fim do processo de colonização, a “independência” e permanência dos efeitos dessa colonialidade. Essa que “legitima as diferenças entre as sociedades, sujeitos e conhecimentos” segundo Restrepo e Rojas (2010, p. 16). Assim podemos entender o papel do colonialismo como historicamente constitutivo da colonialidade, no entanto a colonialidade ultrapassa o colonialismo, pois inclui muitas outras experiências e conexões com o nosso presente, como a própria ideia de modernidade, esta que assume um processo mútuo com a colonialidade (Restrepo; Rojas, 2010, p. 16).

A **modernidade**, considerada dois lados da mesma moeda junto à colonialidade, afirmam os autores acima, também é vista pela coletividade de argumentação da inflexão decolonial como dotada de um “lado oculto”, ou “obscuro” apesar de seu projeto definido por seu “espírito libertador, por sua liberdade salvacionista” (Restrepo; Rojas, 2010, p. 78). Ressalta-se então o encargo da compreensão desse conceito de modernidade, que não deve ser universal, mas que atribui a tal modernidade a equivalência do processo civilizatório, este capaz de ser naturalizado junto a essa identidade geocultural hegemônica colonizadora. Sob essa lógica de dominação, é oferecida autoridade para “intervir em territórios, grupos humanos, conhecimentos, corporalidades, subjetividades e práticas”, cosmovisões que por existirem em suas diferenças, são produzidas como não modernas, logo marginalizadas e desumanizadas (Restrepo; Rojas, 2010, p. 18).

¹⁸ O referido termo de Nelson Rodrigues é abordado na obra “O complexo de vira-lata: Análise da humilhação brasileira”, de Márcia Tiburi (2021).

Adquirir a consciência do processo modernidade/colonialidade como um aparato constitutivo da colonialidade do poder, nos ajuda justamente a operar a decolonização de nossos atos, modos de pensar e assim problematizar questões que passam despercebidas no cotidiano dentro e fora da sala de aula. A produção de conhecimento diária, que não perpassa apenas o espaço circunscrito pelos muros da escola, mas fora dele, em inúmeras interações sociais que atravessamos nos espaços diversos.

Por fim, através de Quijano, compreendemos a dimensão desse novo padrão de poder mundial, onde a raça se localiza como um fator da modernidade na latino-américa e se constituiu como categoria de hierarquização e instrumento de dominação. A colonialidade do poder é nomeada por Restrepo e Rojas (2010) como uma pedra angular da inflexão decolonial, destarte “no capitalismo mundial colonial/moderno, as três linhas de classificação social têm sido o trabalho, a raça e o gênero¹⁹” (Restrepo; Rojas, p. 131, tradução minha).

A raça foi associada à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho, fundindo-se estruturalmente à divisão do trabalho. Uma divisão racial do trabalho foi sistematizada; apesar de “classe” e “raça” serem independentes, exercem mutualidade (Quijano, 2005, p. 118). Entender a reverberação do capitalismo em torno dessas novas relações de trabalho e servidão, torna evidente a exploração de determinados corpos além de novas identidades históricas e sociais:

amarelos e azeitonados (ou oliváceos) somaram-se a brancos, índios, negros e mestiços. Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial (Quijano, 2005, p. 119).

Quijano infere que três elementos centrais conseguem afetar a população em uma escala mundial: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo. A globalidade dessa estrutura explicita práticas sociais homogêneas para colonizados e colonizadores, de modelos universais exercendo controle do trabalho, do sexo e da autoridade.

No controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a **empresa capitalista**; no controle do sexo, de seus recursos e produtos, a **família**

¹⁹ Do original : “en el capitalismo mundial colonial/moderno, las tres líneas de clasificación social han sido el trabajo, la raza y el género (Restrepo e Rojas, 2010, p. 131).

burguesa; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o **Estado-nação** (Quijano, 2005, p. 123); essas três estruturas do “sistema mundo moderno/colonial”, como afirma Mignolo (2007), operam de forma sistemática para o que se pode chamar de padrão de poder global que estabelece a colonialidade do poder.

No controle da intersubjetividade, o **eurocentrismo**²⁰ – onde podemos localizar a colonialidade do saber, derivada da colonialidade do poder (de maior complexidade) – teve seus desdobramentos teóricos em menor escala por parte dos membros da *coletividade de argumentação*, como afirma Restrepo e Rojas, mas que aqui nessa pesquisa exerce um peso significativo em virtude de se amparar em intelectuais mulheres que estão fora desse coletivo, como a artista multimídia Grada Kilomba, Oyèrónkè Oyěwùmí, bell hooks, bem como outras vozes, executando críticas contra-hegemônicas equivalentes ou ainda interseccionadas, vindas de outros lócus de enunciação, destacando-se naturalmente. Todos esses termos em destaque acima, se retroalimentam na estrutura da colonialidade (Quijano, 2005).

1.2. Implicações acerca da colonialidade do saber e confluências

Antes de adentrar na colonialidade do saber, é interessante entender o conceito de “diferença colonial” que, segundo Mignolo, é sempre um pressuposto do pensamento decolonial. A diferença colonial e a imperial são abordadas a título de se desvendar a diferença epistêmica decolonial que culmina na colonialidade do saber, logo nas diferenças fundamentais que fazem parte do sistema mundo moderno/colonial.

Segundo Restrepo e Rojas (2010, p. 132), “a diferença colonial refere-se ao lugar e às vivências daqueles que foram submetidos à inferiorização por aqueles que, no seio da empresa colonial, se consideram superiores”, enquadrados no título de civilizados, imperiais. Assim entende-se que o “olhar colonialista” produz a inferiorização de conhecimentos, seres, territórios e populações colonizadas/colonizáveis de maneiras “epistêmicas, ontológicas e sociais”. O que nos leva à compreensão de que esses “lugares e vivências se constituem como exterioridade à

²⁰ Un componente básico del grupo modernidad/colonialidad es la crítica de las formas eurocéntricas de conocimiento. Según Quijano y Dussel, el eurocentrismo es una actitud colonial frente al conocimiento, que se articula de forma simultánea con el proceso de las relaciones centro-periferia y las jerarquías étnico/raciales. La superioridad asignada al conocimiento europeo en muchas áreas de la vida fue un aspecto importante de la colonialidad del poder en el sistema-mundo (Castro-Gómez e Groesfoguel, 2007, p. 20).

modernidade”, entendendo-os como não-modernos, seguindo essa “lógica de negatividade (de inferiorização)” e ainda, de atraso (Restrepo e Rojas, 2010, p. 132).

No entanto, a compreensão da diferença colonial, não pode se dar a partir de uma leitura culturalista, pois a mesma não se reduz a diferenças culturais simples como argumentado pelo relativismo culturalista ou pós-moderno conforme Restrepo e Rojas. Ainda nesse detalhe, há que se estar atento sobre o ocultamento das reais diferenças coloniais sob o véu das diferenças culturais, pois na primeira, as relações de poder são marcadas refletindo a própria colonialidade do poder (Mignolo, 2003, *apud* Restrepo e Rojas, 2010).

Já a diferença imperial refere-se àquelas diferenças atribuídas a outros impérios não ocidentais e segundo Dussel não considerados inferiores, diante do imaginário europeu existente no início do sistema mundo moderno, quando a Europa nascente não podia ignorar os alcances das civilizações de impérios não-cristãos. Na segunda modernidade (século XVIII) e com a consolidação da hegemonia cultural e ideológica europeia, estabelecendo uma genealogia da superioridade civilizacional europeia que remonta à Grécia, é que a diferença imperial começa a se articular dentro da Europa segundo Restrepo e Rojas (2010, p. 136).

Todo esse aparato das diferenças, foi utilizado por Mignolo para trazer a notoriedade da decolonização epistêmica de Felipe Guamán Poma de Ayala e Cugoano²¹, estes que atuaram antes da “emergência do estado moderno burguês e da emergência das três ideologias seculares imperiais do sistema-mundo moderno: o conservadorismo, o liberalismo e o marxismo segundo Wallerstein (1995 *apud* Mignolo, 2010). Logo, é nessa dimensão epistêmica e epistemológica, suscitada pela diferença colonial, que se constitui a decolonialidade do saber.

Tanto a “*Nova Crônica e Bom Governo*” de Poma de Ayala, como “*Pensamentos e sentimentos sobre o mal da escravidão*” de Otabbah Cugoano são tratados políticos decoloniais, apontados por Mignolo (2010) como as primeiras manifestações que, justamente em virtude da colonialidade do saber, não chegaram a dividir debates e discussões com a teoria política hegemônica de Maquiavel, Hobbes

²¹ As primeiras manifestações do giro decolonial são encontradas, nos vice-reinados hispânicos, no Anahuac e no Tawantinsuyuno século XVI e início do XVII, mas também os encontramos entre colônias inglesas e nas metrópoles durante o século XVIII. o primeiro caso É ilustrado por Waman Poma de Ayala, no Vice-Reino do Peru, que enviou sua obra *Nueva Crônica y Buen Gobierno* ao rei Felipe III, em 1616; o segundo caso vemos em Otabbah Cugoano, um escravo (adaptemos para escravizado) liberto que conseguiu publicar em Londres, em 1787 (dez anos após a publicação de *The Wealth of Nations*, de Adam Smith), seu tratado *Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery*.(Mignolo, 2010,p. 28, tradução nossa).

ou Locke. Situa-los hoje na genealogia do pensamento político decolonial se faz necessário, pois, segundo o autor, sem estas produções, o pensamento decolonial teria sua lógica baseada na genealogia Grega e Romana, fundada na modernidade imperial europeia. Assim,

Ellos abrieron las puertas al pensamiento otro a partir de la experiencia y memoria del Tawantinsuyu, el uno, y de la experiencia y memoria de la brutal esclavitud negra del Atlántico, el otro. Ninguno de quienes defendieron a los indígenas en el siglo XVI, ni de quienes se manifestaron en contra de la esclavitud en el siglo XVIII llegaron a pensar desde el espacio y las experiencias de la herida colonial infligida a indios y negros, tal como la epistemología imperial clasificó la diversidad del Nuevo Mundo (Mignolo, 2010, p. 28).

A importância desses representantes da decolonialidade remete Tawantinsuyu, Anáhuac e o Caribe Negro à equivalência epistêmica de Grécia e Roma (Mignolo, 2003 *apud* Ballestrin, 2013). Mignolo (2010, p. 35) aponta ainda que “como sujeito colonial, Waman Poma era uma subjetividade de fronteira (dupla consciência, consciência mestiça na terminologia atual), uma subjetividade que nenhum dos castelhanos poderia forjar”; aponta o pensamento fronteiriço, esse que afirma o espaço de onde foi negado pela modernidade, seu *lócus* de enunciação, emergindo da diferença de poder imperial/colonial na formação das subjetividades.

Assim, o pensamento fronteiriço/liminar engaja-se num poderoso exercício sob a perspectiva da subalternidade epistemológica. A possibilidade de “preferir pensar nas e a partir das margens, assumir o pensamento liminar como uma “futura ruptura epistemológica” capaz de resistir ao projeto colonial ocidental de genocídio/epistemicídio dominante (Mignolo, 2003, p. 30).

O fracasso desse projeto se faz aparente quando mesmo tendo sido bem-sucedido em muitos lugares afetando tudo através da Modernidade eurocêntrica, após 500 anos de colonização do saber, “o pensamento de indígenas, muçulmanos, judeus, negros e mulheres críticos deste projeto continua vivo, ao lado do pensamento de outros críticos do Sul” (Groesfoguel, 2016, p. 44).

Seguindo a ideia desses pensamentos vivos, assim como pela contribuição de Poma Ayala, ainda que cercada por efeitos da colonialidade cristã e do domínio da linguagem do colonizador, com seus desenhos e crônicas, Poma alcançou o feito singular de reivindicar direitos sob a perspectiva da cosmologia andina (*keswaymara*), reiteradamente em sua produção. Algo que nenhum colonizador ou cronista castelhano fez, ou mesmo poderia fazer, devido a estarem separados pela diferença

epistêmica colonial, invisível para os castelhanos, mas visível como grande muralha para Waman Poma sendo instrumento de conflitos (Mignolo, 2007). Esse diferencial no *lócus*, reforça seu acoplamento ao pensamento decolonial e se soma ao aspecto da transmodernidade²², esta que se caracteriza por transcender a versão eurocêntrica da modernidade (Dussel, 2001 *apud* Groesfoguel, 2007).

Assim, conceber um pensamento que reflita a partir dessa diferença colonial epistêmica, problematizando o eurocentrismo, para não partir apenas da inflexão vinda do mundo acadêmico masculino como podemos perceber nessa coletividade, é um passo importante. Por não haver nomes brasileiros nessa coletividade de argumentação (giro decolonial), como bem afirma Ballestrin (2013), se faz necessário exaltar a produção do conhecimento de forma tão célebre como Lélia González, Silvia Cusikanqui, Davi Kopenawa, Abdias do Nascimento, entre outro(a)s, intelectuais com Grada Kilomba falando da experiência diaspórica na Europa, como Oyewumi sobre o campo acadêmico ocidentocêntrico, ao considerar a ontologia africana e seus processos de apagamento passíveis de descolonização (adequando o termo ao uso da autora). Poma Ayala e Cugoano inauguram esse *lócus* de enunciação decolonial nas Américas, nos ancorando na pluriversalidade, ao que devemos somar mais vozes insurgentes.

En este sentido, se puede afirmar que con la noción de colonialidad del saber se pretende resaltar la dimensión epistémica de la colonialidad del poder; se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto (Restrepo e Rojas, 2010, p. 139).

Identificar o eurocentrismo como fez Quijano (2007), como pilar de uma perspectiva cognitiva não exclusiva dos europeus, mas de todos educados sob sua hegemonia, é crucial para a compreensão dos efeitos de sua naturalização na experiência de um novo padrão de poder, logo na/da colonialidade do saber.

Às custas do legado capitalista, a concepção de modernidade e racionalidade foram enveredadas intrinsecamente como modelos mais avançados. Assim, junto à modernidade/colonialidade eurocêntrica estabeleceram as hierarquias nas

²² La transmodernidad de Dussel es el proyecto para culminar, através de un largo proceso, el inacabado e incompleto proyecto de la descolonización. La transmodernidad sería la concretización, a nivel de proyecto político del universalismo concreto, que la intuición filosófica césaireana nos invita a construir. En lugar de una modernidad centrada en Europa/Euro-norteamérica, e impuesta como proyecto global imperial/ colonial al resto del mundo, Dussel argumenta por una multiplicidad de propuestas críticas descolonizadoras contra la modernidad eurocentrada, y más allá de ella, desde las localizaciones culturales y epistémicas diversas de los pueblos colonizados del mundo (Groesfoguel, 2007, p. 71).

populações de forma dualista, se valendo da diferença entre “inferiores e superiores, racionais e irracionais, primitivos e civilizados e tradicionais e moderno”. (Quijano, 2007, p. 95).

A versão eurocêntrica da modernidade nasceu sob mitos fundacionais: “uma idéia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa”, onde podemos localizar o binarismo “primitivo x civilizado, bem como “natureza x cultura. E “dois, outorgando sentido às diferenças entre Europa e não Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder”, em que localizamos todos as dualidades citadas acima (Quijano, 2005, p. 122 tradução nossa).

Grada Kilomba (2010), artista multimídia portuguesa de ascendência angolana e são-tomense, vivendo em Berlim, traz seu relato como acadêmica, analisando como fazem a leitura de sua obra sobre o racismo cotidiano, qualificando-a de muito interessante, porém não muito científica (nota de rodapé). Em *Memórias da plantação*, a autora aponta a academia²³ como um espaço de violência colonial, onde o sujeito branco posiciona os discursos negros nas “margens, como conhecimento desviante, enquanto seus discursos se conservam centralizados, no seu lugar regulamentado, normatizado” (Kilomba, 2010, p. 43). Essa marginalidade que a autora menciona pode ser associada ao “pensamento de fronteira” vindo dos estudos latino-americanos, que Costa e Groesfoguel enxergam num diálogo com a modernidade, porém a partir das perspectivas subalternas, além de tê-lo como uma resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade (Groesfoguel 2009 *apud* Bernadino-Costa e Groesfoguel, 2016). Assim,

“quando elas/eles falam é científico, quando nós falamos é acientífico. universal/específico; objetivo/subjetivo; neutro/pessoal; racional/emocional; imparcial/parcial; elas/eles têm fatos/nós temos opiniões; elas/eles têm conhecimento/nós temos experiências” (Kilomba, 2010, p. 42).

Kilomba aponta a dimensão de poder contida nessas categorizações acima, somando-a aos apontamentos de Quijano sobre as dualidades, logo, revelando uma hierarquia que determina quem pode falar, além de compactuar com a permanência da supremacia branca. O caráter assimétrico permite que grupos de poder sufoquem

²³ O termo academia é utilizado na obra da autora de forma genérica, portanto, considerando sua argumentação em torno da experiência de mulher afro-diaspórica quase sempre única nesse espaço, pleiteando um lugar de pesquisadora em Berlim, podemos subtender que seria a denominação da “academia europeia”.

produções independentes, como também interrompam o acesso às estruturas ao efetivar a implementação de suas vozes consideradas subalternas, permanecendo com sua produção intelectual à margem. “Eles e elas não estão acidentalmente naquele lugar; foram colocadas/os na margem por regimes dominantes que regulam o que é a ‘verdadeira’ erudição” (Kilomba, 2010, p. 43).

Fazendo uma leitura à luz da genealogia pluriversal do pensamento decolonial, percebendo a diferença epistêmica decolonial sobre o conhecimento, Kilomba argumenta através de Irmingard Staeuble (2007, p. 90 *apud* Kilomba, 2010 p. 43) que o conhecimento é colonizado e que o **colonialismo**

não apenas significou a imposição da autoridade ocidental sobre terras indígenas, modos indígenas de produção, leis e governos indígenas, mas também a imposição da autoridade ocidental sobre todos os aspectos dos saberes, línguas e culturas indígenas.

Portanto Kilomba reitera a grandiosa e urgente tarefa de “**descolonizar** a ordem eurocêntrica do conhecimento” (Kilomba, 2010, p. 44).

A virada decolonial como epistême está presente na argumentação das autoras, porém dotada de terminologias diferentes das que foram dadas pelo grupo modernidade/colonialidade. Kilomba e Oyewumi se referem ao termo colonialismo, ao invés de colonialidade, termo usado pelo grupo latino-americano, que se caracteriza pelo aspecto de permanência de uma estrutura colonial de poder, como também pretende se distanciar das construções pós-coloniais e pós-estruturalistas. As referidas autoras usam a descolonização, e não decolonização já que essa diferença da última, foi feita para situar as vozes da América Latina.

Esses marcadores mapeiam o campo epistêmico e o lócus de enunciação, onde podemos nos valer da argumentação de Mignolo (2007), sobre haver uma tendência geral em entender e construir pensamentos a partir desse lócus europeu como se estivesse deslocalizado. No entanto, esses “sutis deslizes” podem ter maiores consequências quando pensamos nos intelectuais iluministas que condenaram a escravidão, mas continuaram a considerar o negro africano como inferior. Para Mignolo (2007, p.33) “esses prejuízos e cegueiras perpetuam a geopolítica do conhecimento”, essa que exemplifica a argumentação de Kilomba, de quem ou de onde se fala. Assim, a insurgência do questionamento sobre uma noção dominante de ciência positivista, dos universalismos e hegemonia epistêmica vem sendo problematizada para dar espaço para outras formas de conhecimentos, outros saberes, que:

Es esta “visión del ojo de dios” que siempre esconde su perspectiva local y particular bajo un abstracto universalismo. La filosofía occidental privilegia la “ego-política del conocimiento” sobre la “geopolítica del conocimiento” y la “cuerpo-política del conocimiento”. Históricamente, esto ha permitido al hombre occidental (el término sexuado se usa intencionalmente aquí) para representar su conocimiento como el único capaz de lograr una conciencia universal y desechar el conocimiento no occidental tildándolo de particularista y, por ende, incapaz de alcanzar la universalidad (GROSFOEGUEL 2006, p. 23 *apud* Restrepo e Rojas, 2010, p. 141-142).

Investigar a partir da produção intelectual contra-hegemônica, para assim decolonizar os espaços de produção de conhecimento, é um caminho para se amplificar vozes silenciadas de autorias negras, indígenas, femininas, entre outras, que, ainda marginalizadas pela colonialidade do poder e seus desdobramentos, precisam alcançar os espaços institucionais acadêmicos, escolares de forma polifônica.

Oyeronké Oyewumi, filósofa africana, de formação acadêmica nos EUA, protesta sobre a centralidade do Ocidente na produção africana de conhecimento, não importa qual posicionamento. Um possível motivo para a socióloga iorubana reivindicar seu lócus de enunciação nos estudos africanos, pensando justamente nessa necessidade de desmitificar esse olhar colonial sobre as sociedades africanas.

A autora afirma que toda uma geração de quem produziu a história africana a reconstruiu, repleta de reis, impérios e até guerras, para refutar as alegações europeias de que os povos africanos são sem história, bem como sobre a existência ou não de Estados de alguns povos africanos, e ainda, nos últimos anos do século XX sob debate mais acalorado nos Estudos Africanos é se haveria filosofia em África antes do contato com a Europa (Oyewumi, 2021).

Simplesmente um continente fadado à subordinação e inferiorização diante dessa lógica, onde a geopolítica do conhecimento “*muestra cómo ha operado la periferización de unos lugares y la centrifugación de otros*” (Restrepo; Rojas, 2010, p.140). Assim, suas experiências colaboram para a constatação pouco otimista de que “essa talvez seja a fase mais recente de uma velha preocupação ocidental com o status do primitivismo africano, para a qual os índices passaram da falta de história para a ausência de Estado e, agora, para a ausência de filosofia” (Oyewumi, 2021, p.49).

1.3. Desencadeamentos da colonialidade do ser

O construto crítico contido nas inter-relações dos efeitos da colonialidade do poder através da exploração e dominação caracteristicamente modernas, passando pelo eurocentrismo atuante na colonialidade do saber e no que está em torno da produção de conhecimento/pensamento colonial, se faz estruturante para a compreensão da colonialidade do ser. Esta que segundo Maldonado Torres (2008 *apud* Groesfoguel, 2016, p. 46) considera que “todos os sujeitos considerados inferiores não pensam e não desfrutam de uma existência inteira, pois sua humanidade é questionada”. Conceito este, que teve suas primeiras elaborações e aproximações com Dussel, quando articulou o Ser e a história dos empreendimentos coloniais, afirma Torres (2007). Destarte, Walter Mignolo é quem formularia o conceito mais de duas décadas depois.

Maldonado Torres (2007) cita a reunião sobre a obra de Dussel, Gordon, Quijano e Wynter, afim de denominar uma articulação filosófica precisa dessas experiências, como bases para o discurso sobre a colonialidade do ser, através de três contribuições que auxiliam a compreensão sobre a colonialidade e a categoria raça: “1) *entender la idea de raza y la certidumbre sobre la misma como una expresión de un escepticismo misantrópico más fundamental*; esse ceticismo capaz de desumanizar o outro mediado pela violência; “2) *relacionar ese escepticismo, la idea de raza y la colonialidad con la naturalización de la no-ética de la guerra*; ceticismo que pode ultrapassar até os limites impostos pela ética de guerra através de violações praticadas em direção às mulheres e seus corpos, naturalizando o estupro ao “3) *explicar la vinculación intrínseca entre raza y género en la modernidad, en relación con esa no ética y su naturalización*”. (Torres, 2007, p. 140).

O imbricamento entre raça e gênero na modernidade, como citado acima, é fundamental como alvo de problematização, uma vez que a racialização opera através do gênero e sexo. Como Dussel afirma, essa constatação está intimamente ligada ao caráter fálico do *ego cogito/conquiro*. Torres aponta o argumento de Joshua Goldstein sobre a conquista como extensão do estupro e exploração da mulher em tempos de guerra, justificando que para entendê-la é necessário examinar “1) *la sexualidad masculina como causa de la agresión*; 2) *la feminización de enemigos como dominación simbólica*; y 3) *la dependencia en la explotación del trabajo de la mujer* (Torres, 2007, p. 139).

Reivindicar a reflexão sobre a exploração e domínio do corpo feminino racializado, conectada à categoria sexo/gênero e aos desdobramentos da opressão patriarcal, é fundamental para o entendimento do racismo/sexismo epistêmico considerado por Groesfoguel (2016) ao discutir os quatro genocídios/epistemicídios ao longo século XVI, já mencionados acima, incluindo o genocídio/epistemicídio contra a mulher.

Torres então conclui com veemência a respeito da combinação desses três elementos no penúltimo parágrafo, que, naturalizados diante dos sujeitos de cor sob a construção da ideia de inferioridade, ganham espaço de forma global a partir da colonização das Américas. Pensando assim, o conceito de “escepticismo misantrópico” (Torres, 2007, p. 136) se afirma para explicar que, devido à ideia de raça, sujeitos são colocados numa condição suspeita, de ceticismo sobre sua humanidade. Assim, a racionalidade do subalterno colonial se conecta com a atitude imperial – esta que por sua atitude e caráter genocida, identifica sujeitos colonizados e racializados como dispensáveis.

Esse lugar atribuído aos sujeitos colonizados nos explica a concepção hierarquizada que a ideia de raça e de colonialidade do poder constituíram em virtude desse ceticismo misantrópico, até chegarem ao uso das ciências naturais para validar o racismo científico no século XIX. Daí, onde localizamos projetos eugênicos, a romantização da mestiçagem e teses de branqueamento presentes na história brasileira, por exemplo. Maldonado Torres, exemplifica com o quão óbvias podem ser as dúvidas expressas a partir do ceticismo misantrópico:

Declarações como “você é humano” assumem a forma de perguntas retóricas cínicas, como “você é realmente humano?” “Você tem direitos” torna-se “por que você acha que tem direitos?” Da mesma forma, expressões como “você é um ser racional” tornam-se a pergunta “você é realmente racional?” Essa desumanização é como um verme no próprio coração da modernidade. As conquistas do *ego cogito* e da razoabilidade instrumental operam dentro da lógica que o ceticismo misantrópico ajudou a estabelecer (Torres, 2007, p. 136, tradução nossa).

As perguntas acima são o aval do extermínio/epistemicídio. Elas apontam a ausência de alma ou impureza dos colonizados por não serem cristãos, desumanizando-os de tal forma a produzirem esses questionamentos. Fanon (2008, p. 191) acusa o homem branco de exercer o papel ainda hoje, de “organizar racionalmente essa desumanização”. Ainda esse ceticismo desumanizador, sustentado pela categoria raça, não é unânime, pois produz diferentes maneiras de

se racializar e desumanizar a alteridade subalterna colonial, que Maldonado Torres nomeia como “heterogeneidade colonial”²⁴.

Para elucidar o surgimento das primeiras formas de racismo é preciso considerar que *“a colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje”*²⁵(Torres, 2007, p. 130). Logo, a ciência, representada pelo conhecimento e sabedoria, está diretamente ligada à linguagem, lugar onde se inscreve conhecimento, além do restrito rótulo de manifestação cultural.

A colonialidade do ser, compreendida como consequência direta na subjetivação dos sujeitos, deve ser um fator de preponderante importância ao conceber espaços institucionais escolares, como ambientes potencialmente determinantes ao desenvolvimento de linguagens que estejam ancoradas em práticas plurais, antirracistas e decoloniais, percorrendo um caminho contrário à inferiorização, subalternização e desumanização, que Frantz Fanon (2008, p.125) denomina como “sentimento de inexistência”.

1.4 Colonialidade Cosmogônica/da Mãe Natureza

Para fechar, um eixo de colonialidade que até então não fora mencionado, é o da colonialidade cosmogônica ou da Mãe Natureza, trabalhado por Catherine Walsh. A colonialidade da mãe natureza se explica por uma formação binária natureza/sociedade, “descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre os mundos biofísico, humano e espiritual, inclusive o dos ancestrais, que sustenta os sistemas integrais de vida e a própria humanidade” (Walsh, 2008, p. 138). Esta se relaciona à força vital da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas e ancestrais, distanciando-se das características espirituais e sagradas que conectam elementos vivos e mundos. Dentre as consequências dessas colonialidades, estão as anulações de “cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a

²⁴A “heterogeneidade colonial” refere-se a múltiplas formas de subalterização, articuladas em torno da noção moderna de raça; uma ideia que se gera em relação à concepção dos povos indígenas nas Américas, e que se fundamenta no imaginário, no senso comum e nas relações sociais que se estabelecem em relação aos escravos da África nas Américas. A heterogeneidade aqui aludida aponta para a diversidade de formas de desumanização baseadas na ideia de raça [...] (Torres, 2007, p. 133).

²⁵ Do original *“a colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje”* (Torres, 2007, p. 130).

continuidade civilizatória das comunidades indígenas e diaspóricas africanas” (Walsh, 2009).

Fatores estes, que refletem a realidade sociocultural dessa América Latina como lança Lélia González, portanto precisam ser enfrentados com práticas pedagógicas decolonizadoras além de antirracistas, emancipadoras e libertárias, justamente por efetuar uma tentativa de combate à essa desumanização construída como um problema ontológico inerente à colonialidade do ser.

A valorização de culturas diaspóricas e originárias, alvos de um projeto racista/sexista devido ao resultado de séculos de genocídio/epistemicídio, precisam seguir através da transmodernidade como elabora Dussel. Esta que no combate ao universalismo lança uma atitude epistêmica para a pluriversalidade decolonial, onde a produção de conhecimento deve estar a serviço de um mundo para além do “sistema-mundo capitalista, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista” (Groesfoguel, 2016, p. 46).

Reconstituir todos esses fragmentos de histórias de apagamento e violências prospecta um projeto de educação intercultural que de fato busque decolonizar, que tenha em sua capacidade múltipla considerar a transmodernidade como um passaporte para o pluralismo epistêmico, e no pensamento fronteiriço faça emergir a justiça cognitiva, rompendo com hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais.

Pensar a educação em seu aspecto dominante, inerte, progressista em medidas é o que Paulo Freire propõe pela perspectiva brasileira, e nos auxilia ao nos posicionarmos de maneira decolonial, pois, “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades” (Freire, 1996, p. 51). Assim, reitera Freire que, “toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista “pela metade”. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra (Freire, 1996, p. 51).

A partir dessas reflexões e aprendizados, onde se propõe a pensar os percalços provocados pelo sexismo e racialização nas Américas, o espaço da neutralidade se torna inadmissível. Internalizar todo esse arcabouço através da decolonialidade como uma postura diante do mundo, sobretudo na prática docente, são caminhos que a reparação histórica como projeto prioritário deve exercer para a construção de um país minimamente democrático e antirracista. A proposição do giro

decolonial se mantém viva e manifesta de que “é tempo aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (Quijano, 2007, p. 139).

1.5. O ENTRELAÇAMENTO COM AS ARTES VISUAIS, A PRODUÇÃO DECOLONIAL EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL

Las imágenes tienen la fuerza de construir una narrativa crítica, capaz de desenmascarar las distintas formas del colonialismo contemporáneo. Son las imágenes más que las palabras, en el contexto de un devenir histórico que jerarquizó lo textual en detrimento de las culturas visuales, las que permiten captar los sentidos bloqueados y olvidados por la lengua.

Silvia Cusicanqui (2010)

O caminho investigativo a partir da pesquisa narrativa, junto às elaborações vindas dos conceitos até aqui apresentados, ocorre permeado pelas buscas de visualidades e das produções artísticas contemporâneas de caráter decolonial. Essas serviram de repertório para reflexão e articulação direcionada à Educação em Artes Visuais. As demandas que serão apresentadas, partiram de uma origem concomitante ao entendimento do que seria fundamental saber sobre a decolonialidade e as consequências coloniais, bem como o estado de colonialidade na América-Ladina²⁶ para a produção de conhecimento em Artes Visuais. Presentes como parte constitutiva de elaborações críticas, transformadas em inquietações docentes, somam-se à pesquisa narrativa, que remete à experiência metafórica de quando olhamos para um “espelho retrovisor”, conforme Ferreira (2017),

pensar na busca do conhecimento de si a partir de rememorações, de experiências cotidianas experimentadas como significativas nesse espaço-tempo histórico do passado como caminho para encontrar possíveis respostas [...] Assim, para compor este texto, utilizo-me da metáfora do espelho retrovisor, inserindo nela uma particularidade que envolve minha história de vida usada para pensar e conjecturar os caminhos experienciados durante a minha formação e atuação na vida, na docência e na arte. Nesse contexto, olhar pelo espelho retrovisor permite percorrer uma estrada de múltiplos trânsitos, pois, talvez, ao seguir em frente sou provocado e instigado a elaborar

²⁶ Ver texto sobre o conceito América Ladina/ Amefricanidade de Lélia González em “A categoria político-cultural da Amefricanidade” de M.D. Magno, América Ladina: introdução a uma abertura, Rio de Janeiro: Colégio Freudiano do Rio de Janeiro, 1981.

um caminho de descobertas, de possíveis fantasias, de escavações arqueológicas (Ferreira, 2017, p. 5201).

A metáfora utilizada além de compor diálogo com a pesquisa narrativa, elabora o lugar da docência, nesse contexto, em arte, quando remete também à valorização de memórias e dos trajetos perpassados pela experiência que transformam e constroem práticas pedagógicas, particularmente para proposições decoloniais e antirracistas. Assim, minha investigação se fortalece para consolidar bases da pesquisa acadêmica que enaltecem o lugar dos sujeitos e subjetividades.

A missão de perpassar pela coletividade de argumentação decolonial, bem como pós-colonial, e parte da produção acadêmica brasileira em educação decolonial e/ou antirracista, constitui pontes basilares à arguição que soma a arte e a decolonialidade aqui proposta. Pensar a humanização e desumanização com Fanon e Cesáire, a possibilidade de fala dos subalternos com Spivak, pedagogias decoloniais com vozes dessa coletividade de argumentação — heterogênea, reitero como frisa Groesfoguel²⁷ (2021) —, latino-americana, direciona ao entendimento de que “os estudos artísticos são o resultado de práticas epistêmicas, estéticas e políticas eticamente comprometidas com as necessidades de transformação social e com as condições de vida das pessoas” (Silva e Sena, 2020, p. 181).

A “história da arte” carrega de forma essencialista a estrutura histórica-estética ocidental, essa que ainda nos dias de hoje se faz predominante no imaginário de uma construção simbólica específica, presente na abordagem curricular utilizada por educadores, nos recursos educativos referenciados, como livros didáticos, documentos norteadores e até provas de vestibulares. Isso porque, a associação da arte com a sistematização de movimentos artísticos, linguagens e técnicas artísticas, no campo teórico, é consolidada como conhecimento regular em Artes Visuais. Dominar tais discursos/conhecimentos eurocentrados é como um pré-requisito para o sujeito que se afirma detentor e/ou autoridade em conhecimentos ligados à arte, percepção que reverbera para o campo da educação, tornando professores como reprodutores dessa lógica.

²⁷ Groesfoguel (2021, p. 7, traduzido por Onesko) em seu artigo “*A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE MODERNIDADE E CAPITALISMO: UMA VISÃO DESCOLONIAL*”, “argumenta sobre o engano de se pensar a coletividade de argumentação como um “grupo” homogêneo, assim explica: “Modernidade-Colonialidade” não é um grupo, é uma rede, nunca foi um grupo, e digo isso como um membro fundador e organizador de muitas conferências e colóquios que se tornaram referências dessa rede. Posso assegurar que sempre foi uma rede de composição heterogênea e com muitas diferenças internas. Nunca houve uma comunidade como tal, porque sempre houve divergências. Discrepâncias que, de qualquer forma, foram as que finalmente dotaram a rede de certa criatividade e imaginação, pois cada integrante contribuía com ideias e problemáticas diversas.

Em contrapartida, a lógica da subversão e novidade segundo Pedro Gómez e Mignolo (2012, p. 8) “ *fueron ambos conceptos claves para marcar la singularidad del arte. Esto, claro está, en la concepción Europea del arte y de la historia del arte que también se expandió a las colonias y excolonias [...] ainda que presente nos espaços das elites governantes seguindo seu caráter civilizatório, pode ter seu legado para estéticas insubmissas.*

Fatores esses que não negam a importância desses saberes categóricos construídos pela chamada História da Arte (no singular), todavia confrontada com o domínio universal desses saberes e a exclusiva propagação dos mesmos nos espaços de produção de conhecimento. O contexto diverso sócio-histórico-cultural brasileiro e Afrolatinoamericano merece atenção devido à sua trajetória colonial que produz a diferença colonial, o pensamento abissal, o apagamento e a hierarquização.

Um passo importante para a consciência desse status crítico na prática docente, é ampliar as esferas de conhecimento na formação de professores, algo que está sendo pontuado e que se faz relevante ressaltar no contexto da educação em Arte Visuais. A partir do conceito de “letramento racial”²⁸, a insurgência das vozes negras, indígenas, camponesas, consideradas “outras” precisam estar presentes como aparato teórico/prático referencial em epistemologias para a educação em Arte. O pensar pluriversal deve compor os currículos e as demandas associadas à educação básica para que, transformações estruturais na dinâmica de formação escolar e humana aconteçam.

Por que nomear de “outros” (minorias) e não de nós mesmos enquanto construção de povo? Essa separação fica clara enquanto percebemos o currículo acadêmico com questões majoritariamente brancas, eurocentradas, ocidentalizadas, que implicitamente nos posiciona como “nós” (ocidentais brancos) distantes do “outro” (racializados, minorizados). Afinal, produzir conhecimento em realidades colonizadas, apoiado no referencial universal distante e alheio, dominado pelas mesmas ontologias estrangeiras, nos afasta de nossa própria origem e ancestralidade. Quijano, dentre

²⁸ Lia Schucman invoca os estudos da antropóloga afro-americana France Winddance Twine que cunhou o conceito “*Racial Literacy*” para ser usado na compreensão de como os sujeitos brancos adquirem consciência dos privilégios da branquitude, da estrutura racista da sociedade e como negociam sua branquitude. A autora brasileira ainda justifica em nota que “*Racial Literacy* significa, literalmente, “alfabetização racial” e que a melhor tradução para o conceito seria “letramento racial crítico”, pois letramento está mais ligado à ideia de conhecimento do saber, da cultura envolvida. Seria, portanto, a competência de utilizar a linguagem adequada para cada situação social necessária”. Schucman opta, no entanto, por deixar o conceito em sua forma original e traduzir apenas o seu significado (Schucman, 2020, p. 188).

Assim, para trazer o termo à adaptação coloquial, usual entre palestrantes e pesquisadoras do campo antirracista, como Bárbara Carine, Karla Akotirene concilio no texto “letramento racial”.

outras autoras nos ajudou a compreender os efeitos da colonialidade em espaços colonizados:

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (Quijano, 2005, p. 12).

Em função disso, a construção acima pode ser deslocada para o campo das Artes Visuais, afim de questionar esses aparatos coloniais considerando a obra de Denilson Baniwa:



Fig. 1 Denilson Baniwa, Re-Antropofagia, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8663192>. Acesso em 18 jan. 2023.

A reflexão sobre o legado colonial e seus efeitos inferiorizantes por reforçar padrões cognitivos do colonizador e vilipendiar as subjetividades, conforme Quijano, nos conecta ao entendimento sobre a obra de Denilson Baniwa. Isso significa pensar em *“liberar la subjetividad”*, a partir de estéticas decoloniais ao *“descolonizar los conceptos cómplices de arte y estética”* como constrói Pedro Gómez e Mignolo (2012,

p. 9), apontando as dimensões múltiplas dos sentidos que a arte afeta e influencia em suas funções explícitas dadas pelas “*estéticas decoloniales, en los procesos del hacer y en sus productos tanto como en su entendimiento*”, que “*comienzan por aquello que el arte y las estéticas occidentales implícitamente ocultan: la herida colonial*”.

A voz indígena de Baniwa, do lugar colonizado, ajusta compreensões sobre o ato de apropriar-se culturalmente da linguagem artística branca, respondendo à antropofagia modernista, expondo essa ferida colonial. O artista e curador indígena, evoca uma antropofagia “às avessas” (do colonizado em direção ao colonizador) diferente da situação posta historicamente, ao dialogar com o modernismo brasileiro no sistema das artes.

Na exposição Reantropofagia, Ilana Goldstein (2019) relata que, em visita guiada, Denilson declarou a exposição como um manifesto, sendo os indígenas os legítimos a falar sobre antropofagia. Na pintura acima, Baniwa afirma que “foi preciso cortar a cabeça do Mário de Andrade e servi-la na bandeja com temperos locais e pimenta para abrir espaço para Macunaimî” (Goldstein, 2019, p. 86). Com intuito de conectarmos a resposta à chamada antropofagia originária, proposta pelo artista, quando o mesmo digere a carne humana/cultura representada pela cabeça de Mário de Andrade e o caminho decolonial que a arte indígena contemporânea representa, através dessa obra, Daniel Dinato nos explicita:

ReAntropofagia é aberta com uma tela-documento: uma cabeça, fusão de Mário de Andrade com Grande Otelo (ator que interpretou Macunaíma no filme homônimo de Joaquim Pedro de Andrade), ofertada em uma bandeja de palha. Junto à cabeça, está presente o livro Macunaíma e um pequeno bilhete que diz: "Aqui jaz o simulacro Macunaíma, jazem juntos a ideia de povo brasileiro e a antropofagia temperada com bordeaux e pax mongólica. Que desta longa digestão renasça Makunaimî e a antropofagia originária que pertence a nós, indígenas". Para cozinhar e temperar essa cabeça oferenda, urucum, milho Guarani, mandioca e pimenta, os outros elementos presentes na tela. Nessa oferenda direcionada aos indígenas, Denilson antropofagiza a Antropofagia modernista ao fazer uso das referências e técnicas "brancas" (não indígenas) e distribui-las aos artistas ali presentes (Dinato, 2019, p. 278)

O trajeto que Baniwa [fig. 1], assim como outros artistas como Daiara Tukano, Jaider Esbell (*in memoriam*), Sueli Maxakali, Aredze Xukurú, Salissa Rosa, Edgar Kanaykô, Graça Graúna, Naná Kaigang, Moara Brasil, João Nyn, Gustavo Caboco, We'e'ena Tikuna, Larici Moraes, além dos coletivos Movimento dos Artistas Huni Kuin (MAHKU) e Associação Cultural de Realizadores Indígenas (ASCURI), mostra o marco da presença indígena insurgente na arte contemporânea, ocupando espaços

expositivos. A referida exposição, curada por Denilson Baniwa, é composta somente por artistas indígenas, pela primeira vez no Brasil, depois de 519 anos, fazendo ecoar seus gritos de resistência, ressaltando agência na arte contemporânea (Goldstein, 2019). Desse modo ao capturar técnicas brancas, dialoga com linguagens da arte contemporânea, por meio de poéticas e cosmopercepções próprias.

O entrelaçamento da pesquisa narrativa, junto à produção de pesquisas em Artes Visuais conectadas aos aspectos decoloniais, antirracistas e interculturais como na obra acima, produzirá reflexões no decorrer do capítulo.

Num dado momento, me desloco de práticas predominantemente eurocêntricas da história da arte ocidental, para uma mudança de referencial. Isso porque, vivenciei situações em que me senti incomodada, por apresentar aos meus estudantes narrativas iconográficas marcadas por estereótipos da negritude escravizada (justificada pelo papel documental), presentes em determinadas obras feitas por europeus no século XIX. Esse incômodo funcionará como mobilizador da minha mudança epistemológica e subjetivação da pesquisa, detalhada posteriormente.

Essa mudança de paradigma em minha trajetória enquanto professora na educação básica, configura a lógica de pensar o locus de enunciação docente, junto aos marcadores sociais de gênero, raça e classe, que de maneira ampla nos proporciona pensar as realidades locais e globais, amparadas nos ideais da interculturalidade crítica de forma consciente. Ponderando esse trajeto, localizar a produção artística brasileira é um passo imprescindível para mensurar o que representaria a produção decolonial e antirracista no campo das artes. Quando essa consciência dos diversos marcadores sociais não perpassar as subjetividades docentes, ela precisa acontecer na formação docente continuada, pela legislação e/ou no currículo de alguma forma.

Para problematizar a dimensão da arte antirracista e decolonial como pauta na produção acadêmica da pós-graduação brasileira em Artes, evidencio minha experiência como estudante de graduação que buscava maior engajamento em tais reflexões.

A Dr^a Maria Luísa Fragoso era a única professora do Departamento de Artes Visuais a dispor de uma pesquisa que incluía os povos indígenas, através de um projeto de extensão intitulado “REDE de IES para Povos Indígenas” pelo qual me interessei e do qual fiz parte. O projeto estabelecia contato e iniciativas com a

Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e estudantes indígenas da UnB, além de interagir com algumas comunidades indígenas como a dos Povos Potiguaras e Atikuns na Paraíba, criando conteúdo para obras de arte contemporânea, além de produção teórica e acadêmica dessas experiências. Havia a coparticipação de um estudante indígena de medicina, que dialogava com suas experiências e protagonizava ações no projeto.

Natália Costa e Maria Sardelich (2022), produziram um artigo intitulado “*Ensino de arte antirracista: o que se fala na pós-graduação brasileira em artes*”, em que, levando em conta uma revisão bibliográfica sistemática no recorte temporal de 2010 a 2021, apresentaram a análise de seis pesquisas dentre teses e dissertações, averiguando o ensino de Arte “alimentado pela perspectiva do **multiculturalismo** em abordagens pró-diversidade”. O que levando à interpretação do termo pelos estudos decoloniais, se distancia da proposta da interculturalidade crítica, como sugere Catherine Walsh (2012) e que aprofundaremos a seguir.

As autoras realizaram uma ordenada escolha, definindo os termos antirracismo e antirracista, como descritores direcionado às políticas que pretendiam avançar, e se vincularem às práticas educacionais antirracistas.

Foram localizados apenas seis trabalhos “de um modo muito acanhado”, como afirmam as pesquisadoras, que tocam na questão antirracista em programas da área de Artes conforme as buscas nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT). Em termos quantitativos, é preponderante fazer uma análise, conquanto superficialmente, sobre a distância temporal da promulgação da lei 10.639/2003 e o ano de publicação desse estudo, datado de 2023, em consequência dessa produção pouco expressiva. Sem falar na menção da Lei 9.394/1996, em seu artigo terceiro, com a crua alusão do inciso XII exigindo que o ensino seja ministrado com base no princípio da “consideração com a diversidade étnico-racial” – o que soma 27 anos desde as primeiras conjecturas de enfrentamento ao racismo, referidos legalmente na educação.

Para situar o papel da pesquisadora Ana Mae Barbosa, e sua trajetória referencial com o Ensino da Arte no Brasil, a referida autora foi considerada uma das primeiras referências a perceber o recorte racial, característico da formação sociocultural brasileira, distanciando-se da realidade “multicultural” ocidental. Ana Mae (2015, p. 39), em “John Dewey e o ensino de arte no Brasil”, entende que há uma

estrutura de “dependência que manipula o sistema educacional, gerando uma alienação cultural na América Latina, manifestada através da cópia de tudo desenvolvido pela metrópole”. Nesse momento, ela reflete sobre o engano de educadores ao pensar que estão criando estruturas, mas que não passam de cópias de modelos eurocentrados.

Isso se explica de acordo com a autora, porque valores e aspirações são alcançados por sociedades independentes (entenda-se colonizadoras) e são transmitidos para sociedades dependentes (colonizadas), tornando a criação de valores artificiais e voltada para as demandas mercadológicas que não são próprias dos últimos. Tudo isso é reforçado pela educação, que podemos entender como um traço de “obediência epistêmica”, em contrariedade com o conceito de “desobediência epistêmica” cunhado por Mignolo, além da perpetuação da colonialidade do poder e do saber.

Notando essa construção, vinda de uma autora brasileira como Ana Mae Barbosa (2015), que já sinalizava a crítica de soluções empacotadas e da existência de uma consciência social escravizada por modelos educacionais vindos de fora, de maneira crítica, antes mesmo da produção consolidada da coletividade argumentativa decolonial latino-americana se fazer eminente, aparece como um fator constitutivo da produção acadêmica em Artes Visuais de forma significativa. O que evidencia, assim, a existência de um pensamento ontológico consciente, quando afirma que “o primeiro passo em direção à independência é a conscientização da dependência” (Barbosa, 2015, p. 41)

O interesse dessa pesquisa em ressaltar a abordagem intercultural no contexto da produção de conhecimento em Artes Visuais, está em compreendê-la bem como estabelecer o elo com os estudos decoloniais. Logo, consideramos o sentido dado pelas autoras sobre esse conceito, assim como os equívocos apontados por Walsh (2012), ao multiculturalismo em sua ancoragem neoliberal. No artigo “Interculturalidade, plurinacionalidade e descolonização: as insurgências político-epistêmicas de re-fundar o Estado”, Walsh (2008) aponta que o multiculturalismo reflete as formas constitucionais da década passada, diferente da interculturalidade como projeto que alia estado e sociedade. Assim a autora faz a diferenciação entre os termos “multi” e “pluri” de sufixo comum, culturalismo, apontando o primeiro como tendo “raízes em países ocidentais, em um relativismo cultural que torna óbvia a dimensão relacional e oculta a permanência de desigualdades e iniquidades sociais”

(Walsh, 2008, p. 140, tradução nossa). Para além dessa omissão, o multiculturalismo tem um alcance global, chegando a políticas estatais e transnacionais de inclusão, na ávida tentativa de se incluir no mercado, como se desenha o modelo neoliberal, afirma Walsh.

Para somar a um ponto crucial dessa construção reflexiva, sobretudo para pensar a perpetuação da colonialidade do saber e, de epistemologias hegemônicas, o multiculturalismo aponta uma coleção de culturas singulares sem relação entre elas e em uma estrutura de uma cultura dominante, conjectura que não pretendo assumir nessa pesquisa, mesmo sob a titulação de “multiculturalidade crítica”. A contribuição dessa consciência e diferenciação se dá também para percepção das visualidades que podem ser constituídas sob essa lógica neoliberal, onde a representação de minorias sociais estão presentes na mídia hegemônica em propagandas, papéis artísticos, ocupando múltiplos espaços de poder ou ampla visibilidade em meios de comunicação, publicidade, com propósito singular, tornando uma falsa ou escassa representatividade. Todo esse aparato imagético reverbera nas visualidades, reforçando uma pseudo-diversidade.

Quanto ao pluricultural, Walsh (2008) aponta sua aproximação à interculturalidade, e distanciamento do multiculturalismo. Em razão do “pluri” se caracterizar por maior aderência na América do Sul, por refletir a particularidade e realidade mestiça de povos indígenas e negros em convívio com brancos mestiços, além da divisão de espaços territoriais, visto que se presume uma típica convivência de culturas mesmo sem interrelações equitativas (Walsh, 2008).

Walsh (2012) nos alerta para o uso do reconhecimento e do respeito à diversidade cultural como uma nova estratégia de dominação da interculturalidade funcional²⁹. Essa dominação que segue um tipo de nova lógica multicultural do capitalismo global, uma vez que essa lógica é sustentada por uma ideia de intervenção

²⁹ Para aprofundar as questões geopolíticas do interculturalismo funcional: “Essa lógica tem suas raízes tanto no multiculturalismo (neo)liberal norte-americano quanto no que Abril Trigo chama de “interculturalismo europeu”. Enquanto o primeiro tem suas raízes na democracia liberal e na liberdade do mercado – que garante a liberdade à diferença – e aponta para a tolerância da diferença mas também para a sua mercantilização, a segunda aponta para um novo humanismo do diverso: humanizar o neoliberalismo e a globalização. A declaração “Convenção sobre Diversidade Cultural” de 2005 é um exemplo claro desse interculturalismo europeu. Declarar a diversidade cultural como “patrimônio da humanidade, fonte de democracia política e fator de desenvolvimento econômico social”, e enfatizar a importância de “os Estados estabelecerem políticas culturais e promover a colaboração entre o setor público, o setor privado e a sociedade civil” rumo ao desenvolvimento humano sustentável como forma de garantir a preservação e promoção da diversidade cultural, a Declaração da UNESCO defende a diversidade sem denunciar ou mudar o capitalismo globalizado (mas se dá um toque europeu para neutralizar a hegemonia norte-americana) (Walsh, 2012, p. 64).

na ordem nacional, contudo “neutralizando-a e esvaziando-a do seu sentido efetivo” (Walsh, 2012, p. 64, tradução nossa). Sendo assim, o multiculturalismo pressupõe o respeito às diferenças, entretanto, funciona em conformidade com os aos preceitos do sistema-mundo-moderno-colonial. De modo igual, essa ideia democrática e inclusiva da lógica intercultural funcional exprime:

[...] aquela que visa não a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas ao controle dos conflitos étnicos e à preservação da estabilidade social de forma a promover os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, fazendo agora “incluir” no seu seio os grupos historicamente excluídos. Sem dúvida, a onda de reformas educacionais e constitucionais dos anos 1990 – aquelas que reconhecem o caráter multiétnico e multilíngue dos países e introduzem políticas específicas para os povos indígenas e afrodescendentes – fazem parte dessa lógica multiculturalista e funcional; eles simplesmente adicionam a diferença ao sistema e modelo existentes (Walsh, 2012, p. 64).

A intenção de Walsh quanto a dar sentido real para cada tipo de interculturalidade (da relacional até a crítica, passando pela funcional) consiste em uma importante medida para sinalizar as armadilhas da modernidade/colonialidade tangenciadas pelo capitalismo, o que pode reduzi-la a um novo multiculturalismo subtraindo qualquer “sentido crítico, político, construtivo e transformador”, que aqui se pretende distanciar (Walsh, 2012, p. 61). Por conseguinte, nos ajuda a reconhecer as articulações que os estudos sobre cultura podem oferecer, servindo como ferramentas para a prática decolonial na Educação, até as possíveis problematizações das visualidades pautadas pela diversidade em sua superfície e construção de estereótipos.

Para fechar esse adendo, sobre tais terminologias que acendem a discussão entre trânsitos e equívocos dos estudos culturais na educação, a investigação acerca da interculturalidade traz também a reflexão sobre respeito, tolerância e reconhecimento da diversidade. Ela se apropria do desafio e projeto de implodir a diferença nas estruturas coloniais de poder, segundo Walsh (2008) por reconceitualizar e refundar estruturas que relacionam equitativamente lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, agir e viver. “Assim, sem perder a diferença, mas que tenham a oportunidade e capacidade de contribuir a partir dessa diferença para a criação de novos entendimentos, convivências, colaborações e solidariedades” (Walsh, 2008, p. 141). É por isso que a interculturalidade não é um fato dado, mas algo em permanente progresso, insurgência e construção.

A obra da professora, pesquisadora e artista vencedora do Prêmio Pipa 2020, Renata Felinto, representa possibilidades interculturais criando condições de novos entendimentos e solidariedades, ao articular uma consciência afro-diaspórica à racialização de corpos femininos. O que vai possibilitando diálogos entre a arte contemporânea, a construção sócio-histórica negra brasileira e a arte moderna. *“Axexê da negra ou o descanso das mulheres que mereciam serem amadas (2017)*, traz essa demanda reflexiva e segundo a descrição da artista:

Axexê é a cerimônia de enterro da espiritualidade da pessoa iniciada falecida, como se fosse um “desfazimento” da iniciação dentro do candomblé nagô. Utilizamos essa palavra como um conceito, não como uma representação da cerimônia. A partir disso, propõe-se o enterro da espiritualidade coletiva de mulheres negras que foram amas de leite no Brasil escravocrata a partir de reproduções impressas. Uma reprodução da pintura “A Negra” (1923), cuja modelo foi a ama de leite da autora da obra, Tarsila do Amaral, também é enterrada juntamente com um culto infinito aos modelos modernistas que carregam em si a gênese racista das elites escravocratas (Felinto, 2017).



Fig.2(a) Renata Felinto. Axexê da Negra, 2017. <https://renatafelinto.wordpress.com/axexe-da-negra/>. Acesso em: 27, janeiro de 2023



Fig.2(b) Renata Felinto. Axexê da Negra, 2017. <https://renatafelinto.wordpress.com/axexe-da-negra/>. Acesso em: 27, janeiro de 2023.



Fig.2(c) Renata Felinto. Axexê da Negra, 2017. <https://renatafelinto.wordpress.com/axexe-da-negra/>. Acesso em: 27, janeiro de 2023.

As fotografias acima (Figuras 2-a, b, c) foram selecionadas por mim dentre seis imagens disponibilizadas pelo site da artista. E nelas, segundo a fala da autora, através de um vídeo gravado pelo prêmio PIPA³⁰, Renata está vestida de mucama do período colonial. Ela cava a terra para gerar um túmulo e enterrar fotografias de mulheres negras, onde a artista convida o público a “enterrar a espiritualidade dessas mulheres que não puderam ter um funeral descente, muito menos serem amadas como seres humanos”. Essas mulheres fotografadas foram escravizadas e muitas vezes obrigadas a amamentar as crianças dos seus “donos”, sendo “amas de leite ou amas secas”, que objetificadas foram exibidas nessas fotografias como status de poder, posse e hierarquia por seus senhores.

Fotografias de grande circulação e que marcam a representação de mulheres negras ao largo da história, trazem a história de Mônica (Quintas, 2009). Em pose rígida para uma foto realizada sob ordem, no intuito de não se perder a imagem caso essa se movimentasse, devido ao tempo longo de exposição que as antigas câmeras fotográficas exigiam para se constituir. Seu nome ao que se presume, não é originário de sua nação e língua. Ainda que a qualidade da segunda foto seja ruim, é perceptível o envelhecimento de Mônica, e a evidência de uma existência dedicada aos cuidados de outrem, atada ao extermínio de uma vida própria.

³⁰ Vídeo em que Renata Felinto fala sobre suas obras, inclusive a obra acima: <https://youtu.be/EePdaDSMisl>. Acesso em 27/01/2023.



Fig 3- F. Villela. Augusto Gomes Leal com a ama de leite Mônica. Carte de visite (Coleção Francisco Rodrigues. Acervo Fundação Joaquim Nabuco).

Disponível em:

http://digitalizacao.fundaj.gov.br/fundaj2/modules/busca/listar_projeto.php?cod=30&from=3730#.

Acesso em 10/01/2023.



Fig 4 : Alberto Henschel & C°. Isabel Adelaide Fernandes e sua ama de leite Mônica. Carte de visite (Coleção Francisco Rodrigues. Acervo Fundação Joaquim Nabuco).Disponível em: http://digitalizacao.fundaj.gov.br/fundaj2/modules/busca/listar_projeto.php?cod=30&from=3495#. Acesso em: 10/01/2023

A obra em si mesma, suscita diversos debates interculturais, de modo que quando a artista convida os espectadores a enterrarem a alma dessas mulheres,

violadas e furtadas de sua liberdade e da possibilidade de existência plena em seus corpos; pois foram privadas de terem um enterro digno e de serem amadas. Bem como, evoca a presença de rituais de candomblé, os quais sistematicamente ainda são sufocados pelo racismo religioso e sofrido por praticantes de religiões de matriz africana. Por fim, traz à tona uma obra icônica do modernismo brasileiro, como “A negra” (1923) de Tarsila do Amaral.

Para confrontarmos historicamente o legado da produção artística modernista, considerada símbolo de brasilidade antropofágica e genuinamente nacional, o debate a respeito do que reflete o interesse da classe dominante na iconografia brasileira, se faz necessário. Visto que ele pode naturalizar determinadas construções sócio-históricas, como o racismo atrelado à escravidão, ao não problematizar a origem de tais representações, da mesma maneira que corre o risco de reproduzir “inconscientemente” colonialidades e o mito da democracia racial.

É fato que os dias e contextos que separam e unem um centenário são muitos, mas decolonizar e assumir uma postura crítica e antirracista diante de tais rememorações históricas intrínsecos às artes visuais não é uma tarefa cabível de abstenção, logo, a interculturalidade na educação ou nas pedagogias decoloniais deve se fazer atuante nas problematizações curriculares e em projetos na Educação em Artes Visuais com urgência.

No estudo de caso realizado por Vera Candau e Wilson Júnior (2018) intitulado “*Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II*”, os autores discutem sobre os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade no ensino das Artes Visuais, para chegar à perspectiva de educação intercultural crítica e a reflexões sobre seus desafios, o que aqui nos interessa. Os autores levantam questões balizadoras e que são comuns a essa pesquisa: “Como as artes indígenas, europeias, africanas e afro-brasileiras estão inscritas no currículo?”, aqui podemos acrescentar além do como, quanto dessas culturas estão presentes umas em relação a outras? “Como lidar com a unilinearidade eurocêntrica que preside a sistematização da história da arte encontrada tanto nos currículos da escola básica, quanto naqueles que orientam a formação inicial de professores/as de artes visuais, de maneira a contemplar a perspectiva da educação intercultural?” (Candau e Júnior, 2018, p. 2).

Problematizar a unilinearidade eurocêntrica, que pode levar a práticas hierarquizadoras, é uma resposta, tal como incentivar a formação continuada, a presença da interculturalidade, da decolonialidade e do antirracismo como soluções

são saídas para essas questões. De fato, os autores ressaltam quatro dimensões educativas: os sujeitos/atores (individuais e coletivos), os conhecimentos/saberes, as práticas pedagógicas e as políticas públicas. Fatores que também são contemplados nessa pesquisa, com ênfase no ponto de vista dos conhecimentos/saberes, pois, “[...] propõe-se dar visibilidade ao atravessamento dos conhecimentos escolares por relações de poder a fim de questionar o caráter monocultural e etnocêntrico das culturas escolares [...]” (Candau; Junior, 2018, p. 3), desestabilizando categorias epistemológicas e desconstruindo a folclorização das denominadas culturas não ocidentais, notadamente as indígenas e africanas.

Na busca por entender outras denominações dadas ao multiculturalismo, trago a construção de Candau (2008), que avalia a tensão entre relativismo, multiculturalismo e a relação dos conhecimentos escolares com o multiculturalismo assimilacionista e o multiculturalismo diferencialista. Esses “multiculturalismos” que aqui interessa salientar, no sentido de compreender as devidas diferenciações com a interculturalidade, e dialogar com as autoras que trabalham conceitos comuns, como Walsh e Candau.

A perspectiva **assimilacionista** propõe uma política de universalização da escolarização sem que se coloque em questão o caráter monocultural dos conteúdos privilegiados no currículo, camuflando a sua ancoragem histórica a fim de que sejam tomados como universais, neutros e inquestionáveis. O multiculturalismo **diferencialista** tende a uma concepção estática e essencialista da formação das identidades culturais devido a negação da universalidade de qualquer saber e valor afirmado na escola. Essa visão, não raro, favorece à guetificação e à negação da construção coletiva entre os/ as diferentes (Candau e Junior, 2018, p. 3-4).

O que podemos compreender das duas perspectivas, segundo os autores, não nos interessa para prática, visto que o caráter de uma escolarização e pretensão universal pelo multiculturalismo assimilacionista, se torna equivalente à tônica dada por Santiago Castro-Gómez ao exercer o conceito de *“hybris del punto cero”*. Essa “arrogância do ponto zero”, traduzindo grosseiramente, refere-se a um ponto de observação inobservável que abarca a totalidade de pontos de observação que fazem alusão ao “olhar de Deus”, conseqüentemente, reiterando ancoragens ditas neutras e inquestionáveis (Restrepo; Rojas, 2010).

Para subverter essa *hybris*, referencio a obra da artista Daiara Figueroa Sampaio, conhecida como Daiara Tukano, nome de sua etnia. Duhigô, do povo indígena Tukano – Yé'pá Mahsã, do Alto Rio Negro na Amazônia brasileira. Por ocasião da exposição inaugurada no dia 1º de janeiro de 2023, no Museu Nacional da

República, em Brasília, na exposição “**Brasil Futuro: as Formas da Democracia**”³¹, a obra foi criada por Daiara e fez parte dos eventos de posse do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva.



Fig. 5- Daiara Tukano. A queda do céu e a mãe de todas as lutas, 2022.

Disponível em: <https://www.premiopia.com/2023/01/a-coletiva-brasil-futuro-as-formas-da-democracia-celebra-a-democracia-e-reflete-sobre-seus-desafios/>. Acesso em: 22/01/2023.

“A queda o céu” faz referência ao pensamento do povo Yanomami, e dá título à obra literária do escritor Davi Kopenawa em coautoria com o antropólogo Bruce Albert. A artista relata que em conversas com seu pai e o autor afirmava-se a existência de narrativas que somos a terceira geração da humanidade, pois o céu já caiu três vezes. Assim, Daiara Tukano, não se denominando Yanomami conta a história de *Yé'pá Mahsã*, que:

Antes de existir o tempo, surgiu o primeiro pensamento como uma luz brilhando, como o primeiro vento, como o primeiro sopro se criou vida, e desse pensamento se autocriou a grande mãe do universo. Ela surgiu sentada nos seus bancos sagrados, no seu kumurô, com suas medicinas, ela mascarou a coca, soprou o tabaco e no sopro com seu pensamento ela criou a maoca do universo. Nós chamamos o U'mukho Ñehk'u, que é a grande avó do universo, Yepario, grande avó do universo, que nós temos grande mãe e grande pai. O universo não se faz sozinho, mas assim tem uma disputa de quem nasceu primeiro, se foi homem ou a mulher, mas assim, olha, fizeram tudo junto, por mim tá tudo bem. Mas eu prefiro contar a versão que ela nasce primeiro por

³¹ Segundo o site do Prêmio PIPA, ano 14 “a mostra coletiva reúne obras de mais de uma centena de artistas visuais brasileiros de diferentes gerações, raças, gêneros e regiões do país, formando um conjunto que representa os desafios da nossa democracia, a utopia do nosso projeto de presente e sonho de futuro. A curadoria está nas mãos da historiadora Lilia Schwarcz, do arquiteto Rogério Carvalho. Disponível em: <https://www.premiopia.com/2023/01/a-coletiva-brasil-futuro-as-formas-da-democracia-celebra-a-democracia-e-reflete-sobre-seus-desafios/>.

opção (risos). Então ela com seu pensamento soprou e criou quatro trovões, quatro raios, que eram os filhos dela. E falou “meus filhos me ajudem a criar o mundo”. Então eles organizaram camadas de mundo assim, fizeram o mundo, separaram o rio, as montanhas e tal, que legal! E depois começaram a enrolar ela, porque esses trovões, esses filhos, eram muito preguiçosos. Aí ela ficou chateada e teve que criar o quinto trovão, que ela criou com tanta força, que ele não tinha corpo, mas ele era igual a ela. E ele era o grande avô do universo. Aí ela falou para ele “meu irmão, me ajude a terminar de fazer a criação”. E passou para ele um bastão de cerimônia, que a gente tem um yaigû, que é um bastão lindo, assim, ele tem tipo dois metros, e passou para ele. “Pega esse bastão e então me ajude a organizar o mundo”. Ele pegou, tomou o padu, que é a coca, fumou o tabaco, pegou o bastão e esse bastão virou o eixo do mundo, e em volta desse bastão se criaram camadas e camadas. Então a gente está no meio. Para cima tem outras camadas de universo e para baixo também. Mas não pense nessa coisa de céu e inferno, que não tem nada a ver na nossa cultura não. Para nós, em cima mora o grande pai, e em baixo mora a grande mãe. São camadas, é tipo um pavê, né (risos). E aí ele fez isso, e depois ela pediu para ele “olha então agora me ajude a criar a vida, que tá tudo muito bonito, a casa está pronta, mas alguém tem que morar nela, né”. Então ela pegou no seu seio, e do seu seio direito ela derramou leite, e aquele leite era fértil e as águas do mundo ficaram férteis. E do outro seio derramou sementes, e essas sementes caíram sobre a terra e a terra ficou fértil. E aí ela falou para o filho dela, para o mestre de todos os tempos, olha só, porque quando ele nasce o tempo começa a nascer. Na verdade, quando começa a acontecer essa transformação o tempo nasce né. Aí fala para ele: “Meu irmão mestre de todos os tempos, me ajuda a criar a vida”. Ele então pega aquele bastão, masca a coca e sopra o tabaco no bastão sobre as águas. E quando o tabaco toca as águas nasce, imagina primeiro o pozinho, primeiro a fumacinha, o pozinho grãozinho de tabaco, tocando a água nasce uma micro pequena célula. Essa célula vai crescer e se transformar na grande cobra grande. Então para nós, um ser muito importante é a cobra canoa da transformação. Pamuri é transformação, pamuri pirô. Pamuri yukese, yukuse é canoa. Cobra de transformação, então canoa de transformação. Ela é a mãe de todos os seres das águas. O primeiro povo da criação são esse povo que nasceu nas águas. E a gente sabe disso desde muito antes do barbudo careca lá, qual é o nome dele? Darwin, a gente já sabia. Então nós sabemos que antes nós éramos peixes [...]. (Tukano, 2023)

A partir dessa reflexão e fruição proporcionada pela narrativa de Tukano, que abrange o sentido de pluralismo epistêmico e ontológico, podemos pensar sobre a potência que essas múltiplas cosmopercepções podem agregar para uma educação intercultural através das Artes. O que também, diante do conhecimento desses conceitos acima sobre multiculturalismo, nos torna capazes de diferenciar intenções e reforça a importância de compreendermos os conceitos não por si mesmos, apenas para serem empregados como instrumentos de argumentação da escrita acadêmica, mas para atravessar com aprofundamento as sutilezas da linguagem, que teoricamente carregam conjunturas estruturais que passam despercebidas e servindo de ferramenta às pedagogias neoliberais.

Diante dessas preconcepções que atuam na colonialidade do saber *“el punto cero sería, entonces, la dimensión epistémica del colonialismo”* afirma Castro-Gómez

(2008 *apud* Restrepo; Rojas, 2010, p.139). E esse efeito tem toda a relação com o conhecimento através das disciplinas na universidade, o qual Castro-Gómez (2007) aponta ter encarnado perfeitamente a *“hybris del punto cero”* pelo modelo de universidade moderna,

Por eso hablamos de la hybris, del pecado de la desmesura. Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurrir en el pecado de la hybris, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho, la hybris es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista (Castro-Gómez, 2007, p. 83).

Esse teor de superioridade epistêmica característico da modernidade sobre outras epistemologias e conhecimentos situados, nos leva a refletir sobre os apagamentos ocorridos na história, quando contrapomos a obra sacralizada de Michelangelo, artista italiano do século XVI dialogando com a obra de Daiara Tukano.

Apesar de quinhentos e vinte anos de Brasil e da (re)existência dos povos originários, a narrativa contada através da pintura de Tukano é desconhecida por parte considerável dos brasileiros, o que reflete a tamanha naturalização do epistemicídio que, segundo Sueli Carneiro (2023, p. 13), “é uma forma de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão”, tendo pessoas negras (e acrescento, indígenas) “anuladas enquanto sujeitos do conhecimento e inferiorizadas intelectualmente”. Além da colonialidade do saber no campo das artes, filosofia e afins. Isso evidencia o papel da antropofagia indígena de incorporar linguagens “ocidentais colonizadas” para serem minimamente ouvidas, e ocuparem espaços de representação destinados aos mesmos grupos hegemônicos. À vista disso, ocupando seus territórios sujeitos às sucessivas e contínuas marcas do genocídio e violência, ainda precisam reafirmar suas existências, lutando pelos seus territórios e sobrevivência.

Em contrapartida, a obra de Michelangelo, assim como várias outras que acumularam séculos de existência no circuito histórico e artístico, é uma referência canônica, reforçando o caráter monocultural de matriz europeia, centrada no conceito restrito de “arte erudita” ou “arte maior” presente ainda de maneira ordinária em práticas e currículos no ensino de Arte. A pintura abaixo (Fig. 6) do artista italiano, foi disposta em contraponto à obra de Tukano por refletirem a origem da vida humana, em que se propõe tecer comparações da cosmogonia/cosmopercepção e da representação dicotômica desse surgimento, entre homem branco x mulher indígena,

ainda que aponte a proximidade formal da obra de Tukano com a Pietá do mesmo artista. Produções como a de Michelangelo, entre muitos outros artistas “tradicionais” europeus e norte-americanos têm suas iconografias popularizadas e amplamente reconhecidas pelo crivo de uma necessária “alfabetização visual designada como leitura de imagens e cultura visual” na experiência de escolarização (Sardelich, 2006, p.452). Deve-se atribuir essa “façanha” não apenas às expressões de colonialidade, contudo ao papel do cristianismo para difusão e universalização epistêmica e ontológica desses preceitos.



Fig.6- Michelangelo. A criação de Adão,1511.

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Cria%C3%A7%C3%A3o_de_Ad%C3%A3o. Acesso em 31/03/2023.

Outrossim, conectamos ao entendimento de Castro-Gómez (2007) já citado, de que o ocidente tem como grande erro a arrogância de tentar ter um ponto de vista sobre todos os outros pontos de vista, mas sem que esse ponto de vista possa ter um ponto de vista, ou seja, pensando pelos “outros” e sobre os “outros”, apagando suas narrativas, existências e pluralidades.

Candau e Júnior (2018) por fim, listam proposições que evidenciam a importância do entrelaçamento de arte e a cultura no campo de ensino das artes visuais, como a:

compreensão dos códigos culturais como códigos de poder; a defesa da apropriação crítica dos códigos dominantes presentes nos artefatos visuais, legitimados ou não como arte; a preocupação com a herança artística e estética dos/as alunos/as; o compromisso com a diversidade cultural (Candau e Júnior, 2018, p. 5).

Assim, tais características conforme os autores acima elaboram, fazem parte da perspectiva contemporânea de ensino de Artes Visuais, ultrapassando esse conceito de belas-artes definido pelo ensino de arte histórico e monocultural, dominante nos espaços escolares. Rachel Costa (2018) em seu artigo *“Após o fim da arte europeia: uma análise decolonial do pensamento sobre a produção artística”* analisa a obra emblemática do filósofo e crítico de arte Arthur Danto *“Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história”*, pensando perspectivas da produção artística após a decretação de seu fim, ou seja, após o momento em que os modelos tradicionais lineares e com sentido de progressão no pensar e fazer arte passaram a não se enquadrar às próprias obras de arte.

Cabe a nós questionar como esse espaço do pensar artístico se coloca fadado a uma leitura universal e específica, no singular, além de reiterar o entendimento de como acontece parte da construção teórica do circuito hegemônico na arte contemporânea, para então situarmos e ligarmos aos conceitos aliados à diversidade e pluralidade para a educação em Artes Visuais.

O conceito de multiculturalismo foi trabalhado por Danto, segundo a autora, “como instrumento para compreender a relação entre a arte e seus lugares de origem e, também, como ferramenta para explicar a pluralidade” (Costa, 2018, p. 89). Isso porque ele apenas abre um espaço para a diversidade, não retirando a Europa, e os Estados Unidos, do lugar de referência para a produção artística, afirma Costa (2018, p. 89). Partindo de uma perspectiva decolonial, trago a obra de Viveiros de Castro, afim de apontar o pluralismo e outros entendimentos abaixo:

Então, os conceitos de perspectivismo e multinaturalismo permitem vislumbrar uma forma diferente da de Arthur Danto de abordar a pluralidade. Fica claro que o conceito de multiculturalismo mantém a estrutura metafísica moderna, apenas pluralizando a aparência, sem abrir espaço para pensar a constituição de outros mundos da arte, de outros modos de fazer e pensar arte. O vislumbre dessa possibilidade aparece na teoria explorada por Viveiros de Castro, pois se aquilo que é considerado como unitário se multiplica através das relações, não é possível pensar uma estrutura única e universal como a essência do mundo da arte dantiano (Costa, 2018, p. 88-89).

Visto que não foi aprofundando na obra de Viveiro de Castro, que utiliza conceitos distintos da dicotomia moderna que diferencia natureza e cultura, apontando caminhos que permitem pensar a arte para além dos limites da arte ocidentocêntrica, delimitada por Arthur Danto, o diálogo desses autores traz a perspectiva decolonial

por parte de Viveiros que nos interessa, à guisa de Costa (2018). De fato, o conceito de multiculturalismo é trabalhado por Danto como instrumento para compreender a relação entre a arte e seus lugares de origem e, também, como ferramenta para explicar a pluralidade devido a esse multiculturalismo na arte funcionar “como uma espécie de decisão curatorial para dar espaço a essas minorias, não como um movimento de cunho político que reflete a emergência de minorias em sociedades democráticas” (Danto, 2013 *apud* Costa, 2018, p. 89). O problema está em reconhecer apenas múltiplas culturas e não múltiplas naturezas, como afirma Costa sobre Viveiros de Castro embasado no pensamento ameríndio, pois “o multiculturalismo percebe a unidade da natureza e a multiplicidade das culturas, o multinaturalismo entende a multiplicidade de naturezas e a unidade da cultura” (Costa, 2018, p. 95).

Esse entendimento de conceder espaço para o subalterno falar, associa-se à crítica e questão feita por Spivak (2012), de que esse subalterno não pode falar enquanto tiver quem delimite seu espaço, não dividindo a mesma linguagem, ou fale por el(a)e. Se conectando mais a uma representação isolada, do que uma mobilização que reflita a emancipação e emergência das minorias e diversidades. Spivak (2012) afirma, que o projeto heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como outro é o exemplo contundente de violência epistêmica, “esse projeto é também a obliteração assimétrica do rastro desse Outro em sua precária Subje-tividade” (Spivak, 2012, p. 47), ao que podemos enxergar na coletividade de estudos latino-americanos explanado pelas colonialidades (do poder, do ser, sobretudo do saber), também pelo colonialismo interno de Silvia Cusicanqui, que reforça uma postura anticolonial decorrente aos efeitos da marginalização colonial na construção das subjetividades.

A arte contemporânea em suas múltiplas linguagens, tem sido cada vez mais, atrelada à consciência antirracista e decolonial, quando inclui vozes insurgentes nos circuitos artísticos. Como podemos perceber nas exposições “*Nakoada-estratégias para a Arte Moderna*” (2022), “*Atos de Revolta-outros imaginários para independência*” (2022), “*Brasil Futuro: as Formas da Democracia*” (2023), dentre outras tão importantes. A própria presença de artistas negres, indígenas, LGBTQI AP+ em destaque no Prêmio Pipa nos últimos anos, tal qual nas Bienais de São Paulo com o protagonismo do escritor, artista, arte-educador, geógrafo e curador brasileiro, um ativista dos direitos indígena macuxi Jaider Esbell (1979-2021), entoa a perspectiva de políticas de representação pluriversais e democráticas.

No entanto, há que ser ressaltada uma análise que problematize além dessa positividade, como constrói Suene e Cayo Honorato (2022), quando apontam existir uma série de “questões laterais” que precisam ser levadas em consideração, a começar primeiramente pela devida consequência em termos de igualdade e justiça social:

[...] Afinal, trata-se de mudanças estruturais ou cosméticas? Ou de ambas, em diferentes combinações? De que modo aqueles agentes transpõem ou restam condicionados pelas expectativas sobre seus corpos, experiências e discursos? Como não reduzir a visibilidade à mera aparição, a um discurso sem ação? Que papel as instituições culturais e outras instâncias têm desempenhado nesse processo? De que modo as concepções e epistemologias da arte moderna e contemporânea têm sido mantidas, reformadas ou transformadas? (Honorato e Honorato, 2022, p. 2-3)

Ao papel docente, é útil e necessário ter a dimensão dessas questões ao discuti-las no exercício da educação em arte e das visualidades na escola. Essas representações que, a partir das vozes dos autores, promovam reflexões, fazendo o contraponto das realidades estatísticas ocupadas por esses lugares sociais/raciais, entretanto, ciente das possibilidades de armadilhas produzidas por representações isoladas e “cosméticas”, vindas daqueles que detém poder de decisão.



Fig.7- Elian Almeida, "O mais importante é inventar o Brasil que nós queremos", 2021. Obra presente na exposição '**Brasil Futuro: as Formas da Democracia**'(2023).

Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2023/02/conheca-artistas-que-integram-a-mostra-brasil-futuro-as-formas-da-democracia/>. Acesso em: 28/01/2023.



Fig. 8. Jaider Esbell. Carta ao Velho Mundo, 2018/2019, Livro de luxo com 400 páginas e desenhos e textos produzidos com pincel Posca.

Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2019/03/20/carta-ao-velho-mundo/>. Acesso em 25/01/2023.

Nas instituições artísticas, esse crescimento na leitura decolonizadora da formação de povo brasileiro indígena e feminista afro-latino-americano, como constrói Lélia González, pode servir de farol para o fomento e visibilidade de pedagogias decoloniais, antirracistas, uma vez que essas produções trazem a ideia de representatividade, além de narrativas transgressoras que podemos compreender melhor a partir das definições no campo da educação intercultural em Artes Visuais:

Por um lado, a vertente da educação intercultural em artes visuais, de cunho disciplinar, questiona a cultura artística monocultural de matriz europeia e promove o reconhecimento, a contemporaneidade, a incorporação e a interação não hierarquizada das culturas artísticas de matrizes africanas, indígenas e populares. Por outro lado, a educação para a cultura visual, de caráter transdisciplinar e/ou pós-disciplinar, que compreende as imagens para além do campo da arte, como um sistema de símbolos[...] (Candau e Júnior, 2018, p. 5-6).

As contribuições da intitulada educação intercultural em Artes Visuais, como a educação para a Cultura Visual podem ser significativas e aliadas das práticas decolonizadoras e antirracistas na educação, pois através de seus questionamentos é possível construir respectivamente “a participação ativa em redes de relações [...] que fortaleçam a auto-estima, auto-confiança e empoderamento de sujeitos e coletividades culturais invisibilizadas e/ou subalternizados no espaço escolar e na sociedade” (Candau; Júnior, 2018, p. 6).

Para além dos questionamentos propostos acima, em dissonância com as hierarquizações, o sistema de símbolos considerados pela educação para a cultura visual quando “inclui a produção de ideias, narrativas, artefatos, objetos e mercadorias que se materializam na forma de livros, CDs, filmes, novelas, quadrinhos, tirinhas, publicidade, internet, etc.” que “constituem e instituem mundos sociais na contemporaneidade” (Martins e Tourinho, 2016). Amplia ainda, o diálogo com os efeitos do “ocidente e das sociedades capitalistas industriais do ponto de vista da cultura, demarcada por desigualdades étnicas, de classe, de gênero as quais se transformam numa arena de conflitos sociais” (Martins, 2007, p. 37).

Para reforçar essa reflexão que traça esses caminhos educativos em importância, servindo como instrumento analítico e prático em direção ao campo da Educação em Artes Visuais, de forma crítica às narrativas hegemônicas, concerne contemplar a argumentação de Fernando Hernández, para questionar discursos e abarcar intertextualidades através da cultura visual e das produções em arte contemporânea:

Trata-se ainda, de revisar os dispositivos discursivos que o sistema das imagens foi produzindo para fixar determinadas formas de saber e de poder, para ver como isto pode afetar cada um de nós. Isso somente pode ser feito colocando as imagens em relação, construindo narrativas visuais e utilizando estratégias favorecedoras de intertextualidades (Hernández, 2014, p. 337).

Essa necessidade de revisão de dispositivos discursivos vindo das imagens, segundo Hernández, pode evocar uma preocupação dentro do espaço das visualidades e estabelece conversa com a interculturalidade, quando apresenta seu potencial intertextual como a produção de conhecimento. Catherine Walsh (2008, p. 140) há 15 anos afirmava que a interculturalidade ainda não existia e ainda precisa ser construída para atender um “projeto social de vidas novas e distintas” incluindo cosmologias que contemplem os “conhecimentos e saberes, a memória ancestral e a relação com a mãe natureza e a espiritualidade”.

Aponta Walsh (2012) que a interculturalidade está em constante mudança. Dentre todas as obras apresentadas no percurso dessa pesquisa, em arte contemporânea especialmente, se fazem e podem se fazer presentes, se essa inflexão decolonial e antirracista acontecer no campo epistêmico. Essa significação, aponta Walsh (2008), surge do movimento indígena equatoriano como projeto político impulsionador de uma transformação radical das estruturas e instituições e relações da sociedade, como também é possível perceber essas articulações nas lutas dos movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado (MNU) no Brasil. Esse, que entre importantes pautas, objetiva mobilizar e organizar a população negra brasileira em sua luta por emancipação política, social, econômica e cultural. Ainda, com sua ação prejudicada devido ao preconceito racial e suas práticas, necessitando articular os problemas específicos dos negros com os problemas gerais do povo brasileiro (González e Halsenbalg, 1982).

A interculturalidade é potencializadora para a virada epistemológica proposta no giro decolonial, pois reivindica uma transformação radical, para assim combater o caráter monocultural, hegemônico e colonial de maneira efetiva, não apenas individualmente e funcionalmente analisa Walsh (2012). Todavia a autora aponta-a como questionadora e não funcional para o modelo vigente, visto que a interculturalidade crítica “parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso” (Walsh, 2009, p. 21). Assim, podemos entendê-la como aliada da decolonialidade por reivindicar esse status de colonialidade, pois como diferencia Walsh, o

interculturalismo funcional parte das necessidades e demandas das instituições sociais, ao passo que a interculturalidade crítica, contrariamente, “é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (Walsh, 2009, p. 21-22).

Pensar nas origens da interculturalidade crítica, proporciona diálogo com a produção artística contemporânea constituída desses sujeitos e com suas narrativas, somando ao que Walsh (2009) diferencia de um projeto político do movimento indígena em que se concebe o lado oculto da modernidade, que é a colonialidade.

De natureza igual, faz sentido trazer o que a autora chama de “pedagogia decolonial a partir da interculturalidade crítica”, — pensamento que faz diálogo com a pedagogia crítica de Freire em 1960, ressalta a autora —, além de um pensamento que tem a potência de trânsito com a educação em Artes Visuais. Isso, porque assim como o papel das produções artísticas contemporâneas entendidas como decoloniais na educação, essa pedagogia “retoma a diferença em termos relacionais, considerando seu vínculo histórico-político-social e de poder, em que se evidencia para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes” (Walsh, 2009, p. 25).

A obra de Xadalu Tupã, por exemplo, atua pedagogicamente para esse fim decolonial a partir da interculturalidade crítica. Por meio de tal visualidade marcadamente constituída por corpos e fenótipos indígenas e a violência simbólica associada ao colete à prova de balas, entendemos a reivindicação do artista de origem indígena de etnia desconhecida. Historicamente sua ancestralidade era parte de um fragmento indígena que resistia em casas de barro e capim à beira do Rio Ibirapuitã.



Fig. 9- XADALU TUPÃ JEKUPÉ. "Invasão Colonial Meu corpo nosso território", fotografia, impressão em tecido. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/xadalu-tupa-jekupe/>. Acesso em 28/03/2023.

Portanto, essas questões trazidas por Xadalú resgata elementos de representatividade sobre a existência desses povos indígenas do Paraná-BR, que tiveram uma cidade construída sobre seus territórios.

O artista apresenta impressões fotográficas em lambes, nos muros da cidade, com a linguagem da intervenção urbana ao convidar os transeuntes a enxergar essas existências de forma democrática, uma vez que chega para todos que estão na rua, para assim assimilarem o genocídio indígena. Esse trabalho, por exemplo, pode se apresentar visualmente para a linguagem artística aos transeuntes, tal como Hernández (2007, p. 29) menciona em “práticas vinculadas a um novo alfabetismo visual (*visual literacy*)”, e pelo “interesse em que a educação fundamental incorporar a perspectiva de “múltiplos alfabetismos”. Posto que Walsh (2009) reitera, uma pedagogia decolonial e intercultural “entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores” que tem a capacidade de alcançar diversas realidades, subjetividades, a partir de um ponto de vista sócio-histórico que abarque as lutas, opressões, marcadores sociais que ainda se cercam de sujeitos e coletividades à partir de uma estrutura colonial (Walsh, 1991 *apud* Walsh, 2009, p. 26).

1.5.1 Experiências docentes/formativas decoloniais e antirracistas 1

Ao projetar essas intenções para a prática docente, cabe salientar a importância de se compreender a recepção dos estudantes quanto à linguagem artística abordada. Rememoro a experiência do estranhamento diante de linguagens e propostas mais inovadoras que podem invocar uma interpretação restrita por não dialogar diretamente com o que o estudante tem internalizado como Arte, deixando-os numa zona de desconforto e/ou curiosidade. Seus sentidos e expressões inesperadas fazem o exercício docente se tornar, de certa forma, relacional. Como um termômetro, essas ações podem ser direcionadas para necessidades que o professor pode aprofundar potencialmente.

Para completar esse sentido do emprego de pedagogias assim denominadas interculturais e decoloniais no campo das Artes, pensemos no que foi proposto pela autora caribenha Jacqui Alexander (2005 *apud* Walsh, 2009, p. 26):

[...] Pedagogias entendidas de maneira múltipla: como algo dado e revelado; [que faz] abrir caminho, transpassar, interromper, deslocar e inverter práticas e conceitos herdados, estas metodologias psíquicas, analíticas e organizacionais que usamos para saber o que cremos que sabemos, para tornar possível conversas e solidariedades diferentes; como projeto tanto epistêmico como ontológico ligado a nosso ser e, portanto, aliado à formulação que fez Freire da pedagogia como metodologia imprescindível. Pedagogias [que] convocam conhecimentos subordinados, produzidos no contexto de práticas de marginalização, para poder desestabilizar as práticas existentes de saber e assim cruzar os limites fictícios de exclusão e marginalização.

A educação em Artes Visuais possui ferramentas pedagógicas para desestabilizar essas práticas existentes, por meio de experiências formativas em sala de aula como em espaços institucionais de exposição artísticas (como veremos abaixo). O contato com as linguagens contemporâneas, incita a ruptura desses limites fictícios que mantém estruturas excludentes e marginalizadoras de determinados saberes, como preconiza a autora acima.

A título de exemplo, trago a experiência como professora em que levei estudantes do Ensino Médio para visitar a exposição “*Construção e fé*” do artista baiano Rubem Valentim, realizada na Caixa Cultural de Brasília no ano de 2017. Nela vivenciamos uma ação pedagógica que pode ser lida como uma proposta de caráter intercultural, por experimentarmos práticas e modos culturais diversos de pensar, agir e viver evocados a partir da materialidade e do que havia disposto ali.

A obra de Valentim, traz elementos simbólicos dos cultos ancestrais de matriz-africana ligados à religiosidade do candomblé, o que além de rememorar aspectos culturais da diáspora africana, convoca conhecimentos e representações subalternizadas em virtude do racismo epistêmico e religioso. Para a maioria dos estudantes, esses símbolos constituem um universo desconhecido, o que pela lógica da formação cultural pautada na pluralidade brasileira, não deveria ser “novidade”, tampouco gerar estranhamento, como não acontece com símbolos do cristianismo. Logo, apreender tais conhecimentos e saberes, constitui certo deslocamento e inversão de práticas e conceitos da colonialidade herdados e perpetuados de forma automatizada nas escolas, o que para princípios decolonizadores e antirracistas interessa problematizar.



Fig.10- Estudantes do Ensino Médio na exposição de Rubem Valentim, em papelão. Acervo pessoal.



Fig.11- Estudantes produzindo esculturas visitando exposição de Rubem Valentim. Acervo pessoal.

Outro exemplo de caráter intercultural é relatado através do texto “*Cidade - floresta na arte da memória Marajoara: visualidade e oralidade em Maria Neco Balieiro*”, onde Agenor Pacheco, Analaura Corradi e Maria Neco Balieiro propõem, através da etnobiografia, a (re)construção de dimensões e experiências interculturais sobre a cidade de Breves, banhada pelo rio Amazonas. Através de lembranças em

pinturas, consideradas textos visuais (auto)biográficos da vida da artista, reconstituiu-se aspectos da vida pessoal e profissional de Maria Neco, produzindo outras narrativas do urbano na Amazônia Marajoara (Pacheco, Corradi e Balieiro, 2017, p. 3320-3330).

A etnobiografia é marcada pela pesquisa narrativa e (auto)biográfica, em que a artista faz das pinturas, textos visuais (auto)biográficos. Constitui caminhos para emprego da decolonialidade e da “justiça cognitiva³²” (Groesfoguel, 2016), ao dispor de uma produção artística que considera inverter a “geopolítica do conhecimento³³ por possibilitar as relações, articulações e colaborações entre saberes, racionalidades e lógicas historicamente subordinados e negados” (Gomes, Lambuley e Walsh, 2018, p. 28) quando toca na realidade de ribeirinhos e seus cotidianos dotados de simplicidade, com experiências da formação docente.

Maria Neco explica em primeira pessoa que pinta o cotidiano da cidade ribeirinha por causa das lembranças de sua mãe, e tem a necessidade de contar isso do interior, assim como lembrança, pra não ficar perdido na história, pois após o falecimento de sua mãe, se não contasse, ficaria perdido no tempo (Pacheco, Corradi e Balieiro, 2017). A voz da artista ribeirinha está presente na constituição do texto, soma-se o esforço descrito pelos autores em acompanhar momentos em que ela “toma a autoridade etnográfica para produzir escritas de si, do nós e dos outros” (Pacheco, Corradi e Balieiro, 2017, p. 3370). A obra (escrita e pictórica) em sua completude, corresponde a uma escrita compartilhada, tendo a artista como sujeito, agente por assumir um papel autoral e crítico da pesquisa. Podemos pensar inclusive sobre a insurgência de mulheres invisibilizadas no contexto histórico amazônico, onde se faz pertinente trazer a colocação da autoria coletiva abaixo:

É preciso não olvidar que a forte presença das mulheres na história da Amazônia confunde-se com a intensidade das marcas do silêncio e das táticas por elas criadas para resistir, subverter e problematizar modos de ser e viver no regime patriarcal, enraizado e espreado, de diferentes formas com várias ressonâncias, por todo o território brasileiro. As experiências de transgressões

³² Ramón Groesfoguel menciona o conceito de injustiça cognitiva ao explicitar em seu artigo fatores como o racismo/sexismo epistêmico, como sendo um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. (Groesfoguel, 2016, p. 25).

³³ O conceito de “geopolítica do conhecimento” foi introduzido por dois motivos: um, para analisar as relações epistêmicas de poder vinculadas às relações econômicas entre os impérios europeus da época (após 1500) e o resto do planeta (Walsh, 2002a) . 2002b); e a outra, para legitimar conhecimentos em conflito com a plataforma europeia, que, no entanto, não podem prescindir dela, nem se podem ajustar a ela. Dessa tensão surge o pensamento fronteiriço como “método”. (Mignolo, 2015b, *apud* Gomes, Lambuley e Walsh, 2018, p. 96)

femininas nesses cotidianos são diversas e paradoxais, indo de ditos, interditos, assim como usando outras linguagens para inscrever-se nesse contínuo vivido com revelador vigor (Pacheco, Corradi e Balieiro, 2017, p. 3349)

A citação acima, contempla o lugar da mulher no sistema mundo moderno patriarcal e colonial num contexto cultural “local” brasileiro, distante do referencial de produção do conhecimento e produção do circuito artístico contemporâneo. O que associa à fala de Spivak (2012), imbricada nos estudos subalternos, quando questiona a criação de espaço para que o subalterno seja ouvido, e não fale por ele, no caso a mulher ribeirinha/marajoara/latino-americana.

A autora menciona o afeto nas aprendizagens culturais marajoaras, bem como, por meio da interação estruturada em experiências interculturais “um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais” (Pacheco, Corradi e Balieiro, 2017, p. 3375). Esse entendimento do diverso enquanto processo para professoras pesquisadoras, bem como para a consciência da práxis docente, reverberada nas realidades diversas da escola, são pertinentes como ações decolonizadoras em Artes Visuais. A seguinte obra da artista, mostra o elo da pesquisa narrativa intercultural, etnobiográfica de potência decolonial.



Fig.12- Maria Neco Balieiro. A Jangada, 2015 (Pacheco, Corradi e Balieiro, 2017, p.3727).

Dentre o vasto acervo da artista, a referida obra “*A Jangada*” consta destacada no texto mencionado, como um retrato da fala da mãe de Neco sobre o avô, uma narrativa visual constituída de memória. Nela o movimento do cotidiano ribeirinho é expresso através do trabalho no engenho com a produção de garapa, venda de dormentes toras de madeiras que “parece alinhar saberes, linguagens, práticas, crenças, enfim modos de ser, viver e morrer na cidade, problematizando a concepção de um pensamento único sobre a noção clássica de urbano” (Pacheco, Corradi e Balieiro, 2017, p. 3727) dentre outros objetos, alimentos, práticas e etc.

Podemos contudo, entender as múltiplas possibilidades de experiência do urbano, a partir das mudanças sofridas pelos ribeirinhos quando vivenciam a escassez na pesca e acabam se voltando para a prática do garimpo em terras indígenas, o que colabora com a problematização de tais universalizações, como sugerem os autores. A seguir, parte do relato da artista Maria Neco Balieiro:

As telas me trazem lembranças, eu entro na tela, nos personagens, eu fico imaginando como era a vida naquela época, como a mamãe viveu, porque dizia que ela era feliz. Nos contava que quando esse pessoal aqui estava fazendo a

garapa, ela pegava e já fazia o fogo aqui e pegava um pedaço de jacaré, assava e comia com garapa, já era o almoço (Pacheco, Corradi e Balieiro, 2017, p. 3696).

Os autores reforçam o papel da pintura como “linguagem de individuação rizomática que se espalha e conecta uma infinidade de histórias, memórias e experiências de eus e nós em seus próprios termos e códigos de vida”; assim como, a escrita etnobiográfica elaborada conjuntamente com a pintura também em uma “dimensão rizomática”, que os autores apontam para uma “cartografia etnográfica” (Pacheco, Corradi e Balieiro, 2017, p. 3431; 3726).

A fundamentação no conceito de interculturalidade, possibilita apreender o diálogo de enunciados urbanos e rurais, passado e presente, tradicional e moderno, local e global, a partir do método etnobiográfico tecido na escrita compartilhada dado nessa construção como exemplo (Pacheco, Corradi e Balieiro, 2017).

1.5.2. A influência da hegemonia cristã para perpetuação da colonialidade

Aníbal Quijano (2005, p. 121) já alertava sobre como Europa exerceu um domínio sobre todas as formas de controle das subjetividades da e cultura, em especial da produção do conhecimento, criando “identidades geoculturais”. Após expropriação, houve repressões vindas de todos os lados, desde a produção de conhecimento até padrões de expressões próprias e subjetivas das populações colonizadas. No entanto, Quijano (2005, p. 121) acusa a violência imposta aos indígenas da América como mais profunda e duradoura, pois seus colonizadores os “condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada”. Em África ocorreu algo equivalente. Já na Ásia, estando com menores consequências repressivas, parte importante da história e da herança intelectual, escrita, pôde ser preservada, surgindo então a categoria “orientes” (Quijano, 2005).

Para além da expropriação e desdobramentos da repressão, o autor aponta o exercício da força em direção aos colonizados no intuito de torná-los aprendizes da cultura dos exploradores para serem reprodutores da dominação em todo campo e atividade que fosse útil aos colonizadores “atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa” (Quijano, 2005, p.121). Diante disso chegamos ao caso da religiosidade judaico-cristã, que aqui será apontada por alguns autores e

artistas, como fator determinante para perpetuação do estado de colonialidade, que perpetua o aniquilamento de expressões culturais diversas na educação, na arte e sociedade.

Pensando sobre esse impacto do racismo presente sob efeito da colonialidade do poder e do ser, pontuo a arte brasileira do século XX, e o papel de iniciativas antirracistas e decoloniais pelo *Concurso Cristo de Cor*, idealizado por Guerreiro Ramos, em 1955, até a representação do Cristo (negre, mulher, trans) pela escola de samba Mangueira, após 65 anos, século XXI, em 2020. Mediante a análise desses projetos artísticos, bem como de suas críticas e polêmicas publicizadas, é possível problematizar o racismo no imaginário social colonial brasileiro, refletir sobre o quanto a arte e a cultura negra com o protagonismo negro continuam resistindo em suas diversas manifestações e o quanto precisam de espaço, ocupando lugares dominados pelo discurso historiográfico ocidental, hegemônico e branco.

O referido concurso foi criado pelo cientista social, negro, baiano, atuante politicamente, Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982), quando no período natalino ouviu sua filha cantando uma canção que fazia referência à aparência do Cristo: “Cabelo loiro / Olhos azuis / És meu tesouro / Menino Jesus”. Além da problematização de como tais caracterizações fazem parte do imaginário que idealiza a perfeição como branca e europeia em uma sociedade predominantemente negra, enquanto uma pessoa racializada deve internalizar e ser educada religiosamente sob esse discurso. A resposta que o membro do Teatro Experimental do Negro (TEN)³⁴ deu à sua filha assertivamente, era que de Jesus era provavelmente um homem trigueiro, de aparência próxima ao mestiço brasileiro. Ela se surpreendeu com a resposta do pai. Diante desse ocorrido, Guerreiro Ramos lança a ideia do *Concurso Cristo de cor*, no qual foi oferecida uma premiação, e de acordo com o artigo³⁵ de Castro e Santos, obteve uma quantidade significativa de inscritos, para surpresa dos organizadores. Sobre Guerreiro Ramos:

³⁴ O **Teatro Experimental do Negro (TEN)** surgiu em 1944, no Rio de Janeiro, como um projeto idealizado por Abdias Nascimento (1914-2011), com a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte, bem como com a ambição de delinear um novo estilo dramático, com uma estética própria, não uma mera recriação do que se produzia em outros países. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=40416>.

³⁵ O artigo de Castro e Santos, busca contribuir para o debate acerca dos museus, coleções e representações tendo como foco o caso do Museu de Arte Negra (MAN), organizado pelo ativista, escritor e pintor Abdias do Nascimento. Dessa maneira, apresenta uma perspectiva multidisciplinar, que envolve discussões que perpassam a história da arte, a antropologia e a sociologia, com objetivo de apresentar o impacto das relações raciais no campo da arte (Castro e Santos, 2019, p. 2).

Mais próximo de Abdias, defendeu investigações sociológicas e psicossociais politicamente orientadas para enfrentamento do racismo. Criticou a adoção do padrão estético europeu, expressão do caráter patológico da sociedade brasileira, bem como os estudos academicistas que faziam dos negros e sua cultura objetos de pesquisa, negando-lhes o papel de produtores do conhecimento. O seu projeto de valorização da raça negra rejeitava o que denominava de folclorização de práticas religiosas e festas de origem africana (Castro e Santos, 2019, p. 178).

É importante mencionar o contexto de atuação do artista e intelectual negro, Abdias do Nascimento. Fundador do Teatro Experimental do Negro (TEN), projeto estético que reuniu pensadores em torno da valorização da cultura negra, e que com as próprias palavras do artista, teria como papel defender a “*verdade cultural do Brasil*”. Abdias do Nascimento também foi pioneiro no campo das artes ao criar o Museu de Arte Negra (MAN), e colecionador do acervo que buscava enaltecer a produção artística negra, incluindo as obras do concurso *Cristo de Cor*- a qual foi coorganizador. Trabalhos de Heitor dos Prazeres, de artistas que fizeram parte de grupos e perímetros tradicionais das artes plásticas no circuito Rio-São Paulo, como Santa Rosa, e de outros que tiveram carreiras com trajetórias mais singulares como Otávio Araújo, José de Dome e Yêdamaria, além de suas obras autorais.

Ainda que diante de todas as articulações criadas por Abdias para tornar a cultura e a identidade negra protagonista dos circuitos intelectuais e artísticos, as mesmas ainda estavam em segundo plano, devido à hegemonia eurocentrada dominante na cultura artística brasileira. O concurso Cristo de Cor, quando traz outras possibilidades de representação do Cristo, que sempre fora representado branco pela hegemonia cristã europeia, amplia alternativas de desvio do padrão colonial de representação.

No ano de 2020, a Estação Primeira de Mangueira, escola de samba carioca desfilou um Jesus negro, com cabelo descolorido, tal qual um jovem favelado se caracterizaria por um estereótipo, agora de maneira monumental no sambódromo. O autor do samba enredo, Leandro Vieira, afirmou para um veículo de comunicação: “*Trago para a Mangueira a liberdade de, como pintores renascentistas tiveram para criar o Jesus branco, criar o “Jesus da Gente”, mais próximo à face dos oprimidos que habitam o Morro da Mangueira*”³⁶, afirma.

³⁶ Depoimento em entrevista por Alba Mendonça. Disponível em :<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2020/noticia/2020/02/07/com-jesus-como-enredo-leandro-vieira-promete-uma-mangueira-muito-superior-a-de-2019.ghtml>

A menção do letrista ao Renascimento nos remonta às críticas feitas sobre obras de arte por Ernst Gombrich, quando afirma que “não existe maior obstáculo à fruição de grandes obras de arte do que a nossa relutância em descartar hábitos e preconceitos” (Gombrich, s.d. p. 8).

O historiador da arte, fazia menção aos padrões de representação gráficas/pictóricas exigidos em sua época, os quais o espectador espera do artista, idealizações. No entanto, nesse contexto do concurso e do desfile, ligamos tais expectativas mediante aos preceitos racistas construídos sobre a representação de imagens sacralizadas, como Cristo. “Uma pintura que representa um tema conhecido de um modo inesperado é muitas vezes condenada sem outra razão melhor do que “não parece bem” (Gombrich, s.d. p. 8). O tema aqui é bem conhecido, as obras de arte renascentistas e barrocas construíram o imaginário religioso judaico-cristão.

Quanto mais vezes tivermos visto uma história representada em Arte, mais firmemente nos convencemos de que ela deve ser sempre representada de forma semelhante” (Gombrich, s.d. p. 8). A semelhança aqui associada diretamente ao modelo branco, heterossexual, patriarcal e europeu. “A respeito de temas bíblicos, em especial, os sentimentos são suscetíveis de se manifestarem com veemência”. (Gombrich, s.d. p. 8)

Como exemplo dado por Gombrich (1993), temos Caravaggio quando representa São Matheus e tem sua primeira versão rejeitada, por não cumprir com a expectativa de como um santo deveria ser representado há séculos, dentro da própria instituição Igreja. O autor argumenta sobre a ausência de relatos da aparência de Jesus nas Escrituras (utilizadas então como “atestamento” da verdade), cabendo então esse papel representativo aos artistas, levando tudo aquilo que se afastasse dessa forma tradicionalmente construída, a ser visto como blasfêmia (Gombrich, 1993). A partir desse recorte, podemos compreender a gênese de um lógica universal judaico-cristã, que justifica parte desse repúdio junto ao racismo contra expressões artísticas populares do carnaval, apresentadas abaixo.



Fig. 13. Cristo negro representado por mulher negra. Escola de samba Mangueira, 2020. Fotografia: Roberto Filho. Disponível em: https://esportes.yahoo.com/noticias/com-jesus-negro-e-mulher-desfile-da-mangueira-divide-opinioes-155206424.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAAKGBTf6QrBQCf0wpaFXIk8CL3Ll0LvpBHR1ZPNty1LZ43GUUGArwBaBnkKPd71cw. Acesso em: 15/06/2022.



Fig.14- Cristo negro representado pela mulher negra, Evelyn Bastos. Escola de samba Mangueira,2020. Fotografia: Roberto Filho. Disponível em: https://esportes.yahoo.com/noticias/com-jesus-negro-e-mulher-desfile-da-mangueira-divide-opinioes-155206424.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAAKGBTf6QrBQCf0wpaFXIk8CL3LloLvpBHR1ZPNty1LZ43GUUGArwBaBnkKPd71cwl. Acesso em: 15/06/2022.

A crítica negativa amplamente sofrida pela escola de samba, ao trazer a representação negra do Cristo, é mais um exemplo, de que, após 65 anos do *Concurso Cristo de cor*, no imaginário brasileiro há colonialidade e racismo -nota-se que a Arte problematiza tais questões por meio desses dois eventos. Propostas artísticas decolonizadoras, que rompem com a hegemonia da representação não deveriam ser motivo de estranhamento, muito menos alvo de ataques racistas, como ocorreu em 2020 com a Mangueira.

A lógica seria construir esse Cristo assim, negro, ou recebê-lo assim diante de uma ontologia decolonial. Convergir mais do que se distanciar, mas não foi o que ocorreu. Perante o conservadorismo religioso, da colonialidade do ser, saber e do poder, evidencia-se a lógica racista e intolerante visto que, a escola de samba foi acusada de blasfêmia pelo Instituto Plínio Corrêa.³⁷

Mesmo assim, práticas estéticas decoloniais não se limitam à exterioridade do sistema-mundo moderno colonial, são contudo realizadas em seu interior, nas margens, nas fronteiras, nas feridas abertas ocasionadas pela ação colonial, *“tanto en los mapas del mundo como en los cuerpos de las personas y las formas de vida en las que esos mapas y marcas fueron y siguen siendo inscritos”*, o que as fazem atingir *“los núcleos más importantes de acción para lograr la decolonización de sus discursos, sus instituciones, sus prácticas, sus agentes y agenciamientos”*. afirmam Gómez e Mignolo (2012, p. 15).

Tais fatos se arranjam como uma potente proposta pedagógica intercultural e antirracista, pois fatos históricos, noticiários racistas, resistência negra, protagonismo negro, pluralidade cultural e epistêmica convergem para formar um debate crítico acerca dos enfrentamentos que a escola e a sociedade precisam promover.

1.5.3. Experiências docentes/formativas decoloniais e antirracistas 2

Para rememorar tais questões em relação à minha experiência docente, trago para reflexão, um debate que levei para sala de aula em 2017, quando atuava no segundo ano do ensino médio. Na busca por apresentar produções artísticas

³⁷Noticiado por Caio Sartori pelo portal Terra Reportagem disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/mangueira-usa-jesus-em-desfile-e-e-acusada-de-blasfemia,7f45a7fef0f2dcc44bb11f93063e8f2b3057apm.html>

contemporâneas, contextualizando um acontecimento de censura em Brasília, apresentado o trabalho de um artista negro, ceilandense, Antônio Obá, indicado ao Prêmio Pipa, nesse mesmo ano:



Fig.15 (a)- Antônio Obá. Atos da transfiguração: receita de como fazer um santo”, 2015, performance, duração: 30 minutos.

Disponível em: <https://www.pipaprize.com/2017/09/antonio-oba-conversation-luiz-camillo-osorio/atos-da-transfigurac%CC%A7a%CC%83o-receita-de-como-fazer-um-santo-2015-performance-durac%CC%A7a%CC%83o-30-minutos/>. Acesso em 10/01/2023.



Fig.15 (b)- Antônio Obá. Atos da transfiguração: receita de como fazer um santo”, 2015, performance, duração: 30 minutos.

Disponível em: <https://www.pipaprize.com/2017/09/antonio-oba-conversation-luiz-camillo-osorio/atos-da-transfigurac%CC%A7a%CC%83o-receita-de-como-fazer-um-santo-2015-performance-durac%CC%A7a%CC%83o-30-minutos/>. Acesso em 10/01/2023.

A obra acima, consiste em uma performance na qual Obá rala uma santa de gesso em um alguidar, próprio do uso em oferendas de religiões de matriz africana. A simbologia dos objetos referencia o trajeto construído pelo artista, em que criado por sua família em meio à religião católica e seus rituais, tinha desconhecimento de suas raízes ancestrais negras, às quais o artista faz resgate e busca, empregando-a como elemento questionador do racismo em suas obras. O corpo nu que performa é agente e sujeito, também suporte da obra. Após essa ação de ralar o objeto sacralizado católico, esse se desfaz em pó branco que cobre o corpo negro do artista, referenciando o embranquecimento histórico no Brasil, bem como as inúmeras dicotomias que velam o racismo epistêmico e estruturante do país, inclusive contra religiões de matriz africana.

Após essa performance, o artista foi perseguido, recebeu insultos, ameaças, e após dois anos teve seu nome mencionado por grupos católicos que protestavam contra a exposição “*Contraponto*” em frente ao Museu Nacional da República em 2017, circunstância polêmica na qual o nome do artista foi repudiado, em associação à obra acima “*Ato de transfiguração*”. Essa que embora estivesse ausente na exposição, evidenciou segundo a curadora da exposição ao jornal Correio Brasiliense³⁸, como uma evidência de perseguição ao artista.

Diante de tal repercussão, em uma aula difícil de extremo calor no turno vespertino, convidei os estudantes para debatermos sobre esse acontecimento e sobre a obra do artista no pátio inferior da escola, onde era mais fresco e podíamos dialogar de maneira mais descontraída. Perguntei aos estudantes se sabiam do ocorrido e de toda a polêmica em torno dessa obra de Antônio Obá, contextualizei minha proximidade com o artista pois o conhecia da época de escola por frequentarmos a mesma sala de recursos de altas habilidades da SEDF em Artes, e o quanto seu talento e sua trajetória eram de muito tempo. Hoje, me recordo do interesse de um estudante negro, que me disse que não sabia do ocorrido, mas se mostrou muito curioso me perguntando sobre a performance em si e o que tudo aquilo

³⁸ Segundo o portal do Correio Brasiliense, o grupo de católicos pedia para que a exposição fosse retirada do Museu, caso a mostra contenha obras que desdenhem "publicamente o objeto de culto religioso". A sentença foi retirada do art. 208 do Código Penal. No documento, o grupo diz que a "cada dia temos visto uma ofensiva contra os princípios e valores cristãos em nosso país, através de manifestações artísticas que agridem a fé de milhões de brasileiros". No ato, os participantes rezavam em frente a uma imagem de Nossa Senhora de Fátima e também repudiam um dos artistas da exposição, Antônio Obá, que em outro caso, realizou a referida performance. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/11/19/interna_cidadesdf,642001/movimento-catolico-protesta-contra-exposicao-e-artista.shtml

queria dizer. Foi uma das aulas que senti a produtividade pelo engajamento dos estudantes (normalmente eram pouco participativos). Pois eles realizaram perguntas (sobre as intenções do artista, significados das ações), debateram, o que não foi suficiente para esgotarmos o diálogo, acerca do que essa obra e seus desdobramentos instigaram.

O exemplo daqueles que negam a existência de formas de expressão ou linguagens, que existem em sua diferença, ou mesmo atinjam suas crenças religiosas, pode se caracterizar no que entendemos a longo prazo como uma “colonização das perspectivas cognitivas dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura” como afirma Quijano (2005, p. 121). Aquele protesto é um espelho das colonizações de perspectivas cognitivas que culmina na cultura.

Quijano (2005) ao abordar o dualismo nas relações entre corpo e o não-corpo sob a perspectiva eurocêntrica, mesmo considerando essa diferenciação universal comum às culturas ou civilizações históricas da humanidade, aponta a separação dos elementos “alma” em primazia sobre o “corpo” do mundo cristão. Entretanto, essa alma é “o objeto privilegiado de salvação”, e “o corpo ressuscitado, como resultado da salvação”. Essa construção levando em questão a cultura repressiva do cristianismo no contexto conflitivo mulçumano e judeu, na Inquisição (entre os séculos XV e XVI), bem como essa primazia da alma em relação ao corpo reprimido, culminou no “processo da secularização burguesa do pensamento cristão” (Quijano, 2005, p. 129).

Considerando essa concepção cristã sobre o corpo, é possível compreender o intuito de condenar o corpo nu, agente da obra, associando-se a mitificação da representação religiosa, entendendo-a como desrespeito e escárnio. Ao ter o corpo historicamente punido em múltiplas situações de violência, sua redenção se faria através da cristianização da alma, passaporte para absolvição da escravização e catequização. Lembrando que conforme Quijano (2005), essa dicotomia é pré-decartiana, pois após a morte, a alma se transformará em razão/sujeito, enquanto o corpo/natureza racializado em direção à emoção, sendo submisso à iminente ideia de progresso da modernização europeia.

Como já mencionei, a EAPE teve um papel importante na minha autoformação e formação continuada, ao colaborar para pontuais problematizações dessa pesquisa, quando faz menção à importância dos Eixos Transversais para a Diversidade, assim

como para o letramento racial na educação das relações étnico-raciais e antirracismo. A dissertação feita pela professora e pesquisadora Semíramis Fernandes (2018) no PPGAV/UnB, confirma o papel dessa instituição na formação continuada de muitos docentes, assim como ocorreu comigo.

A pesquisadora investigou o papel da EAPE após a implementação da Lei 10.639/03 na prática pedagógica de docentes de Artes Visuais e inferiu que diante das 17 propostas de cursos feitas com os docentes pela Escola, após essas vivências adotaram então, práticas antirracistas, que abrangeram desde a autoestima e o corpo negro, a cultura popular e resistência negra, pertencimento, combate ao racismo, valorização da diversidade étnica e dos aspectos culturais africanos e afro-brasileiros.

No entanto, a pesquisadora inferiu que “não problematizam o uso das imagens e das representações visuais” além de perceber que a maioria dos professores participantes do curso, que exercem práticas antirracistas em sala de aula se autodeclaram negres, fator este que pode “sinalizar uma predisposição a adoção de práticas antirracistas em sala (Fernandes, 2018, p. 171). Essa última consideração pode evidenciar a necessidade de ampliar a luta antirracista para além de pessoas negras, quando essa intervenção pela branquitude deve se apresentar como urgência para a ruptura de seu pacto narcísico, que será problematizada no farol adiante.

A partir da minha vivência em uma escola periférica de São Sebastião, onde havia professores que reconheciam sua comunidade escolar predominantemente negra, informação presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Além da estatística negra de sua Região Administrativa, propunham ações pedagógicas de formação, mobilizadoras para a consciência negra (não isoladamente). Em contato com essas ações, pude assimilar a importância de pensar coletivamente a partir da valorização das culturas e ancestralidade junto aos meus pares docentes, e me permitir ser afetada para uma mudança epistêmica na prática de professora de Artes Visuais, aliada também a outros elementos em pesquisa e formação continuada.

Costa e Sardelich (2022), trazem a discussão sobre o ensino de Arte antirracista na produção acadêmica da pós-graduação brasileira em Artes, em estudos que “apontam para um ensino de Arte ainda alimentado pela perspectiva do multiculturalismo de tendência descritiva da pluralidade cultural” (Costa e Sardelich, 2022, p.14). Esse multiculturalismo que aqui foi abordado criticamente pela perspectiva de Walsh, bem como por Candau e Júnior (2018) de forma limitante a partir do caráter assimilacionista e diferencialista, distinto da interculturalidade crítica

que se contemplou de forma mais assertiva e aliada à decolonialidade. Ainda concluem a presença de “abordagens pró-diversidade com anacrônicas e persistentes tonalidades da pedagogização folclórica” (Costa e Sardelich, 2022, p. 14), fator estruturante nos materiais didáticos, conjuntamente à contínua reprodução da prioridade de cânones ocidentocêntricos.

Destarte, admitindo essa pesquisa sobre o que se fala na pós-graduação sobre o ensino de Artes antirracista, e que podemos mensurar para o que vem sendo reproduzido na educação básica, é necessária uma virada epistemológica para a construção intercultural do pensamento docente. Pensamento este, que possa pleitear e exercer o direito a aprender sobre contribuições artísticas africanas, afro-brasileiras, afro-indígenas, indígenas de culturas tradicionais, campesinas digno a todas, todos e todes.

1.5.4. A perspectiva decolonial e antirracista pela arte Afrolatinoamericana

Ao ampliarmos para a produção artística do início do século XX na América Latina, a associação ao artista uruguaio Torres Garcia, em sua inversão emblemática, reitera a proposta na qual ele defende a criação de uma “*Escuela del Sur*”, no início do século XX.



Fig.16- Joaquim Torres Garcia. El norte es el Sur, 1935.

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134669/ISSN2317-1707-2011-01-01-193-197.pdf>. Acesso em: 03/04/2022.

Segundo Maria Luiza Costa (2011) a “*Escuela del Sur*” proposta por Torres Garcia sugere que a América Latina inverta a posição de dependência, em que podemos associar ao movimento migratório ascendente na direção “normativa” (sul – norte), bem como na hierarquia epistêmica. Essa reflexão ainda conforme a autora, suscita que o sul “valorize seu legado, resgatando a arte indígena com sua geometria, entretanto estabelecendo um diálogo entre uma arte construtiva que harmonizasse com as leis universais e com o saber de todos os tempos históricos” (Costa, 2011, p. 193).

Considerando a construção da autora, ao apresentar novas configurações cartográficas para a América Latina e contribuindo para aprofundamento no pensamento e obra de Torres Garcia, é merecido questionar o uso dos termos “harmonizar com leis universais”, sobre a obra do artista, que aqui é o que justamente queremos confrontar. Seria concordar ou mesmo forjar com a epistême universal? Por conseguinte, “harmonizar com o saber de todos os tempos históricos”, seria qual saber no singular, único e absoluto? É possível perceber nessa construção o “vício colonial” em associar o saber a uma matriz colonial/imperial universal do conhecimento, por mais que saibamos a intenção subversiva da obra, tanto quanto a elaboração da autora.

As questões apontadas não são retificações, e sim interrogações, para então estabelecermos diálogo com o seu tempo e sua tentativa de “saída autêntica para a arte moderna” (Costa, 2011, p. 194).

Torres Garcia projeta a criação de uma identidade latino-americana, contudo Canclini (2008, *apud* Costa, 2011) nos responde reafirmando a necessidade de uma construção híbrida da latino-americanidade (ou ladina-afroamericanidade à luz de Lélia González). Canclini pensa a transgressão dessas fronteiras coloniais de uma maneira factual “temos que reler os discursos que nos constituem como região, pensar como as heranças vão se transformando e recolocando num tempo de misturas interculturais (Canclini, 2008 *apud* Costa, 2011, p. 195).

Mignolo (2021) ao refletir sobre “conhecimentos situados” explica que “todos os conhecimentos são situados e cada conhecimento é construído e em diversas obras questiona quem, ou porque, quando conhecimentos são construídos em diversas circunstâncias? (Mignolo, 2021, p. 21). Assim, ele menciona a crise epistêmica, como uma indagação contra essa possível “neutralidade” da produção de conhecimento, velando, ocultando a crítica de saberes pré-estabelecidos e hegemônicos:

Por que a epistemologia eurocentrada escondeu suas próprias localizações geo-históricas e biográficas e conseguiu criar a ideia de conhecimento universal, como se os sujeitos conhecedores também fossem universais? Essa ilusão é difundida hoje nas ciências sociais, humanidades, ciências naturais e escolas profissionais. Desobediência epistêmica significa desvincular-se da ilusão da epistemologia do ponto zero (Mignolo, 2021, p. 26).

Presumindo a partir de uma “geopolítica decolonial do conhecimento” podemos compreender o necessário confronto que a desobediência epistêmica problematiza

em direção ao campo da educação em Artes Visuais, e também em Torres Garcia³⁹, quando propõe uma inversão simbólica da cartografia.

Seguindo a lógica da desobediência epistêmica, e do pensamento situado, a partir de um pensamento atuante fora do sul global, afro-diaspórico, logo fronteiriço, apresento as obras de Grada Kilomba, artista e escritora, investiga sujeitos considerados “*outros*”, nas estruturas de validação do conhecimento controladas por acadêmicas/os brancos/as, assim como critica a negação desse comando às pessoas negras.

Os saberes provenientes da cultura negra, as consequências da colonização no continente africano, o destino de um povo que continua a resistir e reafirmar a necessidade de terem suas epistemologias valorizadas e autorrepresentadas, se elaboram nas palavras de Kilomba:

[..]lembrar da importância de um percurso de consciencialização coletiva – pois uma sociedade que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas”. Nem permite que seja a responsabilização, e não a moral, a criar novas configurações de poder e de conhecimento. Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento: *Quem sabe? Quem pode saber? Saber o quê? E o saber de quem?* (Kilomba, 2019, p. 11).

A escritora, Grada Kilomba menciona a descolonização de mentes, corpos e do conhecimento, amparada na afirmativa de trazer vozes e os corpos silenciados para o centro do discurso desde a descolonização⁴⁰ até a transgressão da linguagem acadêmica clássica, como forma de estar transformando configurações de conhecimento e poder.

As obras de Kilomba, por si mesmas não exploram apenas o campo visual, são sinestésicas, focadas no discurso, musicalidade e movimento corporal para potencializar a presença desses corpos negros que abrem horizontes além da bolha

³⁹ O autor discorre: “Eu disse Escola do Sul; porque na realidade o nosso norte é o sul. Não deve haver norte, para nós, mas em oposição ao nosso sul. É por isso que agora colocamos o mapa de cabeça para baixo e já temos uma boa ideia da nossa posição, e não como eles querem no resto do mundo. A ponta da América, doravante, estendendo-se, aponta insistentemente para o Sul, o nosso Norte. Da mesma forma a nossa bússola: ela inevitavelmente se inclina sempre para o sul, para o nosso pólo. Os navios, quando saem daqui, descem, não sobem, como antes, para irem para o norte. Porque o Norte agora está para baixo. E levante-se, virado para o nosso Sul, está à nossa esquerda. Esta retificação era necessária; então agora sabemos onde estamos” (Torres Garcia, 1935, *apud* Costa, 2011, tradução nossa).

⁴⁰ A proporção do termo “descolonizar” sob a perspectiva de Kilomba, abrange a seguinte definição “Descolonização refere-se ao desfazer do colonialismo. Politicamente, o termo descreve a conquista da autonomia por parte daquelas/es que foram colonizadas/os e, portanto, envolve a realização da independência e da autonomia” (Kilomba, 2021. p. 18). O que podemos inferir como uma sutil diferença construída pela coletividade de argumentação decolonial (com a supressão do “s”), que constitui ampla parte do referencial de arguição neste trabalho, e que aciona a destituição do estado de colonialidade em contínuo combate, ao passo que Kilomba se reporta ao colonialismo.

mercadológica e branca, por mais que o objetivo da artista, não esteja explícito em confrontar o paradigma da linguagem “visual” predominante. Esse corpo que foi dicotomizado pela oposição corpo *versus* mente devido à construção de uma epistemologia ocidental, onde racionalidade é posicionada como agente da história e o corpo como lado degradado e elevado acima das fraquezas da carne, segundo Oyěwùmí (2021):

Ironicamente, mesmo quando o corpo permaneceu no centro das categorias e discursos sociopolíticos, muitas das pessoas que pensaram sobre isso negaram sua existência para certas categorias de pessoas, mais notavelmente elas mesmas. A “ausência do corpo” tem sido uma pré-condição do pensamento racional. Mulheres, povos primitivos, judeus, africanos, pobres e todas aquelas pessoas que foram qualificadas com o rótulo de “diferente”, em épocas históricas variadas, foram consideradas como corporalizadas, dominadas, portanto, pelo instinto e pelo afeto, estando a razão longe delas. Elas são o Outro, e o Outro é um corpo” (Oyěwùmí, 2021, p. 29).

Da mesma forma que Oyěwùmí exemplifica as diversas formas de existência que foram corporalizadas, provindas de seres irracionais pelo sistema/mundo capitalista/moderno/patriarcal, Castro-Gómez (2010) justifica argumentando que aos poucos, a separação da natureza e do homem foi uma ideia sustentada como campos ontologicamente distintos, tendo o conhecimento executando o controle sob a prerrogativa da racionalidade sobre o mundo. Essa lógica, seria responsável por decompor, fragmentar a realidade para assim dominá-la

As obras de Kilomba intituladas *Ilusions*, pertencentes à exposição “*Desobediências Poéticas*” apresentadas na Pinacoteca e Bienal de São Paulo, dialogam com essa dicotomia entre corpo x mente, afastando assim ontologias como as trazidas por ela, de serem outras possibilidades de discursos. A autora, aponta seu afastamento à universalidade filosófica, papel de hegemonia exclusiva dos espaços epistemológicos. Problematizações acerca da branquitude “imperativa” que mantém seus privilégios, a ignorância conveniente, somado ao “pacto narcísico” (Bento, 2002), o racismo em suas múltiplas faces, a tradição oral africana com a rememoração do papel dos *griots* pela artista, a retomada de mitos gregos- reapropriados à crítica de narciso, dentre outros elos, são comuns às linguagens e poéticas exploradas pela artista.

Kilomba menciona em entrevistas, que esses mitos, como o de *Narciso e Eco*-apresentados na performance *Ilusions I-*, foram estudados obrigatoriamente nas escolas como um modelo de conhecimento universal, e que consolida então uma

tensão entre passado e presente, quando então ela propõe uma nova leitura crítica desses mitos, por novas identidades.



Fig. 17. Grada Kilomba. Ilusões vol. I Narciso e Eco. Performance na 32ª Bienal de São Paulo, 2016.

Disponível em: <http://biblioteca.pinacoteca.org.br:9090/bases/biblioteca/12390.pdf>. Acesso em 15/04/2022.



Fig.18. Grada Kilomba. *Ilusões voll. I Édipo*. 10ª Bienal de Berlim [10th Berlin Biennale], 2018, no papel de contadora de Esfinge.
Disponível em: <http://biblioteca.pinacoteca.org.br:9090/bases/biblioteca/12390.pdf>. Acesso em 015/04/2022.

Na videoinstalação *Ilusions II- Édipo*, atende involuntariamente às previsões feitas, “matara o pai, sem saber que ele era seu pai, e casara-se com a mãe, sem saber que era sua mãe, onde se fez também “uma metáfora para entender o colonialismo, o destino predestinado sob hierarquias violentas criadas, a partir desse processo” (Ribeiro, 2019). A esfinge representada por Kilomba (Fig.18), tem o seu papel de perscrutar a história fazendo sua pergunta a Édipo, em seguida o matando e o extinguindo, uma metáfora sobre a importância de saber, sobre o conhecimento e a escolha de obtê-lo.

Para somar a análise da produção de Kilomba, enquanto corpo poético e performance, a construção reflexiva de Mignolo (2021) sobre corpo-política, pode estabelecer um diálogo sobre o pensar enquanto lugar colonizado de corpos latino-americanos, também diaspóricos, presumido como um questionamento presente na proposta insurgente de Garcia. A corpo-política é definida por Mignolo (2021), como o lado obscuro e a metade que faltava à biopolítica, essa que nos incita a pensar na

morte de determinados corpos e que possuem a escravidão como “uma das primeiras instâncias da experimentação biopolítica segundo Achille Mbembe (2016, p. 130).

Já o trabalho de Paulo Nazareth, é sugerido como uma possível ampliação do conceito de corpo-política de uso “emprestado” de Mignolo, às Artes Visuais. Restrepo e Rojas (2018, tradução minha, p.140) explicam a corpo-política se referindo às “inscrições de relações de poder na escala corporal, isto é como se incorporam, se encarnam em corpos concretos”⁴¹, ao que podemos incluir à geopolítica do conhecimento, como fazem os autores da coletividade decolonial, para entender o papel do corpo do artista manifestado.



Fig.19-Paulo Nazareth em viagem do projeto 'Notícias de América'/Cara de índio,2011. Disponível em: <http://desapropriammedemim.com.br/paulo-nazareth-noticias-da-america/>. Acesso em:22/01/2023.

Os questionamentos propostos por Paulo Nazareth em várias obras, como “*Notícias de América*” (2011), “*Cadernos de África*” (2012), flexiona um pensamento crítico fronteiriço, pois ao fazer o caminho de atravessar a América Latina descalço até o rio Hudson nos EUA, carrega a poeira dos espaços, registrando e questionando sua identidade racial e relacional através de sua imagem/corpo. Essa imagem do artista se torna a cada nova geopolítica e corpo-política, fotografada junto a pessoas

⁴¹ Do original: “La corpo-política se refiere a las inscripciones de relaciones de poder en la escala corporal, esto es, a cómo se incorporan, se encarnan en cuerpos concretos” (2018, tradução minha, p. 140).

mestiças, indígenas, negras em meio a considerável heterogeneidade a provocação de serem ainda reduzidas e “outridade” homogeneizante.

A visibilidade de artistas e vozes negras somada à diversidade indígena, além do papel das mulheres e suas existências diante do patriarcado colonial são fundamentais para se romper com a reprodução do pensamento abissal. Glória Anzaldúa (1980), quando ecoa o significado do ato de escrever enquanto mulher em sua “*carta para mulheres escritoras do terceiro mundo*”, nos provoca a pensar de maneira arrebatadora sobre as camadas de opressão ordinárias, vivenciadas por mulheres sobretudo ao interseccionarmos categorias.

Pensando nessa dinâmica de abrangência dos referenciais educativos na construção do conhecimento, é que a obra e vida da artista e ativista exilada da ditadura chilena, radicada em Nova Iorque, Cecília Vicuña (1948) dialoga com a ecologia dos saberes, pois questiona a destruição ecológica, direitos humanos e homogeneização cultural.

A artista tem uma série de obras denominadas *quipus*, nome que vem originalmente do objeto (*quipu*)⁴², um complexo sistema conectado aos saberes originários. Tendo uma atenção dedicada pela artista e ressoando uma interpretação e reativação desses saberes materializados e marginalizados, então banidos pelos espanhóis durante a colonização da América do Sul. Considerando sua herança indígena, Vicuña canaliza esse antigo modo de comunicação sensorial em instalações imersivas e performances interativas.

⁴² Consiste em um método andino/inca de registro que inclui informações, datas, quantias - categorizados como “Administrativos”, como também narrativas, histórias, genealogias, poesia – categorizados como “Narrativos”. O objeto em si é feito de uma sequência de fios de diferentes cores e materiais, amarrados de maneiras específicas para codificar informações. Muitas informações sobre como ler os *quipus* foram perdidas, porém os administrativos (fig. 21) são os quais estudiosos denominam mais decifráveis, devido aos diferentes tipos de nós e o local onde são amarrados nas cordas que representam números.



Fig.20- Cecília Vicuña. *Skyscraper Quipu*, Inca Quipu performance, Nova Iorque, 2006. Refotografado em 2018. Foto: Matheus Herrmann.

Disponível em: https://www.brooklynmuseum.org/exhibitions/cecilia_vicuna. Acesso em 14/02/2023.

Quipu, (quipo, khipu), nó em Quechua* Nos Andes, as pessoas não escreviam, elas teciam significados em tecidos e cordões com nós. Há cinco mil anos criaram o quipu (nó), um poema no espaço, uma forma de recordar, envolvendo o corpo e o cosmos ao mesmo tempo. Uma metáfora espacial e tátil para a união de todos. O quipu e sua contraparte virtual, o sistema cego de linhas de visão conectando todas as comunidades nos Andes, foram banidos após a Conquista. Quipus foram queimados, mas a visão de interconectividade, uma resistência poética perdura no subsolo. O "quipu que não lembra de nada", cordão vazio foi meu primeiro precário (c. 1966). Hoje, continuo a criar iterações metafóricas do quipu. (Vicuña, s./d.)⁴³

⁴³ Citação da artista Cecília Vicuña retirada de seu site oficial. Disponível em: <http://www.ceciliavicuna.com/quipus/2016/4/3/quipus-quipus>.



Fig. 21 -Arte inca. Quipu administrativo, 1400-1532. Costa do Peru-Algodão. Museu do Brooklyng; Doação de Ernest Erickson.(Foto: Jonathan Dorado, Museu do Brooklyng.

Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.brooklynmuseum.org%2Fexhibitions%2Fcecilia_vicuna&psig=AOvVaw2VUf8TSVuUkObzagthzpOd&ust=1680567763565000&source=images&cd=vfe&ved=0CBEQ3YkBahcKEwjYr6f4ulz-AhUAAAAAHQAAAAAQBA. Acesso em:14/02/2023.

A exposição “*Quipus desaparecidos*” ocorrida em 2018 no *Brooklyn Museum* em Nova Iorque, combina antigos *quipus* da coleção própria do museu. Compete mencionar a localização irônica dessa cultura material desaparecida em um museu do norte global, com a coleção de Vicunã, onde a interlocução entre passado e presente acontece pois “exploram a natureza da linguagem e da memória, a resiliência dos povos nativos diante da repressão colonial e as próprias experiências de Vicunã vivendo no exílio de seu Chile natal”, segundo o museu.⁴⁴ As possibilidades enunciativas dos *quipus* como reavivamento de memórias junto à historicidade, em

⁴⁴ Texto fornecido pelo Brooklyn Museum em portal da instituição. Disponível em <https://www.brooklynmuseum.org/opencollection/exhibitions/1024>.

um diálogo de agradecimento com as linguagens contemporâneas de Vicuña, evidenciam o potencial de uma pedagogia decolonial construída com bases *interculturais, interepistêmicas e transdisciplinares para as Artes Visuais*.

Os *quipus*, promovem essa insurgência de conhecimentos andinos apagados, os quais a artista resgata como instrumento de memória histórica e decolonial inferindo assim, que “a partir de esas imágenes de antaño que se sustraen al ordenamiento histórico oficial, es posible reabrir la pretendida objetividad del presente” afirma Cusicanqui (2010, p. 6).

A intelectual e ativista aimará, Silvia Rivera Cusicanqui, desenvolve o pensamento sobre o chamado colonialismo interno, sobre a história política e social da Bolívia, direitos e reflexões sobre o povo andino, representa a construção que ela chama de anticolonial, abrindo a epígrafe desse subcapítulo por representar uma metodologia para a análise histórica, denominada sociologia da imagem:

Las imágenes nos ofrecen interpretaciones y narrativas sociales, que desde siglos precoloniales iluminan este trasfondo social y nos ofrecen perspectivas de comprensión crítica de la realidad. El tránsito entre la imagen y la palabra es parte de una metodología y de una práctica pedagógica que, en una universidad pública como la UMSA, me ha permitido cerrar las brechas entre el castellano standard-culto y los modos coloquiales del habla, entre la experiencia vivencial y visual de estudiantes –en su mayoría migrantes y de origen aymara o qhichwa– y sus traspiés al expresar sus ideas en un castellano académico (Cusicanqui, 2010, p. 20).

Cusicanqui, é uma pesquisadora que alcança o legado de uma produção intelectual conectada às visualidades da Arte, apresentando uma narrativa histórica e visual pouco conhecida e apagada como a de Guama Poma Ayala, em *Ch'ixinakax utxiwa una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores (2010)*. Obra dotada de ineditismo no meio acadêmico, que ressalta importantes contribuições às quais interessa desafiar “*estos textos a partir de las experiencias de construcción de nuevos territorios en los que se reinventan las figuras del hacer colectivo*” (Cusicanqui, 2010, p. 8).

A autora menciona que “o registro visual nos permite descobrir os modos de combate ao colonialismo”, - aqui somaria à colonialidade, ao termo de Quijano e coletividade de argumentação decolonial -, “subvertido, ironizado, agora e sempre”, afirma Cusicanqui (2010, p. 6, tradução minha), bem como a “contra colonização”, a qual Antônio Bispo (2015, p.48) denomina como “processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as

significações e os modos de vida praticados nesses territórios” em sua auto-organização comunitária. A reciprocidade entre passado e presente considera dialogicamente a importância do legado das visualidades em diferentes epistêmes, e tempos históricos como os *quipus* tradicionalmente antigos e os contemporâneos de Vicunã. Da mesma maneira que os desenhos de Poma Ayala, traçando possibilidades de construção de lógicas do conhecimento a partir da decolonialidade e resistência, pois nos *“conecta con las culturas visuales como potencias de interpretación, desmitificación y contrapunto de las culturas letradas* (Cusicanqui, 2010, p. 6).

Vicuña produz a partir de sua materialidade e linguagem, exemplo de “história viva”, como afirma Cusicanqui (2010), proporcionando potência de articulação entre esses saberes potentes e desmitificados, os quais poderiam ser normatizados na cultura escolar e curricular, como se pressupõe da problematização a partir das visualidades. Respeitar diferenças, questionar a homogeneização e padrões já muito enraizados articulando os processos educativos é um desafio da interculturalidade propostas nesse trabalho. A tensão entre igualdade e diferença é uma tarefa a ser elaborada ao longo da escrita.

Esse aparato material oferecido como ferramenta pedagógica para a educação, tem o potencial de ampliar o conhecimento e o letramento racial junto aos estudantes, fortalecendo seus conhecimentos sobre artistas que desenvolvem e pensam suas poéticas, nas culturas afro-indígena-brasileira.

Considerando o contingente de artistas contemporâneos listados e suas respectivas produções nesse texto, conseguimos dimensionar a potência das imagens para construção do imaginário, das subjetividades, das estruturas socioculturais e políticas do conhecimento como instrumentos para formação da fruição artística e de pedagogias interculturais, decoloniais e antirracistas.

As diversas reflexões que podem ser ancoradas na produção desses artistas, assim como da concepção do Afrofuturismo, nos serve nessa pesquisa como uma possibilidade intercultural, interepistêmica e transdisciplinar na formação de identidades e futuro negro positivamente, pois encaminham o debate sobre o racismo, bem como possibilitam questionar a herança colonial e escravocrata nos espaços institucionais e comunitários. O que conseqüentemente se constitui como uma abordagem insurgente, antirracista e decolonial na Educação em Artes Visuais, em qualquer segmento.

Reforçar a história/cultura e trajetória artística não hegemônica do Brasil e da América Latina é um caminho a ser construído para a prática pedagógica urgente na educação brasileira. Dispor da análise de teóricos basilares das artes e das ciências sociais e humanas que “construíram” o currículo acadêmico e conseqüentemente da educação básica pela perspectiva decolonial é uma importante contribuição, para justamente desconstruirmos séculos de apagamentos, estereótipos opressores no chão da sala de aula, bem como enfrentar e obstruir o avanço do fascismo social (fascismo de cor) e racismo na sociedade, aspirando mudanças estruturais emancipadoras e democráticas.

SEGUNDO FAROL

2. ESCRITA NARRATIVA: QUESTIONANDO EPISTEMOLOGIAS E LUGARES DE ENUNCIÇÃO

Escrevivência pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita, e muitas vezes o é. Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. Não se restringe, pois, a uma escrita de si, a uma pintura de si.

CONCEIÇÃO EVARISTO⁴⁵

Ao começar o estudo da pesquisa narrativa e (auto)biográfica enquanto método e potência subjetivada da escrita, da elaboração de trajetórias observadas em autore(a)s que se debruçam nessa forma de percepção da realidade, conheci esse modo de construir pesquisa em educação. Diante dessa “descoberta” mediada e proporcionada pelo professor Luiz Carlos Pinheiro Ferreira na Disciplina: Tópicos Especiais em Educação em Artes Visuais 2 – TEEAV 2⁴⁶ do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PGAV/UnB, entendi que poderia responder questões que me mobilizavam enquanto docente, usar a primeira pessoa do singular ou do plural sem “medo”, e chegar a respostas até então veladas na construção de um projeto “em” e “para” educação.

Fui capaz de considerar de fato a experiência docente como condutora da reflexão para a pesquisa. Essa “experiência”, que conforme Larrosa Bondía (2002), permite que paremos e percebamos suspender opiniões, trabalhar os sentidos no tempo raro, o que nos acomete não apenas nas subjetivações, mas socialmente:

A experiência, a possibilidade de que algo aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24).

⁴⁵ Trecho em que a autora relaciona sua obra a de Clarice Lispector e a de Frida Kahlo, diferenciando-se. (Evaristo, 2020, p.35).

⁴⁶ Disciplina: Tópicos Especiais em Educação das Artes Visuais 2 – TEEAV2.

Essa pausa de assimilação e valorização da experiência funciona como um ponto chave, para dimensionar as possibilidades de intervenção pedagógica (decolonial e antirracista em ênfase), ao favorecer o apreço pelo passado, a leitura de seus possíveis equívocos, a consciência do presente e prospecção de futuro. Essa continuidade é interpretada como solidificadora da prática docente no sentido de oferecer também a experiência como parte da dinâmica vinda dos discentes, e que foi considerada nesse trajeto de professora e formadora.

bell hooks (2013, p. 114), considera a experiência como potencializadora do aprendizado, ao admitir sua “coexistência de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer”, assim reduzindo silenciamentos. Para mais, entendo a partir da autora em sua abordagem sobre “essencialismo e experiência” na balizadora obra política *“Ensinando a transgredir”*, a importância da experiência que se apresenta tanto para construir a pesquisa narrativa como para um exercício discente, sem o uso da “autoridade de experiência” (hooks, 2013, p. 114). Essa que contrariamente ao que queremos, carrega a tônica de privilegiar vozes e gerar competições.

Desde a minha graduação em Artes Plásticas há aproximadamente 16 anos na Universidade de Brasília, buscava “outras” epistemologias, originárias de “outros” percursos criativos/artísticos culturais, pois dessa forma me foi ensinado sobre o que era “externo” a cultura do ocidente. Fiz minha pesquisa e prática —gerando um filho— e diante das dificuldades e opressões que já vivia enquanto mulher, de classe social baixa e grávida, me instigou a pesquisar gênero, sob as lentes do feminismo universal.

Interseccionar a experiência de ser mulher, considerando os diversos atravessamentos do tecido social e racial feminino, foi algo que adquiri anos depois “escutando” intelectuais negras como Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, Patrícia Hill Collins, bell hooks, Lélia González. Conduziu-se a partir dessas vozes a minha compreensão, referente ao feminismo interseccional pela “instrumentalidade teórica-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cishetopatriarcado” (Akotirene, 2019, p. 14), bem como pela sensibilidade analítica construída por mulheres negras em suas existências, ao somarem os atravessamentos de opressões que ultrapassam o viés biológico, chegando ao campo mercadológico em decorrência da escravização de seus corpos e de seus filhos. Fatores esses se constituíam um marco para entender meu lugar no mundo, assim como ler as múltiplas realidades de tantas e diversas mulheres, sobretudo racializadas.

Ressalte-se aqui a abertura do texto com uma epígrafe de Conceição Evaristo (2020), autora negra que conheci recentemente, evocando-a através de sua poética da “Escrevivência”, que traz o sim para a existência e para o mundo-vida, quando pensa no ato de escrever entrelaçado com a vivência de quem narra, e escreve. Destaco considerar a “apropriação” do que a autora define como a Escrevivência que vai além do sujeito individualizado, que “surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre”. Nela a agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, não de forma isolada, mas atravessado pelo coletivo (Evaristo, 2020, p. 38). A Escrevivência de Evaristo confronta a diferença colonial e o sistema-mundo/moderno/colonial/patriarcal, valoriza a experiência e decoloniza caminhos para ver o mundo através da literatura e da ancestralidade da mulher negra.

Como pessoa branca, não tinha consciência do meu privilégio, nem letramento racial para problematizar a mulher negra no feminismo branco, dito universal. Tinha uma noção turva, de algumas experiências da infância, que fazem sentido apenas hoje, como a percepção que construí das diferenças nas relações sociais com minha amiga de infância negra e outras amigas brancas em comum. Minha vizinhança era oriunda por vários descendentes, entre eles orientais, brancos aloirados, negros e ciganos. Dentre os orientais alguns deles eram filhos de negra com amarelo, e entre eles um do sexo masculino recebeu o apelido de “índio” por ter semelhança com um fenótipo indígena vermelho característico no Brasil. Esse apelido era pejorativo e um detalhe, o garoto o rejeitava.

Para sinalizar autorreflexões que trazem fragmentos de memória docente, desde os caminhos da escolarização até me tornar docente, destacarei trechos em itálico e negrito, fonte 11, para assim associá-los na leitura de narrativas constitutivas do que hoje promoveram as inquirições da pesquisa.

Em certa ocasião, quando eu estava no terceiro ano do ensino fundamental, minha professora aproximou-se de mim, e disse-me para me afastar de uma certa amizade, pois era má influência para mim. Essa amiga era uma criança negra... Tais narrativas de uma tenra infância, são alguns lampejos de memória que tenho de um passado distante, mas que se somam à experiência formativa e autoformativa que constituem minha subjetividade e alteridade.

Hoje consigo ler situações acerca das memórias em torno da escola e da vida, sob a perspectiva racial, sobretudo, ao refletir no tocante a esses acontecimentos que permeiam aquilo que pode nos constituir enquanto sujeitos. Nesse aspecto, Ferreira

(2017, l.5286), aponta que, “rememorar episódios, cenas e situações de infância requer um esforço na elaboração de sentimentos que são necessários e fundamentais, especialmente quando refletimos sobre uma alteridade que nos convoca a pensar”. ***A certa altura da minha infância, lembro-me de querer ter aparência caucasiana como a da apresentadora infantil, Xuxa, a ponto de não gostar do meu nariz e querer ser loira como as paquitas, suas assistentes.*** Em um país predominantemente negro, a visualidade e padrão de beleza construída com esse referencial tem um impacto violento na construção de autoestima e identidade nas mulheres desde a infância⁴⁷.

Consequentemente, situações como as descritas anteriormente, podem ser consideradas aleatórias em uma trajetória de vida, mas que por algum motivo tenham nos intrigado (pela permanência na memória), ficam latentes, em ebulição, pois em dado momento não conseguimos problematizar ou compreender. Acredito que estes acontecimentos, marcados por situações que são relevantes para o processo subjetivo, possam em outras circunstâncias exercer uma autorreflexividade, principalmente, quando houver o levante de uma consciência de si, que aqui aponto como racial, de gênero e classe. Uma conscientização de si que acontece mediante transformações internas a partir de reflexões sobre a experiência vivida.

Ao me tornar adolescente, convivendo num grupo de ambiente machista, tinha além desses amigos negros (não retintos), um com a pele mais escura. O apelidaram de “neguinho” e esse se tornara seu vocativo apesar do desgosto do dono. E não era apenas neguinho, era “seu preto” como um xingamento travestido de verdade, que em seu tom de chamamento soava como uma ordem, isso me incomodava. Tudo isso era violento, mas naturalizado no grupo, apesar de causar incômodos, como em mim.

Essa naturalização, acredito que fazia parte de uma época permissiva de violências sob diversos âmbitos em relação a fisionomia dos sujeitos nas relações e que perdura até hoje sob o nome de *bullying* de forma assertiva ou equivocada, quando tem o papel de velar o racismo. Essas violências se sobrepõem à lacuna existente no exercício da educação para as relações étnico-raciais que “coincidentalmente” emergiu com a promulgação da Lei 10.639/2003, década comum aos fatos narrados.

⁴⁷ O curta-metragem de Juliana Vicente, intitulado “Cores e Botas” representa esse contexto de construção branca e hegemônica da grande mídia brasileira para o público infantil na infância de meninas, sobretudo negras, nos anos 90.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LI8EYEygU0o>. Acesso em 03/04/2023.

O desconhecimento pode ser um sinalizador da falta de diálogo e visibilidade dessas questões como prioridade na educação básica ao ensino médio em escolas particulares, a exemplo de onde estudei. Nessa instituição a qual frequentei, não tive aulas de arte, sociologia, tampouco me recordo de filosofia, disciplinas que pressuponho ter um espaço de problematização mais abrangente maior sobre categorias sociais e afins. A começar por esse fato, a maioria dos estudantes eram brancos, poucos negros e raros retintos, o que presumo ser uma esfarrapada justificativa para ausência de práticas antirracistas e problematizações que aprofundassem a educação para as relações étnico-raciais, afinal, algo que precisa ser enfatizado aqui é que pessoas brancas e privilegiadas precisam entender as existências e os múltiplos estragos provocados pelo racismo, para assim estancar sua reprodução e combatê-lo.

Precisamente, não tínhamos mídias sociais que abarcassem representatividades de identidades negras, muito menos tínhamos referencial de produção e epistemologias não hegemônicas como “norteadoras”⁴⁸ dos nossos aprendizados nas escolas. Não pretendo generalizar, mas talvez seja esperar demais práticas decoloniais e antirracistas nesse contexto na década de 90, onde absurdos eram naturalizados e sabemos da inexistência de projetos de poder desinteressados em contemplar as diversidades.

Minha prévia experiência acadêmica, como graduanda, suscitou reflexões sobre gênero. Maior peso em gênero, pela minha experiência de ser mulher e pelo privilégio de ter tido várias professoras mulheres no Departamento de Artes Visuais, também por ser um assunto de interesse pelas lentes feministas, parte da minha pesquisa pictórica. Outras categorias como raça, classe e deficiência foram de certa forma superficiais, pois não me recordo de estudos significativos que marcaram minha formação nesse sentido. Contudo, o pensamento em torno do processo criativo e crítico em artes relacionados à diversidade era suscitado e fomentado tanto pela iniciativa dos próprios graduandos, como por incentivo dos professores.

A diversidade de maneira ampla, já permeava minhas reflexões enquanto estudante/artista desde a educação básica, quando fui acompanhada por 4 anos na Sala de Recursos para talentosos e superdotados, da Secretaria de Educação do

⁴⁸ Faço a provocação através das aspas, ao utilizar a palavra norteador, no sentido consciente e a contragosto da semântica de “direcionar utilizando-se do norte” como um caminho valorativo da palavra. Aqui queremos levar para o sul, os debates e discussões.

Distrito Federal (SEDF). Lá, eu produzia trabalhos artísticos mediante pesquisas e orientação de um professor de arte dessa mesma instituição, o que de fato direcionou minha escolha para o curso de Artes Plásticas, como era intitulado no tempo na época. Esses fazeres foram levadas à prática em sala de aula, pois me tornariam professora, futuramente.

O interesse pelas culturas indígenas, sob um viés cultural (antropológico), me fez chegar à extensão universitária voltada para indígenas na UnB. Vale ressaltar que a Rede Brasileira de Ensino Superior para Povos Indígena⁴⁹, sob supervisão da professora Maria Luisa Fragoso no Departamento de Artes Visuais. o “outro”, representado por culturas autóctones, tradicionais, afro-diaspóricas que dominam o censo demográfico brasileiro tem aqui seus lugares questionados por serem denominados “outros” e não “nós”, o que nos impuseram a ser enquanto colonizados. De antemão, o conhecimento é validado pela história escrita. A história oral e a cultura material, elementos predominantes que resistiram da epistemologia negra e indígena, recebem ainda o status acessório, como conhecimento marginal. Questionar os epistemicídios precisa ser uma tarefa contínua de quem pesquisa e produz na educação.

Esse processo de conscientização deve ser um caminho constitutivo nos espaços de produção de conhecimento, percorrendo da educação básica até a universidade, existe possibilidades de termos espaços de produção teórica e artística protagonizado justamente por indígenas, afro-brasileiros, povos silenciados pela colonialidade do ser, do saber e do poder. Através do pensamento decolonial, pude promover inquietações nas quais hoje, percebo que fizeram diferença na minha formação acadêmica e humana, que continuam a se elaborar mediante a experiência e autoformação.

2.1. Me tornando professora

Nos meus primeiros anos de graduação, realizei temporariamente um trabalho de monitora, em que recebia visitas escolares apresentando as plantações e soluções

⁴⁹ A REDE, Rede Brasileira de Instituições de Ensino Superior com Programas e Projetos para Povos Indígenas no Brasil é um projeto de extensão da UNEMAT/UnB que propõe a criação de um espaço (homepage) na Internet com a finalidade de diminuir as distâncias e objetivar o diálogo, por meio da ferramenta telemática, telecomunicações informatizadas, entre organizações lideranças e estudantes indígenas e Instituições de Ensino Superior, de algum modo, relacionadas ao ensino superior para povos indígenas.

Disponível em: <http://redesestudantesindigenas.unemat.br/html/home.php?qq=2>.

ecológicas e sustentáveis em educação ambiental num Sítio Agroecológico. Essa experiência, **também me tornaria professora.**

Posteriormente, para agregar à minha formação profissional, estagiei no Museu da Câmara dos Deputados, posteriormente realizei a mediação em uma Exposição de Oswald Goeldi na Caixa Cultural de Brasília. Juntamente com essa experiência comecei a exercer o trabalho de Tutoria na Universidade Aberta do Brasil – UAB/UnB, intermediando a autoria de disciplinas por professores da Universidade, fazia a ponte entre estudantes e os conteúdos na plataforma virtualmente. Nesse momento da minha formação acadêmica, posso dizer que **me tornara professora**, pois havia uma interlocução teórica e metodológica com os alunos e alunas. Na UAB/UnB, tive a oportunidade de conhecer o estado do Acre, brevemente Tocantins e pessoas inesquecíveis. Participei de bancas de diplomação, co-orientei Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), por fim, revivi minhas memórias com disciplinas incríveis de professores que admirava na graduação.

Esse elo da Universidade não apenas como estudante, mas como “professora” edificou minha iniciante prática enquanto educadora, me encheu de esperança e confiança por estar formando novos professores de Arte, com realidades tão distintas em geografias distantes ainda que de um país desigual, carente de políticas educacionais e de valorização dos professores.

2.2. Sendo professora

Após as experiências acima, quando ainda não tinha me formado na licenciatura, apenas no bacharelado, fui chamada para uma seleção em uma escola particular para trabalhar com o Ensino Fundamental I. Eram aproximadamente 5 turmas por turno, aulas simples em uma grande sala com armários e mesas grandes de madeira, uma escola ambientada pela natureza, um jeito motivador de começar. A escola era em um bairro elitizado, distante da minha casa que se localizava em uma cidade satélite, periférica. Lá, tive experiências de grande aprendizado, era um turbilhão de energia, criatividade, acordos coletivos, desafios e sensibilização com a infância. A escola valorizava o fazer artístico, o contato com a materialidade artística, sob a pedagogia sócio-interacionista.

Contudo nesse espaço de trabalho também tive a compreensão e dimensão das hierarquias de classe, e convivi com as diferenças da minha vida e condições

financeiras entre aquele público escolar. Era frequente eu apresentar nas aulas, obras estrangeiras e crianças se manifestarem que já conheciam pessoalmente por já terem frequentado museus europeus, fato que era incomum dentro da minha realidade de classe social. Curiosamente, a escola tinha a “opção” por dar oportunidades para os ingressantes na carreira, e atraía esse público justamente por remunerar a hora-aula com um valor baixo, discrepâncias que não compreendia apesar da mensalidade ser elevada.

Ao dimensionar essa primeira experiência formal presencialmente como professora, faço uso da reflexão de Martins e Tourinho (2017, p. 2263-2267) quando elucidam que as histórias de vida, acontecem como uma “performance na cultura, agarrando-se a materiais empíricos da existência, da vida, do cotidiano: a dor, a tristeza, a alegria, os desejos, os sonhos, os fracassos, o sentir, os afetos, mas, sobretudo, as aprendizagens”. Essas aprendizagens, que tanto deve nos interessar enquanto experiência adquirida pelo exercício docente, como para seu efetivo dever com o seu público discente, podem ser formais, não formais e informais e segundo os autores é quem nos tornam sujeitos.

Concomitantemente a esse trabalho, eu continuava na UAB/UnB, dividindo entre a carga mental e o exercício pessoal da maternidade, lidando/exercendo a educação em casa e na escola. Quando estive nesse espaço da UnB, onde já exercia a profissão de professora fora, e iniciei através de tutorias, sentia minha participação efetiva nos processos/ritos acadêmicos, como o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC e projetos, o que me enchia de sentido, uma vez que sentia a transformação que a profissão fazia na vida e formação desses sujeitos.

Comecei a trabalhar em uma outra instituição, agora com o Ensino Fundamental II, onde fui obrigada a usar um livro didático. Eu não tinha uma sala ambiente para trabalhar práticas artísticas, percebi assim uma nítida hierarquia a começar pela distribuição de carga horária que era bem inferior de outras disciplinas, mesmo sendo uma etapa à frente da primeira escola -Ensino Fundamental II. Automaticamente notava a “importância” dada para a disciplina de arte na estrutura da escola, observando o comportamento desinteressado por parte dos estudantes mais velhos.

Esse desinteresse, levou muitos dos estudantes para a recuperação, por falta de compromisso com os trabalhos e demandas da disciplina. Ao chegar o fim do ano, a escola alterou os meus registros de notas sem minha autorização. Quando me

manifestei sobre o ocorrido, reagiram com surpresa, como se não fossem responsáveis.

Me senti desrespeitada e enxerguei falta de ética por parte da escola com desânimo e incredibilidade, apesar de hoje ter consciência de que os resultados “ruins” dos estudantes estavam muito além do meu papel em 50 minutos por semana com eles, tentando promover experiências de aprendizado em arte em uma estrutura que estava mais contra do que a favor da minha prática. Reitero a falta de espaços físicos para a prática artística, que poderia ser um diferencial da experiência, bem como talvez uma visão fechada da minha parte ao executar processos avaliativos, como prova escrita nesse contexto. Há toda uma valorização em torno do que o professor precisa apresentar em seu trabalho para a gestão/coordenação da escola. Talvez pela armadilha de se equiparar a importância de outras disciplinas, somos cooptados por práticas ditas “tradicionais” e cometendo equívocos, que são parte também do processo de ensino-aprendizagem docente. Refletindo sobre esses acontecidos, conecto as nuances trazidas pelo processo da pesquisa narrativa, que agregam aos fatos:

As narrativas podem denunciar, compartilhar e/ou mudar modos de produção cultural e social, pois, ao desvelar momentos, imagens e visualidades de suas trajetórias, os indivíduos reorganizam a própria história criando laços de significado e coerência para eventos e acontecimentos marcantes ou, ainda, para aqueles que permanecem encobertos justamente porque não foram visitados com um olhar escrutinador e sensível (Souza; Martins e Tourinho, 2015, p. 249).

A denúncia de situações que afetam o trabalho docente, sobretudo ao me localizar enquanto professora de arte ante uma hierarquia disciplinar que é evidenciada, tanto pelos próprios estudantes, quanto pelas instituições é uma forma de reorganizar e ressignificar situações e ações vividas, e que como constrói os autores, necessitam de uma visibilidade sensível e atenta. Fazer o exercício de compartilhá-la através da narrativa, é uma maneira de pensar as diferentes formas de entendimento das realidades que contextualizam trajetórias entre a Arte e Educação.

Nesta ocasião, mais uma vez grávida, me torno licenciada na UnB, e ao dar à luz, saio da última instituição que me encontro, pela baixa remuneração e pouca compatibilidade com a filosofia da escola, se é que tinha uma filosofia para além do objetivo empresarial. Continuo na primeira escola, o trabalho na UAB-UnB se encerra. Participo, então de outro processo seletivo em uma escola de iniciativa público-privada, com Ensino Fundamental II. Não foi fácil, devido ter sofrido assédio pelas

coordenadoras, e quando me encontrava com um alto grau de estresse e descontentamento, as mesmas foram demitidas e eu fui convocada para a Secretaria de Educação do DF (SEDF) por meio de um concurso público. Pedi demissão das duas escolas que eu atuava, e me desloquei para a Secretaria de Educação, me senti uma grande vitoriosa.

Todo esse trajeto de iniciar a carreira docente em meio aos obstáculos que o mercado da educação e eu chamo de mercado como uma crítica à falta de humanização em torno do acolhimento e orientação que esses ingressantes na carreira podem sentir, sobretudo em instituições privadas, apesar da experiência de escolarização nos atravessar durante toda uma vida. E pensar tudo isso através da “escrita de si como ato transformador é a ideia que parece se impor nas escritas das mulheres professoras, contra a pura observação de se aplicar um método científico e reflexivo à escrita de si”, constrói Maria Conceição Passegi (2017, p. 1583) ao pensar na produção de memoriais na academia a partir da presença de mulheres após a redemocratização do país, faz se o adendo aqui sobre o questionamento de “quem são essas mulheres”.

Ainda que a conexão dos contextos não seja a mesma, a escrita feminina aqui, é o elo. É essa escrita feminina que pode oferecer complexidade de abarcar situações adversas de ser mulher e professora, quanto mais interseccionada as categorias diversas, pode potencializar uma mudança de narrativas e histórias vindas do “sujeito biográfico institucional”, que para Passegi (2017, p. 1593) “se narra menos preocupado com o conhecimento objetivo, e mais voltado para o sujeito da experiência, mais poético, transgressor e reivindicador”. O que não quer dizer que a objetividade também não possa ser uma característica única e feminina.

A realidade social da comunidade escolar na escola pública é dissonante ao que eu conhecia. Entre a minha vontade de transformar realidades através da Educação, estavam problemas sociais que precisavam ser encarados mediante o ritmo e estratégias pedagógicas. Senti dificuldade, pois diante do preparo teórico que gostaria de oferecer para esses estudantes, estava a desimportância que muitos davam para a disciplina, com preconceitos e estereótipos de que Artes era uma mera brincadeira de desenhar e pintar (apenas) diante dos outros componentes curriculares. Isso afeta também a nossa individualidade, não há como separar.

2.3. Despertando para a educação decolonial e antirracista

Para além das demandas múltiplas que o processo pedagógico pode contemplar, agora estando na escola pública, pude enxergar a desigualdade de raça e classe de maneira efetiva, com o tempo. Estando em regiões periféricas, vendo a multiplicidade racial, a predominância negra, o que antes nas escolas particulares era de predomínio branco, junto ao recorte de classe social, algo mudou em mim.

Daí então que surge o embrião dessa pesquisa, que partiu das percepções surgidas na prática da realidade docente, com inquietações despertadas, em particular, dentro da Educação Básica. Tal percepção propiciou uma busca por narrativas que não fossem apenas ocidentocêntricas, de base universal, seja no campo das artes visuais, ou na educação de forma ampla. Em suma, entendo que essa busca foi contemplada pelo trabalho com a diversidade inicialmente, e a pluralidade da constituição étnica e racial com a qual estava lidando, procurando trazer referências de obras de artistas como Mestre Didi, Rubem Valentim, artefatos indígenas, dentre outras narrativas que também contemplassem a produção artística de mulheres, quando realizei um trabalho de Parte Diversificada (PD) com audiovisual no Ensino Fundamental II. Ainda assim, acredito que meu repertório ainda era incipiente, sobretudo no meio escolar em que essas questões são ou foram recorrentemente “ignoradas” historicamente.

A formação da professora⁵⁰ desencadeia “preocupações pedagógicas” que determinam certas relevâncias, fundamentais para o recorte curricular que se desenvolveria em sala de aula. Assim, imagino que após a formação acadêmica, o encontro com o currículo e a prática docente começam a ser experimentados de maneira cíclica até se obter o ritmo.

Antes e durante essa formação com o exercício da docência, passei por algumas instituições, dentre elas particulares e públicas como já mencionado. Lembro-me de

⁵⁰ A flexão do gênero no feminino, não está ligada apenas à minha identidade enquanto mulher, mas vem aludir à Paulo Freire por escolher flexionar o gênero feminino (educadoras) para uma grande plateia e menciona que “para provar que quando digo ‘nós, os educadores’ estou falando só de homens, porque não entro nessa mentira macha, eu agora disse, de propósito, ‘nós, as educadoras’, para provocar os homens. E espero que eles se sintam incorporados ao ‘educadoras’ no feminino, para ver como é ruim. Quer dizer, não como é ruim ser mulher. Como é ruim a mulher ser envolvida numa mentira, numa ideologia que pretende explicar sintaticamente, como se a sintaxe não tivesse nada a ver com ideologia – uma falsificação.” (Freire, 2019, p. 41).

ações extra-classe isoladas que contemplassem a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, não sei ainda se essa raridade se dava sobre o efeito da construção pedagógica ainda ocorrer de maneira individualizada pelos professores, pertencendo a um universo particular e restrito ao interior das salas de aula.

Nesse contexto, utilizo como referência uma experiência vivenciada em uma escola pública da zona rural em Brazlândia-DF, onde observei que uma professora fez uma exposição dos estudantes com bonecas Abayomi, no ato do dia da Consciência Negra, o que para mim foi novidade. Não conhecia a boneca nem sua história, mas pude perceber a satisfação pelo envolvimento dos estudantes ao fazê-la. Até então, estava trabalhando com Ensino Fundamental II, onde procurava trazer sempre, como uma rotina pedagógica e curricular no contexto das aulas de artes visuais, pelo menos um artista, que trouxesse a temática afro-brasileira no sentido de diversificar o(a)s protagonistas e os diferentes modos e motivos de produção artística para pensar o contexto cultural brasileiro. A educação antirracista, e para a educação das relações étnico-raciais ainda estava em estado pouco consciente em mim. Sentidos para a educação decolonial já se manifestava timidamente, mas sem seu devido nome e voz, era um conceito que ainda não conhecia, mas que já tinha a intenção de praticar.

Para dar continuidade à formação profissional e ampliar as perspectivas de ensino e aprendizagem, realizei alguns cursos, sendo: o Cine Diversidade⁵¹, Eixos Transversais para a diversidade (já explicitado em nota anterior), oferecidos pela Escola de Formação Continuada com os quais pude ampliar e entender a emergência de se contemplar leis e preceitos formadores do próprio Currículo em Movimento do DF. Acima de tudo, pude internalizar a necessidade de elaboração e aplicação desses pressupostos, sobretudo, no sentido da inclusão dos saberes, para pensar epistemologias não hegemônicas para construção do conhecimento onde, sujeitos estudantes, sujeitos professores, sujeitos orientadores, gestores, coordenadores e colaboradores que fazem a instituição escola, possam pensar em ações coletivamente contra opressões e violências, como racismo, sexismo, capacitismo que ainda persistem no espaço escolar cotidianamente.

Após 3 anos na zona rural de Brazlândia, fui para uma escola em outra cidade satélite de Brasília, São Sebastião. Lá, enquanto professora de artes, do 6º, 7º e 8º anos dentre essas, classes de aceleração, pude trabalhar o Egito Antigo (hoje chamaria de Kemet, conforme o polímata Cheik Anta Diop) com escultura de

⁵¹ O Curso Cine Diversidade era oferecido pela EAPE, uma manhã por semana, no período de um semestre, somando-se 80 horas. Nesse ano o referido curso não está sendo oferecido.

modelagem/máscaras enquanto prática artística. A excepcionalidade desse trabalho enquanto exemplo da trajetória em busca da educação decolonial, está no estudo da formação racial desse povo, revelando um Egito Antigo Negro. O trabalho mobilizou as turmas de 6º ano para uma exposição no dia da Consciência Negra, e acredito ter sido uma experiência significativa para esses estudantes, em virtude de se mostrarem entusiasmados e toda aquela vivência ter sido novidade. Além da experiência material e criativa com a prática artística, o entendimento de culturas e povos do passado foram expostos como passíveis de sofrer “sufocamentos” perante a representação eurocentrada que é oferecida pelos veículos midiáticos e o cinema equivocadamente. Se não tinham a dimensão da formação étnico-racial desses povos, até então, tiveram a oportunidade de conhecer, diferente de mim, por exemplo .

Permeando uma lógica decolonial, em parceria com um professor de História, fizemos um sarau inspirado na arte e cultura islâmica. Onde estudamos a arte islâmica e produzimos padrões, grafismos tendo como referência as paredes das mesquitas, tapeçaria e pintura em objetos. Propomos a produção e degustação gastronômica dessa cultura, bem como os estudantes apresentaram construções tridimensionais de monumentos de arquitetura islâmica e africana como Timbuktu.

Esses exemplos pontuais servem de lição para apresentar uma trajetória metodológica em que eu, professora em aperfeiçoamento e formação, ia incorporando situações e medidas de ajuste à minha intenção pedagógica. Na instituição que atuei nos últimos 5 anos, uma escola de Ensino Médio, comecei a trabalhar de maneira mais incisiva a tríade arte, sociedade e política, tanto pelo aprofundamento do currículo e documentos exigidos para a formação no Ensino Médio, sobretudo como vínculo aos conteúdos do Programa de Avaliação Seriada da UNB, o PAS.

Para além de toda essa perspectiva norteadora das práticas curriculares que foram aprofundadas e geraram questões que serão apresentadas a seguir no texto, é preciso colocar o potencial de transformação social dessas ações, ao considerarmos o contexto de desigualdade social que este público escolar está inserido. Para isso, menciono o Projeto Político-Pedagógico da escola novamente, que considera a vulnerabilidade social do público do CED São Francisco considerando aspectos raciais como “fator determinante, ao longo de

nossa história, para o acesso à educação de qualidade e condições dignas de vida” (PPP- Chicão em Transformação, 2019, p.19)⁵².

Perante a presença do marcador racial e de classe social, é importante salientar o quanto o espaço físico da escola junto aos seus atores, exerceram influência na construção narrativa biográfica, embora não seja anômalo, ou inesperado como citado pelas professoras Cecília e Ruth em seus relatos:

O espaço se constitui um ambiente de formação de cidadania ao mesmo tempo que promove o exercício da democracia, da tolerância e da formação de valores. Portas adentro do conselho e num ambiente universitário e político, ele também cumpre a função de um espaço de formação em cultura política para seus integrantes, sobretudo para aqueles que são jovens. O espaço físico tem um papel central nessa situação de aprendizagem (...) (Miranda, 2017, p. 4260).

A citação acima reflete a importância dos espaços e ambientes como facilitadores da aprendizagem, mas trazendo a referência macro da escola, movimento culturais e comunidade escolar, ainda quando denominados ambientes de/para aprendizagem.

2.4. Incômodos a partir da sala de aula

Ao adentrar no Ensino Médio para lecionar, estive diante da realidade escolar de São Sebastião, 3ª Região Administrativa com maior percentual de pessoas negras na população do Distrito Federal segundo dados da Codeplan de 2010⁵³. O CED São Francisco busca uma abordagem engajada nas questões raciais em momentos coletivos extra-classe, prontamente no seu próprio, Projeto Político-Pedagógico.

Dados do Atlas da Violência (IPEA, 2021) atestam que o risco de um jovem negro⁵⁴ ser vítima de homicídio é 2,6 vezes maior que a de um jovem branco. Ademais, 77% das vítimas de homicídios no Brasil são negras. Fatores raciais e sociais como esses são determinantes para uma política pedagógica que contemple a transformação pela justiça social- devendo ser pautada na afrocentricidade, que favoreça o trabalho com as relações étnico-raciais-, a partir

⁵²Documento disponível em <https://www.chicaodf.com.br/quem-somos/proposta-pol%C3%ADtica-pedag%C3%B3gica>.

⁵³ Dados do documento “A população negra no Distrito Federal” – Analisando as Regiões Administrativas, páginas 9 e 10. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Popula%C3%A7%C3%A3o-Negra-no-Distrito-Federal-Analisando-as-Regi%C3%B5es-Administrativas.pdf>. Acesso em 18/05/2022.

⁵⁴ Segundo o IBGE, a categoria “negro” corresponde à autodeclaração “pardos” e “pretos”.

também da investigação do contexto macro territorial em que a escola está inserida.

Nesse contexto, encontro subsídio no seguinte trecho que trata da questão:

Juntando raça/idade, dos homicídios de negros e de jovens, as diferenças de letalidade contra os afrodescendentes são mais dilatadas no período da juventude (entre 15 e 29 anos). Aos 21 anos de idade, quando há o pico das chances de uma pessoa sofrer homicídio no Brasil, pretos e pardos possuem 147% a mais de chances de serem vitimados por homicídios, em relação ao conjunto dos indivíduos brancos, amarelos e indígenas.⁵⁵

Partindo de uma prática pedagógica, considerando o contexto mencionado, aponto o **incômodo** com o “limitante” retrato do sofrimento, ao se trabalhar por exemplo: a Missão Artística Francesa e a Missão de Langsdorf pelas obras de Jean Baptiste Debret e Rugendas, respectivamente.

No primeiro capítulo do livro Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação, Ivor Goodson traz o deslocamento histórico pós Iluminismo de “Era das narrativas” para o início da “Era das pequenas narrativas”. Uma vez que, nossa sociedade individualizada tem exercido essa influência para construção de narrativas de interesses específicos (Goodson, 2017). Transportar esse entendimento para dimensões das narrativas aqui apontadas como hegemônicas, para narrativas individuais de autores que carregam em suas questões a decolonialidade, o combate ao racismo e o silenciamento, são formas de pensar as intenções de pesquisa sob o viés narrativo. Esse ponto exemplifica a relevância do escopo da pesquisa narrativa, em particular de uma escrita narrativa, a partir de experiências acumuladas vinculadas com a prática para pedagogias antirracistas, que foram desvendados através de inquietações para construir trajetórias educativas.

A problematização que proponho, ao abarcar o percurso que soma trajetórias passadas e presentes das narrativas para o ensino de Artes Visuais, consiste também em questionar a hegemonia de certas narrativas concentrando-se em perguntar: qual a narrativa que resume a representação das identidades negras?

⁵⁵ CERQUEIRA E COELHO. DEMOCRACIA RACIAL E HOMICÍDIOS DE JOVENS NEGROS NA CIDADE PARTIDA. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1588-td2267.pdf>. Acesso em 26/05/2022.

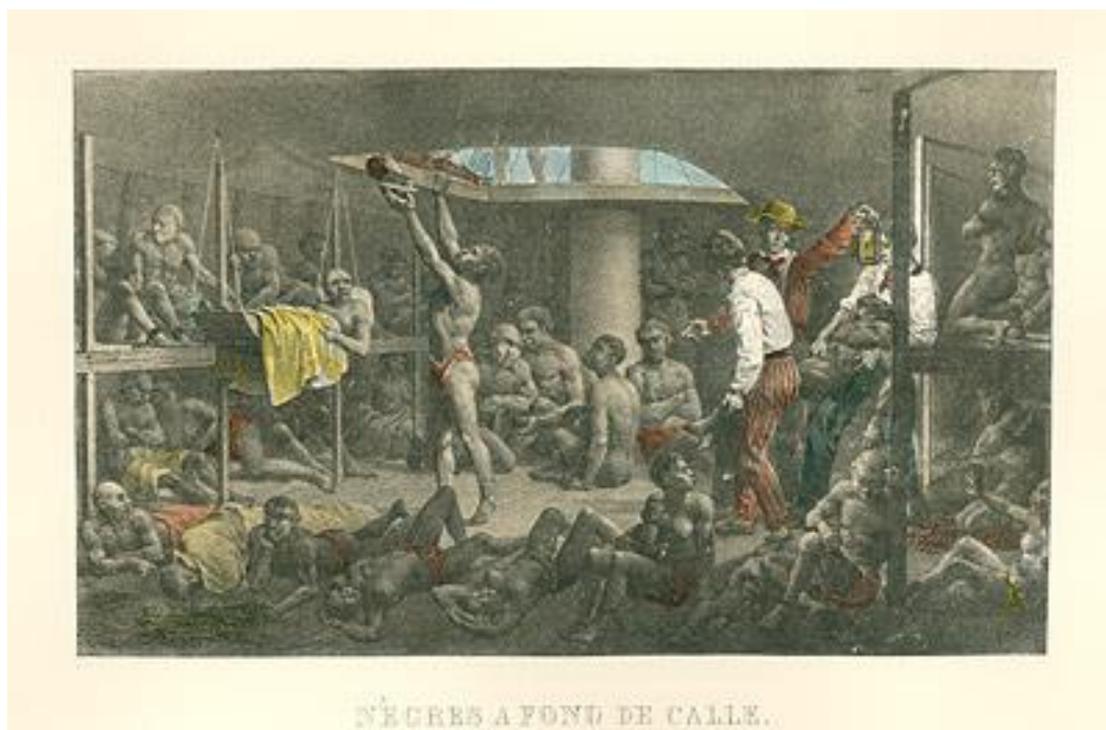


Fig.26- Johann Rugendas. *Negros no fundo do porão*, 1835. Litografia (colorida a mão)
Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2996/negros-no-fundo-do-porao>.
Acesso em 05/12/2022.



Tela de Jean Baptiste Debret
"Voyages au Brésil: Retour d' un propriétaire" (1816-1831)

Fig 27- Jean Baptiste Debret. *Retorno de um proprietário*, 1816.
Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Retour_d%27_un_proprietaire.jpg. Acesso
em 26/07/2021.

Exponho nas imagens acima, o legado visual que compõe o acervo de imagens representativas que construíram e continuam a construir o imaginário sócio-histórico das identidades negras no Brasil. Ao remontar à presença da Missão Artística Francesa no Brasil, como o marco da instauração da Primeira Academia de Arte no país, temos as obras desses artistas como as que construíram a iconografia de arte documental em sua herança colonial brasileira, que para além desse caráter documental, naturaliza e perpetua uma condição pessimista e subalterna da existência e ontologia negra na cultura brasileira.

Posteriormente após a República instaurada, a pintura de Modesto Brocos “*A redenção de Cam*”, já apresenta a tese racista do branqueamento⁵⁶, segundo o diretor do Museu Nacional, João Batista de Lacerda, e culmina outro estereótipo da representação negra no imaginário brasileiro. A referida obra, faz parte do PAS desde 2018, quando a incorporei em minhas aulas, e a partir desta pesquisa, ampliei meu repertório para pensar as relações de poder tangenciadas pela categoria de raça.

⁵⁶ (Disponível em <https://www.edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/>).



Fig.28- Modesto Brocos. *A Redenção de Cam*, 1895. Óleo sobre tela.

Disponível em:

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/busca?q=a+reden%C3%A7%C3%A3o+de+cam&ordem=score&tipo=todos&i=&f=>. Acesso em 12/10/2022.

O exercício de leitura dessa imagem proporcionava curiosidade nos estudantes, em virtude das sugestões que dava acerca dos seus aspectos simbólicos e gestuais das personagens, até chegarmos à interpretação do que seria a redenção e o agradecimento da senhora negra. As camadas simbólicas que cabiam problematização até chegarmos à tese do branqueamento, revelava parte da violência do que era e ainda é ser negro no Brasil, pelos ecos das relações escravocratas presentes na cultura, e de forma naturalizada como mostravam as obras. Numa comunidade escolar

predominantemente negra, a partir das obras de Debret e Rugendas, senti o incômodo de reproduzir imagens desse limitante retrato de um povo.

A denominação “limitante” anteriormente apontada, não seria como desaprovação aos fatos históricos que precisam ser explorados enquanto construção das aprendizagens críticas e pós-críticas, que reflitam desigualdade e o racismo estrutural, visto que o papel documental e ou exotizante das representações artísticas do passado escravista e colonial do Brasil. Outrossim, pelo estereótipo edificado pelo olhar estrangeiro/ocidental que constitui símbolo de representação identitária racial marginalizada no imaginário comum.



Fig.29 - Jean-Baptiste Debret. *Uma Senhora Brasileira em seu Lar*, 1823. Litografia aquarelada à mão.

Disponível em:

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/busca?q=uma+senhora+brasileira&ordem=score&tipo=todos&i=&f=>. Acesso em: 25/08/2022.

Tratar a abordagem iconográfica da história do Brasil e formação étnica/racial e cultural do povo brasileiro pela matriz cultural africana é ver de maneira significativa o predomínio das cenas de dor, sofrimento da escravidão, da negra “mulata” sensual e estereotipada na arte moderna brasileira, ou do mestiço que reflete o mito da democracia racial e apresenta “a cor da classe trabalhadora no Brasil” como afirma

Raisa Pina (2019)⁵⁷. Essas foram/são referências dominantes nos livros didáticos, no campo das Artes e História, como parte simbólica da identidade negra, que não deve ser absoluta, e precisa se ampliar.

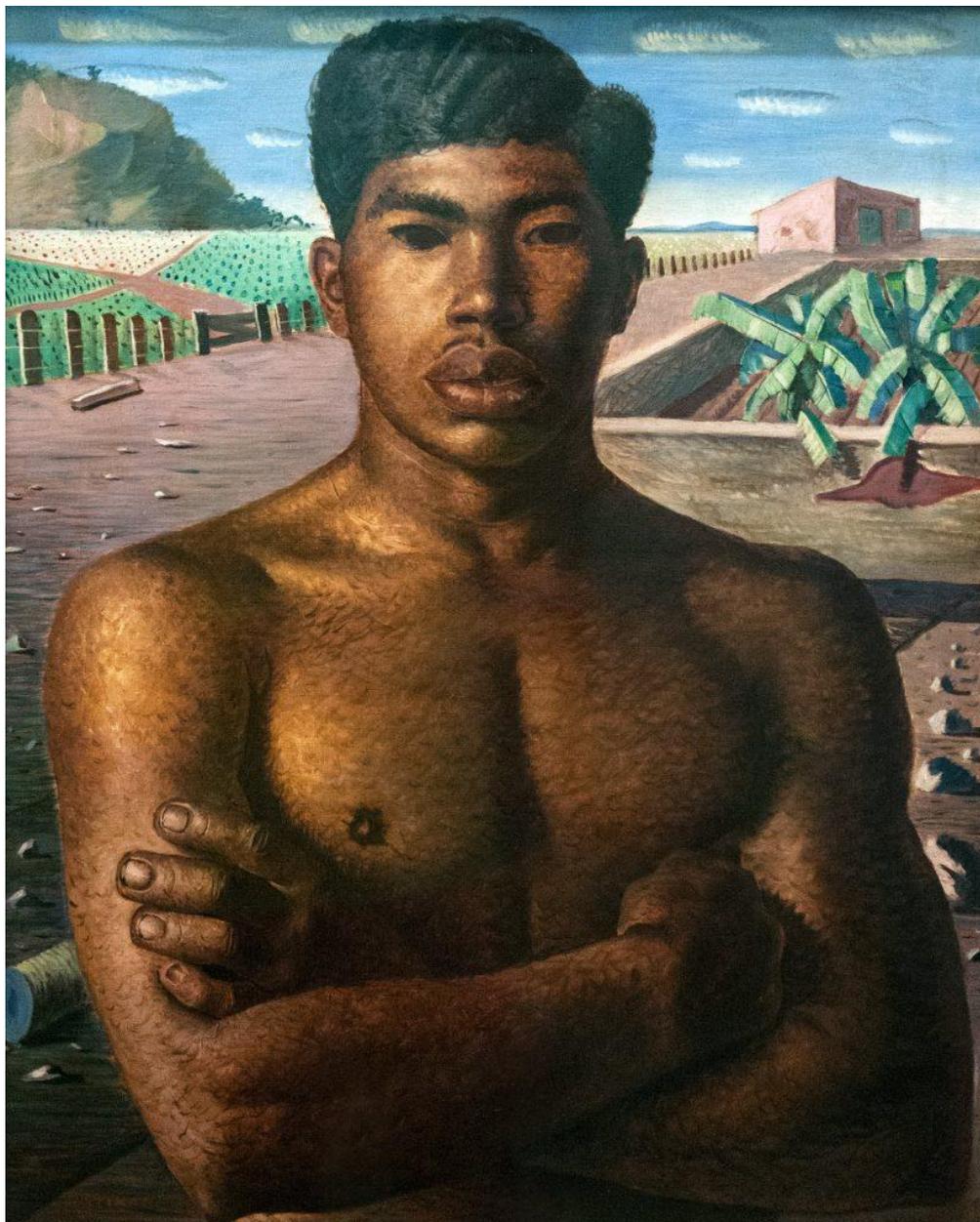


Fig.30- Cândido Portinari. Mestiço, 1934. Óleo sobre tela.
Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3202/mestico>. Acesso em: 27/08/2022.

⁵⁷ Conteúdo do texto jornalístico “ A mestiçagem a partir de Portinari”, 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-mesticagem-a-partir-de-portinari/>. Acesso em 18/07/2022.



Fig.31- Di Cavalcanti. Samba, 1925. Óleo sobre tela.

Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2558/samba>. Acesso em 20/01/2023.

“A mulata, para mim, é um símbolo do Brasil. Ela não é preta nem branca. Nem rica nem pobre. Gosta de música, gosta do futebol, como nosso povo”. (Di Cavalcanti)

Tal discurso de Di Cavalcanti romantiza as várias camadas de opressão da mulher negra na sociedade brasileira, projetando-a com equivalência de direitos e

inserida em um contexto de democracia racial, ao contrário do que afirma Lélia González sobre papel das mulheres negras no carnaval:

O mito que se trata de reencenar aqui, é o da democracia racial. E é justamente no momento do rito carnavalesco que o mito é atualizado com toda a sua força simbólica. E é nesse instante que a mulher negra transforma-se única e exclusivamente na rainha, na “mulata deusa do meu samba”, “que passa com graça/fazendo pirraça/fingindo inocente/tirando o sossego da gente”. É nos desfiles das escolas de primeiro grupo que a vemos em sua máxima exaltação. Ali, ela perde seu anonimato e se transfigura na Cinderela do asfalto, adorada, desejada, devorada pelo olhar dos príncipes altos e loiros, vindos de terras distantes só para vê-la..... Como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra. Pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica. É por aí que a culpabilidade engendrada pelo seu endeusamento se exerce com fortes cargas de agressividade. É por aí, também, que se constata que os termos mulata e doméstica são atribuições de um mesmo sujeito. A nomeação vai depender da situação em que somos vistas (González, 1984, p. 228).

O conhecimento de elaborações críticas que permeiam a questão racial, da forma que Lélia González retrata, demonstra o quanto construções nas artes visuais podem reproduzir discursos racistas “inocentemente” quando não dotadas de um letramento racial mais aprofundado. A forte acusação de González, encarna denúncia aos papéis simbólicos destinados às mulheres negras, fortalecidos pelo seu lugar de enunciação de mulher e ativista negra.

Para dialogar com essa crítica à representação simbólica da chamada mulata no modernismo brasileiro, trago a experiência pedagógica ocorrida no Ced São Francisco em 2019, em que estudamos o Modernismo Brasileiro em turmas de 3º ano do Ensino Médio. Em grupos por artista, organizei os estudantes para utilizarem a plataforma do Instagram como meio para colocarem suas escolhas e análises, bem como uma releitura. Determinado grupo fez sobre o pintor Di Cavalcanti, em que as mulatas eram motivos frequentes da temática de brasilidade expressa pelo modernismo, logo abordadas pelas estudantes. Na análise abaixo, o uso do termo mulata está presente justamente por fazer referência ao vocábulo utilizado pelo artista, bem como em sites onde as estudantes retiraram informações e imagens.



Fig. 32- Di Cavalcanti. Cinco moças de Guaratinguetá, 1930. Imagem do trabalho feito por estudantes do 3º ano no Ensino Médio. Acervo pessoal.

Na imagem acima, está presente na análise das estudantes, que as moças são mulatas, o que subentendemos como negras/pretas, há a observação do contraste de uma delas possuírem traços finos, logo, mais clara.



Fig.33 – Di Cavalcanti. Mulher com gato preto, 1973. Imagem do trabalho feito por estudantes do 3º ano no Ensino Médio. Acervo pessoal.

Na segunda imagem escolhida pelas estudantes, do mesmo artista, as estudantes (grupo representado pela estudante Camila Almeida) descrevem a personagem como “morena”, para na sequência compará-la com as outras “mulatas” retratadas por Di Cavalcanti, devido aos mesmos traços negroides.

Diante desse fato, e do pouco tempo que tínhamos para encerramento do semestre, sugeri a leitura de uma matéria da Revista Fórum “Nem morena, nem mulata- Segundo o IBGE, no Brasil, 7,6% da população se considera de cor preta e 43,1% se considera de cor parda. Entre eufemismos como “moreno”, “mulato” e “cor de jambo”, como delimitar quem é, de fato, negro, mesmo que tenha a pele mais clara?”⁵⁸. Nela foi abordada a dificuldade da autodeclaração negra, em virtude de um estigma social causado pelo racismo, desembocando no uso de eufemismos e apelidos para adjetivar peles não brancas.

Em seguida fiz a pergunta, pele morena ou negra? O grupo respondeu, que nas pesquisas encontraram que a pele era morena, mas pela foto aparentava ser negra.

Perante essas experiências, é possível perceber o quanto a problematização das questões raciais encontra nas visualidades, a potência para subverter narrativas, bem como oferecer possibilidades de debate, atravessada pela educação para as relações étnico-raciais por meio das Artes Visuais.

A imagem abaixo, traz a análise acerca da obra de Lasar Segall, dentro ainda do recorte modernista, onde a estudante agora aponta a negritude da personagem e seu filho, mas associando-a a pobreza e opressão, e à religiosidade judaico-cristã. À primeira vista, essa associação se fez injustificada para mim, pois não há esse caráter de pobreza somado à leitura simbólica de outros fatores no quadro, como a vestimenta, paisagem, cores, espaço.

⁵⁸ A referida matéria jornalística de autoria de Jarid Arraes, está disponível em: <https://revistaforum.com.br/mulher/2015/3/5/nem-morena-nem-mulata-11697.html>.



Fig.34- Lasar Segall. Morro Vermelho, 1926. Imagem do trabalho feito por estudantes do 3º ano no Ensino Médio. Acervo pessoal.

Ao rememorar esse trajeto narrativo, é importante pensar em como o diálogo construído com os estudantes, pode ser potencializado criticamente ou mesmo neutralizado pela postura do educador. Isso porque saber ou não saber, aprofundar ou não em determinadas questões depende de um compromisso considerado ético e político. Nesse sentido, reitero minha posição quanto ao lugar da experiência, uma

vez que potencializa subverter narrativas, sobretudo, a partir do letramento racial através das visualidades.

É crucial saber, e hoje não saber é uma questão de escolha, ou manutenção de privilégios, como afirma Grada Kilomba (2019, p. 34):

Uma vez confrontado com verdades desconfortáveis dessa história muito suja, o sujeito branco comumente argumenta “não saber...”, “não entender...”, “não se lembrar...”, “não acreditar...” ou “não estar convencido...”. Essas são expressões desse processo de repressão, no qual o sujeito resiste tornando consciente a informação inconsciente, ou seja, alguém quer fazer (e manter) o conhecido desconhecido.

Tentando assumir um papel consonante de sujeito “branca” consciente da abertura de acessos dados por esse lugar social/racial, busquei somar a minhas pesquisas e vivências, faróis promovidos pela instituição escolar que estava inserida tornando o desconhecido em conhecido, como Kilomba reafirma que deve ser.

Foram promovidos momentos em uma semana pedagógica de 2020, para pensar as relações étnico-raciais na escola, com uma convidada, uma psicóloga negra, que de maneira efetiva em uma roda de conversa, a partir do seu lugar de fala, estimulou os presentes a pensarem seus lugares, privilégios e ações didático-pedagógicas antirracistas. No período de pandemia, onde as coordenações ocorreram por videoconferência, houve espaço para um professor negro e o diretor dividirem falas e experiências sobre racismo estrutural. O próprio momento de pandemia também “favoreceu” a conexão de professores no trabalho coletivo, ocasião em que pude sugerir o tema comum, Afrofuturismo.

Desenvolvemos videoconferências e trabalhos de maneira conjunta, contemplando as relações étnico-raciais, logo, a partir desse recorte, cheguei à sugestão acima. É sabido que professores se unem por afinidade, habilidades com temáticas comuns, no entanto, esse trabalho envolveu uma quantidade significativa deles, o que pode ser considerado um avanço em detrimento da individualização do trabalho pedagógico majoritariamente, apesar de propostas comuns em coordenação coletiva.

A menção da negritude ocorre por ocasião dentro das escolas, seja no dia 13 de maio (Dia da Abolição da escravatura no Brasil/Lei Áurea) com viés colonialista ao glorificar a Abolição pela princesa Isabel, ou apenas no dia ou mês da Consciência Negra, reproduzindo momentos singulares e mitificados para a construção destas

questões raciais e históricas que estão inseridas dentro da cultura escolar na Educação Básica.

Para subverter essa narrativa e construção coletiva do conhecimento, a trajetória pedagógica seria evidenciar o protagonismo, e representatividade negra para a contemporaneidade visando a ideia de um futuro otimista. A juventude precisa dessa vivência no espaço escolar, seja por meio do consumo e criação do cinema, cultura Pop, empreendedorismo negro e ocupação visível dos espaços de poder consolidados. Tal perspectiva evidencia a construção Afrofuturista e amplifica também a crítica à branquitude, enquanto mantenedora de seu “pacto nascisístico”, quando silencia, invisibiliza ou permanece inerte diante das urgências do combate ao racismo e suas formas de violência na sociedade (Bento, 2002, p. 7).

As imagens abaixo, conceitua dois ícones Afrofuturistas, confrontando parte do legado hegemônico que a arte brasileira tem como registro da negritude:



Fig.35- Sun Ra. Cena do filme "Space is the Place", 1974.

Disponível em: <https://maquinadeescrever.org/2015/06/29/sun-ra-jazz-extraterrestres-e-afrofuturismo/>. Acesso em 20/03/2023.



Figura 36 - Ellen Oléria, cantora representando o movimento Afrofuturista Brasileiro. Disponível em: <https://buzzfeed.com.br/post/9-expoentes-do-movimento-afrofuturista-no-brasil>. Acesso em 23/09/2022.

A busca por outras narrativas, que representem pessoas negras com dignidade, considerando seu protagonismo histórico, com vistas em um futuro positivo como constrói o Afrofuturismo, se apresentam em figuras como Sun Ra em 1970 e hoje a cantora brasileira Ellen Oléria. A cantora incorpora à sua produção artística e de mídias audiovisuais, conteúdos para além do legado que a escravização trouxe enquanto representação. A partir desses exemplos, do reconhecimento da dívida histórica trabalhada em sala de aula, e da rejeição do trabalho focado na representação do negro (escravizado) em sofrimento, muito presente na história da arte no Brasil, me senti provocada a pensar sobre o que seria mais próximo daquilo

que o público escolar como negritude carecia. Tais percalços trouxeram à tona o exercício da pedagogia crítica, que segundo a denominação de Paula Andrade (2016, p. 28) é uma “pedagogia atenta aos artefatos da cultura, quando investiga para denunciar as formas de ideologia e dominação presentes nos discursos e nas representações que as produzem” (Andrade, 2016, p. 28).

Trago a conceituação de wanderson flor do nascimento (2021, p. 383), quando disserta sobre lógicas de conhecimento, denominando-as como “o conjunto de orientações que dão forma aos modos de produzir conhecimento, mobilizando ferramentas de teorização, pressuposições em torno de relações entre a teoria e o vivido envolvidas na produção do conhecimento”. Lógicas essas que justificam a proposição de pedagogias que incluam as vivências, e não apenas obedeçam ao que já foi imposto como epistemologia.

Levando em consideração uma localização histórica, de se fazer emergir a construção do conhecimento a partir de lógicas de conhecimento que não obedeçam ao discurso opressor, nem silenciem minorias, vale ressaltar o recorte histórico e político.

Goodson nos convida a sistematizar o contexto histórico e político dessa pesquisa, por isso é importante evidenciar que a aplicação de golpe em 2016," que já foi chamado de parlamentar, jurídico-parlamentar, midiático-jurídico-parlamentar, midiático-empresarial-jurídico-parlamentar, golpe neoliberal é mais uma infundável série de combinações que buscam classificar o evento de acordo com os atores nele envolvidos"⁵⁹, e propiciou a abertura de uma política para as eleições seguintes.

O então presidente eleito de 2018 a 2022, Jair Messias Bolsonaro, deu continuidade ao projeto de exaltação ao autoritarismo, ascensão do poderio militar, ataque as políticas culturais, sociais e ambientais, sob um viés impositivo do dito conservador “cristão”, nos últimos 4 anos, em toque de caixa. Ponderando isso e no esvaziamento de políticas públicas para a igualdade racial, dos direitos das mulheres, dos indígenas e de uma maioria minorizada, essa pesquisa mobiliza-se como possibilidade de trabalho pensado “para” e “com” a educação.

⁵⁹ Chaloub et all. O impacto do golpe de 2016 e o futuro da democracia brasileira, 2021.
Disponível em: https://diplomatie.org.br/o-impacto-do-golpe-de-2016-e-futuro-da-democracia-brasileira/?fb_comment_id=5919781538092029_5922475437822639.

Além da busca por projetos de educação antirracista que de fato objetiva descolonizar a construção do conhecimento, para o rompimento de um projeto de violência e silenciamento estrutural na sociedade brasileira, podemos entender a escrita narrativa como distante de uma concepção individualizante, quando estabelece seu contexto, em acordo com Goodson (2017, p. 479):

Revisemos, dessa forma, alguns dos problemas que o trabalho com narrativas de vida individuais enfrenta. Em primeiro lugar, o relato pessoal de vida constitui um mecanismo **individualizante** caso seja desvinculado do contexto. Ele foca na singularidade da personalidade e da circunstância individual e, que ao fazê-lo, pode muito bem ocultar ou ignorar coerções coletivas e movimentos históricos. Um relato de vida é apenas construído sob circunstâncias históricas e condições culturais específicas – essas precisam ser inseridas em nosso corpo metodológico.

Repensar continuamente meu lugar/experiência de uma educadora, atuando na Educação Básica, através de uma metodologia narrativa e autobiográfica que teve esse caminho inspirado pela escrita narrativa, é abarcar uma trajetória contínua de formação, compromisso e luta política por meio da educação em arte. As atribuições de uma professora da escola pública e democrática inclui um processo de compreensão das categorias de raça, classe, gênero, capacidade. Se isso for desconsiderado, pode-se questionar se essa educação é meramente “bancária”, não libertária como afirma Paulo Freire (1996), sem compromisso com seu contexto próprio, logo com a transformação social em vistas de reduzir a desigualdade social no Brasil.

Em meio a essas atribuições está a formação continuada que a profissão exige, trabalhar com a construção do conhecimento, que requer atualização sobre o contexto ao qual estamos inseridos, além do tempo que hoje precisa ser otimizado pela incorporação da linguagem tecnológica para diálogo páreo com a juventude e as sucessivas gerações. A educação é um labor contínuo, nunca finda. Sem contar do dispêndio com burocracias que se somatizam com falhas sistêmicas institucionais a que “pertencemos” enquanto funcionários do Estado.

Todos esses apanhados de reflexões se consolidam em forma de narrativas (auto)biográficas, tocante nas histórias aviva de sensibilidade pela força criativa que descobre, e mantém ligação com os outros pela obra comum que está se construindo, como afirma Delory-Momberger (2017).

Pressuponho que o meu papel de artista, diante de tantas elaborações ficou sufocado, de fato. Meu tempo cronológico e de professora, dividido com o de mãe

não favorece de fato o espaço de demanda criativa individual. No entanto, me desloco para uma prática de artista enquanto professora. Enquanto criadora de práticas estéticas para a sala de aula, valendo-me de suportes variados e possíveis (dentro do que as escolas ofereciam e eu conseguia junto aos estudantes) além de mídias sociais, ferramentas tecnológicas como câmeras de celulares, são formas de canalizar o fazer artístico de criação coletiva, pois, como afirma Delory Mombberger (2017, I. 2744), “experimentar a criatividade coletivamente amplifica o sentimento de extensão propiciado pela abertura do outro.”

Reforçar a história/cultura e trajetória artística não hegemônica do Brasil e da América Latina é um caminho a ser construído para a prática pedagógica urgente na educação brasileira. Contar com a análise de teóric(o)as basilares das artes e das ciências sociais e humanas que “construíram” o currículo acadêmico e consequentemente da educação básica pela perspectiva decolonial é uma importante contribuição para desconstruirmos apagamentos, estereótipos opressores comuns na sala de aula, logo na sociedade para uma mudança real na sua estrutura.

2.5. APRENDENDO E DIALOGANDO COM PROJETOS ANTIRRACISTAS

No campo da Educação, como no das Artes Visuais, a decolonialidade/descolonização tem aparecido de maneira cada vez mais frequente em artigos, congressos e eventos acadêmicos que buscam debater suas questões teóricas e práticas, da mesma maneira como na Arte, refletindo sua presença e representação nos circuitos artísticos. No entanto, ao verificar a produção acadêmica voltada especificamente para as Artes Visuais, contemplando o elo entre práticas decoloniais e antirracistas, pode-se inferir que é um assunto quantitativamente menor em abordagens, como nos currículos da educação básica.

Em uma amostra de aproximadamente 15 produções acadêmicas que permeiam a discussão em torno da educação antirracista/decolonial/étnico-racial, foram selecionadas algumas de maiores relevância ao recorte da proposta feita nessa pesquisa. A mesma lógica de referenciação aplicada aos estudos decoloniais e antirracistas em Artes Visuais.

Para constituir o corpo teórico dessa pesquisa, ao contar da criação do pré-projeto, a revisão da literatura partiu de artigos, ensaios, periódicos e

dissertações/teses dos últimos 5 anos no campo da educação, que abordavam a decolonialidade na esfera da educação, arte e antirracismo. Isso para a compreensão da produção acadêmica, que trazia especialmente uma mudança epistêmica, junto ao compromisso antirracista para por fim, decolonizar saberes.

No artigo ***“Memórias contra hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas em contextos periféricos”***, Cláudia Miranda e Helena Araújo (2019) partem da investigação de práticas educativas não formais e memórias coletivas de setores marginalizados como populações afrodescendentes no Brasil e Equador. Essas questões foram desenvolvidas acompanhando a perspectiva da decolonialidade e da educação para as relações étnico raciais, no contexto da educação informal do Museu da Maré localizado no Rio de Janeiro e o Fundo Documental Afro-andino. Em uma análise comparativa desses projetos diaspóricos, ampliou-se a abrangência do olhar para saberes subalternizados, bem como para a produção considerada “outra”, de memórias e insurgências.

Para além das palavras-chaves: etnoducação, memórias contra-hegemônicas, Educação para as relações étnico-raciais, mencionadas e debatidas pelas autoras no artigo, o desenvolvimento de percepções distintas para a promoção de aprendizagens em que foram considerados “os lugares de memórias contra-hegemônicas como espaços não formais de aprendizagens multidimensionais que inspiram pedagogias decoloniais”, colaboraram para o diálogo com a minha pesquisa (Miranda e Araújo, 2019, p. 381). Além da análise sobre processos contra-hegemônicos, sobretudo em áreas de alta vulnerabilidade socioambiental de realidades periféricas.

O olhar para objetivos pedagógicos que exercem o combate ao racismo e à invisibilidade, traços comuns do projeto de colonialidade epistemológica, herdados por países latino-americanos, conferem um fator elementar para construção de subjetividades. São questões abordadas pelas autoras que também conversam com a interculturalidade.

A lógica de combate à assimetrias epistemológicas nos ecos da colonialidade do saber, do poder e do ser (Quijano, 2005), que nessa pesquisa busco enfatizar, podem ser associadas à trajetória autodeterminada de grupos explorados e outras formas de reexistir que atravessam o Brasil do século XXI, encontradas na experiência dos movimentos negros do Brasil e do Equador. De acordo com Miranda e Araújo (2019, p. 383), “trabalhar pedagogicamente a partir da memória e da história das populações

negras implica assumir a legitimidade de suas narrativas e memórias [...] dando ênfase aos seus processos de re-existência e ressaltamos suas disputas territoriais [...]” que, segundo os autores, podem ser identificadas como componente dos quilombos urbanos e rurais.

Dando continuidade à Investigação acerca da decolonialidade na prática docente, dentre algumas propostas, me deparei com o artigo da socióloga e professora Priscila Silva (2021) intitulado “**O potencial de práticas decoloniais na formação docente**”, que se caracteriza útil a essa busca crítica sobre a formação de professores. Conforme as palavras da autora, o objetivo do trabalho se faz em alargar o potencial da legislação educacional brasileira antirracista, partindo da autorreflexão como docente negra (escolha consciente dessa pesquisa, para abertura de espaço enunciativo e de escuta, dado seu lugar de fala e representação no espaço acadêmico), numa sociedade racista. A autora reflete sobre o potencial da proposta epistemológica decolonial para o âmbito da Educação em especial, à formação docente, que corrobora também com o sentido dessa pesquisa (Silva, 2021).

Para somar à questão de Silva, interponho a experiência relatada por Grada Kilomba (2019), quando aborda em “**Plantation Memories**” - seu doutoramento, a própria narrativa de mulheres negras afro-diaspóricas sob um ponto de vista fenomenológico, em episódios de racismo, recorda como o seu processo de inscrição na universidade foi um momento de dor.

Além de inúmeras burocracias com documentos, autenticando-os de maneira repetitiva, o que absorvia tempo, foi surpreendida com a necessidade de um exame de língua alemã. No fim das contas o excesso de documentos e o exame da língua não era necessário, foi onde Kilomba sentiu a falta de neutralidade dos mecanismos de acesso à estrutura da universidade. Ainda nas últimas etapas do processo, a autora foi interpelada por uma das diretoras no departamento, quando perguntou se ela tinha **certeza absoluta** de que queria se inscrever como candidata ao doutorado. A diretora explicou que não precisava e adicionou que Kilomba deveria considerar a possibilidade de pesquisar e escrever sua tese em casa.

A “casa” a que ela se referia é invocada aqui como a margem. Eu estava sendo convidada a permanecer “em casa”, “fora” das estruturas universitárias, com o status não oficial de pesquisadora. A mulher branca, por outro lado, estava falando desde dentro – do centro onde ela era documentada e oficial. A diferença racial vem a coincidir com a diferença espacial, quando a mulher

branca, habitante do centro, pede à mulher negra, que está na periferia, para não entrar, mas sim para permanecer nas margens (Kilomba, 2019, p. 51).

Diante dessas violências, obstáculos e situações dadas como engano, é que se oportuniza refletir sobre a necessidade de democratizar mecanismos de acesso a espaços institucionalizados majoritariamente brancos. Quem pode frequentar espaços de poder, de quem é e qual é o discurso dominante? Evoca Kilomba.

A cultura racista na sociedade tem o campo educacional como um reproduzidor em potencial, fator que tem sido mapeado tanto por estudos acadêmicos, como pelos movimentos sociais, segundo Silva (2021). Parte dessa percepção possivelmente foi construída com base na experiência subjetiva de pesquisadoras negras, o que nos conduz ao papel permanente da capacitação docente e formação continuada, afim de romper tais estruturas que desembocam no estado de colonialidade do saber que precisa ser combatido e superado.

Segundo Catherine Walsh (2008, p. 137), essa colonialidade “*descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados*”. Isso se explica a partir da reflexão de um legado curricular predominante, que universaliza os saberes e cosmovisões, o que para Walsh (2008) é evidente no sistema educativo desde a escola até a universidade, onde se eleva o conhecimento e a ciência europeias como o “marco científico-acadêmico-intelectual”. Ainda, para completar o raciocínio, a autora menciona o “modelo eurocêntrico de Estado-nação”, que se distância da pluralidade sul-americana e reflete a profundidade dos aparatos da colonialidade do saber (Walsh, 2008, p. 137).

Para além do ponto de se reconhecer a relevância e importância da formação continuada de professores é questionar o ponto de partida da própria formação universitária nas licenciaturas. As disciplinas que possuem perspectivas para a educação das relações étnico-raciais são optativas? Qual a justificativa para mantermos um currículo eurocentrado como dominante? “Como esperar que a educação escolar seja antirracista se a própria formação de docentes continua, muitas vezes, pautada em concepções eurocêntricas de formação?” (Ribeiro e Gaia, 2021, p. 12).

Minha narrativa inserida como estudante de graduação, colabora com essa conclusão, uma vez que durante os anos em que estive no curso de licenciatura, não tive disciplinas que fizessem um recorte com o objetivo declarado de educar para as

relações étnico-raciais, muito menos abordagens que trouxessem o conhecimento afrocentrado e indígena como referencial bibliográfico teórico. Entrei na Universidade um ano após a implementação da política de cotas, em 2005, fator esse que reascende o pensar sobre quais seriam as necessidades demandadas pela comunidade acadêmica quando a presença de pessoas negras na UnB era ínfima. Reitero que minha percepção parte de uma formação que se constituiu no Departamento de Artes Visuais, e nele se houvesse uma abordagem seria transversal, através de pesquisas que os estudantes quisessem entrelaçar à sua produção artística ou em pesquisa dentro dessa temática.

A minha presença na Faculdade de Educação (FE), se deu para cumprimento de créditos obrigatórios da Licenciatura, como para muitos dos meus pares graduandos. À vista disso e maiores interesses, priorizei realizar disciplinas no Departamento de Antropologia, onde buscava relações entre a Arte e a Cultura. Por enquanto, a resposta para a permanência de um currículo eurocentrado é basicamente a continuidade da formação acadêmica pautada nesse lugar epistemológico, e conseqüentemente, na sua subsequência.

Ao refletir sobre a presença do racismo no ambiente escolar, Silva (2021, p. 3) aponta: “o material didático, as relações interpessoais, a negação dos conhecimentos tradicionais e dos saberes culturais em prol da afirmação do currículo eurocêntrico”, esse que saliento como um actante na articulação antirracista, e será apresentado no terceiro farol. “As estratégias para silenciar a vítima de racismo”, seja por relativizar uma denúncia feita às instâncias hierárquicas na escola, ou mesmo na execução de um “tratamento diferenciado por parte do(as) professor(a)s em relação aos aluno(a)s negro(a)s”, que por sua vez são racializados, são fatos que impactam a trajetória acadêmica desses sujeitos, produzindo maior índice de evasão escolar – em comparação com alunos brancos – e maior dificuldade em construir uma autoimagem afirmativa (Silva, 2020, p. 3).

Todas as situações acima “cabem” inclusive na prática e no ambiente escolar pertencente ao campo da Educação em Artes Visuais. Esse diálogo abrangente que perpassa a instituição escolar deve interessar a todos os “pluriversos” disciplinares.

Para conceber uma guinada epistemológica, que corrobore com a transformação desses pressupostos opressores e coloniais, podemos agregar ao que a autora seleciona como conceito uma “consciência decolonial”:

(...) uma consciência limítrofe e seu pensamento também é um pensamento de fronteira que se nutrem da experiência de estarem marcados pela linha ontológica moderno-colonial (Anzaldúa, 2012). O caráter fronteiriço do pensamento decolonial também aponta para seu caráter transdisciplinar: o projeto e a atitude decolonizadora levam o sujeito cognoscente que emerge da zona do não ser a alimentar-se do ativismo social, da criação artística e do conhecimento (em algum caso também da espiritualidade) em vias de revelar, desmantelar e superar a linha ontológica moderno-colonial (Torres, 2016, *apud* Silva, 2021, p. 12).

Seguindo o raciocínio dessa consciência, a autora usa sua experiência de formadora em cursos/disciplinas sobre diversidade para professores, sistematizando fatores que colaboram para reflexão como “(1) o impacto que formações sobre relações étnico-raciais (e suas intersecções) produz à subjetividade da(o)s participantes envolvida(o)s”, bem como a “(2) interseccionalidade entre raça e gênero” (Silva, 2021, p. 12). Carregando o relato dessa experiência numa interlocução dialógica com minha percepção de aluna no curso de Eixos Transversais para a Diversidade⁶⁰ - com foco nas relações étnico raciais, oferecido pela EAPE-SEEDF, enxergo um panorama profícuo ao ajuizar a importância desses processos formativos, como uma fundamental estratégia para essa consciência decolonial e antirracista na educação.

Quando suscitadas experiências direcionadas aos sujeitos para a alteridade, era factual que as subjetividades das alunas fossem afetadas conforme reflexões propostas, o que compartilha da percepção da autora. Alunas (docentes da educação básica) sendo negras, traziam experiências pessoais de racismo, tanto dentro do grupo profissional, quanto entre estudantes. Aqui posso citar um caso específico, que trata de uma professora da educação infantil, de quando acessava espaços comerciais de alto poder aquisitivo era preterida pelos vendedores, quando lidava com o preconceito na convivência fora do núcleo familiar com suas filhas (sendo uma negra e outra branca), ou quando pessoas reagiam com surpresa ao ter conhecimento de sua formação e profissão, como se o seu lugar social tivesse que ser naturalmente o de submissa.

Contribuições como essas, por mais que tocassem em feridas, fazia reascender diariamente a importância de se estar naquele espaço de construção do conhecimento em torno de uma reflexão sócio-histórica aprofundada, antirracista, intercultural e

⁶⁰ O referido curso “Eixos Transversais para a Diversidade” foi um curso de 180 horas realizado no ano de 2021, ofertado pela EAPE para professores da carreira de educação. Meu objetivo era entender acerca das diretrizes dos eixos, contemplada em práticas e letramento racial, bem como para formação continuada em educação.

decolonial. Suponho, com base nos depoimentos das alunas, que cada profissional ali presente era atingida por paulatinas transformações que resultariam em novas ações e organizações mais críticas. Akotirene (2018, p. 14) explica que:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais.

Nos espaços narrativos de pessoas brancas, as situações de racismo não apareciam da mesma maneira, justamente por não serem sujeitos racializados, e/ou talvez por serem os próprios perpetuadores do racismo. Outrora por naturalizarem situações que cabem num combate direto, como a intervenção em defesa de algum estudante, para evitar gerar polêmicas.

Rememoro de maneira mais contundente os relatos em torno do racismo epistêmico, evidenciado pelas numerosas narrativas dadas pelas alunas durante a formação. Quando apresentando referenciais eurocentrados, brancos, patriarcais, ainda que não identificassem o padrão de colonialidade do saber, o qual ainda estamos submetidos. Ao longo da formação no curso, a partir da desconstrução de tais padrões epistêmicos, foi possível perceber o impacto desse letramento⁶¹ na fala de agradecimento ao curso, feito por essas profissionais.

Ao cursar as disciplinas no mestrado em 2022, também tive a oportunidade de ter esses momentos de reflexão em sala de aula, ao lidarmos com as democráticas propostas de espaço de fala durante as aulas. Das sete disciplinas cursadas, pelo menos em três (nos institutos de Psicologia, Direitos Humanos e Faculdade de Educação) houve narrativas de racismo retratadas em situações pessoais, profissionais, institucionais e religiosas levantadas pelos estudantes e de maneira sistematizada por professores, ainda que no título das disciplinas isso não fosse literalmente declarado. Fator esse que evidencia uma tímida decolonização do currículo, ainda que de maneira “implícita”.

Fala esta que é importante ser considerada como afirma Ribeiro e Gaia (2021, p. 2) quando sinalizam o lugar de marginalidade na sociedade moderna capitalista dado aos docentes da educação básica e pesquisadores da educação, que enquanto

⁶¹ Carla Akotirene(2018, p.16) usa o termo “letramento” para se referir à produção no campo discursivo do feminismo negro, que dialoga entre/com “encruzilhadas, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo” que consequentemente contribuiu para aquisição dos conhecimentos da referida formação.

“sujeitos historicamente silenciados, a quem muito é imposto e pouco é perguntado”. A construção abordada no próximo parágrafo será amparada nesse espaço de fala e escuta, na edificação do papel e experiência docente em suas experiências formadoras, o que se presume ser um espelho para a prática pedagógica dessa profissional.

Afora trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais e a interseccionalidade no que tange à categoria de gênero, Silva (2021) relata a sensibilização para o tema como um dos grandes desafios, e que a Legislação por si mesma não dá conta dessa sensibilização, apesar dessa “legislação antirracista ter a possibilidade de ser um ponto de partida para uma guinada epistemológica, qual seja, a transição da formação eurocêntrica para a decolonial” (Silva, 2021, p. 4 e 5).

Apesar de prestes a completar seu vigésimo ano, a Lei 10.639/2003, assim como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, no mesmo ano, como no ano seguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), é perceptível a necessidade de ainda exercer a caminhada a passos largos para o letramento racial amplo. Seu exercício com a comunidade escolar, nos projetos que contemplem as relações étnico-raciais e o antirracismo, como objetivos efetivos das práticas de ensino e nos espaços escolares ainda é incipiente.

Assim como a pesquisadora Priscila Silva (2021), Ribeiro e Gaia (2021) com o artigo **“Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico raciais”** trazem em comum a formação de professores como um importante aliado às práticas antirracistas, decoloniais que fomentam a educação para as relações étnico-raciais, e por isso se fazem presentes nessa pesquisa. Esses últimos, investigaram pesquisas consideradas relevantes com inserção na temática étnico-racial no currículo dos cursos em áreas distintas e currículos de licenciaturas. A díade do eurocentrismo nas universidades ocidentais e as lutas do Movimento Negro, bem como o racismo incrustado, nos espaços de produção do conhecimento são conclusões que considero previsíveis diante da experiência aliada à revisão teórica, para o que buscam como ação necessária a transformação epistêmica (Ribeiro e Gaia, 2021).

A atuação e capacidade educativa do Movimento Negro para o que se concebe hoje como uma consciência decolonial e luta antirracista, mostra a importância dos

movimentos sociais enquanto transgressores de padrões coloniais e currículo eurocentrado, ao não levar em consideração os saberes considerados “outros” da cultura brasileira. O Movimento Negro então “insiste na quebra das barreiras diversas à atuação da população negra, na quebra do pensamento que insiste na sua inferioridade ou no mito da democracia racial e no ideal da mestiçagem (Ribeiro e Gaia, 2021, p. 8).

O título organizado por Kabengele Munanga (2005), **“Superando o racismo na escola”** e editado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade (SECAD)/Ministério da Educação (MEC), reforça a importância do Movimento Negro em vários textos dos onze professores e especialistas em educação. Ana Célia da Silva (2005, p.33), reitera a aproximação das escolas com o Movimento Negro, este que exerce um trabalho de reconstrução e reposição no processo histórico-cultural dos afro-descendentes na educação, além de ter” possibilitado a inserção, nos currículos de muitas escolas brasileiras, da tradição cultural e histórica desse povo”. A autora ainda, reacendia há 18 anos, sobre essa necessidade após o tema transversal Pluralidade Cultural ser inserido nos currículos para professores, pois, em sua maioria, não receberam uma formação adequada para desenvolvê-lo.

Assim, podemos inferir que hoje, após 27 anos da intensa participação de entidades do Movimento Negro junto aos parlamentares sensíveis à luta racial que foi responsável pela inclusão do Art. 26 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 (BRASIL, 1996), afirma que o ensino de História deveria levar em conta a contribuição das matrizes indígena, africana e europeia para formação do povo brasileiro. O aprimoramento dela com a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), fruto da ação política do Movimento Negro junto ao novo governo. A Lei torna obrigatório o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira na educação básica, com ela pressupomos o antirracismo e a descolonização. Uma conquista que abrange não exclusivamente a disciplina de história, mas convida todas as áreas do conhecimento a se sentirem responsáveis.

Em 2008, essa obrigatoriedade se estende à história e cultura indígena com a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), após 500 anos de genocídio indígena e da colonização. A certeza que temos é que após 27 anos de uma mudança às custas de

lutas, construções e reelaborações, continuamos ainda hoje a vivenciar lacunas ainda vastas de colonialidade (Ribeiro e Gaia, 2021).

Por fim, para pensar nas condições de colonialidade e a decolonialidade como instrumentos no desenvolvimento de estratégias para uma educação diversa e antirracista, convém levar em consideração as argumentações dadas através das produções acadêmicas, acima selecionadas. Ponderar práticas pedagógicas em contextos periféricos e subalternizados por meio de memórias contra hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais e na superação do racismo na escola, são caminhos para decolonizar saberes. Esses que direcionam a sustentação epistêmica para uma construção antirracista, plural e democrática da sociedade.

2.6. REFLETINDO ACERCA DA BRANQUITUDE, SEUS PACTOS E TENSIONAMENTOS

Sempre os entendi como acordos tácitos, como pactos não verbalizados, não formalizados. Pactos feitos para se manter em situação de privilégio, higienizados da usurpação que os constituiu. E que se estruturam nas relações de dominação que podem ser de classe, de gênero, de raça e etnia e de identidade de gênero, dentre outras (Bento, 2002, p. 87)

A reflexão e reivindicação sobre a presença de práticas antirracistas na educação, contudo nos espaços institucionais, exige a necessidade de identificar o papel da branquitude, para reconhecer seu pacto como um fator substancial e de primeira responsabilidade para a agência antirracista. Isso graças a abertura feita pelas incontáveis articulações prévias dos movimentos negros em resistência.

Destarte, como parte supletiva dessa pesquisa narrativa, proponho pensar o meu lugar de pessoa e professora branca no Brasil, aspirando enxergar a branquitude como fundamental para direcionamentos pedagógicos, curriculares e éticos nas instituições. Contudo, que descentralize a universalidade branca hegemônica, confronte o racismo, problematize privilégios nos quais institucionalmente mantidos de várias formas, reforçam o racismo estruturante.

Maria Aparecida Bento, autora central para esse estudo, em investigações acerca da branquitude e o seu papel na perpetuação do racismo, nos ajuda a compreender questões de impacto social que esse grupo racial privilegiado e

constituído historicamente mantém. Isso porque este, pode ser percebido enquanto principal causador das políticas que cercam o racismo institucional.

Bento (2022) cita a presença de violências como a invisibilidade e sensação de falta de pertencimento característica dos ambientes escolares (provocadas por seus professores), enquanto estudante negra. Apesar dessas marcas, começou a carreira como professora, mas transferiu-se para a psicologia organizacional, para enfim compreender as situações que a inquietava. E diante das situações vividas nos ambientes corporativos como psicóloga, pode perceber que uma grande questão para ela “sempre foi o não reconhecimento da herança escravocrata nas instituições e na história do país”, tema que a autora passou a se dedicar como pesquisadora (Bento, 2022, p. 10).

A partir da questão sobre a ausência desse reconhecimento, a existência de um problema nas relações entre negros e brancos, ao contrário do reducionismo que indica um “problema negro no Brasil”. Cida Bento destaca a “supremacia branca incrustada na branquitude” como a responsável pela relação de dominação de um grupo sobre outro (Bento, 2022, p. 11). Enquanto Charles Mills (2018, p.416) esboça no artigo “ignorância branca” o que ele chama de dinâmica como uma forma difusa e pouco teorizada de ignorância, “o que poderia ser chamado de ignorância branca, conectada à supremacia branca”.

Desta forma, essas construções hierárquicas têm na educação um alvo contíguo para reprodução de relações de poder que além de raça incluem também gênero, classe e origem, gerando micro violências no cotidiano escolar. Logo, sustentadas por pactos omitidos diante de discrepâncias prejudiciais para formação e existência de possíveis identidades negras.

Lia Schucman (2020) percebe a branquitude fundada na questão do poder como uma condição para conquistar e manter poder simbólico e material, tal qual também entende como um marcador de diferenças no interior do grupo branco, a partir das diferenças de origem, classe, região, gênero e fenótipos interseccionados. A autora elabora para o propósito de sua tese, a pergunta “quem é o branco e como a ideia de raça, bem como o racismo, opera na constituição dessa identidade” (Schucman, 2020, p. 27). E, assim constrói por meio da psicologia social, que o papel do branco a favor da luta antirracista é a denúncia contra os privilégios simbólicos e materiais inerentes a essa identidade (Schucman, 2020), que pode ser “fortalecida” coletivamente se desprovida da devida autocrítica.

É primordial identificar a implicação da branquitude tão pouco acusada de sua responsabilidade, de forma histórica, cultural e socialmente como fazem as autoras aqui mencionadas, compreendendo suas maneiras de operar desde a colonização. Ao começar pelas relações de dominação em transmissão, que incrustadas como fenômeno intitulado de branquitude tem sua “perpetuação no tempo devido a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios” (Bento, 2022, p. 13). O fato de não ser verbalizado pode ser associado aos resultados de uma pesquisa da Fundação Perseu Abramo em 2006 quando obteve que 91% dos entrevistados reconheciam que existia preconceito de cor em desfavor dos negros, porém 96% negaram que eram preconceituosos em relação aos mesmos⁶².

Não se sentir como parte da estrutura racista nas instituições a partir de uma contínua negação do reconhecimento da existência dos privilégios brancos, não reconhecer a dívida histórica da escravidão através de justificativas meritocráticas, evidenciam os já ditos pactos narcísicos que são alheios à instituição antirracista. Narcísicos como explica Bento (2022, p. 14), pelo seu caráter de “autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o ‘universal”.

A tentativa de ruptura com a perpetuação das hierarquias simbólicas de raça, como a identificação do privilégio branco na escola, pode se iniciar com a identificação da cor dos profissionais que ali atuam, seja nas atribuições em cargos de “poder” e de “serviços de base”, bem como na cor dos estudantes que se localizam em condições de vulnerabilidade, como os considerados de melhor desempenho e quiçá os que chegam em níveis de escolaridade mais elevado. Segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a participação de crianças negras na última série do ensino médio representa a metade da registrada na 1ª série do ensino fundamental, o que demonstra um processo de exclusão escolar que aumenta nos níveis mais altos de escolaridade⁶³.

Infelizmente esses dados são presumíveis, pois os acontecimentos sócio-históricos da marginalização secular pós-abolição se autoevidenciam na cor da classe

⁶² Lia Schucman(2020) cita tais dados da pesquisa em seu livro além da entrevista com Gustavo Venturi "Comenta dados relevantes sobre a pesquisa "discriminação racial e preconceito de cor no Brasil"- 2006. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/entrevista-gustavo-venturi-comenta-dados-relevantes-sobre-a-pesquisa-discriminacao-racial-e-preconceito-de-cor-no-brasil-2006/>. Acesso em 24/07/2023.

⁶³Trecho retirado do texto NOTÍCIAS SAEB: "Piora na qualidade do ensino afeta mais estudantes negros".Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/piora-na-qualidade-do-ensino-afeta-mais-estudantes-negros>. Acesso em 24/07/2023.

social periférica. Isso, em se tratando de escola pública, pois o que se apresenta em escolas particulares, reflete um contingente pouco significativo de estudantes negros, mais precisamente 14% no DF.⁶⁴

Além de pensar os percalços dos sujeitos contidos na escola, o que estaria na primeira ordem institucional desses espaços, é plausível a indagação sobre a escolhas das epistemologias, precedendo papel fundamental que cabe à escola (professores e gestão), e que trataremos adiante.

2.6.1. Problematizando epistemologias e heranças

As heranças ressaltadas por Cida Bento (2002), refletem a importância da discussão tanto a partir do vilipêndio escravocrata e colonial, que a autora afirma ser inscrita na subjetividade do coletivo e permanece silenciada, como também as heranças que comuns aos herdeiros brancos, os beneficia de forma tanto material como simbólica. Dessa forma, são pertencentes aos pactos, fortalecendo-os:

Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado: as novas gerações podem ser beneficiárias de tudo que foi acumulado, mas têm que se comprometer “tacitamente” a aumentar o legado e transmitir para as gerações seguintes, fortalecendo seu grupo no lugar de privilégio, que é transmitido como se fosse exclusivamente **mérito**. E no mesmo processo excluir os outros grupos “não iguais” ou não suficientemente meritosos (Bento, 2022, p. 19)

A elucidação sobre as heranças da branquitude nos ajuda a compreender a falácia do “sistema meritocrático” como um legado constituído que nega a realidade social de maneira histórica e romantiza as desigualdades (Bento, 2002, p.26). Ao passo que constrói a ideia de mérito individual, permanece forjando a acumulação de capital/poder fazendo perdurar na sociedade os herdeiros brancos em seus lugares de privilégio de maneira naturalizada. A autora menciona que com os resultados de sua tese de doutorado, a situação do grupo branco “desapareceu” do contexto escravista, sem heranças com esse passado, enquanto a situação do negro na atualidade exerce ligação direta com a escravidão (Bento, 2022).

Esse cenário pode ser percebido de forma sistemática nas visualidades, desde no cinema e novelas no passado até em livros didáticos, tanto de ciências humanas, quanto nos livros de arte ao retratar o legado dos artistas que atuaram no

século XIX no Brasil, retratando a cena colonial do Império português. Assim como a “insistência em discursos biológicos e culturais postos em hierarquia (e não em uma diversidade) é o que fornece dados para pensar que a ideia de superioridade moral e intelectual” (Shucman, 2020, p. 133). Portanto, o racismo e a não racialização une a branquitude, como afirma a autora.

A dimensão simbólica da conexão de um passado negro conectado apenas à escravidão, reforça o perfil majoritariamente masculino, branco e patriarcal nos espaços de poder e lideranças, o que favorece a conexão naturalizada desses estereótipos aos lugares de supremacia. Aos grupos raciais distintos dessa universalidade, caberia posições de subordinação e desqualificação.

Entretanto, Cida Bento (2022, p. 18) questiona o silenciamento sobre o que é dito a respeito da “herança escravocrata e seus impactos positivos para as pessoas brancas”, ao passo que se registra sobre a herança da escravidão e seus impactos negativos para as populações negras. Situações que precisam também ser alertadas, aliadas às políticas públicas de igualdade racial, bem como projetos de valorização da cultura negra e indígena nas escolas, na forma da Lei 11.645/2008.

Essa crítica, remete a uma situação por mim vivida recentemente como mãe, num evento do dia da Consciência Negra ocorrido na escola pública que meu filho estudava no Ensino Fundamental II. Dois professores trouxeram como homenagem junto as suas turmas a “A importância da Família Real Brasileira no processo de abolição da escravatura” justamente para pensar no um dia que deveria ser marcado e construído coletivamente pelo empoderamento a valorização da história negra. Assim podemos inferir que como Cida Bento enfatiza, o pacto que tangenciou a ação dos professores “suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionadas à escravidão” (Bento, 2022, p. 19).

Tal herança, também é epistemológica, atribuindo os feitos e a ideia moderna/colonial de progresso ao segmento branco da população, o que para o campo tanto da educação como para a construção de narrativas e práticas no ensino da arte, nos leva também para um possível exemplo de convergência na produção artística dominante da “história da arte” ocidental.

No decorrer dos capítulos anteriores, epistemologias decoloniais, interculturais e pluriversais foram apresentadas como práticas antirracistas, sobretudo para pensar o campo das visualidades, afunilado nessa pesquisa. A ruptura com o “pacto narcísico da branquitude” implica na execução das práticas e conceituações

então mencionadas, todavia, abandona a crítica ligada à construção histórica que insiste em se perpetuar na esfera institucional brasileira, logo, a instituição escola, não se faz isenta. E é por isso que a ela inclui “criar condições de avanço para outro tipo de sociedade e outros pactos civilizatórios” (Bento, 2022, p. 11).

Esse fardo dado às instituições como a escola e também ao abranger o ensino da arte quando consideramos os espaços artísticos e culturais, deve problematizar se essas instituições são racistas e como são. Não se contentando apenas em averiguar e combater a presença de ações discriminatórias (declaradas) mas também através de ações políticas e pedagógicas que percebam “profissionais, prestadores de serviço, lideranças e parceiros com perfil monolítico, em que não se vê a diversidade” como passível de atenção e intervenção para mudanças (Bento, 2022). Por isso deve se discutir situações já sistemáticas como:

Nas escolas, sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, projetos político pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados (Bento, 2022, p. 56).

Essa reflexão é cara para esse capítulo, pois considera justamente o que muito se projeta e ainda permanece na escola enquanto estrutura consolidada, aquela baseada no eurocentrismo patriarcal. Manter-se ainda em uma posição etnocêntrica/egocêntrica ao projetar sua perspectiva de mundo de forma centralizada, é o que a autora nomeia como “personalidade autoritária”, essa que atrelada aos pactos da branquitude e eu incluo, do fascismo, requer um inimigo projetando assim ódio aos grupos minoritários. Consciência que colabora para a não hierarquização de visões de mundo, confrontando a colonialidade do saber, o que não garante a ausência do sintoma intitulado como “fragilidade branca” enquanto estado inerente à branquitude, dado por Robin DiAngelo (2018 *apud* Bento, 2022).

Baseado nessa fragilidade branca, há a reação defensiva de autodefesa, em situações em que acontece o convite ao debate racial, bem como se revela “raiva, medo” e a intolerância, além da autossegregação em espaços sociais e arrogância em não aprender e nem falar sobre racismo como Cida Bento (2002) constata em organizações:

- Dificuldade de as pessoas brancas reconhecerem que o acesso a oportunidades e recursos é diferente para vários grupos raciais.
- Deparar-se com pessoas negras em posição de liderança. Isso desafia a autoridade branca.
- Participar de atividades em que pessoas negras falam de racismo de maneira direta, desnudando os códigos da branquitude.
- Serem racializadas, já que pessoas brancas se veem e são vistas como universais (Bento, 2022, p. 81).

Seguindo essa prerrogativa de branquitude que se enxerga universal, Lia Schucman (2020), constata que um fator unificador dos brancos no Brasil, é o motivo de os mesmos não se considerarem racializados. O que seria demonstrado pelas respostas inconclusas ou em tom jocoso, que pessoas brancas respondiam ao serem perguntadas sobre qual raça pertenciam (por um amigo da pesquisadora, para pessoas que ela considerava brancas): “De que raça você é?”

“Raça? Sou tupi-guarani!” – Uma moça branca, ruiva, de olhos azuis. “Eu? Sou rottweiler, aliás, sou mais brava que estes cachorros” – Uma moça branca, loira, de olhos azuis. “Raça? Que pergunta é esta? Ué, sou da raça humana” – Um moço branco, cabelos castanhos. “Eu? Sou marciano” – Um moço branco e loiro (Schucman, 2020, p. 36).

E nessas 15 abordagens, apenas uma pessoa respondeu que era branca. O que de modo genérico poderíamos constatar que ela se aproximava de exercer uma *Racial Literacy*⁶⁵. De forma mais assertiva, ousou dizer que essa percepção de raça branca seria relacional, mais delimitada se fosse acompanhada pela observação de que seria no Brasil, ao passo que na América do Norte/Europa seria latina ou como a própria autora categoriza no livro, encardida. Considerando então toda essa mescla de respostas das pessoas brancas, não se racializando, de fato, presume-se como o amigo da pesquisadora que o mesmo aconteceria com pessoas negras, segundo Schucman (2020). O que foi uma contrariedade conforme a própria autora cogitava:

⁶⁵ A antropóloga afro-americana France Winddance Twine cunhou o conceito de “*Racial Literacy*” o define como um conjunto de práticas que pode ser mais bem caracterizado como uma ‘prática de leitura’ – uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social –, que inclui o seguinte: (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da Branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, e não como um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e de um vocabulário racial que facilitam a discussão de raça, racismo e antirracismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e as práticas racializadas de nossa sociedade; e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade. (Twine, 2006, *apud* Schucman, 2020, p.188, tradução da autora).

“Sou negro” – Moço negro de cabelos pretos e enrolados. “Minha raça? Minha raça é a raça morena!” – Moço negro de cabelos pretos e lisos. “Sou de pele escura” – Moço negro de cabelos pretos e enrolados. “Sou negra” – Moça negra de cabelos pretos e enrolados (Schucman, 2020, p. 37).

Subjetiva, a brincadeira livre com a ideia de raça associando a “raça de cachorros, etnias indígenas e alienígenas” foi uma característica de quem se entendia surpreendido, e talvez confortavelmente inerte diante da reflexão sobre raça, de pessoas brancas. E para negros ressalta a autora, “a impossibilidade de desracialização à qual esses sujeitos estão submetidos em nossa sociedade (Schucman, 2020, p. 37).

Situações como essa, que do cotidiano informal incorpora o olhar investigativo para pesquisa das autoras aqui mencionadas, nos mostra o quanto questões raciais ainda se encontram em subjetividades carregadas de preconceito, universalizações, naturalizações e privilégios, sobretudo ocasionada por esse pacto narcísico da branquitude. E disso podemos levar para debates através de projetos políticos-pedagógicos antirracistas, pós-críticos, atravessados pela diversidade na educação básica.

Consequentemente, num futuro próximo possamos vislumbrar a cidadania de sujeitos conscientes, que contrapõem a ignorância branca que “tem sido capaz de florescer todos esses anos porque uma epistemologia da ignorância branca a protegeu contra os perigos de uma negritude e uma vermelhidão⁶⁶ iluminada, protegendo aqueles que, por razões “raciais” precisaram não saber” (Mills, 2018, p. 435) com respostas mais lúcidas, para questões que parecem inofensivas, mas que de fato estruturam o racismo.

2.6.2 Camadas da branquitude nas subjetividades

A ausência da percepção de raça, própria da branquitude (vista acima), bem como a associação da raça com sinais “morais, intelectuais e estéticos” dos indivíduos, foi uma falácia entendida por Schucman. Entretanto a autora ressalta que se evidencia de forma que os sujeitos usem disso como um “ pilar de conteúdos e significados racistas da branquitude” (Schucman, 2020, p. 120).

⁶⁶ Em nota Breno Santos traduz vermelhidão para *Redness*, no original. Mills usa o termo para aparentemente contrapor à branquitude sua alternativa nativo-americana (Mills, 2018, p. 435).

Essa fusão de sinais que representam a qualidade máxima da existência, desde a aparência, conduta e elevada condição financeira ao branco se caracteriza como mais um corpo do racismo e sobretudo resulta na hierarquização dos brancos dentro do seu grupo. De modo geral, Schucman percebe em sua investigação as associações: branco/riqueza e beleza, negros/pobreza e favela, o que não aprofundarei aqui, mas que revela traços importantes para compreendermos em como as visualidades podem contribuir para o reforço desses estereótipos e na perpetuação da colonialidade do ser. Os significados de norma, de beleza, de civilização devem estar atrelados à diversidade, o que possivelmente educação pode problematizar para desconstruir.

Na tentativa de compreender mais categorias que imbricam tais camadas, o branco pobre também é visto como “branco inadequado”, o que denota também a normatização de que a pobreza tem origem e lugar fixo, se localizando em outras identidades possivelmente (Schucman, 2022). Essa situação foi apresentada como exemplo pela autora ao trazer experiências vividas por um homem branco em situação de rua, onde ele estava sempre mais suscetível a ser ajudado e alvo da opinião de que havia algo errado por estar naquela situação, e não como deveria ser provocado diante de todo e qualquer ser humano nas mesmas condições.

Dessa maneira, diante do reforço desses processos de subjetivação de sujeitos brancos, como um “processo psicossocial resultante das mediações que experienciam durante a vida, de identificação com a branquitude”, a autora levanta a possibilidade de construção de “fissuras entre a brancura e a branquitude” por aqueles que críticos ao pacto narcísico da branquitude, se somam à luta antirracista para desconstruir o racismo na identidade racial branca (Schucman, 2020, 187). Essas identificações são construídas em grande parte no convívio escolar, e podem ser fissuradas quando problematizadas em projetos pedagógicos engajados que não compactue com a “desvantagem cognitiva com base no pertencimento a um grupo social [...] em debates sobre injustiças epistêmicas, silenciamentos, ignorâncias intencionais, vieses cognitivos, pontos de vista epistemológicos, como afirma Mills (2018, p. 413).

Pensar na existência dos pactos narcísicos como coletivos, alicerçado na “cumplicidade silenciosa do conjunto dos membros do grupo racial dominante” operando seja através do apagamento “anti-humanitário” de um passado, por meio da

perpetuação das heranças simbólicas e materiais, é um primeiro passo que deve ser questionado nas instituições, nos lembra Cida Bento (2020, p. 88).

Logo, mobilizando tais conceitos que elucidam o racismo reproduzido em instituições (inserindo a escola) por parte do pacto da branquitude; levando o reconhecimento dos privilégios, na própria racialização e nas relações com os significados oriundos do árduo trabalho das organizações negras as quais, “determinam as fissuras entre a brancura e o poder da branquitude”; na rara presença de brancos antirracistas em termos quantitativos, como afirma Schucman (2020, p. 201) podemos enxergar: os sintomas e consequências para mudanças efetivas pelo grupo racial que em pacto, produz e perpetua o racismo de maneiras estruturantes. Seja em instituições, seja nas relações cotidianas. Destarte é possível que se promova também coletivamente a conscientização do que a branquitude foi e ainda se faz responsável pela perpetuação de dinâmicas racistas, ao que aqui cabe estender, na escola e na educação em arte/ visualidades.

TERCEIRO FAROL

3. ILUMINANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS

A busca para encontrar um caminho metodológico exploratório qualitativo-narrativo, foi um trajeto assumido no segundo farol, pois além de abarcar a autorreflexão intrínseca ao meu trajeto, apresentada através da pesquisa narrativa e autobiográfica, inspirada pelas escrevivências, processos formativos de estudante/professora, se fizeram também pela construção de uma perspectiva autoformativa. O segundo farol possibilitou o surgimento ao terceiro, sob o anseio de enxergar o outro, alocada como educadora em Artes Visuais, investigando práticas, percursos e escolhas vindas dos docentes até os itinerários formativos do NEM.

A metáfora do farol se ajusta a esse entendimento de que a história de vida e docência, diálogo com processos formativos e o público escolar, suscitasse a pesquisa teórica, conectada com argumentações insurgentes em diálogo também com projetos decoloniais, que realizados por professoras comprometidas com práticas antirracistas, foram interpostas no tópico anterior, ***“Aprendendo e dialogando com projetos antirracistas”*** visto no segundo farol da pesquisa.

Na intenção de lidar com um caminho de experiência subjetiva, e a interpretação de outras realidades docentes, que se estabeleceu pelo elo com a pesquisa qualitativa primeiramente, essa que segundo Martin Bauer, George Gaskell e George Allum (2008, p. 23) possui como estratégia de valorização da produção textual no lugar de números, interpretações da realidade, entrevistas em profundidade se diferenciando da pesquisa quantitativa, além do uso de “citações, descrições anedotas e modelagem teórico-gráfica”. Nesse sentido, me apoiando na construção desses autores, bem como de Sandra Jovchelovitch e Bauer (2008) sobre a entrevista narrativa, que a pesquisa qualitativa pode ser entendida como uma maneira de “poder ou dar voz às pessoas em vez de tratá-las como objeto, cujo comportamento deve ser quantificado e esteticamente modelado” (Bauer, Gaskell, Allum, 2008, p. 30).

Na iminência de um caminho já percorrido por mim na pesquisa narrativa, contemplando a experiência por um questionamento e incômodo sobre epistemologias invisibilizadas, que a arguição de experiências, agora dos pares professores, em docência, tem sido explorada nesse caminho metodológico, e se faz

importante mencionar. O caráter de compreensão da pesquisa qualitativa se consolida como “intrinsecamente uma forma de pesquisa mais crítica e potencialmente emancipatória” (Bauer, Gaskell, Allum, 2008, p. 32). No entanto, quando os autores usam a afirmação de (Bryman, 1988, *apud* Bauer, Gaskell, Allum, 2008, p. 32) que o pesquisador qualitativo é o que se torna capaz de ver “através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados”, levada ao pé da letra em seu extremo, pode ser uma visão colonizadora, uma vez que considero que por maior que seja a imersão, a experiência do pesquisador não pode assumir um lugar absoluto de enunciação do agente, sobretudo em contextos culturais muito distintos, entre o pesquisador que presume-se falar “com” pesquisado, e não “pelo” pesquisado. Contudo pode ser considerada uma observação importante para o pesquisador, ao tentar se deslocar para a experiência do outro.

Com o andamento concomitante do primeiro farol, ocorre a pesquisa amparada na base teórica, em que se fez o engendramento de uma construção elucidativa das argumentações em torno do pensamento/prática decolonial e antirracista, criando consonâncias com a alteridade nesse terceiro farol. Os outros professores(as), nessa proposta metodológica aqui sugerida, participarão da pesquisa com suas narrativas, provocadas pelo método de entrevista narrativa, onde a escuta será atenta no sentido de compreender as prioridades e motivações desses docentes ao elegerem conhecimentos a serem oferecidos em suas práticas cognitivas e pedagógicas.

Essas que podem dialogar com demandas sociais vindas do contexto escolar, mobilizando “mudanças” reflexões e desvios de percursos para contemplar tais necessidades conforme suas avaliações, promovendo assim costuras possíveis com o meu trajeto e narrativa.

Sem hesitação, a aproximação com esses interlocutores será permeada por uma comunicação informal, na tentativa de abarcar aspectos reais da vida cotidiana, com um roteiro a partir de um tópico guia, buscando “a maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e a dos outros” (Bauer, Gaskell, Allum, 2008, p. 21).

Para solidificar o argumento acerca da escolha pela pesquisa qualitativa, Gaskell (2018, p. 68) afirma que “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”.

Diante da reflexão que apresenta a justificativa pelo uso da abordagem da pesquisa qualitativa, a escolha técnica empregada não se assegura como fator mais importante pelos autores acima, e dela faço uso ao transcrever que importa sim “a prontidão dos pesquisadores em questionar seus próprios pressupostos e as interpretações subsequentes de acordo com dados, juntamente com o modo como os resultados são recebidos e por quem são recebidos [...]” (Bauer, Gaskell, Allum, 2008, p. 35), possibilitando assim, um caminho, a ação emancipatória. Nesse sentido, o espaço de fala e a interpretação dessas narrativas se fará determinante nas entrevistas narrativas, como tônica essencial por contemplar histórias e trajetos subjetivos perpassados no social pelos sujeitos em docência.

3.1. Primeiros passos para compreensão da pesquisa qualitativa

Ao se iniciar projeções para a realização da pesquisa qualitativa baseada pela entrevista narrativa, ponderei a análise de Martin Bauer e Bas Aarts (2008) ao discorrerem sobre os princípios para coleta de dados qualitativos apontando intenções do pesquisador qualitativo, dentre elas “entender diferentes ambientes sociais no espaço social, tipificando estratos sociais e funções, ou combinações deles, juntamente com representações específicas” (Bauer e Aarts, 2008, p. 58). Nesse ponto, adentrar em um ambiente escolar, como território de pesquisa, em que a experiência da pesquisadora se fez, provavelmente será uma etapa vencida, apesar das especificidades dos diversos ambientes escolares que se diferem em escolas públicas, mesmo com múltiplos fatores em comum como constituição de classe social, raça e estrutura organizacional.

E justamente esses pontos discrepantes, podem ter caráter de aprofundamento na narrativa dada pelos entrevistados, uma vez que o próprio trajeto desses docentes pode ser de itinerâncias em escolas diferentes. Hipóteses essas, que estão sendo levadas em consideração e que pretendo dar atenção na fase reflexiva da entrevista.

Outro fator importante a ser considerado pelos autores é a pormenorização da variedade de representações das pessoas, sobretudo em suas vivências como delimitação do principal interesse dos pesquisadores qualitativos (Bauer e Aarts, 2008). Esse entendimento é caro para o que se busca nessa etapa da pesquisa, em virtude de perceber os diferentes modos de incorporação das realidades sociais para

práticas pedagógicas acionadas por esses profissionais, considerando seus trajetos, subjetivações e classificações sociais da vida cotidiana para a docência.

Agora, um elemento de divergência ao abordar a construção do *corpus* da pesquisa é a definição da importância e amostragem por Bauer e Aarts (2008, p.58), quando afirmam que “apenas uma amostragem representativa de opiniões nos permitirá descrever conclusivamente a distribuição de opiniões”. O que para a entrevista narrativa nessa pesquisa se torna distante, em virtude do desinteresse em chegar a uma conclusão absoluta e a despreensão de alcançar uma conclusão única a respeito das práticas desses professores pesquisados, uma vez que suas trajetórias, e como são acometidos pelo despertar de interesse em seus projetos políticos-pedagógicos é o que reverbera de forma significativa. Portanto, para Gaskell (2008, p. 70) “o objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista, em síntese”.

Apesar das entrevistas como categoria de pesquisa possuírem caráter individual ou coletivo, será disposta nessa pesquisa a entrevista individual, por seu sentido narrativo e pela consideração da subjetividade do entrevistado em seu percurso. Gaskell (2008, p. 64) oferece sua experiência para reflexão acerca de “fundamentação teórica, quanto em orientação prática para a pesquisa qualitativa, esta que se refere a entrevistas tipo semi-estruturada com apenas um respondente (entrevista em profundidade)” que é o que nos interessa.

Por essa razão a partir desse aprofundamento podemos ter a percepção de informações contextuais de relevância, para identificar especificidades que poderiam passar despercebidas (Gaskell, 2008). Esse espaço de escuta e desencadeamento da “conversa” proporcionada pela entrevista qualitativa, em que as perguntas são desprovidas de fixidez, proporcionam maior maleabilidade e não exigem a presença de questões predeterminadas como afirma Gaskell. Assim,

distingue-se da conversação continuada menos estruturada da observação participante, ou etnografia, onde a ênfase é mais em absorver o conhecimento local e a cultura por um período de tempo mais longo do que em fazer perguntas dentro de um período relativamente limitado (Gaskell, 2008, p. 64).

Portanto, mesmo que o uso da entrevista narrativa já tenha sido apontado, considero importante apresentar fatores que agrupam e interseccionam a pesquisa qualitativa, logo, “a entrevista qualitativa [...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua

situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações [...]” (Gaskell, 2008, p. 65), em relação aos comportamentos dos sujeitos em situações sociais específicas.

O apontamento do autor resume a intenção salutar de investigar o comportamento, e escolhas mediante uma trajetória pautada na experiência docente de vida que se entrelaçam à narrativa do entrevistado, portanto valiosa como material de pesquisa. Para se chegar a esse ponto ideal, Gaskell aponta elementos cruciais que fazem a realização de uma entrevista: o que perguntar e a quem perguntar (o que já possuímos).

A delimitação do que perguntar é a “especificação do tópico guia” (Gaskell, 2008, p. 66) este que orientará a entrevista, contudo dotado de flexibilidade em virtude de mudanças e adaptações necessárias. O autor afirma que “por detrás de uma conversação aparentemente natural e quase casual encontrada na entrevista bem-sucedida, está um entrevistador muito bem-preparado” (Gaskell, 2008, p. 66).

Acreditando que a entrevista narrativa pode se amparar também nos pontos dissertados por Gaskell (2008, p. 82) a respeito da entrevista individual ou de profundidade, sequenciarei aqui os passos abordados pelo autor, e que contempla melhor visualização:

A começar pelo tópico guia, que concatenará “temas centrais e nos problemas de pesquisa”; Comentários introdutórios sobre a pesquisa; Agradecimento ao entrevistado; Começar por perguntas simples e interessantes; Contar com pontos de descontração; Foco de atenção na escuta, ocasionalmente no tópico guia; Dar ao entrevistado tempo para pensar, pausas não preenchidas com outras perguntas (Gaskell, 2008, p. 83)

A referida organização não é um ordenamento fechado, no entanto oferece protocolos que podem sinalizar pontos importantes de uma entrevista, sobretudo em aspectos relacionais que podem circundar todos o processo com o entrevistado.

A respeito da seleção dos entrevistados, diferentemente de uma amostragem, nessa pesquisa será feita a partir de professores de Artes Visuais atuantes em escolas da SEDF. A princípio, pretendo escolher profissionais de pelo menos duas Regiões Administrativas diferentes, ou encontrar por meio de conhecidos, professores dispostos a contribuir com a pesquisa por meio de seus depoimentos. Não determinarei também a escolha por sexo, gênero ou tempo desses profissionais na docência, uma vez que o caráter aleatório que encontrarei será parte importante para descrição da situação real das escolas e passível de problematizações, para

compreensão do cenário verossímil do que tem sido essa mudança aliada às prioridades dos educadores em Artes Visuais.

Segundo Elizeu Souza e Mariana Meireles (2017, I.1964-1968), a pesquisa narrativa propicia aos agentes, “interrogarem-se a respeito de suas trajetórias e seus percursos de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta/leitura da narrativa do outro”. Esse processo autorreflexivo permite descobertas de situações até então ignoradas, ou adormecidas pelo sujeito pesquisado, como também pelo pesquisador mediante esse espaço de troca da entrevista narrativa, ainda que predominantemente de escuta, mas calcado na relação entre as subjetividades que compartilham da prática docente, no caso, em Artes Visuais.

Essas percepções são fortalecidas pela elaboração dos autores de que a entrevista narrativa como parte da pesquisa qualitativa se faz importante fonte receptiva de informações, desenvolvida no campo pesquisa (auto)biográfica (Souza e Meireles, 2017) que, contudo, podemos entender como integrante de uma construção dialógica e argumentativa de quem pesquisa. Para além desses fatores positivos apontados, a pesquisa com entrevista narrativa possui uma conotação colaborativa, uma vez que contemplando experiências narrativas, valoriza-se trajetórias históricas e de formação “das instituições escolares e dos diferentes sujeitos vinculados ao projeto de pesquisa-formação”, uma vez que narrativas são capazes de contribuir com o legado histórico que abarca o pensamento de um determinado contexto político, e sociocultural construído no período da pesquisa (Souza e Meireles, 2017, I.1964-1968).

3.2. Por que e como realizar entrevistas narrativas

Na busca por contemplar preceitos da pesquisa qualitativa, e como método, trazendo situações da experiência, que chegamos às entrevistas narrativas como um “método de geração de dados” (Jovchelovitch e Bauer, 2008). Então investigados através de experiências narradas, realidades e possibilidades pedagógicas que vão convergir ou divergir com o pensamento decolonial e antirracista propostos nessa pesquisa.

O destaque da entrevista narrativa, diferentemente da entrevista em profundidade, é que por meio dela as “pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam

com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (Jovchelovitch e Bauer, 2010, *apud* Souza e Meireles, 2017, p. 2086). Para além da compreensão sobre uma experiência subjetiva compartilhada, temos uma associação com o social, que pode nos dar a dimensão refratária do quem vem sendo a formação acadêmica no campo da educação, sobretudo nas Artes Visuais.

A familiaridade com as narrativas também se faz presente, uma vez que no processo de comunicação narrativo está presente o aspecto da linguagem e suas trocas. Como Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 91) afirmam, “as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar”. Além dessa inserção prática na comunicação cotidiana, a entrevista narrativa impulsiona seus sujeitos a recuperarem elementos de suas histórias pessoais e sociais, interpretando-as de uma maneira singular (Souza e Meireles, 2017, p. 2086). Passo que, ao ser conservado em suas trajetórias em profundidade, evocam uma “pergunta gerativa” (Jovchelovitch e Bauer, 2010, *apud* Souza e Meireles, 2017, p. 2086). Compreendendo essa especificidade da pergunta gerativa da entrevista narrativa, podemos associá-la ao uso no tópico guia, indicado por Gaskell (2008) nos processos de entrevista.

Para entendermos de forma ampla a natureza desse fator autogerador como um esquema da narrativa, Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 94) apontam a flexibilização de “provocações específicas” a partir de regras implícitas, que conduzem o “fluxo da narração” como a “textura detalhada, fixação de relevância e fechamento da Gestalt”, que se definem como três características da narração exemplificadora desse esquema autogerador. A observação desses pontos auxiliará então a análise posterior de quem pesquisa ao lidar com o conteúdo narrado.

É importante evidenciar que, segundo a abordagem elucidativa dos autores, a diferenciação feita entre a entrevista e entrevista narrativa, essa última que ultrapassa a estrutura pergunta-resposta por ser dotada de um esquema gerador, como também por considerar certas especificidades surgidas “aleatoriamente” na história. Inclusive pelo seu caráter informal que pode revelar trajetórias importantes, que não apareceria em respostas vindas de caráter objetivo.

Na tentativa de compreender a narrativa não apenas como uma sucessão de acontecimentos e sim conectados em “tempo e sentido”, é que o enredo é compreendido e mencionado por Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 92) como elemento fundamental que “permeia toda a história”. Além disso, dá coerência e sentido à narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos

acontecimentos e seus critérios para seleção do que deve ser incluído na narrativa (Jovchelovith e Bauer, 2008, p. 93).

Após realizar esse estudo especificando a entrevista narrativa, tanto como suas derivações da pesquisa qualitativa e seus métodos, partirei para a fase prática carregada de diretrizes que delimitarão ações para uma investigação e análise de material que seja satisfatória. Com a finalidade de conduzir a entrevista narrativa, de forma que “estimule o entrevistado (chamado informante) a contar a história sobre algum contexto social (Jovchelovith e Bauer, 2008, p. 93), devemos também considerar a relação entrevistador-narrador. Souza e Meirelles (2017, p. 2126) afirmam então, sob a análise de Bourdieu, ao revelar uma “expressão autêntica de si no ato de contar sua história tendo a linguagem inscrita como um mecanismo de representação da realidade experienciada”. Portanto, considerando essa perspectiva construída até aqui, do enaltecimento da experiência, contudo narrada, além de sustentada pelo direcionamento dos referenciados autores, acontecerão as entrevistas narrativas a partir do roteiro explicitado a seguir.

3.3. Roteiro

Dispondo desses procedimentos metodológicos como base para um primeiro estágio de organização, pretendo considerar os passos da entrevista narrativa por Jovchelovith e Bauer (2008, p. 111), os quais em seis etapas resume desde a preparação até a construção de um protocolo de memórias da fala conclusiva. Antes de iniciar a prática da entrevista narrativa será preciso: revisão teórica acerca desse modo de pesquisa qualitativa baseado na entrevista narrativa; a busca por informações que dão direcionamento a entrada no espaço que a pesquisa será realizada como autorizações a serem apresentadas na escola; contato com os dois professores já conhecidos por mim, que facilitarão o contato com os pares profissionais, intermediando o meu acesso à escola.

Destarte, a elaboração de roteiro abaixo se faz num primeiro passo, que consiste em organizar a:

1. “Preparação”, consistirá no primeiro contato com os professores conhecidos em cada escola, após marcação prévia de data e horário na instituição escolar; explicação aos entrevistados que a entrevista não partirá de perguntas objetivas e estruturadas de forma fixa, pois o que me interessa é escutar suas histórias

e percursos docentes por meio de suas narrativas; me apresentar e falar brevemente que minha pesquisa se faz através de uma pesquisa narrativa (auto)biográfica, em que faço a análise e a construção autoformativa de minha trajetória discente e docente considerando categorias teóricas presentes nesses caminhos; orientá-los que ocorrerá uma gravação, e que ela é parte constitutiva do método para coleta de dados e por fim que podem se sentir à vontade para falarem tudo o que considerem relevante e fez suas trajetórias profissionais até a atualidade no NEM, como também informações que os identificarão serão mantidas anônimas.

2. “Início: começar gravando e apresentar o tópico inicial: a gravação tem início e apresento o tópico:

**Apresentação*

Como ocorreu sua trajetória na escola até aqui?

O que te tornou professor(a)?

Este tópico abarcará tanto experiências significativas do pesquisado em ser estudante como ser professor, hoje. Esse espaço de fala se constituirá de modo amplo, consistindo em uma escuta e no encorajamento do entrevistado a falar o quanto necessário. Abordagens sobre a minha pesquisa, enquanto apresentação aos entrevistados sobre o que venho pesquisando, consistirá em palavras-chave como: antirracismo, decolonialidade, colonialidade, autoformação, narrativa de vida e outros que possam ajudar a entrevista a produzir aberturas para fala.

3. A narração central: não fazer perguntas, apenas encorajamento não-verbal: dando continuidade a essa fala e escuta respondida com silêncio verbal do entrevistador na intenção de colher informações dessa(s) história(s) narrada(s).

4. Fase de questionamento: apenas questões imanentes: entendendo que, nem todos os entrevistados desenvolverão uma fala ampla, pretendo instigá-los [a partir dos conceitos] a continuar diante de alguma fala de consonância aos argumentos pós-críticos e/ou interculturais, e/ou decoloniais, e/ou antirracistas, em suas narrativas. Como:

--e sobre esse fato (apresentado pelo entrevistado durante as falas) ? --

O que você fez ou acha desse acontecimento? –O que isso causou em você?

5.Fala conclusiva: mobilizar conversação pois a gravação nesse momento final pode revelar aspectos interessantes, considerando que o entrevistado ao longo

do encontro pode ficar mais confiante com a sua história, a partir de uma narração que possua uma quantidade de fatos sucessivos ou não, sobretudo se não houver alguma fala associada às consonâncias das Artes Visuais com argumentos pós-críticos e/ou interculturais, e/ou decoloniais, e/ou antirracistas, perguntar:

--você vivenciou alguma situação pedagógica em sala de aula que te despertou a necessidade de pesquisar e/ou mudar sua prática, como um farol em meio à penumbra? Poderia relatar?

Se positiva, continuar a gravar e perguntar se

*---houve algum agente que esqueceu de relatar e acha importante?
(sujeito(s)-, instituições, materiais, mídias).*

Por fim informar aos entrevistados que desligarei o gravador e levantarei pontos que achei interessante ou comuns a mim para dialogar, e fomentar uma pergunta final que resuma uma conclusão dos entrevistados.

6. Construir um protocolo de memórias da fala conclusiva. Passo abordado pelos direcionamentos acima.

QUARTO FAROL

4. O QUE RELATAM OS PROFESSORES: entrevistas narrativas

4.1. ANÁLISES: entrevistas narrativas

A organização desta pesquisa foi se desenhando aos poucos, diante das narrativas apresentadas pelas entrevistadas, sobretudo, a partir de categorias de análises que contemplaram os múltiplos constructos de uma pesquisa qualitativa de caráter pós-crítico, dentro do escopo da pesquisa narrativa. Através do método da entrevista narrativa, o ‘pluralismo metodológico’ se refrata. Isso porque, apoiado em perspectivas variadas de se pensar a produção de conhecimento em educação, foi buscada “rejeição de qualquer reivindicação de um método universal e excludente de produção de conhecimentos, e o reconhecimento de uma multiplicidade de formas de construir saber e compreensões científicas” (Suaréz, 2017, p. 75 e 79).

A condução se origina na pesquisa narrativa, em seguida se encaminha para alçada argumentativa teórica e logo vai a campo na busca por compreender ações e prioridades curriculares (ou não) de professores de arte, levando em conta suas narrativas. O “despertar” decolonial e antirracista ao pensar a respeito da diversidade epistemológica, que constitui minha inquirição no papel de educadora, se apresenta por meio da pesquisa narrativa. A partir dos processos formativos e de autoformação, logo das entrevistas narrativas direcionadas aos professores, se fará presente a investigação sobre a existência, o contexto, e como intercorre o olhar docente para a educação antirracista no campo das artes, incluindo as artes cênicas.

Nas narrativas, conteúdos foram surgindo, o que me permitiu estabelecer tópicos tais como: **os diálogos das trajetórias docentes; sintomas da colonialidade do saber e do ser na narrativa de professores: menções às questões de classe; geopolíticas do conhecimento: um recorte em torno de gênero; intersecções entre raça e gênero e projetos interculturais: ênfase em questões raciais.** Logo, o entendimento desses tópicos conectados à pergunta de pesquisa, foram se relacionando às narrativas e significados conectados às reflexões e argumentações elaboradas no primeiro e segundo farol.

Ao retomar a pergunta da pesquisa: **Como e quais demandas sociais associadas à educação antirracista e intercultural no Ensino Médio/(NEM),**

emergem na narrativa de professores de artes da rede pública do DF?, houve o intuito de identificar como professores de arte da rede pública do DF estão abordando as questões antirracistas e interculturais nesse segmento escolar. Desse modo, foram selecionadas 4 professoras⁶⁷. As entrevistadas da pesquisa foram eleitas a partir de critérios vindos de situações particulares e diversificadas que consistiam numa maior facilidade de acesso aos sujeitos ou instituições, além da disponibilidade ao convite a realização das entrevistas.

Primeiramente quis voltar à instituição que estive até elaborar o projeto de pesquisa e ingressar nesse Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV), de onde partiram significativas inquietações e questionamentos acumulados à minha experiência como docente, além da minha subjetividade como “sujeito da experiência” e sujeito nesta pesquisa. Esse sujeito que segundo palavras de Bondía (2002, p. 24) “seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” que se construíram junto aos meus processos de autoformação, considerando relações com a alteridade docente em seu meio social.

Na primeira escola, sabia que encontraria uma das pessoas entrevistadas, que chamarei de “Z1” — professor de artes visuais cisgênero, autodeclarado branco, com 46 anos —, e conheceria, através de sua narrativa, o que aquele ambiente e sua comunidade escolar somaria às experiências desse educador de forma convergente ou divergente, pois o mesmo atuava há 22 anos nessa instituição e usufrui possivelmente de uma grande bagagem para compartilhar.

Nessa mesma Instituição recorri a outra profissional que estava atuando como professora de teatro. Quis ir ao encontro dela de maneira circunstancial, sem conhecê-la, evidenciando uma situação espontânea do que é a escola em sua realidade fortuita. Me deparei com a professora “J2” — uma professora cisgênero, autodeclarada branca —, em contrato temporário, com 5 anos de docência, intervalada pelo hiato de uma maternidade e uma graduação em pedagogia.

A próxima entrevistada foi uma colega de turma dos tempos da minha graduação, que é professora de artes visuais há 14 anos — cisgênero, autodeclarada branca, — sabia que trabalhava há uma distância geográfica de onde atuei nos últimos

⁶⁷ Os pronomes das entrevistadas serão flexionados no feminino por se tratarem da grupo ser formado majoritariamente por mulheres.

anos. Pensei nela não apenas por alocar uma realidade de outra cidade satélite, mas também por saber que havia trabalhado em uma escola de que já havia ouvido falar. A docente “S3” encontra-se há 13 na SEDF e possui experiências relevantes em sua trajetória narrada.

Fui a procura da última entrevistada, pois a conhecia de outras situações comuns na Universidade de Brasília, bem como na SEDF e por saber que a escola que ela atuava possuía projetos que me interessavam, além de estar alocada na mesma Regional de Ensino que atuei nos últimos anos. A professora de artes visuais “A4” —cisgênero, autodeclarada branca — possui 20 anos de experiência como educadora na SEDF, e tem uma vasta experiência na docência em diferentes localidades.

Assim, a **apresentação** situando o tempo de exercício na SEDF (campo delimitado das entrevistas), estava entre 22, 20, 14 e 5 anos. O que se revelou uma questão de espaço temporal importante, devido à quantidade de informações e experiências desses sujeitos biográficos institucionais, já denominados anteriormente por Passegi (2017, p.1553) pela sua capacidade “de tomar a si próprio e as suas experiências como objetos de reflexão e, no ato de biografar-se, reconsiderar suas aprendizagens, posicionar-se face a elas e tomar decisões para sua vida atual e futura”. O ato da narrativa então se constituiu como um processo de contínua reflexão a respeito de suas trajetórias desencadeadas no tempo.

Ao pensar em minha trajetória, percebo o tempo como um elemento que em seu transcorrer pode transformar e agregar para o aprimoramento de práticas e posturas políticas - pedagógicas mais amplas e em diálogo com as demandas sociais, por fatores diversos que veremos adiante. Tais fatores foram aparecendo também nas narrativas das docentes e, por vezes, após a minha intervenção com perguntas, revelaram prioridades curriculares e práticas diante das perspectivas de mundo de cada entrevistada.

Pensar a pesquisa narrativa demonstra a relevância do papel da investigação crítica e pós-crítica nesse processo, dentre possibilidades mais flexíveis em pesquisa, que Denise Gastardo (2012) nos ajuda a cogitar. Por definir a pesquisa qualitativa e sua particularidade de não carecer de generalizações para se investigar, através do entendimento que:

a centralidade do/a pesquisador/a como principal ferramenta de pesquisa qualitativa resgata a subjetividade humana, para que a ela seja utilizada para produzir saberes mais refinados e agudos sobre fenômenos sociais, sejam eles educacionais ou de outra ordem. O estudo de questões não generalizáveis é, então, menos um limite e mais uma vantagem a ser explorada, uma das micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade, na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar (Meyer e Paraíso, 2012, prefácio).

A valorização do papel da pesquisadora, ao ter a subjetividade como aspecto de interesse na pesquisa, proporciona olhares e sentidos sobre as relações socioculturais, gerando importância para as possíveis constatações. Essas que devem ser flexíveis, e modificáveis aos discursos dominantes como lembra as autoras. Dessa maneira, podemos perceber diálogos entre as falas dos docentes, presentes em trechos selecionados a partir da inquirição abaixo, e que se estabelece em um dos critérios de análise a seguir.

4.2. Diálogos de trajetórias docentes

“como ocorreu sua trajetória na escola até aqui?”

Essa pergunta motivadora foi respondida pelas entrevistadas de formas variada, no sentido de considerar suas trajetórias acadêmicas, e/ou no universo das artes como o “até aqui”, pelo papel de professoras. Assim, obtive narrativas que permeavam seus caminhos e que poderia sinalizar intenções ou resultados em seus processos pedagógicos. Duas dessas narrativas⁶⁸ se aproximaram da minha trajetória, tanto por uma breve influência de minha avó, como principalmente pela influência de professoras, as quais transcrevo abaixo tanto pela relação com processos formativos enquanto professora de artes visuais, quanto para refletir sobre os fragmentos de quem são os sujeitos que estamos investigando.

“Z1”: *“Na verdade foi um acidente, nunca pensei em ser professor, sempre gostei muito de arte, e na minha família eu tinha minha avó que era uma autodidata em referência a arte, ela fazia sempre muitos trabalhos artísticos e ela foi morar comigo num certo período da minha vida e a minha casa sempre foi um lugar de muita abundância em relação a material artístico: gesso, pincel, tinta, tem até uma coisa engraçada que é a primeira vez que vou falar, que é em “folha de ouro”, ela folheava santo com um papel chamado papel de ouro. Eu nunca tinha visto aquilo, chamou muito a minha atenção,*

⁶⁸ As duas referidas entrevistas narrativas ocorreram no dia 12/04/2023. A primeira com a professora J2 ocorreu às 10h da manhã e durou 30 minutos. A segunda entrevista com o professor Z1 ocorreu posteriormente às 11h30 e teve a duração de 33 minutos, ambas na mesma instituição escolar em São Sebastião, no Centro Educacional São Francisco.

pois eu ficava impressionado com os materiais que ela tinha, e aí eu fui mexendo com isso e na minha cabeça eu devia fazer alguma coisa relacionada às artes.

A influência de sua avó, proporcionada pela disponibilidade de materiais artesanais, provocou interesse e curiosidade do entrevistado para adentrar no campo artístico. No entanto, ele enfatiza que esse ingresso seria mais por influência de sua avó do que por experiências na escola, segundo suas palavras. Apolline Torregrossa (2017, p. 4896) ao abordar pesquisa em educação a partir de histórias de vida e arte menciona que “a pesquisa artística encontra seu potencial na reincorporação da dimensão experiencial e criativa nas indagações, propiciando outros espaços de encontros nos quais seja possível ecoar juntos de forma sensível”, logo, pontos que tocam as visualidades e seus processos criativos de forma significativa às experiências vividas em diversos espaços, constituem aspectos formativos em educação nos sujeitos.

Esse retorno ao tempo de infância para reaver saberes, nos conecta de forma sensível à dimensão artística-professoral ou professoral-artística ressignificando nas narrativas, os acontecimentos. Relaciono ao meu contato com o croché, que tive através de minha avó quando a pedia ensinamentos, também vendo-a costurar e buscar retalhos descartados em lojas de malha para fazer tapetes coloridos. Essas vivências atravessam, constituem a subjetividade, ainda que não se trate de uma execução de forma pedagógica direta com a materialidade.

A entrevistada J2, encontra na sua experiência de estudante, seu professor como referência:

“J2”: Eu me interessei pelo teatro né, na adolescência...foi engraçado que eu tive um professor, de teatro..fui aluna de escola pública, e foi através de um professor numa escola pública que eu descobri o teatro..e era um professor que dava aula de aulas práticas né, porque geralmente não funcionava assim na escola pública..a gente meio que não tinha acesso né, pela limitação hoje como professora, eu vejo que é difícil trabalhar nessa linha mais prática, assim..

Nessa narrativa, podemos perceber a influência do professor como um espelho para a estudante, onde a vivência com as práticas artísticas abriu espaço para o interesse da entrevistada, assim como aconteceu comigo na sala de recurso da SEDF, no campo das artes visuais. A docente J2 “aproveita o gancho” ao falar do papel de professora externando dificuldades e contradições entre o que se pensa sobre o labor docente, e o que realmente é, veremos adiante.

Comigo o mesmo ocorreu, como já mencionado no segundo farol. Professoras do 6º e 8º ano que valorizaram minhas produções, como um professor da sala de recursos da SEDF, me abriu caminhos para pensar esteticamente e criticamente através da arte, assim entendendo experiências da escolarização como parte significativa, ou mesmo preponderantes para o caminho docente. As outras duas entrevistadas A1 e S3 mencionam que tiveram influência diretamente dos seus familiares, o que não exclui a influência direta da experiência escolar. Os processos relacionados a experiências e memórias dotadas de significados são elaborados, considerando que,

A experiência transforma as reservas de memória e as atualiza no ato de criação que é a vida experimentada pelos agentes sociais. A partir dessa perspectiva, a memória não é reservatório, é atualização, recreação das relações qualitativas experimentadas no mundo. A experiência se dá em sujeitos que possuem um corpo, condição de espacialidade. O corpo suporta e dá forma ao tipo de experiência que vivemos. A experiência não é estranha ao tipo de encaixe biológico que temos. Realizamos a experiência no mundo porque nosso corpo é capaz de expressar simbolicamente a estimulação, a percepção e as sensações que produzem nossa caminhada no mundo (Souza, Meirelles, 2017, p. 1966).

O corpo e a memória funcionam como um lar da experiência ao vivenciar o mundo, e isso para pensarmos como processo determinante do desenvolvimento e formação humana é fundamental. O encontro com a realidade dessas professoras para chegar “até aqui”, ainda que de forma qualitativa e não quantitativamente, revela de maneira superficial e não determinante, a classe social da qual vieram através de suas narrativas, a predominância de gênero e raça nessa seleção, além de contextos de vida até alcançarem o lugar de profissionais da educação. “O trabalho com entrevista narrativa remete pesquisadores, formadores e colaboradores a interrogarem-se sobre suas trajetórias e seus percursos de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta/leitura da narrativa do outro” (Souza, Meirelles, 2017, p. 1966).

Afinal, como pensar os anseios e necessidades ao alcance da educação para a transformação social? Nesse caminho, foi apresentado a seguinte pergunta:

O que te tornou professor(a)?

Esta questão trouxe à tona a reafirmação de identidades profissionais, como também causou desconfortos ao mensurarem a dimensão do papel que possuem diante dos desafios da docência diante do social e no cenário atual.

A resposta pragmática do entrevistado Z1 — ***No último semestre de curso, um amigo me convenceu a fazer a prova junto com ele, onde eu havia estudado ética, didática, todas as matérias que cairia na prova em disciplinas***, revela uma questão objetiva que o fez entrar na docência: um concurso feito por aconselhamento de um colega em direção a ele, uma pessoa desempregada, mas que em suas entrelinhas revela certo privilégio, o qual não aprofundarei aqui.

A entrevistada J2 acusa a pergunta como sendo profunda, fator que em sua essência revela uma questão quase “existencial” da docência, de continuar resistindo ao paradoxo da satisfação apesar das dificuldades serem tamanhas.

J2: Pergunta profunda!..e as vezes eu repenso muito ser professora. Tem dia que eu saio daqui, caramba isso é muito legal isso, de inspirar pessoas, de dar conhecimentos assim tão diferentes para pessoas que talvez nunca teriam...eu me vejo neles assim, aquela pessoa que através de mim pode ser que comece a se interessar por teatro, por filosofia....a escola ainda continua sendo essa fonte de conhecimento, e isso é inspirador..só que as vezes, pelas dificuldades a gente sente muito impotente, aqui..

Esse recorte da fala da professora entrevistada J2, traz um pequeno pedaço de uma longa narrativa de sentimentos diversos acerca da docência, sobretudo a respeito das inúmeras dificuldades que vão da falta de espaço físico, indisciplina, salas superlotadas até a sobrecarga emocional em virtude de problemas sociais refletidos na comunidade escolar:

J2: ...é muito difícil conseguir barrar a marginalização de lá fora com aqui dentro...então era assim, praticamente a gente não conseguia trabalhar, os coordenadores não chegavam na parte pedagógica porque eles estavam totalmente sobrecarregados com a parte disciplinar... E nós também professores, era meio que, uma sensação muito ruim, porque as vezes eu me sentia assim um segurança né! O meu trabalho meio que se resumia a não deixar eles saírem da sala para não brigarem, aí a parte pedagógica era muito precária por causa de tantas demandas...

Nessa fala acumulada de exaustão, podemos perceber no ato de “não deixar os estudantes saírem da sala”, ou seja, mantê-los presos, como um sintoma da colonialidade do ser e do poder, quando a desumanização emerge na forma de privação dos espaços físicos pela estrutura maior de organização da escola. O que, conseqüentemente afeta e determina os modos de ação da professora, de forma impositiva. A polifonia de narrativas com as entrevistadas, evidenciou trajetos próprios, que podem ser pensados como característica genuína da pesquisa narrativa,

sobretudo da entrevista narrativa. A partir desta, Sandra Andrade evidencia o que aprendeu como pesquisadora e que compartilho diante desse lugar:

que não há como falar de uma história sem ouvir a outra [...] de que não basta fazer a pergunta boa, desdobrar um dito ou aproveitar as palavras soltas; é preciso ouvir o silêncio e suportá-lo, fazê-lo narrar tanto quanto a palavra. É preciso mais, é preciso estar preparada para o inesperado, pois nos tornamos, algumas vezes, a confidente de um caso sofrido, a possibilidade de um desabafo, a ouvinte que se oferece sem julgamentos ou críticas, o que autoriza o falante a dizer mais de si. E aí as identidades se mesclam e se conflitam: a pesquisadora, a professora, a mulher ... E nem sempre sabemos qual delas deixamos falar (Andrade, 2012, p. 192)

As ambiguidades, dúvidas, incertezas e silêncios são absorvidos e emergem no corpo das narrativas, assimilando de forma sensível, as experiências vividas pelos ouvintes e por quem narra. Constrói sentidos para as vivências memoradas e se ressignifica para as identidades envolvidas, especialmente com a educação no centro.

A profissional S3⁶⁹ narra —***quando eu entrei no curso de Artes Visuais em 2005, na verdade eu tinha um pouco de receio de fazer arte, porque todo mundo meio que rejeita o ofício de arte, despreza, então eu pensava, não.. então eu vou fazer arquitetura, desenho industrial, e quando eu estava no E.F. eu estava decidida a fazer arquitetura[...]então assim, como eu gostava da área de artes, eu vi assim que era mais acessível realmente fazer o curso de Artes Visuais, que iria dar aula.***

Vimos que o critério de acesso ao curso de Artes Visuais em Licenciatura, se tornou a sua escolha em virtude da comparação com outras áreas próximas e de mais prestígio social como desejava, arquitetura. Ou mesmo Bacharelado em Artes Visuais em virtude do retorno financeiro. Certamente o fato de ter uma “linhagem de professoras” em sua parentalidade influenciou a tomada de decisão pela profissional da educação, apesar do “desprezo e rejeição” que a área de artes tem, segundo suas próprias palavras.

A narrativa da docente A4⁷⁰, traz o fato de ser professora antes mesmo de iniciar da formação acadêmica em arte —***eu nadava, eu era atleta da nataçãõ e eu não tinha grana para pagar a academia do clube, estava sem grana e minha técnica falou, venha amanhã mais cedo, que eu te dou umas coisas para você fazer aqui, daí você não precisa pagar[.]então com 15 anos eu já tinha turmas, estava empregada, eu tenho na minha carteira de trabalho professora de nataçãõ (na época a profissão foi regulamentada junto com a de artes...***

⁶⁹ A referida entrevistas narrativa com a professora S3 ocorreu no dia 15/06/2023 às 09h da manhã e durou 1 hora e 30 minutos via videoconferência. Essa teve um tempo maior de duração em virtude de instabilidades da internet.

⁷⁰ A referida entrevistas narrativa com a professora A4 ocorreu no dia 04/07/2023 às 13h da tarde e durou 1 hora e 20 minutos em um local externo à escola, conforme disponibilidade da entrevistada..

Portanto, a raiz familiar atravessada pela arte e a carreira na educação (apesar da estigmatizada desvalorização na sociedade, assim como por políticas governamentais em seus sistemáticos projetos de sucateamento), a conectou ao ensino de artes visuais. Em comum com S3, —***Então desde sempre eu tive a visibilidade de fazer Licenciatura, ao contrário da maioria dos nossos colegas, né... que a maioria entra para fazer bacharel e depois tentou para licenciatura... então eu tive essa visibilidade da licenciatura desde o início, tanto é que eu me formei no tempo certo, 4 anos e meio...*** a entrevistada deixa explícito o ímpeto de se formar licenciada, expondo sua vontade de trabalhar com a educação.

Três professoras de artes visuais não trouxeram narrativas biográficas rememorando a escolarização e especificidades no campo das artes visuais como estudante. Diferente de mim e da professora J2 de Teatro, com menção às boas memórias e o referencial enquanto experiência no lócus da época estudantil. Assim, entendo que “essa concepção de vida, ao se misturar com outras referências, gera um processo de aprendizagem que considera os atos de ver, conhecer, ouvir e ler sobre o outro como condicionante para a criatividade humana” (Ferreira, 2017, p. 5470).

Independente dos caminhos, que possibilitem que um professor de arte chegue a determinadas investigações que estruturam consciência conectada aos anseios e injustiças sociais, “refletimos sobre as qualidades dos modos de ser e estar no mundo e para isso descrevemos, codificamos, analisamos e generalizamos sobre o biográfico e imaginamos uma prática possível para nós”, professores (Castañeda e Morales, 2012, p. 1387). Para além, é preciso lançarmos a reflexão sobre a importância de se pensar a valorização da educação e da docência para a permanência dos sujeitos docentes em suas carreiras, além da qualidade do ensino e pesquisa entre seus atores.

4.3. Sintomas da colonialidade do ser e saber na narrativa de professores

Aspectos de tomada de consciência na subjetivação na experiência docente foram colocadas pelas professoras entrevistadas e aqui podem aparecer de formas diversas, seguindo critérios que obedeçam ou não traços de colonialidade aqui postos. Em vista disso, além de um padrão de poder que se mostra resultante de um colonialismo moderno, aqui interessa analisar “a forma do trabalho, o conhecimento,

a autoridade e as relações intersubjetivas se articulando entre si” considerando seu lugar em uma sociedade capitalista e sua construção da ideia de raça já debatida nos capítulos anteriores (Torres, 2007, p. 130).

Pensar ações e preceitos coloniais da linguagem à guisa das construções argumentativas sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser, permite também situarmos a produção brasileira genuína de Paulo Freire (1969, p. 19) com a *Pedagogia do oprimido*. Essa obra ainda atual, retrata “a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica”. Trata da colonialidade presente nos processos de subjetivação dos sujeitos, resultante das variadas formas de opressão, o que nos interessa entender pelas dimensões que a educação alcança em seus agentes.

Na tentativa de compreender os processos formativos através das narrativas das docentes, em diálogo com o meu entendimento sobre os aspectos epistemológicos arraigados de colonialidade no ensino em artes visuais já vistos, surgirão as análises. Sobre as quais, faróis acendem para o entendimento de perspectivas interculturais, decoloniais, antirracistas seguindo atenção às questões curriculares pós-críticas surgidas nas narrativas desses sujeitos, que cercam tanto posicionamentos subjetivos/pessoais, epistemológicos, quanto situações vividas com a comunidade escolar, narradas abaixo:

Z1: Com o tempo isso foi mudando, eu também demorei a entender dentro da escola e o meu papel de professor dentro de uma periferia, no caso São Sebastião. Eu nasci no Lago Sul, então teoricamente para os alunos eu sou um “playboy” vou usar essa expressão e para mim eu levei alguns anos para entender o meu papel de professor. Como uma pessoa que se formou, teve acesso a muita informação, podia passar algum tipo de conhecimento para as pessoas mais carentes, sem esse tipo de conhecimento. E aí a gente vai entendendo A PALAVRA QUE É CONTEXTUALIZAR, que eu demorei a entender, mas depois quando você entende fica tudo mais fácil. Mas a palavra contextualizar, ela só funciona quando realmente você vai viver a realidade, né...então eu acho que eu tenho tantos anos de São Sebastião, que hoje eu sei como funciona a cidade, eu sei onde são as lojas que você compra material de artes, eu sei onde fica a igreja X, a escola tal, a rua tal, e então isso facilita muito dentro de sala de aula. Ou seja, eu consigo trazer a realidade desse aluno, como ele vive para dentro da sala de aula. E eu levei uns anos para fazer isso, porque eu não frequentava a cidade, eu vinha só dar aula e ia embora, então o tempo ao longo dessa minha caminhada eu fui vivendo melhor essa cidade, vivenciando mais a cidade. Acho que isso é muito importante para o professor dentro da sala de aula.

Essa narrativa acima é dotada de diversas camadas. Na fala do entrevistado, a consciência de si mesmo diante das prerrogativas de classe social que dispunha, revela a necessidade de uma adequação de sua vivência para realidade(s) diferente(s) da sua, que ele chama de condição. Postura essa, que evidencia a busca pela compreensão de uma realidade social distante da própria, possivelmente para criar aproximações e possibilitar diálogos significando as relações humanas e pedagógicas.

No entanto, esse distanciamento declarado necessita de atenção, para não refletir hierarquizações que demonstrem aspectos da diferença colonial. O que não quer dizer que a relação de poder docente-discente inexistia, pois a estrutura educacional amparada numa educação predominantemente tradicional reforça essa verticalidade. De fato, a distância entre “playboy x pessoas carentes” estabelece um paralelo entre opressor x oprimido, colonizador x colonizado. Na tentativa de não aderir a dualidades que podem ser reducionistas, reconheçamos essa diferença em camadas de sentidos, onde esse professor não subalterniza explicitamente quem (no lugar de aluno) está numa condição de inferioridade nessa relação de poder, mas pode gerar generalização a respeito do grau de conhecimento partir da classe social (além da própria diferença de idade, podemos subentender), segundo a narrativa do docente.

Infelizmente essa hierarquização é comum, em virtude da associação inevitável da pobreza com ausência de conhecimento, dadas as estatísticas de falta de escolarização entre grupos sociais marginalizados. O que também, injustamente, se materializa no senso comum construído historicamente, de que escolas públicas são taxadas pela falta de qualidade, espaço onde a maioria da classe popular e negra se encontra.

De modo semelhante, é importante notar o peso nesse fragmento de narrativa que evoca a consciência de classe (apartada de gênero e raça), assim como boa parte da crítica tecida por Freire. Essa consciência de classe acima, é bem lembrada com delicadeza por hooks (2013, p.69), quando ao referir-se à obra de Freire, reconhece uma falha de linguagem sexista, construída através de um “paradigma falocêntrico da libertação”, que ainda permeia visões críticas na educação. A autora justifica que “em seu próprio modelo de pedagogia crítica, Freire acolhe os questionamentos críticos dessa falha na obra”, o que reitera pensar que não significa rejeição. Contudo, ela aponta que essa falha não contradiz o pensamento feminista, muito pelo contrário,

hooks alega que o feminismo a ajudou a formular críticas construtivamente, para não absorver a visão de mundo de Freire com passividade, apesar de sua sede.

A narrativa do professor J1 pode ressaltar a importância da consciência crítica do sujeito professor em seu ambiente, contextualizando a aderência às linguagens do espaço escolar e sua comunidade. Não obstante, carrega as sutilezas das hierarquias que exalam colonialidade, ainda presentes nas relações de poder dos atores e suas relações presentes nas instituições.

A narrativa abaixo da docente A4, traz também como a docente se vê no contexto cultural (periférico) dos estudantes de forma diferente do seu, mesmo tendo frequentado a escola pública em sua escolarização, porém no centro.

A4: Outra coisa que eu senti muito também foi a questão cultural...eu sou uma menina, uma patricinha criada no Plano Piloto, tendo toda uma vivência ali! E estudei naquelas escolas públicas, as mesmas que eu dei aula e tal, quando eu fui pra lá é a cultura deles, totalmente diferente da minha, então teve um grande choque, do que eles gostavam, como se expressavam e como a diretora conduzia aquela escola... pra mim era um pouco assim...eu me sentia um pouco agredida...Como assim eu não posso entrar do jeito que eu quiser? Ou se eu quisesse fazer uma roda mesmo na sala, tinha que ser daquele jeito que estava lá! Isso interferiu bastante...

O fragmento acima da docente A4 articula o papel da gestão da escola frente a ela e aos estudantes, diante de uma postura hierarquizante e cerceadora, algo que comprometeria sua prática em virtude de regras impostas, pela repartição.

A4: Em Brazlândia eu me assustei porque eu nunca tinha passado por uma situação, não lembro direito eles esperavam em fila do lado de fora, meninas entravam primeiro as meninas, depois os meninos, eles sentavam..quando eu entrava na sala, eles levantavam, eu não sabia o que estava acontecendo..tipo uma formação militar, uma escola extremamente rígida, cheia de regras...então só essa questão mesmo física do espaço já alterava totalmente, porque até o meu jeito de ser, fiquei sem graça, fiquei menos expansiva do que eu poderia ser...

O exercício da colonialidade do poder pode ser assimilado acima, a partir do conceito de corpo-política (Restrepo e Rojas, 2018, p.140) se referindo às “inscrições de relações de poder na escala corporal” como percebemos nas situações de exercício de poder sobre os corpos docente e discente na escola para o controle. As duas narrativas de Z1 e A4 remetem ao conceito de geopolítica, por inscrições das relações de poder em lugares geográficos. Quando transpomos para a esfera epistêmica, denominando-se a geopolítica do conhecimento conforme os autores.

Restrepo e Rojas (2018) debatem como a geopolítica do conhecimento apresenta o funcionamento da periferalização de alguns lugares e a centralização de outros. As duas narrativas – Z1 (no tópico abaixo) e A4 – nos mostra isso quando apontam o conhecimento que o docente Z1 considerava adequado para a periferia, e como sua visão foi se transformando para promoção de acesso à universidade, conforme sua inferência de ascensão social. Assim como, A4 expõe abaixo o uso da linguagem como marcador dessas geopolíticas:

A4: *Só que por um lado eles eram assim, não abriam a boca, não levantavam sem pedir, só que por outro lado se xingavam muito, eu não estava acostumada. Antes de Brazlândia eu tinha trabalhado mais no Plano, e a gente atende mais pessoas de todos os lugares de Brasília no plano, mas de fato era diferente, a questão do tratamento entre eles, da linguagem deles...lá foi um lugar que eu fiquei bem chocada pois eles eram uns robozinhos por fora, por dentro (...som)..então mudava muito meu jeito de ser, depois eu fui entendendo que a escola tipo tinha a fama de ser igual eles chamam no Cruzeiro (Piranhão), eles dão uns apelidos para as escolas de presídio, não sei o que, e que essa diretora que tinha lá, que eu não vou lembrar o nome dela, colocou essa coisa bem disciplinar, e parece que a escola mudou!*

A reflexão abaixo articulada à narrativa acima identifica e nomeia sobre esses conhecimentos e percepções geradas frente as geopolíticas produzidas a partir desses reflexos de colonialidade, o que nos serve de construção para leitura do contexto social em que os atores estão imersos, e como essas professoras enfrentam as dissidências, que aqui se apresentam apenas pelo marcador de classe social.

Por tanto, evidencia la articulación de ciertas modalidades de conocimientos producidos y apropiados en ciertos lugares (los del centro y los de la modernidad) con las relaciones de subordinación e inferiorización de los conocimientos gestados en otros lugares (los de la periferia y los de la diferencia colonial) en aras de la dominación, explotación y sujeción de estos últimos (Restrepo e Rojas, 2018, p. 141).

Além das dissidências, surgem também controvérsias, que expõem a criticada educação autoritária e de controle sobre corpos, quando A4 situa o cessar da violência e evasão com tal postura e medidas. Em contraponto, a forte presença da temida diretora cotidianamente na recepção dos estudantes ao estabelecer um estreitamento da relação afeta com eles. Qual desses extremos representaria a melhoria da escola? Quais pontos podem ser elencados para se mensurar uma melhora efetiva? São perguntas que precisamos processar e com esses “dados” não teremos resposta.

A4: *Parece que parou de ter tanta violência como tinha, parou de ter evasão. Uma coisa que eu acho incrível é que todos os dias, ela estava na entrada e na saída no portão, e ela cumprimentava todos pelo nome, não me*

pergunte como ela sabia ..essa coisa dela estar bem presente, mas tudo isso me afetava. Assim de estar sendo vigiada ou não, o que eu posso fazer, até onde posso ir com esses alunos, a questão da linguagem...

Essa narrativa me remeteu a minha própria experiência docente nessa escola, que atuei na SEDF. Nela encontrei problemas disciplinares em relação à falta de compromisso dos estudantes com artes, desrespeito e misoginia, ademais por vezes uma gestão com posturas abusivas. Verticalizações que já se instalavam, desde a própria organização do espaço físico da escola, até as “conversas de corredor” de que a disciplina de modo geral foi dada como “melhor” após uma intervenção rígida da gestão, em relação ao que se ouvia sobre seu passado.

4.4. Geopolíticas do conhecimento: um recorte em torno de gênero

A primeira oração do fragmento abaixo, colabora de maneira controversa também aos aspectos de colonialidade e o reconhecimento no campo da produção do conhecimento.

Z1: eu achava que a gente tinha que na periferia ensinar outras práticas, e não esses estudos, essa história como ela vem, essa dominação patriarcal europeia, dos conteúdos europeus, essa academia que vem de fora. Então eu ainda fico muito preso a isso. Antes eu não ficava, mas hoje eu fico como ainda não mudou o sistema de ingresso às universidades, o único caminho que o nosso aluno tem, periférico tem dificuldade é esse caminho.

Nesse fragmento, o campo epistemológico se faz presente de maneira sutil, estabelecendo uma ligação ambígua com os aspectos da colonialidade do saber. A afirmação do que era dado para a periferia em determinado momento da trajetória do docente, elencava determinadas práticas (não explícitas na fala) de forma divergente ao que proporciona acesso à universidade, podendo gerar múltiplas interpretações.

Seria o caso de uma seleção curricular que trouxesse conhecimentos próximos da realidade/linguagem desse público, pelo objetivo de estabelecer relações dialógicas? Abrir para conhecimentos pluriversais, interculturais, decoloniais? Ou por uma subestimação da capacidade deles adquirirem conhecimentos ditos acadêmicos, ao supor que esse público não pleitearia acesso à universidade? São perguntas mobilizadas pelos argumentos dados.

São profusas camadas de reflexões, o que me fez lembrar uma narrativa que ouvi a certa altura da minha trajetória, de uma professora experiente e respeitada numa escola de ensino fundamental. A narrativa se resumia na afirmativa de que ***não deveria se preocupar em levar e insistir em conteúdos aprofundados para um monte de gente que iria trabalhar em caixa de supermercado e loja de departamento***. Há desesperança nessas narrativas, subalternização e carência de ideais para uma educação libertária.

No entanto, na última oração do fragmento em destaque, o docente Z1 apresenta sua mudança de projeto, de uma visão talvez pluriversal (se abarcasse epistemologias diversas), ou limitante (conhecimentos restritos ao que o se projetava como adequado à periferia), pois não fica explícito quais práticas epistemológicas fazia em direção à periferia, e estruturas ditas patriarcais europeias, vistas como epistemes necessárias para possibilitar acesso desse público à universidade. Dessa maneira, notamos a vontade do mesmo de construir pedagogias para a transformação social dessas pessoas.

O docente exemplifica um trajeto de curricularização do PAS, inserindo a arte europeia de modo dominante nesse fragmento, pois tanto o movimento Barroco apontado, quanto a própria capoeira presente como temática na pintura, foram produzidas por europeus. A representação de gênero na arte europeia, aparece de forma central, no entanto, não foi mencionado elementos dessas abordagens em forma de projeto ou formação continuada que aprofundasse essa abordagem.

z1: eu tento mostrar para eles que na sequência, por exemplo, do segundo ano, a gente começa com o Barroco, a gente tem uma escultura Italiana, que você vai falar da Itália mas não chama muito a atenção e quando a gente chega na pintura, de uma artista mulher que é a “Le Brun”, uma obra que cai no PAS, a Maria Antonieta, que eu tento mostrar como é importante o papel da mulher, como essa emancipação, o que aconteceu com a LeBrun foi coisa rara, de uma mulher ser pintora, principalmente para as meninas, que era uma coisa impossível de se ter uma mulher pintora, na academia de Belas Artes. Como a “Roda de capoeira” que é outra obra que apesar de ser de um alemão, de um costume brasileiro, nosso, dos negros e cai na prova, mas é para a gente trazer, contextualizar um pouco dessa prática que era proibida, mas que hoje é uma prática profissionalizante, mas trazer esses traços da nossa cultura, do que a gente recebeu né, que é africana né, não tem jeito. É uma mistura, mas é africana.

Entretanto, a percepção do engessamento curricular predominantemente eurocentrista, verbalizado pelo docente de forma consciente, apresenta em certa

medida a presença da colonialidade do saber quando acusa esse caminho eurocêntrico dos programas de avaliação, para ingresso na universidade. Para ampliar a compreensão de que essa colonialidade alcança, pode se considerar que é “mantida viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no bom senso, na autoimagem das pessoas, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos da nossa sociedade” conforme mencionando por Torres (2007, p. 131).

O caminho da universidade atrelado na modernidade, aponta em direção ao que Torres (2007) reafirma, que respiramos diariamente colonialidade. Abaixo na narrativa da docente J2, há evidências de aspectos de colonialidade pelo intitulado “cisheteropatriarcado” Akotirene (2018), na devolutiva da comunidade escolar em reação à conteúdos que questionam o status quo na denúncia de opressões interseccionadas.

Pesquisadora: *Você acha que as instituições colaboram de alguma forma, tanto em fomentar ou você acha que o professor deve ir atrás?*

J2: *Não, eu acho que é pessoal mesmo, eu que tenho essas pesquisas individuais mesmo, como pessoa..e eu já tive problemas na escola, uma vez eu estava trabalhando essa música 180⁷¹, no ano passado, e aí teve um menino que tive um problema com ele depois, ele me desrespeitou e aí eu tive que levar ele para direção. Quando chegou na direção, e o diretor perguntou o porque dele ter tratado assim a professora e ele disse “ah! Porque ela é feminista e ela não gosta dos alunos”. O diretor perguntou, porque você está falando isso? “porque ela falou que homens matam mulheres” ele ainda se deu trabalho de explicar para ele: mesmo que ela tenha falado isso, ela não está mentindo, é um dado estatístico”...então a gente que também escolhe trabalhar com isso, a gente assume esse risco aí, porque ainda mais ano passado que as pessoas estava super atizadas com essa onda política do Brasil, que era contra todas essas coisas.*

O incômodo com a pauta feminista, sobretudo em relação ao posicionamento de denúncia da docente ao selecionar um assunto tão delicado em forma de música, onde a fala declarada contra a violência e o assassinato sistemático de mulheres se lançou, foi recebido com hostilidade pelo estudante levando-o a desrespeitá-la.

⁷¹ A referida canção “Maria da Vila Matilde” de Douglas Germano e interpretada por Elza Soares, discute a violência doméstica contra as mulheres e o enfrentamento feminino em seu álbum “A Mulher do Fim do Mundo”. Na música há a denúncia contra essa violência, através do “Ligue 180”.

O problema mencionado pela profissional é basicamente a tratativa de um assunto abertamente sério na sociedade que continua sendo silenciado e negligenciado, não obstante, infelizmente ainda necessita se munir de posições de enfrentamento por comportamentos machistas e ou misóginos oriundos da colonialidade “inconsciente” como o exposto. Nota-se a complexidade do estudante acusar a professora de ofensa ao seu status de homem, do que se sensibilizar pelo assassinato diário de mulheres e em busca por direitos.

A professora mulher, marcada pelo seu gênero, carece ainda de mediação por instâncias hierarquizadas dentro da escola por simplesmente trazer um problema real da sociedade brasileira e do mundo. Seu argumento não seria suficiente? Fatos como esse evidenciam a presença da colonialidade como um entrave para o exercício de práticas decoloniais e pós-críticas na escola, sobretudo em contextos políticos onde, problemas estruturais como o “feminicídio” ainda reproduz resistência de representações políticas em reconhecê-lo como crime praticado em razão do gênero.

Apesar da reafirmação de enaltecimento de uma consciência feminista na fala de J2, Occhy Curiel (2019, p. 233) nos ajuda a pensar de maneira mais profunda acerca dos tipos de feminismos e do que vem sendo produzido acerca de sexo, sexualidade desde a produção pós-colonial de Fanon e Cesáire. Bem como raça determinante na divisão sexual do trabalho por seus contemporâneos latino-americanos como Mignolo, Quijano e Dussel, já citados nessa pesquisa. Curiel acusa justamente a ausência de menção desses autores às contribuições feministas na construção dos pensamentos citados, sobretudo ao que as feministas racializadas, afrodescendentes e indígenas já vinham produzindo desde a década de sessenta, sem utilizar o conceito de colonialidade.

Observação que se torna relevante reforçar aqui, pela intenção de frisar que, apesar de seus papéis assertivos contra os sistemas de dominação “racismo, sexismo, heteronormatividade, classismo” por essas feministas não brancas:

muito pouco se conhece dessas vozes, pois apesar do esforço de certos setores no âmbito acadêmico e político para tratar de abrir brechas ao que se denomina “subalternidade”, a mesma se faz a partir de posições também elitistas e, sobretudo, de visões masculinas e androcêntricas (Curiel, 2019, p. 233).

Assim, esse adendo é necessário ser pensado com o propósito de abrir fissuras cada vez maiores para a construção de epistemologias que consigam interseccionar gênero e raça ultrapassando os limites da academia, chegando até a educação básica como um projeto.

J2: Os professores também sofreram muito nesses últimos anos, por conta do governo..Então tinha aluno que te filmava, se você começasse a falar algum tipo de...então a gente tem que ter muito cuidado, né..tem pai que vem te procurar se você toca nesses temas assim..

O enfraquecimento de posicionamentos que tangem os diversos temas transversais e pautas sensíveis ao crivo conservador, são evidenciados nessa fala da docente. Logo, a leitura que podemos pressupor é que à medida que professores sofrem esse tipo de assédio, se tornarão intimidados a terem uma postura política-pedagógica engajada.

4.5. INTERSECÇÕES entre raça e gênero

Na perspectiva de trazer as narrativas das professoras de arte, a respeito de suas experiências atravessadas por questões étnico-raciais, fazendo a alusão direta dialogada com o caráter autobiográfico de parte da minha narrativa, trouxe a concepção de “fato social” com a entrevistada A4. Essa tocou nas questões que se buscava saber, sem a inferência direta no trecho abaixo:

Pesquisadora: *você vivenciou alguma situação pedagógica (UM FATO SOCIAL) em sala de aula que te despertou a necessidade de pesquisar e/ou mudar sua prática, como um farol em meio à penumbra? Poderia relatar?*

A4: *Sim. Como eu estou na sala de aula desde 2000, sala de aula regular né, eu sou professora desde 1995, então eu peguei toda a transição da INTERNET..assim como a gente pegou como ser humano, uma geração que não tinha internet, que teve acesso aos primeiros celulares que existiram, daí o 1° com câmara, então todas essas coisas refletem. Então hoje especificamente depois da PANDEMIA, é quase que o mundo dos alunos..então assim como sempre existiram temas, por exemplo: a questão do GÊNERO, a questão da NEGRITUDE, a questão da MULHER, são temas que sempre existiram, mas as pessoas que precisavam falar sobre isso não tinham espaço para falar, então nem todo mundo tinha acesso a esses conteúdos, porque não passa na rede globo..então eu lembro até hoje, assim, por muitos anos eu não tive TV, mais de 10 anos sem assistir TV..só que teve um momento na sala de aula que eu comecei a sentir falta..*

O advento da internet, foi identificado pela docente como um marco histórico que propiciou a discussão sobre assuntos até então invisibilizados como sobre a **negritude e gênero**, o que exerce um impacto importante para minorias periféricas em termos de subjetivação e construção de identidades. A fala da docente, assimila o papel dessa Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), que podemos vincular

também da cultura visual, para construção de críticas que podem ser incorporadas às dinâmicas da sala de aula. Dessa maneira, a fim de promover processos formativos que tem a potência de construir pedagogias de caráter pós-crítico não apenas com corpo docente, mas discente mutuamente.

Considerando essa necessidade de dialogar com as visualidades e dinâmicas que as mídias exercem no social, é que se faz inevitável a absorção dessas fontes pela docente, propenso a valorizar as “posições subjetivas que produzem imagens” como afirma Hernández ao marcar o desempenho da cultura visual a partir dos estudos culturais, os estudos feministas, pós-estruturalistas e ao que também podemos incluir decoloniais e descolonizadores. Assim, é possível constatar que “as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e nos pensarmos como sujeitos e que, em suma fixam a realidade de como olhar e sermos olhados” (Hernández, 2014, p.336).

Alocamos a emergência desses construtos para se fazer educação em arte com um caráter pós-crítico. Entretanto, desconfio de qual perspectiva o autor demarca essa fixidez da realidade, já que é uma realidade que precisaria ou deveria ser fixada. Em conformidade, Gómez e Mignolo (2012) elaboram que as culturas artísticas e tudo aquilo que invoca a criação de uma obra fazem parte da matriz colonial de poder nos processos de gestão e manipulação de subjetividades, e isso nos interessa pensar, com o intuito de pluralizar e aderir a processos de criação (decolonizadores) na construção das subjetividades em espaços de educação. Assim, valorizamos sobretudo as culturas artísticas como “espacios de la subversión y no solamente de la novedad” como afirmam os autores (Gómez e Mignolo, 2012, p. 8).

A discussão que cerca a cultura visual como referência para pensar de forma crítica os processos históricos, bem como parâmetro para situar debates e metodologias sobre formas culturais e históricas de visualidade, contribui para o aparecimento do conhecimento situado, da desobediência epistêmica e do pensamento fronteiro, sentidos utilizados pela arguição decolonial e que produz sentido às percepções narradas.

OS meninos queriam falar sobre tal programa, e eu pensei eu tenho que assistir esse desenho, esse filme, essa novela. Então eu lembro que a primeira vez que eu senti isso foi em relação à TV, que eu não assistia e passei a assistir..e depois, aí é um advento da internet mesmo, com as redes sociais bombando sobre as questões da negritude, ou até mesmo quando veio a LEI

DA CONSCIÊNCIA NEGRA, dentro de sala, dentro da escola, todas as questões de gênero, do feminino, da mulher, eu acho que eu passei a ter mais consciência junto com eles, e passei a ver meu dever mesmo, meu papel sobre isso..Então por exemplo:

A questão da mulher e do negro, ou seja da MULHER NEGRA na sociedade e nas artes com a internet, principalmente com as redes sociais, o acesso maior né e de qualidade desses conteúdos, tanto fomenta neles a vontade de falar desses temas, quanto obriga de uma forma positiva a não abrir mão de falar desses conteúdos, então sobre a sua pergunta com certeza a questão da mulher negra e dos negros como um todo é uma coisa que não consigo mais fugir...tô sempre buscando uma imagem que dê para falar sobre isso, uma imagem que não tem nada disso eu falo “olha como não tem”, está intrínseco, eu já não consigo desvincular.

Na sequência, de maneira singular, A4 cita a **mulher negra**, narrativa que se diferencia das outras, devido a menção direcionada à interseccionalidade “pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” como constrói Akotirene (2018). Como causa de se intensificar o debate em torno da crítica à opressão que preconiza gênero, Ochy Curiel (2019, p. 143) nos alerta sobre o papel do feminismo negro, do feminismo chicano e do feminismo afro-indígena na América Latina como propostas que “complexificam o entramado de poder nas sociedades pós-coloniais, articulando categorias como a raça, a classe, o sexo e a sexualidade a partir das práticas políticas das quais têm emergido interessantes teorias”.

Ao pensar a partir dessa condição, a intersecção das categorias mencionadas e o reconhecimento de múltiplas identidades femininas, indica o potencial dessas propostas que “têm feito frente à colonialidade do poder e do saber” e assim “devemos reconhecê-las para alcançar realmente uma descolonização” (Curiel, 2019, p.243).

Ao nos deslocarmos para um escopo maior, podemos perceber, contudo, a ascensão das redes sociais e sua ampla aderência para fazer emergir assuntos até então silenciados como **quanto obriga de uma forma positiva a não abrir mão de falar desses conteúdos [...]** ao ponto de despertar na docente a necessidade de adquirir conhecimento para dar “respostas” aos questionamentos e demandas do público escolar.

A4: Eles tinham as mesmas questões, só que eles não se expressavam, eles não viam as outras pessoas dando voz para o que ele queria falar e as vezes não sabia como...agora você já chega na sala de aula, a menina já fala “não porque..” você já vê os textos né? Eles já conseguem se expressar porque eles tem parâmetros, eles tem modelos.

Reconheço em minha trajetória também esse acontecimento, tanto que parte das autoras que referencio nessa dissertação, e que desencadearam mudanças na minha prática docente, vem do reforço dado pelos conteúdos e enunciações difundidos nas redes sociais junto à formação continuada.

A professora A4 também cita a “lei da Consciência Negra” (ao que se percebe uma junção da lei 10.639/2003 praticada no dia da Consciência Negra), como uma política educacional que a influenciou a incorporar fatos e assuntos vindos da sociedade para sua prática docente. E ainda percebe mudança na realidade hipoteticamente ocorrida após a incorporação e difusão da informação e das múltiplas vozes hoje se manifestando e sendo representadas em espaços de comunicação.

A4: Nessa retomada de 2015 para cá, eles estão muito empoderados...então uma escola de ensino médio que me dava uma impressão de ser um pouco mais livre, no sentido das roupas que eles vestiam, então uma liberdade para se expressar através da roupa, do cabelo, do pensamento de tudo!

Então acho que esse movimento deles, do lugar, do tipo de manifestação que eles querem fazer quando você vai propor um trabalho, tipo do que eles estão afim de falar, ou até de apresentações artísticas, as coisas que eles preferem fazer, cantar....

Essa percepção da docente vem de um longo trajeto de experiência vinculada a um olhar presumidamente atento às mudanças quanto à difusão da informação, de forma a considerar uma comunidade de aprendizagem. A fala de que nos últimos anos estudantes estão “muito empoderados”, pode externar parte da consciência deles em relação a suas próprias identidades, ou mesmo uma ruptura com a posição de submissão e inferioridade intrínseca ao sujeito racializado.

Além do empoderamento, o protagonismo é um fator positivo conduzido pela docente, que teve a sensibilidade de perceber as motivações de seus estudantes a ponto de proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens coletivas. Pois como constrói hooks (2013, p.18), “é raro que por mais eloquente que o professor seja, consiga gerar por meio de seus atos um entusiasmo suficiente para criar uma sala de aula empolgante”, inferindo sim que o entusiasmo que vemos nesse ímpeto de se manifestar como protagonistas, é “gerado pelo esforço coletivo”.

4.6. PROJETOS INTERCULTURAIS: um recorte de raça

À medida que as narrativas vêm sendo desencadeadas, por se tratar do ambiente escolar e seus atores, as epistemologias e suas geopolíticas emergem de maneira espontânea. Para a educação em artes visuais e teatro, é perceptível a conexão de manifestações culturais na escola, imbrincadas em seus fazeres e seu protagonismo em especial, fundamentado pela implementação do dia da **Consciência Negra**, como veremos mais adiante.

Projetos antirracistas foram mencionados no segundo capítulo dessa dissertação, acarretando o que vem sendo discutido no campo acadêmico. As possibilidades de ações educativas interculturais e decoloniais tangenciadas pelo enfrentamento do racismo, culminam diretamente na ingerência sobre a formação aliada de professores, visando o exercício de práticas que valorizem pelo menos as conquistas da Lei 10.639/03 e 11.645/08.

Nas narrativas subsequentes, serão abordadas situações que fazem alusão a presença de colonialidades e de dispositivos de racialidade como as “interdições”, denominadas por Sueli Carneiro (2021, p. 116) ao identificar a exclusão presente em práticas tanto discursivas quanto sociais, que “inscrevem indivíduos e grupos no âmbito da normalidade, na esfera do não ser, da natureza e da desrazão o que fomenta o imaginário social que naturaliza a subalternização dos negros e a supremacia branca”. A atuação desses marcadores afeta diferentes actantes na escola, em espaço da coletividade e em projetos, quando supomos perspectivas antirracistas e interculturais articuladas por docentes.

Ao contrário de outras narrativas que mencionaram a questão racial após intervenção na entrevista, a sequência abaixo foi motivada no desfecho: **houve algum agente que esqueceu de relatar e acha importante? (sujeito(s), instituições, materiais, mídias).**

S3: No mês de novembro, lá no XX é até importante frisar isso, existe um grupo de professores que sempre são contrários a trabalhar a consciência negra, eu acho que tem uma questão um pouco política. Apesar de não falarem abertamente, tem professores que falam assim: mais importante é a Feira de Ciências, talvez o interclasse...mas era sempre assim “acho que não vai dar pra trabalhar a consciência negra, sabe? Porque é mais no final do ano e a gente tem que vencer o conteúdo”.

Mas no final das contas eu sempre via que aqueles professores que eram contra, tinham uma visibilidade política, não gostavam realmente de trabalhar essas questões né.

A docente aponta questões motivadas pela visão política/ideológica, facultada por um grupo de professores nessa escola não priorizar o projeto que se situa com maior adesão e popularização na escola, como a Consciência Negra.

A Consciência Negra enquanto evento alcançado sobretudo no mês de novembro, de forma mais geral no contexto das escolas pelas quais passei como professora, nem sempre foi levada a grandes proporções ou total adesão. No entanto, me recordo que a partir dessa data fui levada a saber mais para pensar no desenvolvimento de trabalhos, principalmente, ao ver o trabalho de colegas professores como das bonecas Abayomi numa situação já narrada por mim. Não me recordo de maiores mobilizações em escolas particulares, no que diz respeito acerca da cultura negra ou indígena pelas quais passei em três anos.

De certa forma, percebo que a celebração seja insuficiente quando promovida apenas no mês de novembro, ainda que sirva à visibilidade da cultura afro-diaspórica nas instituições escolares, insere-se como prática para o exercício do cumprimento aparentemente parcial da lei, o que pode ser uma armadilha de superfície.

Contudo, nessa fala da docente A4, percebemos a conexão de sentidos na própria simbiose de significados que a Lei, junto à data de homenagem a uma importante liderança negra ***“quando veio a LEI DA CONSCIÊNCIA NEGRA, dentro de sala, dentro da escola, todas as questões de gênero, do feminino, da mulher, eu acho que eu passei a ter mais consciência junto com eles, e passei a ver meu dever mesmo, meu papel sobre isso..***

Como assegura Silva (2021) apesar de todo um processo de sensibilização, a lei apenas não dá conta, a “legislação antirracista tem a possibilidade de ser um ponto de partida para uma guinada epistemológica, qual seja, a transição da formação eurocêntrica para a decolonial” (Silva, 2021, p. 4 e 5).

Embora que indiferente, de forma descentralizada e facultativa à escolha dos docentes, percebemos que carece de tomada de consciência pelo corpo docente das escolas de forma sistemática. Para a compreensão da dimensão no âmbito do racismo institucional e o pacto da branquitude, a pergunta abaixo se faz útil:

Pesquisadora: Eram professores brancos?

S3: Sim, inclusive você pode dar uma pesquisada na escola , teve um processo, de professor que foi acusado de racismo pelos alunos, e teve outro professor que foi acusado de assédio sexual...São esses grupos de professores que eram contra os projetos relacionados a questões sociais..

A pergunta sobre a cor do professor racista remonta às reflexões em pensar o lugar do privilégio branco ao escolher não retratar de questões raciais em projetos de maior repercussão no âmbito escolar. Cida Bento ascende a questão:

Nas escolas, sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, projetos político pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados (Bento, 2022, p. 56).

Como já discutida nessa pesquisa, a branquitude assume esse lugar da comodidade ao se ver representada nas e pelas instituições, aqui ressaltamos as escolares que predominantes e oblíquas à formação da sociedade, logo dos seus profissionais. A fala acima narrada por S3 resume que mesmo dotados de formação acadêmica, e/ou longe de terem passado por uma educação libertária, há racismo e homofobia presentes nos espaços escolares.

Nilma Gomes (2005) indaga qual seria a interpretação dos docentes acerca da autonomia do professor frente a questão racial. E dentre inúmeros significados para se discutir diversos assuntos, a autora reforça que usam de uma compreensão distorcida de autonomia para reproduzir e produzir práticas racistas ao se tratar da temática racial, como veremos abaixo:

S3: Então sempre foi uma briga muito grande..a semana pedagógica era extremamente pesada, porque eu levantava a bandeira das artes, né e da Consciência Negra e a galera nãaa, vamos trabalhar só feira de ciências que é mais importante..eu escutei abertamente uma professora falando isso, inclusive professores de história que eram contra o dia da Consciência Negra, com uma visibilidade extremamente retrógrada, e que dava nota baixa para os alunos quando falavam de questões de religiosidades africanas, porque era evangélico e achava que não deveria abordar.

Nesse fragmento da docente S3 percebemos a presença do racismo epistêmico, que podemos compreender como intermediador dessa “lógica colonial da modernidade” em disputa, quando se abre espaços para a interculturalidade e a fragmentação da hegemonia dos saberes.

Denise Botelho e Flor do Nascimento (2010, p. 77) ao abordarem sobre educação e os meandros coloniais, apontam essa lógica colonial não apenas como conectada ao “contexto da colonialidade política, que é este modo de exercício do poder que se funda na base de uma diferença colonial – que hierarquiza experiências,

saberes, culturas, vidas –”. Ela também se alimentará de epistemologias que a legitima e a faz operar, pois estes saberes estão conectados diretamente a uma certa construção de viver e ser também colonizadas (Botelho e nascimento, 2010).

Essa disputa mediante aos inúmeros exemplos de racismo estrutural, institucional e religioso como vimos acima e veremos na próxima fala de J2, mostra o quanto a formação docente ainda possui lacunas, considerando especialmente a discrepância dessas ações em espaços escolares públicos e periféricos, vinda de uma profissão claramente legitimada pela classe trabalhadora. Sueli Carneiro (2023) traz o epistemicídio como interceptador do dispositivo de racialidade, por seu papel de anular pessoas negras enquanto sujeitos do conhecimento, sendo inferiorizadas intelectualmente, ainda por cima tendo pessoas brancas ocupando de forma predominante campos teóricos e científicos como autoridades exclusivas. Bem como a reflexão de Groesfoguel (2016) que remonta ao trajeto histórico do epistemicídio nas Américas.

Antônio Sant’ana como um dos onze professores participantes do título organizado por Munanga (2005), **“Superando o racismo na escola”**, apesar de quase duas décadas de diferença dessa narrativa, avaliou através de entrevista de 16 professores de diversas especialidades (matemática, história, português etc.), atuando em séries e graus de escolaridade distintos, sobre o grau de conhecimento e opiniões a respeito do negro. Algumas conclusões devido às respostas, evidenciavam o despreparo dos professores acerca das questões raciais, o pesquisador inferiu que:

Quanto a programas de valorização do negro, verificou-se que a maioria das escolas pesquisadas não conduz qualquer trabalho com tal linha de ação. As iniciativas que ocorrem partem isoladamente e são bastante raras. Quando há envolvimento da escola, o enfoque torna-se mais comemorativo do que questionador. Neste caso, são preparadas comemorações relativas ao dia da Abolição da Escravatura e, menos freqüentemente, ao Dia Nacional da Consciência Negra, marcado pela data de morte de Zumbi dos Palmares. Conclui-se, portanto, no que se refere à postura do professor diante da questão racial em sala de aula, que o mesmo “atua como mantenedor difusor do preconceito racial entre os alunos, seja por omissão, seja por efetivas declarações racistas, seja pelo simples fato de desconsiderar a questão, por tratá-la como um problema menor ou inexistente” (Sant’ana, 2005, p. 54).

É preciso considerar a diferença de contextos da experiência aqui narrada, com a apresentada pelo autor. Contudo, a omissão e o tratamento como uma questão menor, se encontra até este tempo de maneira sistêmica nas escolas, uma vez que apesar da lei, existe a faculdade de trabalhar questões étnico-raciais e interculturais pelos docentes. Desde as ofertas de disciplinas relacionadas, até as existentes não pertencerem ao currículo obrigatório de licenciatura da UnB, por exemplo.

Assim, perceber o papel da professora de artes visuais como uma voz de enfrentamento ao racismo, de acordo com a narrativa, impulsiona pensar o lugar da formação em artes enquanto resistência, bem como aliada à luta antirracista.

S3: Outro caso de racismo, foi de um professor, que já tinha uma abordagem racista dentro da sala de aula, homofóbica, todo aquele combo né, infelizmente eu falo que existe o combo né, que normalmente a pessoa que é machista, é também homofóbica, né..então eu já estava por aqui com ele!

Então o que ele fez, ele postou nas redes sociais a imagem de uma garota negra com cabelo black power, e colocou assim: Cosplay de microfone, como se fosse uma piada..e aí os alunos assim, a mesma situação, foram nas redes sociais, foram através do metrô e DFTV, e o professor foi afastado..aliás nos dois casos, foram afastados..

Então assim, como eu falo para você, que aqueles professores que não queriam trabalhar o dia da C.Negra, eram justamente os professores que se envolveram nessas questões..então você vê que não era apenas por uma questão de conteúdo, era também um pouco ideológica e um pouco política.

A sequência da narrativa acima, reitera o entendimento de que o posicionamento do professor acusado ultrapassa o racismo epistêmico para o racismo individual⁷² como aponta Almeida (2019). O abuso de uma relação de poder dada pelo docente em direção aos discentes vai além das esferas “veladas” do racismo institucional para o racismo recreativo, pessoal, direto, violento, inclusive fora da escola. O Dia da Consciência Negra, persiste como um termômetro para perceber quem são os docentes que se importam com a valorização da cultura negra, e possuem intenções de enfrentamento ao racismo.

Além do racismo, considerando que, o lugar do profissional da educação também pode ser um lugar de opressão, como trabalhador numa sociedade capitalista, a ideia de consciência de Paulo Freire (1969, p. 21) muito nos ajuda na compreensão do que pode ser entendido como “novo homem”, em conformidade com a visão do oprimido sem consciência. Quando “são eles mesmos, tornando-se opressores de outros”, logo “a sua visão do homem novo é uma visão individualista” (Freire, 1969, p. 21). Assim, essa definição do novo homem, dotada das contradições inconscientes e de uma pseudolibertação deteriora relações na educação. “A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a

⁷² Silvio Almeida (2019, p. 30) diferencia o racismo individual do racismo institucional a partir de Charles Hamilton (1962) com o seguinte exemplo :”Quando uma família negra se muda para uma casa ou um bairro branco e é apedrejada, queimada ou expulsa, eles são vítimas de uma ato manifesto de racismo individual [...]mas é o racismo institucional que mantém os negros presos em favelas dilapidadas, sujeitas à pressões diárias de exploradores, agiotas....

consciência de classe oprimida”, assim, talvez longe de possíveis organizações que mobilizem a coletividade passível de mudança (Freire, 1969, p. 21).

Abaixo a professora de teatro J2 narra a sua experiência de rejeição tanto ao dia da Consciência Negra, como dos projetos de PD a partir da resposta vinda da comunidade escolar:

J2: Eu também já fiz uma montagem na C.negra e gente tinha um trecho que a gente dançava dança afro e aí a mãe da aluna proibiu, porque disse que aquilo era macumba, e elas eram evangélicas..então a gente lida com...tem professor que prefere não se meter nessas esferas assim, para não ter maiores problemas do que já tem aqui..

Então eu escolho trabalhar, aí o professor (diretor) falou que a professora tem todo o direito de trabalhar isso, que são temas transversais..mas não é incentivado assim pela escola..eu nunca trabalhei em nenhuma escola que incentivasse, aí vai mais do individual. Aí na própria escola tem professores que falam: professor não tem que se meter nisso, mas aí eu dava aula de PD, era bastante os temas transversais..

O racismo religioso aparece nesse fragmento de forma explícita, e remonta mais uma vez ao epistemicídio e ao racismo epistêmico, nesta ocasião presente na comunidade escolar. Não basta restringir a crítica das ausências acerca da aplicação da Lei 11.645/08 pelos professores, pois na comunidade escolar em virtude do racismo religioso naturalizado, manifestações culturais de matriz-africana são ainda demonizadas por setores religiosos cristãos.

A influência da hegemonia cristã para perpetuação da colonialidade, apareceu como um subtítulo da pesquisa e aqui retorna como exemplo vivo na narrativa da professora J2. Quijano (2005) traz o entendimento da cultura repressiva do cristianismo que, surgido no contexto conflitivo mulçumano e judeu na Inquisição (entre os séculos XV e XVI), bem como da primazia da alma em relação ao corpo reprimido, nos ajuda a compreender o “processo da secularização burguesa do pensamento cristão” (Quijano, 2005, p. 129).

A difusão desses pensamentos se explica de forma histórica para o exemplo posto, também nos mostra os processos de dualidade colonial que rejeitam o que é diferente da episteme hegemônica dominante, reproduzindo racismos e preconceitos tão deletérios para uma convivência aliada da interculturalidade. Esta que no combate ao universalismo lança uma atitude epistêmica para a pluriversalidade decolonial, onde a produção de conhecimento deve atuar no mundo para além do “sistema-

mundo capitalista, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista” (Groesfoguel, 2016, p. 46).

Os temas transversais — que incluídos na BNCC são denominados como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) — apareceram apenas na narrativa de J2, como um espaço de autorização curricular assim como as referidas leis 10.639/03 quanto 11.645/08 funcionando através do seu respaldo legal. O qual muitos professores precisam se valer, para tratar de questões interculturais em especial de religiosidades africanas e não serem perseguidos. Os temas transversais para a diversidade que inclusive foram mencionados anteriormente como importante passo de processos formativos vivenciados e minha trajetória, e que tornaram meu olhar sobre esses eixos com a devida relevância para a construção de um currículo pós-crítico, sobretudo antirracista.

A falta de incentivo das gestões escolares foi também mencionada pela professora, quando apontado fragilidades. Uma vez que trabalhos efetuados pela coletividade podem ter mais alcance e gerar mais impacto social. Entretanto, ao mencionar o papel do PD assim como a docente A4, e usa esse espaço para trabalhar os eixos transversais:

A4 :Durante muitos anos, não lembro de có, depois você dá uma olhadinha, a Lei que implementa né, que aí veio junto com aqueles PDs, então durante muitos anos a escola teve o ano todo um PD que chamava CONSCIÊNCIA NEGRA e eu sempre fui a professora desse PD.

Pesquisadora: *Mas isso veio da escola, da gestão?*

Quase todas as escolas, não sei se é alguma coisa de São Sebastião, mas quase todas as escolas o PD3 era CONSCIENCIA NEGRA, então tinha essa coisa de ter uma culminância em novembro, tem a festa da CN e tal, mas era um ano inteiro, o aluno tinha semanalmente ...

Nessa fala informal da docente A4, percebemos a implementação de um projeto anual dedicado à Consciência Negra (CN), e isso somado a região administrativa de São Sebastião é de grande valor, uma vez que essa é uma das regiões com maiores estatísticas negras no DF.

O fato de um projeto ter sido implementado, diverge de boa parte das experiências ligadas à CN, bem como ter sobrevivido a elas em muitas escolas, aparece apenas em novembro ou abril sobre a data de 13 de maio para celebrar os centenários de abolição da escravatura no Brasil. Datas isoladas, sem um projeto

corporificado, apropriado nas narrativas dos professores nessa pesquisa, pelas minhas vivências e nas percepções de pesquisadores que abordam essa temática em instituições escolares.

A seguir ela menciona o NEM transferindo a possibilidade de atuação das questões da negritude para uma nova estrutura curricular, localizando nas eletivas orientadas, um espaço possível para a continuidade dessas ações. Contudo, é importante ressaltar a percepção temporal a logo prazo, que a fala da professora suscita, pois uma vez que quando o conhecimento é construído de forma sistemática, há um peso e uma importância sobre seu lugar no currículo e na escola.

A alternativa de projetar uma eletiva em direção à educação para as relações étnico-raciais objetivando o antirracismo por A4, foi uma ideia próxima à proposta elaborada por mim como formadora. Após, tendo lançado de maneira remota estudos sobre o Afrofuturismo no período do ensino remoto da pandemia de Covid 19, resolvi elaborar o projeto para essa pesquisa, projetando através do Afrofuturismo, impulsionar uma prática decolonial e antirracista.

A4: Eu acho que o NEM não impede de eu fazer uma eletiva que eu fale sobre isso e tal, mas antes isso era sistemático, então todos os alunos tinham semanalmente uma aula sobre CN. Isso foi um avanço, das questões mesmo de consciência, amor próprio, de tudo sabe eu senti muito no NEM que perdemos esse PD.

O que a gente fez foi que a gente escolheu entre as trilhas, uma trilha que chama ENEGRECER, então eles continuam com a oportunidade de ter todo o ano o tema, só que se ele escolher essa trilha. Antes era quem queria e quem não queria, quem era racista e quem não era, todo mundo tinha que ouvir a professora e fazer trabalho e tudo. Agora não, agora ah eu sou das humanas.

A solução apresentada pela escola diante da supressão do PD, segundo a docente, foi criar uma trilha de aprendizagem, estrutura contínua do NEM com um tema étnico-racial chamada Enegrecer. Todavia, S3 reforça o caráter facultativo dos estudos como uma perda, uma vez que dentro da estrutura do Ensino Médio anterior sendo PD, alcançava a todos. Agora com o NEM em caráter de trilha não alcança muitos e os que muitas vezes se refutam, são aqueles que mais precisam, pondero.

Ao conectar à minha experiência, entendi assim como a docente A4, a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, sem dúvida determinava ações pedagógicas de formação, mobilizadoras para a Consciência Negra (não isoladamente), bem como considerava a estatística negra na Região

Administrativa, esta que nos era comum. Assim, pude assimilar a importância de pensar coletivamente a partir da valorização das culturas e ancestralidade junto aos meus pares docentes, e me permitir ser afetada para uma mudança epistêmica na prática de professora de artes visuais, aliada também a outros elementos em pesquisa e formação continuada, reitero.

Quanto aos avanços acerca das questões que permeiam a subjetividade, quando a professora destaca “questões de consciência, amor próprio, encontro diálogo da percepção de S3 com Z1, quando aborda a falta do se reconhecer negro, se reconhecer pobre e periférico:

Z1: [...] eu sinto que está havendo uma mudança no NEM, mas eu acho que a mudança tinha que vir curricular, eu sinto que o currículo ainda é muito europeu, muito centrado na Europa sendo que os alunos da periferia da escola pública, sobretudo do DF, precisa estudar melhor o CONTEXTO EM que eles vivem, porque eu acho que a maior dificuldade que a gente tem em sala de aula aqui é o próprio aluno se reconhecer negro, se reconhecer pobre, se reconhecer periférico e por mais que a gente tente trazer essas questões relacionadas a isso, ao racismo, a misoginia, tudo mais, é muito difícil se esse aluno ainda não está embuído, ou seja, ele não este dentro do conceito de periferia, da onde ele vive, isso falta para eles e eu ainda tenho muita dificuldade de chegar nisso, de como chegar ainda dentro disso.

Notamos através da narrativa, a percepção da falta de consciência de si mesmos segundo Z1, dentro do contexto de classe atravessado por raça e gênero. Paulo Freire (1987, p. 75) se refere ao “nível de consciência da realidade” que sujeitos de origens diversas podem adquirir à medida que discutem o mundo da cultura, no qual estão vedados diversos temas, referenciando aspectos da realidade onde assim adquirem uma visão progressivamente crítica. Ao passo que a docente A4, em seu contexto escolar, percebe que ações intermediadas por projetos antirracistas proporcionaram sentidos positivos e de reconhecimento de identidades negras.

Contudo essas constatações são recortes específicos, que levam em conta uma série de fatores que vão da instituição até a própria subjetivação dos docentes, em meio às suas experiências e trajetórias formativas diante de seus contextos. Paraíso e Meyer abordam o papel da luta para seus métodos de pesquisa em educação pós-crítico, afirmando que “afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto” (Paraíso e Meyer, 2012 p. 17). O que

sendo tangenciado em perguntas e respostas flexíveis nos ajuda a “digerir” as ambiguidades, contradições e camadas de sentido que podem nos ensinar sobre a docência.

Portanto, as duas narrativas auxiliam o entendimento da multiplicidade de realidades, contextos e suas possibilidades de desdobramentos enquanto resposta pedagógica que esses docentes podem viabilizar, seja no âmbito individual, ou reiterando para coletividade. Eu percebia isso de fato acerca de referências europeias para falar de história da arte, foi o que operou mudanças no meu olhar crítico. A proposta de um projeto afrofuturista veio daí, pois sujeitada também por um currículo ocidentocêntrico, junto ao meu lugar de pessoa branca, reproduzia cenas de um passado subalternizado para estudantes negros.

A partir de uma pergunta que tocava nesse ponto, o docente Z1 também reportou abaixo esse “incômodo” como um afastamento da realidade do seu público escolar. Assim, “aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações” (Paraíso e Meyer, 2012 p. 17).

A narrativa de Z1 abaixo, faz algumas contradições a essas certezas das quais concluímos ter em consequência de vastos anos de experiência docente, quando pensamos nas convicções já cristalizadas mediante o ato contínuo e cansativo de persuadir, que envolve o processo de ensinar. O que nos leva ao sentimento de fracasso, impotência e desesperança mediante a falta de interesse dos estudantes. São lições que vão sendo construídas e que como as autoras afirmam, precisamos indagar, mover e não essencializar.

O relato de Z3 quando questiona a imposição de conhecimentos históricos europeus que de fato são naturalizados no currículo, sugere que não seja prioridade em detrimento de conhecimentos locais que dividem a mesma tônica de reivindicação popular, como o da Revolução Francesa, podemos compreender. A aderência do conhecimento partiria da vivência local para a global, para assim ser interpretado.

Reflexão que nos leva à negação de uma episteme sugerida como “neutra” equivalente à tônica dada por Santiago Castro-Gómez ao trabalhar o conceito de *“hybris del punto cero”* que o eurocentrismo apresenta em seu status de universalidade. Essa “arrogância do ponto zero”, refere-se a um ponto de observação inobservável que abarca a totalidade de pontos de observação possíveis em que o

autor faz a alusão ao “olhar de Deus”, logo, reiterando ancoragens ditas neutras e inquestionáveis (Restrepo e Rojas, 2010).

Mignolo (2021, p.26) também faz alusão a Castro-Gómez, apontando essa desumanização “o sujeito conhecedor descreve o mundo e seus problemas, classifica pessoas e presume que sabe o que é bom para elas”, apresentando as diferenças entre o quem domina o espaço da teoria (estudiosos europeus) e quem deve falar só do que o cerca (autores latinoamericanos). Ao refletir sobre “conhecimentos situados” explica que “todos os conhecimentos são situados e cada conhecimento é construído e em diversas obras questiona quem, ou porque, quando conhecimentos são construídos em diversas circunstâncias? (Mignolo, 2021). Assim, ele contempla a crise epistêmica, como uma indagação contra essa possível “neutralidade” da produção de conhecimento, velando, ocultando a crítica de saberes pré-estabelecidos e hegemônicos.

A crítica trazida pelo docente, por fim, problematiza a respeito do campo das artes visuais, quando traz referências periféricas e locais como possibilidade para dialogar diretamente com os estudantes. Em contrapartida, lamenta os limites do consumo de arte, música, cultura na periferia, o que mostra mais dificuldade em dialogar com os sujeitos, além das poucas oportunidades e incentivo diante das prioridades da classe trabalhadora. Pensando a partir de uma “geopolítica decolonial do conhecimento”, da corpo-política, podemos compreender o necessário confronto que a desobediência epistêmica promove em direção ao campo da educação em Artes Visuais, quando já mencionamos em Torres Garcia e Grada Kilomba dentre outras artistas que ampliam cada vez mais pensamentos e produções em arte atuantes no sul global, afro-diaspórico, logo fronteiriço como exemplos de subversão e vozes insurgentes.

Assim, dialogando com esses pontuais e intensas experiências docentes narradas por educadoras, “movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar [...] movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas” em educação (Paraíso e Meyer, 2012 p. 17), para então problematizar e decolonizar epistemologias.

FAROL PROSPECTIVO

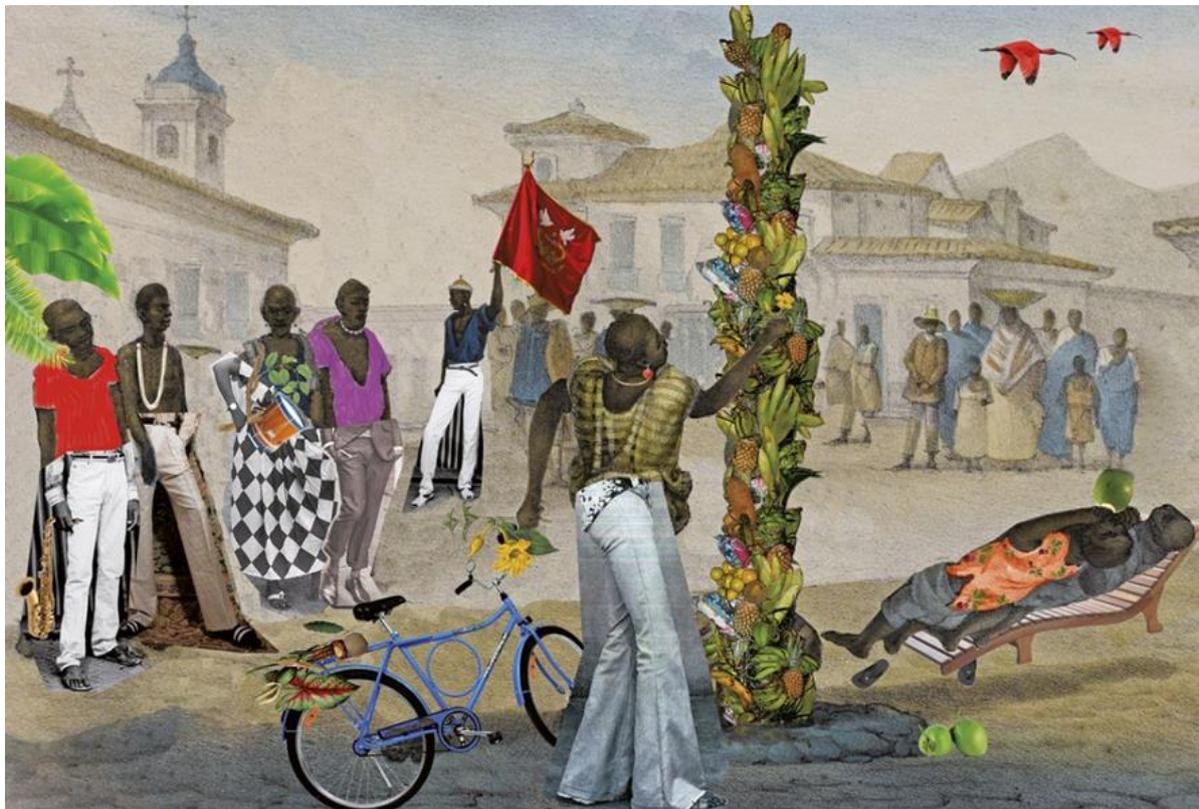


Fig. 37. Gê Viana. Atualização traumática de Debret', colagem digital, 2020. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/239/ge-viana>. Acesso em: 25/06/2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: para pensar a intencionalidade docente

Os percursos interrogativos dessa investigação qualitativa e pós-crítica emerge das trajetórias apresentadas a partir da pesquisa narrativa em primeira pessoa, subsidiada pela entrevista (narrativa), posto que tiveram o papel de revelar através de suas reflexões, tecituras, perguntas, desconfortos e inconformidades o que compõe as subjetividades no exercício docente. O cerne das questões que envolve o entendimento de consciência racial, do racismo, do levante antirracista no papel docente e institucional, bem como o exercício imperante da branquitude, atravessados pelas pedagogias artísticas e pelas visualidades, foram cruciais para o entendimento da importância desse debate na escola, em meio às violências que as próprias narrativas se encarregaram de expor.

A passagem que menciona o incômodo motivador da pesquisa, em que a reprodução naturalizada da epistemologia eurocêntrica representando o negro na

história da arte brasileira, em sua iconografia documental e histórica (feita por estrangeiros), tem na obra acima sua subversão, que essa pesquisa também compartilha. Esse genuíno incômodo, desencadeou processos reflexivos característicos da pesquisa narrativa, me ajudando a pensar na transformação de práticas continuamente baseadas na reprodução do discurso amparado pelas visualidades dominantes. É importante enfatizar o contexto de reprodução dessa prática, em uma escola, ou melhor, em uma sala de aula com parte significativa de estudantes negres. É importante enfatizar o contexto de reprodução dessa prática, em escolas, ou melhor, em salas de aula com parte significativa de estudantes negres. Através de fragmentos de memória que invocam a inconformidade, problematizações foram provocadas para ressignificar lugares de sofrimento e submissão, como faz Gê Viana na série “Atualização traumática de Debret”.

O racismo em suas múltiplas facetas emerge como um cancro estrutural, institucional, ambiental, recreativo além do individual, o qual problematizamos desde a invenção da modernidade/colonialidade nas Américas, através do paradigma eurocêntrico patriarcal e colonial. E assim chegou nesses pequenos fragmentos de narrativas em realidades concretas, próximas e palpáveis dos espaços de educação. O argumento reiterado nesse espaço é que, no exercício docente há necessidade de enfrentamento diante dessa estrutura, e que pedagogias antirracistas amparadas por práticas decoloniais, se fazem fundamentais ao currículo e às epistemes elegidas pelos educadores de forma ampla, sobretudo no campo da educação em artes visuais, das visualidades e interesses da pesquisa.

Trajetos que buscaram perspectivas contra hegemônicas, que transpuseram minha subjetividade de discente, de docente até encontrar dissonâncias e consonâncias com a narrativas de outras profissionais e sujeitos, que como eu, atuam em escolas públicas do DF. Nessa perspectiva relacional, podemos conceber aprendizagens em história de vida, as quais “abrem clareiras pessoais, profissionais e institucionais, cria espaços para diálogos, discussões e práticas sintonizadas com uma perspectiva pós-crítica” (Hernández, Tourinho e Martins, 2006). Ainda, não limita processos educacionais ao currículo, nesse sentido também considera os espaços de produção de conhecimento como a escola e a universidade como zonas de interação, ponte outorgada pelas entrevistas narrativas.

A contribuição de diversos autor(a)es aqui presentes construiu pensamentos que sinalizam o quão essas vias de produção do conhecimento, no contexto da

modernidade/colonialidade, ocorre atravessada pela racialização de determinados corpos, no contínuo aprisionamento e silenciamento, amparados por projetos homogeneizantes que atravessam os processos formativos de maneira irrefletida.

A construção da revisão dessa pesquisa nos sugeriu então, um espaço onde camadas argumentativas das quais "quem" e de "onde" é lido-ouvido, buscando a ruptura com o discurso de caráter universal e da história única, como afirma Chimamanda Adichie; reiterando a importância de um projeto epistêmico latino-americano segundo González; para desconstruir a colonialidade dos discursos e ações colonizadoras, racistas e de caráter monocultural para a educação em artes visuais.

A diferença imperial, a transmodernidade, a diferença colonial, paradigma outro e pensamento fronteiro, a geopolítica do conhecimento, a corpo-política, a interseccionalidade, a amefricanidade surgiram na pesquisa com frequência, afim de dar suporte para compreensão das arguições d(o)as autor(a)es que promovem e auxiliam pensar essa virada/giro decolonial, e que com suas elaborações possibilitaram adequações reflexivas ao campo da educação de maneira direta, em diálogo com essa produção latino-americana situada.

Teoricamente, as Influências para chegarem até o exercício da docência em artes visuais, fatos sociais que me e/ou tocaram os docentes foram trazidos para sondar a necessidade de mudar, na busca de outras narrativas. As quais Hernández (2007, p. 37) indica nos Estudos da Cultura Visual, quando permite aproximação com novas realidades, pela reconstrução além do sentido histórico, mediados pela "criação de textos e imagens, das subjetividades, das relações às formas de representação e à produção de novos saberes acerca dessas realidades", mas além das próprias referências culturais e de seus agentes quando se olham e são olhados, nos ajuda na compreensão de mudança, com o ensino de artes visuais.

Além das características predominantes da entrevista narrativa como proposição metodológica e sua predominância na coleta de dados, a pesquisa episódica também se fez presente em situações narradas, conforme as ideias de Uwe Flick (2008). Fato que demonstra a flexibilidade em adotar múltiplas estratégias da pesquisa qualitativa, sobretudo nas narrativas que envolvem episódios como o dia da Consciência Negra e projetos afins.

Influências/interferência das gestões escolares e o surgimento de questões pós-críticas, por fim, tocam nos assuntos de interesse da pesquisa. A educação

antirracista, intercultural e com perspectiva decolonial em sala de aula, aparece respondendo à pergunta de pesquisa sob variados formatos na narrativa dos professores, e percebida nas entrevistas e no meu caminho, amparada pelos papéis do:

- Programa de Avaliação Seriada por unanimidade às entrevistadas como conteúdos que levavam a realização desse trabalho;
- Parte Diversificada(PD) enquanto projeto de uma instituição escolar e realizado pela docente J2 e A4 com sua possível continuidade no NEM;
- Contexto social da escola como premissa para a possibilidade de realização factual de propostas pedagógicas, que não foram especificadas pelo caráter racial e da diversidade nesse âmbito;
- Dia da Consciência Negra, como um espaço dedicado a pensar a interculturalidade e valorização da cultura negra de maneira mais pontual;

No entanto, a menção à formação continuada nas narrativas, contemplando a educação antirracista e/ou para a diversidade, os eixos transversais ou educação para as relações étnico-raciais como premissas que fizessem a aplicação da(s) lei(s) foi dita apenas por uma docente. Essa que a especificou como “Lei da Consciência Negra”, podendo ainda efetuar a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Indígena”, advinda da Lei 11.645/08.

A presença e permanência do racismo declarado entre professores, bem como pela comunidade escolar foi levantada também da narrativa de duas educadoras S3 e J2. Dentro do corpo docente, evidenciou-se que mesmo diante da ação de professores favoráveis à ação de eventos escolares que contemplasse a cultura negra para a celebração do seu dia, havia outros (reiterados grupos) que insistiam em preterir tais atividades, em detrimento de outros eventos, como feira de ciências. Como um indício de colonialidade, continua então estabelecendo hierarquias de conhecimentos e ignorando a obrigatoriedade da referida lei.

Percebi que a fixação do trabalho direcionado à Consciência Negra, por parte de alguns profissionais da educação, ainda é operada como um trabalho facultativo, levando em conta inclusive os processos de escolhas curriculares da gestão democrática no ato das decisões coletivas. Isso porque, hipoteticamente parte da rejeição por parte da comunidade escolar perseguindo professoras mediante atividades que trazem referência às manifestações culturais de matriz africana, em

parte, possivelmente se deve pela negação da aderência integral das escolas. Pois, abre brechas para a predominância de opiniões, crenças pessoais e religiosas que enfraquecem a devida e efetiva aplicação da lei.

Pior do que presenciar a negligência pedagógica e profissional sobre reiteradas situações de alheiar-se ao envolvimento em projetos que contemplem a lei, e exerçam a reparação histórica e epistêmica do nosso país, é evidenciar a presença do racismo frontal como os narrados pela professora S3. O racismo que além de presente nas estruturas, emerge de forma individualizada, sem máscaras pelo professor citado, se estendendo até as redes sociais expondo estudantes. O que evidencia a coparticipação do racismo institucional através das relações de poder, oportuna ao professor machista e racista exemplificado na narrativa da mesma docente.

Assim, desde o início da pesquisa já se tinha delineado o caminho propositivo para solucionar problemas alcançáveis de caráter epistemológico na educação, algo ainda mais problematizado pelas narrativas. Uma convicção, é a necessidade de promover projetos interculturais e decoloniais que incentivem práticas antirracistas nos itinerários dos professores que atuam no ensino da arte, podendo se ampliar por espaços diversos na escola de maneira sucessiva.

Logo, essa pesquisa vislumbra-se como uma possibilidade de pensar o enfrentamento ao racismo, em consolidação com a educação para as relações étnico-raciais, além de promover um espaço de representação da cultura negra e diaspórica nas visualidades. Destarte, que haja movimento a partir das vozes contra-hegemônicas aqui distribuídas, essas que tanto trouxeram entendimento e que certamente fortalecerão o legado histórico e ancestral negro e dos povos originários, aos quais fazemos parte nesse país, “pluriversalizando” pensamentos e ações daqui em diante.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. O perigo da história única. Palestra: TED global. 2019.<
https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt> Acesso em 04/03/2022.

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Polén, 2019.

ALBONOZ, Nicole. Lélia González: a feminista negra da América Latina, 2020. Disponível em: <https://catarinas.info/lelia-gonzalez-a-feminista-negra-da-america-ladina/>. Acesso em 05/04/2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018. Análise das Relações de Raça/Cor Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios PDAD 2010-2011. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/An%C3%A1lise-das-Rela%C3%A7%C3%B5es-de-Ra%C3%A7a-Cor-PDAD-2010-2011.pdf>. Acesso em 25/11/2021.

ANDRADE, Paula. A invenção das pedagogias culturais. In: CAMOZZATO, Viviane; CARVALHO, Rodrigo; ANDRADE, Paula (Org.) Pedagogias Culturais: a arte de produzir modos de viver na contemporaneidade. Curitiba: Appris, 2016.

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Ensaios*. ANO 8, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em 10/04/2022.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2021. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/213/atlas-da-violencia-2021-principaisresultados#:~:text=Dashboard%20traz%20de%20maneira%20ilustrada,dos%20Santos%20Neves%20\(IJSN\)](https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/213/atlas-da-violencia-2021-principaisresultados#:~:text=Dashboard%20traz%20de%20maneira%20ilustrada,dos%20Santos%20Neves%20(IJSN)).

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Brasília: Revista Brasileira de Ciência Política, nº11, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt> Acesso em 10/04/2022.

BAUER, Martin; GASKELL, George (org). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução: GUARESCHI, Pedrinho. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BAUER, Martin; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento- Evitando confusões. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (org). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução: GUARESCHI, Pedrinho. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BENTO, Maria Aparecida. O pacto da branquitude. São Paulo: Schwarcz, 2022.

BENTO, Maria Aparecida. Pactos Narcísicos no Racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/pt-br.php>. Acesso em 05/02/2022.

BERNADINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! Porto Alegre: Civitas, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul.-set. 2016.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/Gy3hNTtTpgyKWttsz4L674C/abstract/?lang=pt>. Acesso em 02/04/2022.

BONDÍA, José. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Unicamp: Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22/04/2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 05/12/2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em 05/03/2022.

CANDAU, Vera; JÚNIOR, Wilson. Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II. UFSM: Educação, vol. 43, núm. 4, pp. 721-740, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32894>. Acesso em 05/04/2022.

CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Schwarcz s.a., 2023

CASTAÑEDA, Jose; MORALES, Juan. Narrar a vida: deliberações do campo biográfico. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria/RS: UFSM, 2017.

CASTRO, M. B. de; SANTOS, M. S. dos. Abdias do Nascimento e o Museu de Arte Negra. MODOS. Revista de História da Arte. Campinas, v. 3, n. 3, p.174-189, set. 2019. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/mod/article/view/4235>>. DOI: <https://doi.org/10.24978/mod.v3i3.4235>. Acesso em 05/10/2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CERQUEIRA, Daniel; COELHO, Danilo. Democracia racial e homicídios de jovens negros na cidade partida. Brasília/Rio de Janeiro: Ipea, 1990. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1588-td2267.pdf>. Acesso em 26/05/2022.

CESÁIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Brasil: Letras Contemporâneas, 2020.

CLANDININ D. Jean e CONNELLY, F. Michael. Por que Narrativa? In: CLANDININ D. Jean e CONNELLY, F. Michael. Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 29-51.

COSTA, Joaze Bernadino; GROSGOQUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. In: Revista Sociedade e Estado. v. 31. nº 1. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 22/09/2021.

COSTA, Maria Luiza. O mapa de ponta-cabeça. São Paulo: Brazil World Congress on Communication and Arts, 2017. Disponível em: <http://copec.eu/congresses/wcca2017/> Acesso em 22/09/2021.

COSTA, Natália; SARDELICH, Maria. Ensino de arte antirracista: o que se fala na pós-graduação brasileira e artes. Revista da Fundarte, n° 50, 2022. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1099>. Acesso em 07/01/2023.

COSTA, Rachel. Após o fim da arte europeia: uma análise decolonial do pensamento sobre a produção artística. Curitiba, São Carlos: dois pontos, volume 15, número 2, p. 89-98, setembro de 2018 Disponível em: <file:///C:/Users/artes/Downloads/62705-246281-1-PB.pdf>. Acesso em [24/05/2021](https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1099). Acesso em 17/10/2021.

CURIEL, Ochy. Crítica pós-colonial a partir das políticas do feminismo antirracista. Universidade Federal de Goiás. Revista de Teoria da História, Volume 22, Número 02. Tradução: Lídia Maria de Abreu Generoso (UFOP). Dezembro de 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/58979>. Acesso em 12/11/2022.

CUSICANQUI, Silvia. Ch'ixinakax utxiwa Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. - 1a ed. - Buenos Aires : Tinta Limón, 2010.

DINATO, Daniel. ReAntropofagia: a retomada territorial da arte. MODOS. Revista de História da Arte. Campinas, v. 3, n. 3, p.276-284, set. 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/mod/article/view/4224>. DOI: <https://doi.org/10.24978/mod.v3i3.422>. Acesso em 05/12/2022.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: (org) DUARTE, Constância; NUNES, Isabela. Escrevivência: a escrita de nós Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira . – Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Semíramis de M. Formação continuada de professores/as a partir da Lei Nº10.639/2003: as relações étnico-raciais e o ensino de Artes Visuais. Dissertação (Mestrado em Arte), Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FERREIRA, Luiz. Olhando pelo espelho retrovisor: narrativas de formação e atuação em artes visuais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria/RS: UFSM, 2017.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (org). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução: GUARESCHI, Pedrinho. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

flor do nascimento, wanderson. Em torno de um pensamento oxunista: lya descolonizando lógicas de conhecimento. Revista de Filosofia Aurora, v.33, p. 382-397, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6733/673373992009/html/>. Acesso em 09/08/2022.

FREIRE, Paulo. Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Kênia; MESSIAS José. O futuro será negro ou não será – Afrofuturismo versus Afropessimismo – as distopias do presente. *Revista Argentina de la Asociación de Estudios de Cine y Audiovisual*, nº 17, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/dasquestoes/article/view/18706>. Acesso em 09/04/2021.

GOLDSTEIN, Ilana. Da “representação das sobras” à “reantropofagia”: povos indígenas e arte contemporânea no Brasil. *MODOS revista de história da arte – volume 3 | número 3 | setembro - dezembro de 2019*. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8663183>. Acesso em 09/08/2022.

GOMES, Nilma. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In MUNANGA, Kabengele (org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005.

GÓMEZ, Pedro; MIGNOLO, Walter. *Estéticas Decoloniales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

GONZÁLES, Lélia; HASENBALG, Carlos. O Movimento Negro Unificado: Um novo estágio na mobilização política negra, 1982. In GONZÁLES, Lélia. *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos* Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GONZÁLES, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro*, v. 92, n. 93, p. 69-82, (jan./jun.), 1988. Disponível em: <https://institutoodara.org.br/public/gonzalez-lelia-a-categoria-politico-cultural-de-amefricanidade-tempo-brasileiro-rio-de-janeiro-v-92-n-93-p-69-82-jan-jun-1988b-p-69-82/> Acesso em 09/10/2022.

GONZÁLES, Lélia; Racismo e Sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod_resource/content/1/GONZALES%2C%20L%2C%A9lia%20-%20Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod_resource/content/1/GONZALES%2C%20L%2C%A9lia%20-%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira%20%281%29.pdf). Acesso em 09/10/2022.

GOODSON, Ivor. A Ascensão da narrativa de vida. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). *Pesquisa narrativa: interfaces entre história de vida, arte e educação*. Santa Maria/RS: UFSM, 2017.

GORDON, Lewis. Prefácio. In :FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GROESFOGUEL, Ramón. A complexa relação entre modernidade e capitalismo: uma visão decolonial. Traduzido por Gabriel Onesko. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 6-23, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349450610_A_complexa_relacao_entre_modernidade_e_capitalismo_uma_visao_descolonial. Acesso em 09/10/2022.

GROESFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.

Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: 03/02/2023.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando; TOURINHO, Irene; MARTINS Raimundo. Aprender História do Ensino de Arte através da realização de Histórias de Vida. In: Revista UFG – Universidade Federal de Goiás, v. 8, n. 2, p.1-6, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48113>. Acesso em: 01/09/2023.

HOLLANDA, Heloísa. Introdução. In: HOLLANDA, Heloísa. Pensamento Feminista: conceitos fundamentais(org). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HONORATO, Cayo; HONORATO, Suene. Políticas de representação nas artes visuais: entre conquistas e armadilhas. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - PPG-AV /UnB,v. 21, n. 1, jan/jun 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/issue/view/2434>. Acesso em: 29/09/2023.

hooks, bell. Ensinando a transgredir e educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (org). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução: GUARESCHI, Pedrinho. 7.ed.Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KRENAK Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019-ebook.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MARTINS, Raimundo. 2007. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In OLIVEIRA, Marilda (Org.).Arte, Educação e Cultura. Santa Maria: editora da USFM, 2007.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Des)arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). Pesquisa narrativa: interfaces entre história de vida, arte e educação. Santa Maria/RS: UFSM, 2017.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). Pesquisa narrativa: interfaces entre história de vida, arte e educação. Santa Maria/RS: UFSM, 2017.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte. Tradução Renata Santini. Arte & Ensaios: revista do PPGAV/eba/UFRJ, n. 32, 2016. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em: 16/09/2022.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir. MASP Afterall, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-YC7DF1wWu9O9TNKezCD2.pdf>. Acesso em: 11/09/2022.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. Revista X, v. 16, n. 1, p. 6-23, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349448360_Desobediencia_Epistemica_Pensamento_Independente_e_Liberdade_Decolonial. Acesso em: 18/10/2022.

MIGNOLO, Walter. *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura*. Un manifiesto. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROESFOGUEL, Ramón (Org). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 482 p. (Humanitas).

MILLS, Charles W. Ignorância branca. Tradução de Breno Ricardo Guimarães Santos. Griot : Revista de Filosofia, Amargosa/Bahia, v.17, n.1, p.413-438, junho/2018. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/SANIB>. Acesso em: 18/06/2023.

MIRANDA, Cláudia; ARAÚJO, Helena. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. Perspectiva -Revista do Centro de Ciências da Educação: Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 378 – 397, abr./jun.2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e58787> Acesso em: 18/11/2022.

MIRANDA, Fernando. Agora que chegamos até aqui: Professores, narrativas e imagens visuais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu (Orgs.). Pesquisa narrativa: interfaces entre história de vida, arte e educação. Santa Maria/RS: UFSM, 2017.

MOMBERGER, Christine. A criação compartilhada: uma biografização coletiva. In : MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis RJ: Vozes, 2008.

MOURA, Eduardo. J. S. Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia). Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2018.

MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005.

OYĚWÙMÍ, O. A Invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Traduzido por wanderson flor do nascimento. 1ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PACHECO, Agenor; CORRADI, Analaura; BALIEIRO, Maria. Cidade-Floresta na Arte da Memória Marajoara: Visualidade e Oralidade em Maria Neco Baieiro. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu (Orgs.). Pesquisa narrativa: interfaces entre história de vida, arte e educação. Santa Maria/RS: UFSM, 2017.

PARAYSO, Marlucy; MEYER, Dagmar (Orgs). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas institucionais de si: a arte de enlaçar reflexão, razão e emoções. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria/RS: UFSM, 2017.

PINA, Raisal. A mestiçagem a partir de Portinari. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/dasquestoes/article/view/18706>. Acesso em 25/04/2022.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROESFOGUEL, Ramón (Org). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, Aníbal; *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires Lugar CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em 25/03/2022.

QUINTAS, Georgia. Amas-de-leite e suas representações visuais: símbolos socioculturais e narrativos da vida privada do Nordeste patriarcal-escravocrata na imagem fotográfica. RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 8, n. 22, pp. 11 a 44, 2009. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/rbse/QuintasArt.pdf>. Acesso em 25/07/2022.

RESTREPO, Eduardo, ROJAS, Alex. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Cauca-Colômbia: Jorge Salazar, 2010.

RIBEIRO, Débora; GAIA, Ronan. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. Linhas Críticas, Faculdade de Educação :Universidade de Brasília, v. 27, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35968>. Acesso em: 13/09/2022.

RIBEIRO, Djamila. *Desobediências poéticas*: Catálogo: Pinacoteca de São Paulo http://pinacoteca.org.br/wpcontent/uploads/2019/07/AF06_gradakilomba_miole_baixa.pdf. 2019. Acesso em 05/04/2022.

SANT'ANA, Antônio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In MUNANGA, Kabengele (org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005.

SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília, INCT/UnB, 2015.

SARDELICH, Maria. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. Cadernos de pesquisa, v.36,n.128,p.451-472, maio/ago,2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/tQws4zsftqmGxhq3XqVJTWL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:22/08/2023.

SCHUCMAN, Lia. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. Introdução de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. Apresentação de Leny Sato. Prefácio de Maria Aparecida da Silva Bento. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVA, Priscila. O potencial de práticas decoloniais na formação docente in: ITAU SOCIAL ET AL. *Equidade Racial na Educação Básica: artigos científicos* [recurso eletrônico]. São Paulo. 2021. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/Artigos/completo.pdf>. Acesso em: 20/10/2022.

SILVA, Úrsula; SENA, Nádia. Epistemologias e culturas silenciadas: por uma formação decolonial em Artes. *Revista Educação, Arte e Inclusão*, v.16, 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17591>. Acesso em: 11/01/2023.

SODRÉ, Muniz. *O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

SOUZA, Eliseu; MEIRELES, Mariana. Fotobiografia e entrevista narrativa: modos de narrar a vida e a cultura escolar. In: *Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. MARTINS, Raimundo (Orgs) Santa Maria/RS: UFSM, 2017.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina G. Almeida et al. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

SUZUKI, Clarissa. *Outras memórias, outras histórias: contra colonialidade e o saber como construção coletiva e emancipatória na educação antirracista das artes*. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.27.2022.tde-10012023-101813>. Acesso em: 08/17/2023.

TIBURI, Márcia. *Complexo de vira-lata*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

TORREGROSSA, Apolline. Da Arte e da narração à sensível textura de nós. In: *Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) *Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria/RS: UFSM, 2017.

TUKANO, Daiara. *A história de Yé'pá Mahsã (discurso)*. Museu da República, 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/Cm9t4vLBIYJ/?igsh=ZDdoamxnd21wd2hy>. Acesso em 04/04/2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em 14/05/2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa: Bogotá - Colombia*, No.9: 131-152, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>. Acesso em: 19/05/2022.

WALSH, Catherine; LAMBULEY, Edgar; GÓMEZ, Pedro. *Estudios artísticos: Aprender, crear, sanar: estudios artísticos en perspectiva decolonial*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018. Disponível em: https://monoskop.org/images/8/8d/Gomez_Walsh_Lambuley_Aprender_crear_sanar_estudios_artisticos_en_perspectiva_decolonial_2018.pdf. Acesso em: 23/07/2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver. In: CANDAU, Vera (Org). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Editora 7Letras, 2009. Disponível em: <https://document.onl/documents/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial.html?page=1>. Acesso em: 12/03/2022.

ANEXOS e APÊNDICES**Anexo 1****Termo de Consentimento e Autorização
Universidade de Brasília**

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais? PPGAV

Mestranda: **Shirley Fiuza Dias**Orientador: **Professor Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira**Coorientadora: **Professora Dra. Maria del Rosario Tatiana Fernández Mendez****Termo de Consentimento e Autorização**

Eu, _____ declaro para os devidos fins, que concordo, por livre e espontânea vontade, e autorizo a mestranda **Shirley Fiuza Dias**, matrícula: 210029838, a realizar registros de gravação de voz e imagem, que serão divulgados na dissertação de mestrado intitulada “**A NARRATIVA COMO FAROL: Educação em Artes Visuais sob a perspectiva decolonial e antirracista nos itinerários dos professores de Artes**” no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília, bem como, em outras publicações científicas sem fins lucrativos. Estou ciente de que a pesquisa tem por objetivo registrar percepções e comentários sobre minha trajetória acadêmica, com ênfase na perspectiva decolonial e antirracista no contexto do ensino de artes visuais, especificamente, em instituições escolares nas cidades satélites de Brasília. Estou igualmente ciente de que estes objetivos serão buscados através de entrevista com anotações, gravação de áudio e/ou vídeo, bem como, outros recursos que possam enriquecer a pesquisa de campo, considerando apresentar imagens sugeridas pelos entrevistados [de publicidade, de artes visuais ou da cultura visual] que se encontram relacionadas à trajetória do docente, por exemplo, caso sinta necessidade durante o processo de entrevista desta pesquisa.

Observações:

- O estudo não tem fins lucrativos;
- Determinadas informações podem ser confidenciais caso o entrevistado escolha;
- Será mantido o anonimato do(a) entrevistado se assim preferir;
- A participação será voluntária;
- A qualquer momento o(a) colaborador(a) pode cancelar sua participação comunicando esta decisão ao responsável pela pesquisa;
- Nada será publicado sem a autorização do(a) colaborador(a).

Colaborador(a)_____
Pesquisadora

Brasília, ____ de _____ 2020.