

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações
Étnico-Raciais no Ensino Básico – EREREBA

STEPHANIE MARIA MAGALHÃES DE AGUIAR

ARTES VISUAIS E IDENTIDADE NEGRA:
educação antirracista no processo de formação das adolescentes
negras do Ensino Fundamental

Rio de Janeiro

2021



STEPHANIE MARIA MAGALHÃES DE AGUIAR

ARTES VISUAIS E IDENTIDADE NEGRA:
educação antirracista no processo de formação das adolescentes negras do Ensino
Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História, vinculado à Pró-Reitoria de Pós
Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do
Colégio Pedro II, como requisito parcial para
obtenção do título de Especialista em Educação
das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico
- EREREBÁ

Orientadora: Prof^ª. Dra. Alline Torres Dias da
Cruz

Rio de Janeiro

2021

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

A282 Aguiar, Stephanie Maria Magalhães de

Artes visuais e identidade negra: educação antirracista no processo de formação das adolescentes negras do Ensino Fundamental / Stephanie Maria Magalhães de Aguiar. - Rio de Janeiro, 2021.

60 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Alline Torres Dias da Cruz.

1. Relações étnico-raciais – Estudo e ensino. 2. Artes visuais. 3. Identidade racial. 4. Antirracismo – educação. I. Cruz, Alline Torres Dias da. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Stephanie Maria Magalhães de Aguiar

ARTES VISUAIS E IDENTIDADE NEGRA:
educação antirracista no processo de formação das adolescentes negras do Ensino
Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História, vinculado à Pró-Reitoria de Pós
Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do
Colégio Pedro II, como requisito parcial para
obtenção do título de Especialista em Educação
das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico
- EREREBÁ

Aprovado em: _____ / _____ / _____

Prof.^a Dra. Alline Torres Dias da Cruz
Ererebá-Colégio Pedro II

Prof.^a Dra. Alessandra Pio Silva
Ererebá-Colégio Pedro II

Prof. Me. Jacques Ferreira Pinto
Casa de Oswaldo Cruz-Fiocruz

Prof.^a. Dra. Máxima de Oliveira Gonçalves (Suplente)
Ererebá-Colégio Pedro II

Prof.^a. Dra. Luíza Nascimento Almeida (Suplente)
Pesquisadora Independente

Aos meus filhos Alberto e Tiago.

AGRADECIMENTOS

Estudar sempre foi um prazer em minha vida, ainda lembro de minha felicidade ao aprender a ler e escrever. Tive bons exemplos em casa e por isso agradeço aos meus pais, pessoas simples e humildes que trouxeram à minha infância e adolescência o mundo da leitura e dos livros.

Agradeço também a Deus por sempre me ajudar em minha trajetória acadêmica.

Ao meu marido Alberto Dias Campos Júnior que acredita nas minhas propostas de crescimento profissional e me apoia.

Aos meus filhos Alberto de Aguiar Campos e Tiago de Aguiar Campos que despertam em mim o desejo de ser um ser humano melhor a cada dia.

Às minhas duas amigas Ana Paula Abreu Campos e Laura Beatriz Gois que me apoiaram nesta trajetória do EREREBÁ e contribuíram para que esse trabalho fosse realizado.

Aos meus colegas de turma e professores do EREREBÁ que tornaram nossos encontros tão produtivos e agradáveis.

E principalmente à minha orientadora Prof^a. Dra. Alline Torres Dias da Cruz, professora de gestos e palavras ternas, o meu agradecimento por sua orientação e incentivo nas esferas profissional e acadêmica.

“Todas as revoluções que eu desejo, começam em mim”.

Rayane Leão

RESUMO

AGUIAR, Stephanie Maria Magalhães. ARTES VISUAIS E IDENTIDADE NEGRA: educação antirracista no processo de formação das adolescentes negras do Ensino Fundamental. 2021. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (EREREBA) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

Este trabalho é fruto das experiências que vivi durante minha trajetória profissional, após a minha formação em História da Arte e aprovação em concursos públicos para o cargo de professora regente nas turmas do Ensino Fundamental II. O trabalho tem como finalidade, a partir do ensino das Artes Visuais e a Metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa – ler, fruir e contextualizar –, contribuir para uma prática antirracista no ambiente escolar, no processo de afirmação da identidade negra e no fortalecimento e potencialização da autoestima das adolescentes negras, moradoras de bairros periféricos no Estado do Rio de Janeiro. A partir das performances da artista Grada Kilomba (1968), “Ilussions – Vol. I – Narciso e Eco” e “White face the blond hair” de Renata Felinto (1978) busco desenvolver nas aulas de artes uma proposta de intervenção pedagógica na escola com o protagonismo das adolescentes negras em temas que falem sobre a estética, a cultura e a diversidade étnico-racial.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Decolonialidade. Artes Visuais. Identidade Negra

ABSTRACT

AGUIAR, Stephanie Maria Magalhães. **VISUAL ARTS AND BLACK IDENTITY: anti-racist education in the formation process of black teenagers from elementary school.** 2021. 54 f. (Specialization in Education of Ethnic- Racial (EREREBÁ) – Colégio Pedro II, Dean of Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Rio de Janeiro, 2021.

This work is the result of the experiences I had during my professional career, after my formation in Art History and approval in public tenders for a teacher position in the classes of Elementary School II. The work aims, the teaching of Visual Arts and the Triangular Methodology of Ana Mae Barbosa – to read, enjoy and contextualize -, to contribute to an anti-racist practice in the school environment, in the process of affirming black identity and in strengthening and enhancing of the self –esteem of black teenagers living in peripheral neighborhoods in the State of Rio de Janeiro. Based on the performances of the artist Grada Kilomba (1968), “Ilussions – Vol. I – Narciso e Eco” and “White face the blond hair” by Renata Felinto (1978), I have searched for in art classes a proposal of pedagogical intervention at school with the protagonism of black teenagers on themes that talk about aesthetics, culture and ethnic-racial diversity.

Keywords: Anti-racist education. Decoloniality. Visual Arts. Black identity

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig 1	A negra –Tarsila do Amaral - 1923 –	18
Fig 2	Narciso – Caravaggio –1599	26
Fig 3	Releitura da tela de Narciso de Caravaggio	27
Fig 4	Releitura do mito grego de Narciso e Eco	29
Fig 5	Registro da performance “White face the blond hair”	34
Fig 6	Mona Lisa Leonardo daVinci	39
Fig7	Releitura da obra Mona Lisa	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID-19	Corona Vírus Disease 2019
EREREBÁ	Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 O recomeço	17
2 OBJETIVOS	23
2.1 Objetivo geral	23
2.2 Objetivo secundário	23
3 JUSTIFICATIVA	24
4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	26
5 CORPOREIDADE NEGRA: CRÍTICA ÀS MITOLOGIA	27
5.1 Não é no espelho de Narciso que as adolescentes devem se contemplar	30
5.2 “Também quero ser sexy”	32
EUROCÊNTRICAS E ESTÉTICAS BRANCAS	32
6 SOBRE CORPOS NEGROS NA ESCOLA	40
7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DECOLONIAL DAS AULAS DE ARTES	44
7.1 Imagem corporal: Uma expressão do que sinto e do que sou	44
8 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	48
8.1 É preciso conhecer as feridas para curá-las	48
8.2 Eu sou, eu existo	51
9 A PERFORMANCE O SEU PROTAGONISMO: UMA INTERVENÇÃO ARTÍSTICA REFLEXIVA	53
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

1 INTRODUÇÃO

Educação é um direito social garantido pela Constituição brasileira de forma a abrir o espaço para a diferença, a cultura e o saber. O maior desafio é implementar políticas públicas que superem as desigualdades sociais, de gênero e raciais.

Em 2002 entrei em sala de aula como professora numa Escola particular, no Grajaú. Passei por um processo seletivo que seria o primeiro de muitos outros. Havia acabado de me formar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a partir dali acreditei que pudesse transformar valores que sempre observei enquanto aluna. Eu vinha de escolas públicas, com uma formação acadêmica pautada em dificuldades, me sentia sempre à margem dos padrões socioculturais hegemônicos - era mulher, pobre e filha de pais separados, um problema para minha geração. Eu sentia que não fazia parte daquele academicismo excludente das Universidades Públicas. Precisava trabalhar para poder estudar e lutava para que meu rendimento fizesse de mim alguém notável em sala de aula. Consegui muito pouco em relação aos meus professores, mas ganhei um desejo de fazer diferente quando eu estivesse na posição daqueles que me ignoravam.

Eu queria trabalhar em escolas públicas porque sabia que ali faria a diferença. Em 2005 fui aprovada no concurso para professor do Município de Mangaratiba, Rio de Janeiro. Na escola Municipal Caetano de Oliveira, uma unidade localizada à beira mar, pouco reconheci em meus alunos a aluna que um dia fui: tímida, calada e num ambiente que sentia não ser o meu.

Fui de escola a escola, de município a município, até que uma escola localizada no Município de Itaboraí/RJ colocou-me no universo que seria capaz de fazer com que eu me reinventasse diariamente. O desejo de liberdade que sempre procurei em mim enquanto aluna, estava refletido em meus alunos, pobres, negros, periféricos. Sempre acreditei que a Educação pudesse capacitar o aluno a ser livre e eu precisava desenvolver esta prática com aqueles adolescentes da Escola Municipal José Ferreira. Entusiasmei-me com um aprendizado que pudesse ser transformador e libertador de todo aquele autoritarismo que há anos se intitulou no espaço escolar – o professor como detentor do conhecimento ignorando as particularidades individuais de seus alunos e os estereotipando de acordo com seu gênero, sua classe social e raça.

O sistema escolar também reforça o racismo, o sexismo e a homofobia que dominam as relações sociais. Observei naquela escola o comportamento de cada um, mudei as regras a partir

da chamada. Ninguém era chamado pelo nome, um número os identificava. As relações eram distantes entre todos que faziam parte do meio escolar. Professores se achavam os sacerdotes da cultura, com uma “missão nobre” ou até mesmo por estarem em “sacrifício” no magistério; suas práticas pedagógicas eram autoritárias e mantinham viva a prática da Educação Bancária citada por Paulo Freire (1987).

A “educação bancária” simplesmente colocava aquelas pessoas no mundo e não com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1987). Os alunos eram corpos inconscientes, incapazes de transformar a si e a sua realidade, eram peças passivas, ensinadas a digerir o mundo como uma boa comida que engorda. Seres humanos em adaptação, ajustáveis, mas que refletiam em seus comportamentos as marcas da exclusão - várias vezes fui obrigada a apartar brigas verbais ou físicas entre alunos em sala de aula ou no horário do recreio. Era uma tensão constante entre todos. Eu saía exausta daquele ambiente, mas entendia que precisava voltar. Entendia que eu tinha um código de ética que se afrontava com as manifestações discriminatórias de raça, gênero e de classe que existiam na escola.

O diretor da escola era um homem e sua figura masculina mantinha a ideia do “macho dominador”. Em cada ambiente que passávamos havia uma grade que era fechada com um cadeado. Precisávamos chamar o inspetor para libertar-nos para o próximo ambiente. A cada ambiente uma grade, um cadeado, uma clausura.

Entre tantas divergências no que se via e o que se desejava para a educação integral, aquela defendida pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) busquei a diversidade, a diferença, o respeito e o diálogo. Pouco me preocupei com o currículo formal e tentei estabelecer um laço de afeto, de amor e de troca. Mas não fora o suficiente, era necessário mais, algo que eu ainda não conseguia encontrar dentro da minha prática pedagógica. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabelece que a educação deve ser integral no desenvolvimento do aluno – o estudante nos seus diversos aspectos sejam eles cognitivo, físico, social, afetivo. Um aluno não vai à escola somente com a sua formação cognitiva, ele carrega também a dimensão socioemocional, uma bagagem cheia de experiências que precisa ser utilizada para que ele saiba trabalhar com as situações complexas de sua vida escolar e cotidiana.

O currículo precisa estar comprometido com as competências, garantindo o direito da formação cidadã de qualidade, mas acima de tudo, precisa ser um currículo que vá além das habilidades cognitivas – tudo deve ser considerado, a gestão escolar, as pessoas, a maneira como as pessoas se tratam, o clima dentro daquela unidade, a forma como as pessoas interagem dentro da escola e as relações que ali se estabelecem.

Os alunos daquela escola eram tão carentes que a pouca atenção que recebiam despertava neles o que tinham de melhor. Lembro-me de um aluno do 8º ano, Jota, o “aluno-problema” – negro, com defasagem idade-série, agressivo em sala de aula com seus colegas e os professores. Sempre era retirado de sala de aula quando causava “incômodo”.

Fiz de Jota alguém que pudesse me mudar, não eu a ele, e eu sabia que dali teria boas surpresas. Comecei me aproximando dele pedindo ajuda, os demais alunos se assustavam com minha atitude. Jota não fazia minhas atividades, nunca me preocupei com elas, ele ajudava-me a distribuir materiais que todo professor de arte precisa ter, lápis de cor, réguas, folhas, pincéis, aquele aparato necessário para uma boa produção artística. Achava que a aproximação com ele era um começo. Um dia passei por cima do protocolo, pedi que meu “aluno levado” fizesse a chamada. Ele sorriu-me com os olhos. Sugeri que ele se sentasse em minha mesa e dei-lhe a oportunidade de estar à frente de todos. Um dia percebi que ele pedia silêncio para que eu pudesse falar. Jota já se interessava pelas atividades. Fiquei feliz em ver que algo dentro dele nascia. Ele não se sentava mais nas carteiras do fundo da sala, era entre os alunos do meio que ele se posicionava, aproximava-se das fileiras da frente. No recreio gritava o meu nome para acenar com as mãos enquanto eu passava pelo pátio a caminho da sala dos professores. Sentia que Jota me procurava para conversar e a cada conversa um desabafo. Um dia meu aluno me chamou de mãe e assustei-me. Conversamos e tentei lhe explicar que por mais que houvesse todo o respeito e carinho entre nós, nossa relação não chegaria a uma relação de mãe e filho.

Ao final do ano comecei a ouvir na sala dos professores conversas sobre a mudança daquele aluno, exceto do professor de matemática que insistia referir-se a ele como o “capeta da 801”.

Vieram as férias escolares e perdi Jota para o narcotráfico.

Fiz pouco, frustrei-me e pedi licença sem vencimentos naquela prefeitura. Pedi exoneração ao final da licença. Entendi sob um olhar míope que amor, carinho e respeito era o caminho. Percebi que eu precisava mais, mas não sabia por onde começar. Nenhuma graduação em Educação prepara seus formandos para diversidade, para o novo, para os conflitos, para uma educação-crítica que se posicione ao lado dos grupos subalternizados e discriminados, para o reconhecimento e assunção do ser social, histórico e cultural que encontramos na escola.

1.1 O recomeço

“Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2000, p.52). Após cinco anos afastada do magistério, resolvi voltar, mas com a ideia de fazer realmente diferente. Procurei um contrato

de trabalho que me levasse de volta ao desafio de mudar minha pedagogia e ensinar com a consciência do bom senso – aquele que toma decisões, orienta, que busca caminhos, parcerias, que desperta curiosidades, que entende a realidade e que a transforma. O bom senso que leva ao prazer da prática educativa, ao conhecimento e ao crescimento; o bom senso curioso. Resolvi me atualizar e o caminho que escolhi foi uma pós-graduação que atendesse aos meus anseios, às minhas dúvidas, às minhas carências. Inscrevi-me na Pós-graduação do Colégio Pedro II, em 2019 iniciei o *Latu Sensu* em Educação das Relações Étnico Raciais na Educação Básica – EREREBÁ. Procurei um caminho que transformasse a minha pedagogia de 12 anos de magistério.

O início de meu trabalho para o EREREBÁ partiu das experiências em sala de aula durante todo o processo da relação professora e alunas/alunos. No contrato de trabalho daquele mesmo ano, na Escola M.M – São Gonçalo/RJ, dei o primeiro passo para minha nova pedagogia. Comecei a analisar o conteúdo que todo o professor de Artes tem que trabalhar em suas aulas – conteúdo artístico eurocentrado e elitista, antagônico à realidade socioeconômica e cultural dos alunos do bairro Serra Feliz. A comunidade deste bairro foi esquecida pelo poder público; moradores têm suas vidas dificultadas pela falta de infraestrutura local – ruas carecem de obras emergenciais, transporte público de péssima qualidade, esgoto a céu aberto e violenta ação dos criminosos que dominam a região. Meninos com 12 anos são recrutados para o narcotráfico. Como trabalhar os Jardins de Claude Monet e a exuberância de Versalhes se sequer meus alunos saíram de seu bairro Serra Feliz?

A educação precisa fazer sentido para as pessoas, dialogar com o cotidiano delas, expor suas feridas e curá-las; potencializá-las para uma nova vida, para luta!

Era preciso mergulhar no universo deles e comecei com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Infelizmente pouco material existem para que tenhamos um ato educativo afrorreferenciado, político, crítico e engajado na transformação da realidade do universo público, periférico e negro.

Nilma Lino Gomes em seu artigo Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade argumenta que “é preciso lembrar que, apesar dos aspectos culturais e uma descendência comum, o povo negro não se constitui um bloco homogêneo”. (GOMES, 2000, p.86).

Ainda que o racismo marque a vida de homens e mulheres negras, eles possuem desejos e necessidades próprias às suas vivências, à sua localização geográfica e seus níveis econômicos, sociais e religiosos. A escola muitas das vezes erra por ignorar esta realidade. As

práticas educativas que pretenderem garantir a igualdade acabam sendo discriminatórias devido à homogeneização que se é lançada em detrimento de todas aquelas diferenças.

Por ser muito observadora, talvez por ser aquela que aprecia obras de artes, dei meu terceiro passo para construção de minha nova pedagogia: trabalhar práticas pedagógicas que pensem as estudantes com o mundo e com os outros. Desenvolver a ideia de meninas engajadas e com uma prática ativa em todas as suas esferas sociais.

As meninas negras com as quais convivi e trabalhei apresentavam características peculiares àqueles que são vítimas dos sentimentos de inferioridade, do preconceito e da discriminação - geralmente são pessoas introspectivas, caladas e temerosas de esboçar qualquer lamento verbal como expressão de sentimento. Na troca de turmas na Escola M. M, recebia a 701 no terceiro tempo de minha jornada. Ao entrarem na sala, assisti uma cena entre as alunas da turma que despertou em mim o desejo de uma intervenção pedagógica. Dia muito quente e a sala com pouquíssima ventilação, as meninas reclamavam do cheiro de suor que sentiam. Fizeram de Bel, negra, 14 anos, o alvo para culpa. Pegaram um desodorante spray e fizeram aplicações sobre todo o corpo de Bel. Enquanto a líder aplicava, as demais alunas riam e diziam: “toma banho macaquinha, toma banho!”. Bel nada fez. Puxou a carteira e olhou-me como quem pedia ajuda. Pedi que as meninas parassem e que respeitassem a colega de turma. Mas ainda ousaram se justificar dizendo que Bel não tomava banho e que elas não eram obrigadas a conviver com “aquilo”. Muito me doeu o silêncio de Bel. Retirei as meninas de sala e levei-as à direção. Falamos sobre a falta de respeito com o outro, o racismo e a falta de empatia. Mas eu sentia que aquela conversa em nada mudaria a conduta e o pensamento das meninas. Não mudou. Bel entrava em minhas aulas com um gesto incômodo, envergonhado e as meninas continuavam com suas discriminações diárias. Que tipo de educação eu desejo? Uma educação que desconstrua o velho, liberte e não oprima? A que não aceita os rótulos, o racismo e a exclusão? A educação que muda o cenário de alunas como Bel? Decidi partir para o quarto passo de minha nova pedagogia – a intervenção pedagógica nas aulas de artes a partir da cultura da matriz africana e sua presença nas diversas esferas da cultura brasileira e no diálogo sobre racismo e sexismo.

Alunos e alunas negras convivem com a dor do sujeito que é visto como objeto ou animal e passam a mediar o mundo a partir de suas próprias idiossincrasias de maneira singular e solitária. Estas meninas e meninos não se identificam com o currículo escolar que lhes é apresentado. Obras de arte consagradas nunca retratam pessoas negras e quando elas aparecem, é na condição submissa, sexualizada ou diminuída como, por exemplo, a pintura “A negra” de Tarsila do Amaral (1886) (Fig. 1). Nesta época, em que artistas brasileiros como Oswald de

Andrade (1890), Anita Malfati (1889), Menotti Del Picchia (1892), dentre outros, propunham novas ideias e conceitos adversos ao academicismo europeu e uma arte essencialmente brasileira, podemos notar que Tarsila do Amaral traz ao Modernismo brasileiro ícones da identidade nacional e, no entanto, a representação da mulher negra é disposta de uma perspectiva formal bastante tradicional e bem aristocrática. A pintura retrata uma mulher sentada, carregada de exageros em seu corpo, com um primitivismo sexual, lábios disformes, seios grandes e incompletos, um deles sobreposto ao braço esquerdo. Na tela de Tarsila do Amaral, o que emerge parece se assemelhar a uma alegoria da mulher negra escravizada, instituída de uma dimensão ideológica e racista, a “mãe preta”. Para Lélia Gonzales (1984), a persona “mãe-preta” configura as marcas do colonialismo no corpo da mulher negra. Essa “mãe-preta” amamenta o filho do branco, cuida e educa com ternura, amor e uma autoridade que se confere a toda mãe, apesar de carregar consigo a dor e o sofrimento de não poder amamentar o seu próprio filho. O que o homem branco não esperava, é que a “mãe-preta” ensinaria aos seus filhos os valores africanos através da língua portuguesa, construindo no Brasil, o que Lélia Gonzales chamava de “pretuguês”, o português africanizado. (GONZALES, 1984).

Figura 1 – A negra, Tarsila do Amaral, 1923



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural.¹

O que nós professores de Artes estamos fazendo quando seguimos o currículo tradicional?

¹ Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2322/a-negra>. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 3º. e 4º. Ciclos (BRASIL, 1997) a seção sobre a Pluralidade Cultural, levanta questões sobre raça, mas o mito da democracia racial está presente neste texto e muitas das vezes os professores não estão preparados para orientar e justificar ações propostas no combate ao racismo e à discriminação – o silêncio e o despreparo facilitam a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios, e há pouco debate, esclarecimento, denúncia e pesquisa.

A agressão a Bel e o racismo institucional fazem parte do ensino de nossas escolas. Jovens agredem a si mesmos e aos outros e estabelecem um duelo mobilizando termos raciais e práticas discriminatórias que cria um ambiente de tensão e violência racial sobre estudantes negros. O que ensinamos aos nossos jovens nas escolas? Qual é a corresponsabilidade de cada um que vivencia no ambiente escolar a cultura da dominação dos padrões e o racismo?

A estabilidade do mundo, desta grande casa que habitamos, terá de envolver uma revolução de valores que acompanha as revoluções científicas e libertárias que engolem a Terra. Temos de deixar de ser uma sociedade orientada para as “coisas” e passar rapidamente a ser uma sociedade orientada para as “pessoas”. (LUTHER KING, 1968 *apud* HOOKS, 2013, p.42).

Martin Luther King (1929) nos deixou uma mensagem de que precisamos ter paz na Terra. Cito Luther King por que ele foi mais do que um ativista na história, foi um líder que lutou pelos direitos civis do povo negro americano na década de 1960. Luther King foi alguém que implantou o amor em meio a um sonho de liberdade e democracia num país dotado de sentimentos arrogantes e políticas discriminatórias, os Estados Unidos. Uma voz de um século que deixou um legado, a qual incita a revolta, mas nunca a violência, incita a mobilização em meio a este sistema tirânico de discriminação, uma luta sem mágoas, mas com muita resistência e muito respeito pelo ser humano, inspirada na busca para liberdade do povo negro; liberdade esta que jamais será concedida pelo imperialismo e o colonialismo

Nenhuma cruz arderá em chamas nas paradas de ônibus de Montgomery. Nenhum branco será arrancado de sua casa, levado ao longo de uma estrada distante e linchado por não cooperar. Nenhum de nós se erguerá para desafiar a Constituição de nossa nação. Somente nos reunimos aqui movidos pelo desejo de que o direito prevaleça. (LUTHER KING, 2009, p. 4).

A realidade das relações raciais na sociedade brasileira dentro do ambiente escolar precisa de uma intervenção pedagógica, por isso as meninas negras do segundo segmento do Ensino Fundamental na presente pesquisa, especificamente aquelas que apresentam postura introvertida, gestos contidos e que principalmente se recusam a participar das atividades propostas em grupos por medo de chacotas, insultos, rejeição ou ridicularização. A partir das

descrições até aqui apresentadas, as relações multiétnicas no contexto escolar, aponta meninas silenciadas e com o sentimento de que não são merecedoras de respeito ou dignidade, logo, sem direitos e possibilidades.

A paralisia que toma conta das meninas, que foram alunas das minhas turmas na escola, ao se descobrirem negras, faz com que se sintam impedidas de falar ou agir, e um novo processo, o do “branqueamento”, se inicia ao alisarem os seus cabelos ou na procura do namorado branco. O que é uma forma de garantir o status social dentro da escola que sempre lhes fora negado e que ao mesmo tempo provoca-lhes o distanciamento de seu corpo negro e da possibilidade de com ele se identificar de modo afirmativo.

Torna-se imperativo trabalhar a autoestima e a construção de si destas meninas vítimas do racismo, da discriminação e do preconceito. Iniciar e conduzir um debate sobre a temática do povo negro e sua cultura num espaço que é *lócus* de relações sociais também violentas e no qual se estruturam os processos de socialização, como é a escola, traz referências, reflexões, identidades e uma linguagem estética capaz de levantar a certeza do quão importante é respeitar e exigir respeito, assim como, não aceitar mais piadas e práticas racistas sobre os cabelos, a cor, os lábios e o corpo negro, desenvolvendo-se uma consciência pessoal e racial coletiva.

É a partir dessa reflexão epistemológica e intervenção antirracista sobre a construção do si, que todo o processo da pesquisa será desenvolvido. Com isso, busco criar possibilidades para o desenvolvimento da autoestima em um processo de construção do si afirmativo das estudantes negras no ambiente escolar.

No conteúdo curricular de Artes do Ensino Fundamental, anos finais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 3º. e 4º. ciclos (BRASIL, 1997), o ideal de belo é o das narrativas brancas hegemonicamente estabelecidas pelos grupos dominantes. Como se reconhecer sujeito protagonista de sua aprendizagem e do espaço escolar se as alunas negras não se identificam com as imagens das obras consagradas ao longo da História da Arte? Como a Arte pode interferir nesta mudança de atitude da menina negra num universo em que as programações e as informações que preenchem o seu universo escolar negam e inferiorizam a sua origem, sua cultura e sua cor? Como o (a) professor (a) em suas observações do dia a dia com seus alunos pode intervir através das estéticas negras numa posição subjetiva que almeje a valorização do eu sem centrar-se no ideal dos elementos valorizados pela sociedade?

Proponho, portanto, ao retornarmos as aulas presenciais, no momento suspensas devido à pandemia do COVID-19, uma intervenção pedagógica que produza a estética negra e o seu conceito de belo, através de releituras de obras de arte por pessoas negras como protagonistas de uma trajetória afirmativa e positiva, tornando a escola um espaço de convivência mais

equânime e que possa gerar atitudes capazes de se multiplicarem dentro da própria escola e em outros âmbitos sociais.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

A partir das performances de artistas e intelectuais negras, desenvolver um currículo decolonial e antirracista nas aulas de Artes e posteriormente, em toda a escola.

Criar caminhos possíveis para uma História da Arte mais representativa, multicultural e pluriétnica e que assim, possa contribuir para formação de uma sociedade mais justa, mais inclusiva e principalmente, antirracista.

2.2 Objetivos Secundários

- Desenvolver em aulas presenciais, após o atual momento mundial da pandemia do COVID – 19, uma intervenção pedagógica nas aulas de artes através da linguagem da performance e com o protagonismo das alunas negras em trabalhos de releituras de obras consagradas
- Apresentar aos alunos, trabalhos artísticos de artistas e intelectuais negras e despertar neles um novo olhar sobre as artes e a sociedade;
- Questionar a supremacia branca na História da Arte;
- Contribuir para a formação de uma História da Arte enegrecida.

3 JUSTIFICATIVA

Ao longo de sua história os seres humanos vêm produzindo imagens para expressar o seu cotidiano e a sociedade na qual estão inseridos. A arte sempre esteve presente nesta construção, desde à época do Paleolítico Superior quando nas paredes de cavernas produzia-se a Arte Rupestre. Por meio de diferentes linguagens – desenho, pintura, escultura, arquitetura, fotografia, teatro, cinema e a criação tecnológica, diversas imagens foram construídas e complexificaram a linguagem verbal e escrita como meio de comunicação e expressão, o que hoje conhecemos como cultura visual.

Na contemporaneidade o uso de imagens aumentou consideravelmente, seja através das obras de artes, na publicidade, na mídia e nas redes de comunicação virtual, como Internet, You Tube, Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram, Blogs, dentre outros meios sociais que exercem grandes influências sobre as pessoas, as crianças e os adolescentes.

A Arte na escola desde a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deixou de ser apenas uma atividade complementar e tornou-se uma área do conhecimento - criar, produzir e fruir arte foi fundamental para o processo formativo educacional. (Brasil, 1996).

O aluno exerce de forma ainda muito discreta a leitura de imagens, a pedagogia tradicional usa predominantemente a linguagem oral e escrita, e com isso o mundo imagético fica basicamente sob a responsabilidade das aulas de artes. O professor passa a ser o mediador no processo de percepção e apropriação dos conhecimentos sobre arte, e o aluno interpreta a cultura visual, ampliando seu repertório imagético iconográfico, transcendendo às aparências e aprendendo aspectos da realidade humana.

No conteúdo curricular de Artes, o ideal de belo é o de narrativas brancas hegemonicamente estabelecidas pelo colonialismo europeu. O que não é visto como “universal” segundo tais narrativas, não se enquadra dentro da estética da Arte. O racionalismo colonial influenciou e ainda influencia, na visualidade, na sensibilidade e na estética, um olhar míope é construído no aluno sob a égide do pensamento etnocêntrico.

Desconstruir essa força motriz de opressão que padroniza o conhecimento artístico em branco, europeu, masculino, greco-latino e judaico-cristão, rompe com as classificações impostas àqueles que não são homens brancos, respeita as diferenças, valoriza a produção cultural e o conhecimento histórico de todos os povos que foram colonizados.

A partir da proposta de um currículo decolonizado e de uma educação antirracista que contribua para que as alunas negras do Ensino Fundamental se vejam representadas nas artes

visuais, no mundo da cultura visual e sejam elas *sujeito*¹ do conhecimento, o mundo imagético até então apresentado pelo colonialismo, passa a ser reinterpretado. A proposta é trabalhar em aulas presenciais, a representações de artistas e intelectuais negras na construção de uma pedagogia decolonial e antirracista e na formação de um currículo mais inclusivo, que respeite as diferenças, seja multidisciplinar e pluriétnico.

Não foi possível realizar esta proposta de intervenção pedagógica ainda, pois no momento do desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), eu não estava exercendo meu trabalho como professora regente em nenhuma escola pública ou privada, devido à pandemia mundial do vírus COVID-19.

¹ “O termo “*sujeitos*” foi grifado em Itálico em referência à artista Grada Kilomba. “No original inglês, o termo *subject* não tem gênero. No entanto sua tradução corrente em português é reduzida ao gênero masculino – o sujeito -, sem permitir variações no gênero feminino – a sujeita – ou nos vários gêneros LBGTQTQIA+ - xs sujeitxs -, que seriam identificadas como erros ortográficos. É importante compreender o que significa uma identidade não existir em sua própria língua, escrita ou falada, ou ser identificada como um erro. Isso revela a problemática das relações de poder e violência na língua portuguesa, e a urgência de se encontrarem novas terminologias. Por essa razão, opto por escrever o termo em itálico: *sujeito*””. (KILOMBA, 2019, P. 15).

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho tem como objetivo o desenvolvimento futuro em sala de aula de atividades que dialoguem com uma educação antirracista através de artistas e intelectuais negros e negras, no intuito de mudar os currículos do Ensino fundamental, anos finais, currículos estes, eurocentrados e que não representam as meninas e meninos negros do ambiente escolar da rede pública.

O estudo do tema partiu de minhas experiências em sala de aula durante 12 anos de magistério e após o ingresso no curso de Pós-Graduação do Colégio Pedro II em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico – EREREBA/2019.

Não houve a possibilidade de desenvolver este trabalho em sala de aula, pois após o término das aulas presenciais do curso e em desenvolvimento deste meu trabalho de conclusão, enfrentamos a partir de março de 2020 a pandemia mundial do vírus COVID-19. Impossibilitando-me portanto, estar em sala de aula, inclusive em sistema online.

Baseada em experiências vividas em minhas aulas de artes, proponho assim que possível, a aplicabilidade deste trabalho de conclusão de curso.

As metodologias usadas serão de vídeoinstalações, imagens de obras de artes consagradas, releituras, textos e performances de artistas e intelectuais negras. Procurando desenvolver um currículo decolonial e antirracista nas aulas de Artes e posteriormente, em toda a escola.

5 CORPOREIDADE NEGRA: PERFORMANCES CRÍTICAS ÀS MITOLOGIAS EUROCÊNTRICAS E ESTÉTICAS BRANCAS.

Figura 2 – Narciso, Caravaggio, 1599



Fonte: Wikipédia².

“Quando não há energia, não há calor, nem forma, nem vida”. Caravaggio (1571).

A linguagem do corpo ao longo da História da Arte nos possibilita sentidos e significados sobre a aparência, o conceito de beleza e estética. Formas diversas de percebê-lo e retratá-lo, nos permite observar diferentes horizontes para sua compreensão a partir do conceito do belo.

Como no mito grego e na história da humanidade, encontramos os Narcisos que representam o ideal da perfeição. Os Narcisos da contemporaneidade estão espalhados por nossa sociedade e encontram-se reféns de sua própria beleza – os “semideuses”, ou simples mortais, ludibriados por um conceito finito de beleza divina, se entregam ao culto do belo.

O Narciso da mitologia grega era filho do rio Cefiso e da ninfa Leríope, ele possuía uma beleza própria das divindades, fato que o levou a ser condenado a viver até à sua juventude sem jamais ver a sua própria imagem. Muito vaidoso por ultrapassar os limites da beleza humana, afrontava os próprios deuses e por isso foi punido. Seus pais consultaram os oráculos para saberem do futuro do filho. Terésias anunciou que o jovem viveria por muitos anos caso nunca olhasse a sua própria imagem.

² Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Narcissus-Caravaggio_\(1594-96\)_edited.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Narcissus-Caravaggio_(1594-96)_edited.jpg). Acesso em: 23 de outubro de 2021.

Narciso ao aproximar-se da fonte Téspias, o espelho d'água refletiu sua imagem. Encantado com a sua própria beleza, o jovem permaneceu à beira da fonte dias e dias, noites sem fim, sem comer ou beber nada e com o tempo, morreu ali mesmo, apaixonado pelo seu reflexo. (BULNFISH, 2002)

Trazendo o mito grego para nossa sociedade contemporânea, onde os espelhos da cosmogonia ocidental branca traçam valores universais e naturalizam uma beleza dominante, burguesa e capitalista, o olhar do outro percorre, analisa, julga e paralisa a todo instante o nosso reflexo – provocando ecos, desencontros e uma obsessão pela imagem, pela aparência e pela admiração.

Narciso não se manteve em seu tempo, sua dinâmica da vaidade e paixão por si mesmo atravessa o mito e chega aos dias atuais, carregado de repetições do ideal de beleza ocidental.

Mas como a Educação pode trabalhar estes reflexos do mundo interior e exterior? Como o professor de Artes em sala de aula pode usar a sua disciplina para que suas alunas negras se olhem diante do espelho social e mantenham um diálogo das descobertas dos seus corpos, suas características físicas sem o juízo de valor do ideal de beleza identitário da cosmogonia branca ocidental?

A figura 3, uma releitura da tela “Narciso”, de Caravaggio – feita pela modelo Fabíola Ingrid e a fotógrafa Flávia Pereira – traz em meu trabalho a reflexão diante da imagem de um espelho que duplica a jovem que está à sua frente e, a partir dessa, as seguintes perguntas: Quais as vivências artísticas necessárias que o professor de Artes pode propor em sala de aula para despertar nas adolescentes negras uma reflexão decolonial e o questionamento dos padrões estéticos narcisistas, os ideais brancos ocidentais? Como as artes visuais podem ajudar as adolescentes negras a terem consciência de si e do seu corpo? Como despertar nas adolescentes negras otimismo e a admiração por si próprias a ponto de satisfazerem as suas próprias expectativas, sem desenvolver nelas a raiva por toda esta desqualificação a que foram submetidas?

Figura 3 – Releitura da tela “Narciso” de Caravaggio. Modelo Fabiola Ingrid



Fonte: Octoculos³.

Devemos trabalhar apaixonada e continuamente pela liberdade; mas devemos ter certeza de que, no decorrer da luta, não sujaremos as nossas mãos. Não devemos lutar com falsidade, ódio ou malícia. Nem devemos guardar mágoas. Sei como nos sentimos às vezes. Há o perigo de alguns de nós, que tanto tempo fomos forçados a permanecer no meio de uma trágica noite de opressão – aqueles de nós que fomos pisoteados, aqueles de nós que fomos esmagados – há o perigo de sermos tomados pela mágoa. Mas se cedermos a uma campanha de ódio, a nova ordem que surge nada será além da reprodução da velha ordem. Enfrentemos o ódio com amor. (LUTHER KING, 2009, p. 18).⁴

³ Disponível em: <https://octoculos.wordpress.com>. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

⁴ Luther King externava ao mundo sua profunda compreensão do processo político democrático no qual através do voto as pessoas provavam suas convicções de que todas as pessoas não são iguais quando políticas públicas oferecem menos empregos, menos educação, saúde, moradia e justiça aos afro-americanos. Luther King acreditava que através do voto o povo negro poderia reivindicar emprego, saúde, educação, moradia e justiça. A luta também estava nas urnas.

5.1 Não é no espelho de Narciso que as adolescentes negras devem se contemplar

Figura 4 – Releitura do mito grego de Narciso e Eco



Fonte: MaHKUscript⁵.

Grada Kilomba nasceu em Lisboa, em 1968. É escritora, psicóloga, filósofa, professora e artista. Com uma linguagem artística híbrida unida às fronteiras do teatro, dança, música, textos, vídeos e instalações, seus trabalhos abordam questões sobre colonialismo, gênero e raça. Djamila Ribeiro (1978) comenta em “Grada Kilomba: desobediências pósticas”, a série “Illusions” há um diálogo com o presente e o passado através dos mitos gregos de Narciso e Eco (Vol I) e Édipo (Vol. II). Grada Kilomba desobedece, poeticamente, o colonialismo e procura a verdade por detrás da aparência. O termo “feridas” é metaforicamente usado pela artista para falar do poder e privilégio da branquitude e dos impactos causados pela ausência do conhecimento sobre tais relações. Para Grada Kiloma, essas feridas precisam ser tocadas e reparadas. A artista expôs na Pinacoteca de São Paulo a realidade do “pacto narcísico da branquitude”⁶ e, ao mesmo tempo, de forma contundente, questiona às narrativas clássicas, leva

⁵ Disponível em: <https://www.mahkuscript.com/articles/10.5334/mjfar.35/>. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

⁶ Maria Aparecida Bento é doutora em Psicologia Social pela USP, ativista negra brasileira, e coordenadora executiva do CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Cida Bento utiliza o termo “pacto narcísico da branquitude” para explicar como as pessoas brancas mantêm e preservam seus privilégios de poder em todas as esferas sociais, principalmente, no mercado de trabalho, como uma grande bolha, que protege e reproduz gerações de homens brancos nos lugares que eles escolhem estar e justifica os seus interesses. (BENTO, 2002)

a todos e a quem necessitar entender, uma reflexão sobre a luta antirracista e decolonial. (KILOMBA, 2019).

A Performance “Illusions”, Vol I é uma delicada interpretação performática dos mitos de Narciso e Eco feita por artistas negros. Narciso, um jovem caçador, apaixonado por sua imagem e perfeição, ama somente a si e a imagem de seu reflexo. Nenhum outro ser é notado por Narciso, tudo à sua volta é ausente e quem existe, deixa de existir. Eco é uma ninfa, uma oréade que destaca-se por falar demais. Julga saber de tudo e de todos, é a dona da última palavra. No momento em que Zeus diverte-se entre as outras ninfas, Hera sua esposa, aparece e é envolvida pela longa conversa de Eco. Enfurecida ao perceber a artimanha da ninfa, Hera lança uma maldição: Eco não poderá mais iniciar uma conversa e passará a repetir as últimas palavras que escuta dos outros. As duas personagens se encontram e tratam de uma narrativa de dependências, Narciso depende do reflexo de sua imagem e Eco por perder a fala autônoma, depende das últimas palavras de outras vozes. Eco não depende do amor de Narciso, ela deseja o seu amor, assim como todas as demais ninfas. No mito, por não ter mais o domínio da linguagem, Eco depende da fala do outro.

Grada Kilomba (1968) é a produtora desta instalação audiovisual e a narradora da história, uma *griot*⁷ contemporânea que toma para si o lugar de fala, mas um lugar que não é só seu, mas das pessoas negras. A artista fala do “outro do outro”, e explica que é o sujeito branco que vive um privilégio hierárquico socio-racial assimétrico, quem deixa para todos os demais homens e mulheres diferentes de si, a posição do outro: o homem negro que é homem, mas não é branco e que é negado constantemente pelo homem branco, é o outro; a mulher negra, que não é branca e nem homem, passa a ser o “outro do outro”. (KILOMBA, 2017)

A sociedade branca patriarcal é o Narciso do mito. Eco é o consenso do branco segundo Grada Kilomba – a concordância e afirmação do privilégio de Narciso de não querer saber, reproduzindo sua fala e sua imagem, contribuindo para a produção da inexistência do “outro” e dos “outros dos outros” com seu racismo e sexismo. A violência da invisibilidade é alimentada quando imagens representam o homem branco como objeto de puro amor e beleza. Neste narcisismo, pessoas que não são brancas são marginalizadas, aprisionadas naquilo que é universal e que não espelham o seu próprio corpo. Grada Kilomba, mediante este forte pacto narcísico, elege o discurso do saber e abre a narrativa contando a história que todos já sabem.

⁷ *Griots* são anciãos africanos responsáveis por transmitir aos mais novos as memórias de seu povo por meio de narrativas. É a voz dos *griots* que resgata a memória cultural que foi apagada pela história oficial. Um legado entre gerações. (SEMOG, 2006).

Fui convidada para vir aqui hoje. Mas sinto que não há nada de novo que eu possa dizer. Muitas vezes sinto que tudo já foi dito. Sinto que já sabemos de tudo, mas tendemos a esquecer o que sabemos. É por isso que hoje, eu vos quero contar uma história: a história de Narciso e Eco. (KILOMBA, 2017, p.14).

O conhecimento que a sociedade branca patriarcal trouxe do colonialismo, esta indiferença a tudo que não representa os homens (e mulheres) brancos, denuncia as relações de poder do saber: Narciso não sabe, Eco não quer saber. Homens e mulheres negras são quem precisam saber, pois, a todo momento, se defendem do racismo, do sexismo, da violência em seus corpos e da desumanização a que são submetidos. (KILOMBA, 2017)

As matrizes de pensamento eurocêntrico reforçam uma única epistemologia e a partir delas foi criado o conceito de universal. As reflexões do pós-colonialismo surgiram como uma crítica às bases do pensamento do colonialismo e de suas narrativas, particularmente criadas a partir do século XIX, das quais são indissociáveis o desenvolvimento do capitalismo e a imposição do imperialismo. O empreendimento colonial das nações europeias sempre objetivou a obtenção de vantagens econômicas mediante a expansão do capitalismo. Para abertura de mercados consumidores, universalizaram os discursos ocidentais, geraram a exploração das relações socioeconômicas e criaram sociedades baseadas em estruturas raciais, hierárquicas e desiguais.

Essa afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia, que se traduz num racismo epistêmico ou, como afirma Grosfoguel (2007), sobre como a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico e nem científico”. (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 28).

É necessário explicar que pensamentos pós-coloniais são processos que foram sendo desenvolvidos a partir das relações socioeconômicas e político-culturais das chamadas sociedades modernas. O propósito dos projetos pós-coloniais (desde seus diferentes autores/as e intenções socioeconômicas e políticas ou políticas-epistemológicas) identificar a relação antagônica entre o colonizador e o colonizado, denunciar as diferentes formas de opressão, violência e subalternização, assim como discutir a independência, a libertação e a emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo, especialmente nos continentes asiático e africano. Intelectuais negros, ativistas e lideranças herdeiras do Pan-africanismo propuseram reflexões e projetos pós-coloniais. Amílcar Cabral (1924), por exemplo, guineense e panafricanista, lutou pela Proclamação da Independência de Guiné-Bissau, em 1973, e seu pensamento sociopolítico deixou claro que a intenção era criar relações de independência, de igualdade de direitos e de reciprocidade de progresso para sua terra.

Estudos críticos dessa modernidade mundial ganham corpo e amplitude no decorrer do século XX, e a crítica ao eurocentrismo e seu suposto universalismo trouxe novas ferramentas de análise sobre os projetos da chamada colonialidade. Assim, os estudos decoloniais buscam a recuperação da epistemes “perdidas” ou negligenciadas dos saberes tradicionais apagados pela modernidade global. A expressão decolonial é utilizada de forma coletiva por intelectuais sul-americanos/as e caribenhos(as) e faz referência a um conjunto de abordagens teóricas surgidas na década de 1970 que denunciam situações de opressão e violências diversas, e que vêm se desdobrando desde o referido momento histórico da modernidade/colonialidade, que, do ponto de vista das teóricas e teóricos decoloniais, se instaura com a invasão e ocupação europeia nas Américas desde os séculos XV e XVI (e não apenas a partir do XIX, como sugerem alguns pensadores/as pós-coloniais).

Aníbal Quijano (1928) desenvolveu o conceito de “colonialidade do poder”, explicando que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não acabaram com o término das administrações coloniais, mas reforçaram o controle da economia, da natureza, dos recursos naturais, das questões de gênero, da sexualidade e do conhecimento (“colonialidade do saber”), que, segundo o autor, na dimensão epistêmica da colonialidade do poder, se expressa no estabelecimento de hierarquias da modernidade: a produção de conhecimento no qual filosofia ocidental e as ciências sociais subalternizam quaisquer outros modos de conhecimento. A colonialidade se reproduz e se mantém a partir do poder, do saber e do ser. De maneira geral, o pensamento decolonial objetiva, portanto, romper com a lógica monológica e universalizante da modernidade. Propõe que mundos outros sempre estiveram vivos e presentes nas formas de ser e estar de coletividades negras e originárias em sociedades coloniais ou naquelas que se tornaram independentes dos países europeus. Destaca que, em tais sociedades, a imaginação e a prática cotidiana vêm elaborando, secularmente, modos próprios de se relacionar do ponto de vista cultural, social, político e econômico.

Assistir à interpretação de Grada Kilomba é tornar real a compreensão da luta antirracista e decolonial. É criar um pensamento crítico sobre todas as relações de poder herdadas pelo colonialismo e pela branquitude. A artista multidisciplinar, em seu lugar de anunciação, o cubo branco, pensa em falar e como falar do conhecimento que está se abrindo para liberdade. Liberdade que não será dada pelos homens brancos, mas conquistada por negros e negras quando perceberem que seus corpos são lugar de memória, um elemento essencial para a busca de identidade, ou segundo Stuart Hall (2006), suas “identificações”⁸.

⁸ Em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, Stuart Hall descreve o que chama de etapas de “descentração do sujeito cartesiano”: sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento”.

O desprezo pelos corpos de negros e negras foi normalizado, a aparência é condição suficiente para ocupar ou não o lugar social de fala. Os homens brancos patriarcais estabelecem um relacionamento complexo com a cor da pele, a textura do cabelo, o formato do nariz e do corpo. Por isso Grada Kilomba nos questiona: “que corpos são esses que podem projetar a violência?”. (KILOMBA, 2017).

Narcisista é esta sociedade branca patriarcal na qual todos nós vivemos, que é fixada em si própria e na reprodução da sua própria imagem, tornando todos os outros invisíveis. Eu, eu estou rodeada de imagens que não espelham o meu corpo. Imagens de corpos brancos, com sorrisos perfeitos, sempre a olharem-se a si próprios e a reproduzirem a sua imagem como o objeto ideal de amor. (KILOMBA, 2017 *apud* RIBEIRO, 2017, p. 7).

A hegemonia das narrativas gregas nas escolas, especialmente nas disciplinas de Artes e História no ensino fundamental, por exemplo, tem a ver justamente com a criação de currículos eurocêntricos e marcados pela colonialidade do saber na educação brasileira, uma vez que se reproduz aqui, no campo educacional, uma construção que a Europa fez de si mesma, ao resgatar a Grécia Antiga como sua referência de civilização, em termos de arte, política e filosofia. Essa construção se repete em qualquer época, em qualquer lugar, são os arquétipos que criam imagens alimentadas como verdade de uma geração para outra – as ideologias do universo de seus próprios valores.

A ideia de trazer o mito de Narciso da perspectiva da artista negra Grada Kilomba para entendermos a superioridade criada pelo branco europeu, exemplifica os modos de construção de subjetividades em sociedades coloniais e eurocêntricas: o encantamento que Narciso tem por si próprio gera nele uma espécie de paralisia que culmina numa mortificação dele e do outro. A tríade imagem, identidade e investimento produz o fascínio que Narciso tem por si mesmo. Como eu sou, como me apresento para o outro, o meu ensimesmamento. Narciso se identifica com o mais belo dos belos e exalta-se por isso, proporcionando o apequenamento de tudo que não é seu reflexo, para manter sua imagem como referência e não se vincular a ninguém.

Narciso precisa colocar-se o tempo todo neste espelho d'água e se manter vivo como produto do fascínio e do entorpecimento. Para ele as demais pessoas são inferiores mediante a sua superioridade. O outro está ali para idolatrá-lo, para servi-lo e reconhecer o quanto ele é bom. Sua ausência de empatia lhe dá a oportunidade de se tornar cada vez mais grandioso,

Nas palavras do autor: “[...] o sujeito do iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno”. Por isso sua identidade vai sendo formada ao longo do tempo, como um processo em andamento (identificação). (HALL, 2006, p.46).

dentro de seus conceitos egoístas. Não interessa para ele quem o outro é, somente que seja como ele quer, o que ele espera do outro é que esteja sob o seu controle. Narciso precisa da admiração, do amor por si próprio e do outro para se sentir mais forte e desqualificar todos aqueles que não se refletem em seu espelho.

Os mitos gregos, como pensados para a performance de Grada Kilomba, refletem cinco etapas do processo colonizador: a negação, a culpa, a vergonha, o reconhecimento e a reparação, como uma forma de sempre se adaptar à contemporaneidade. A negação do negro como ser humano; a culpa de um passado onde se destruiu sonhos, culturas, dignidade – “não fui eu, foram vocês”; a vergonha pela forma amoral – “não foi bem assim”, “eu não sou racista”. Segundo Grada Kilomba (1968), a vergonha prepara o caminho para a reparação e começa a reproduzir uma reflexão construtiva, o empoderamento do negro dentro desta sociedade que o devora. A reparação transforma, gera políticas afirmativas.

Com essas reflexões e criações performáticas, a artista personifica em sua releitura questões da humanidade e da desigualdade às quais as pessoas negras estão submetidas. Desobedecer a essas narrativas impostas e entrar neste espaço mitológico e arquetípico/perfomático, que é do branco, para a artista e escritora, é quebrar as construções coloniais que sempre buscam desumanizar o corpo negro, definindo-o como objeto, como ser inferior. É, por meio de outras performances, conscientizar todos os outros que também são invisíveis aos olhos do Narciso, que também são marginalizados e, dificilmente, encontram imagens que contam as suas próprias histórias.

As meninas negras com as quais convivi, durante minhas experiências como professora de Artes do Ensino Fundamental II, estavam rodeadas de imagens que não refletem os seus corpos, são imagens narcísicas do imaginário branco: sorrisos, cabelos e corpos que criam um ideal de perfeição eurocentrado: universal e indiferente. Neste trabalho, meu objetivo como professora de Artes Visuais é estimular às adolescentes negras, como aquelas com as quais trabalhei em sala de aula, a libertarem-se deste espelho d'água do mito do colonialismo, por meio do estímulo a reflexões críticas dos paradigmas da branquitude sobre seu corpo, e da obediência inconsciente. Com isso, espera-se que as estudantes negras desenvolvam instrumentos cognitivos para abandonar as posturas conservadoras do padrão estético de beleza, para desobedecer ao naturalizado e repensar o que já foi pensado sobre toda esta dinâmica de colonização do saber, que se institui no corpo e nas imagens que produzimos dele.

Deste modo, assistir “Desobediências Poéticas” é um caminho reflexivo sobre o comportamento da sociedade contemporânea nesse território de colonização. Por que escolher o mito grego conforme Grada Kilomba (1968) para falar da supremacia branca? Por que a artista

para falar em dominação usou a narrativa do mito se podemos pensar em histórias fantasiosas, com a possível ideia de distração do espectador? Os mitos estão muito próximos à realidade do mundo, conseguem transmitir todas as tragédias humanas e por isso viram sempre trama para roteiros. Imagens, metáforas e expressões mitológicas são utilizadas para trazer à memória o lugar-comum. São fonte de argumentos e provas sobre um determinado assunto ou um personagem marcante e servem para explicar o comportamento humano. A narrativa do mito,

[...] ao contrário de se limitar a uma simples diversão literária, ela verdadeiramente constitui o cerne da sabedoria antiga, a origem profunda daquilo que a grande tradição da filosofia grega logo a seguir desenvolveu sob uma forma conceitual, visando definir os parâmetros de uma vida bem-sucedida para nós, mortais. (FERRY, 2012, p. 7).

Grada Kilomba desconstrói essa ideia de “parâmetros de vida bem-sucedida para nós mortais” quando busca levar as pessoas ao estado de consciência e liberdade e coloca esse discurso do poético na fala do mito confrontado com a realidade. A artista destaca a posição do sujeito branco patriarcal, de seu lugar no mundo e do permanente pensamento racista. Grada Kilomba desmonta poeticamente a máquina colonial quando se utiliza da mitologia, da psicologia e da arte ao analisar a falsa “assimilação” do “outro” no mundo patriarcal. A história do ser negro colonizado se repete, a violência é contínua, homens e mulheres negras são os indiferentes para a sociedade narcísica por serem diferentes no espelho d’água criado pelo mito de Narciso. Mas Grada Kilomba questiona quem é diferente de quem.

Desobediências poéticas é o saber fazer arte no processo de descolonização, a possibilidade de contar e rever a história, propondo um diálogo mínimo com o espaço da Pinacoteca de São Paulo, quando o espaço se torna completamente branco e seus protagonistas são todos negros. O espaço completamente branco começa a incomodar ou no mínimo, levantar dúvidas no observador/expectador sobre aquelas verdades. As personagens demonstram que o poder é usado para evitar o conhecimento ou ignorá-lo, são performáticos, usam da corporeidade para transmitir o que ignoram. A performer Grada Kilomba desobedece a estrutura da branquitude quando entra no cubo branco e assume o lugar de fala, como o *griot* que conta uma história que todos já conhecem, mas a sociedade branca patriarcal não se importa, ignora. (KILOMBA, 2017).

A obra da artista discursa, estética e performaticamente, sobre interseccionalidade de gênero, classe e raça, identificando o quanto o sujeito branco se mantém preso na magia de não querer ver e quanto o colonialismo reduz conceitos estéticos quando se vê como uma única

imagem e rejeitando todas as outras. Grada Kilomba provoca um novo olhar sobre o mito narcísico da branquitude – um olhar questionador, transformador e de conhecimento.

5.2 “Também quero ser sexy”

Figura 5 – Registro da performance “White face the blond hair”



Fonte: Renata Felinto⁹

Renata Felinto (1978) é uma artista brasileira paulistana que atualmente vive no estado do Ceará, na cidade de Crato. Formada em Artes Visuais pela UNESP, é artista visual, educadora, pesquisadora, escritora e ilustradora. Em seu site (www.renatafelinto.com.br) a artista possui um acervo de fotografias, pinturas, vídeos e entrevistas que fornece recursos para identificação da luta através da arte contra o racismo e a discriminação racial.

Em 2012, Renata Felinto propôs uma reflexão a partir de sua performance “White face the blond hair” como uma crítica às piadas criadas pelos homens brancos sobre pessoas negras que são estereotipadas de forma diminuta, empobrecidas e carregadas de mazelas. Esta desconstrução da dignidade da imagem das pessoas negras é descrita por Felinto como um ataque ostensivo que atinge diretamente a autoestima e a autoconfiança das pessoas negras. Sua performance analisa a mensagem dos excessos que são atribuídos às pessoas negras presente nas mídias, especificamente nos programas de humor transmitidos na televisão. Renata Felinto cita a personagem de uma mulher negra interpretada por um humorista que, semanalmente, reafirma o racismo e o sexismo enraizados na sociedade brasileira. A mulher negra interpretada

⁹ Disponível em: <https://renatafelinto.com/tambem-quero-ser-sexy/>. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

por ele é pobre, desdentada, com aparência desqualificada e com uma linguagem que reproduz erros de concordâncias e de palavras. Uma hostilidade disfarçada em humor.

Renata Felinto luta contra esta imagem ridicularizada das mulheres negras e não-brancas através de sua arte. Propõe uma releitura da mulher acentuadamente loira, por transformação química, com rosto demasiadamente branco, uma *make* que se contrapõe ao tom de pele de suas mãos. A artista incorpora os fenótipos da mulher branca e sai às ruas de São Paulo com gestos exibidos, em busca de um consumismo que agride os padrões socioeconômicos do Brasil. Em sua performance, a artista negra entra nos espaços elitizados e confere críticas aos fundamentos da branquitude e dos privilégios garantidos pelos padrões estéticos, renda e estilo de consumo. Renata Felinto emprega seu corpo e sua genialidade artística para sua luta política cotidiana contra o racismo e a discriminação racial.

Quando eu fiz este trabalho eu estava muito incomodada com a televisão brasileira e os quadros humorísticos que tinham artistas homens brancos representando mulheres negras em situação de carências sociais como personagens para serem risíveis... fiquei pensando sobre isto: como alguns humoristas brancos se sentem à vontade para pensar personagens da vida real e transformar em personagens risíveis, ridículos na televisão brasileira. Eu cheguei à conclusão que não tinha atores negros que fizessem algo que fosse uma espécie de “white face”. As pessoas negras, os humoristas negros não fazem este tipo de coisa. Daí eu pensei nesta mulher que é top de São Paulo, esta mulher branca, rica, alta, magra, tingida de loira muitas vezes, não loira natural e me caracterizei desta mulher e fui fazer compras na Oscar Freire. (FELINTO, 2017)¹⁰

A artista torna visível de forma performática este comportamento consumista e fútil das mulheres brancas na cidade de São Paulo, como um modo de ser e agir que também fere a mulher negra, muitas vezes pobre, solteira, que precisa de ajuda e que é ridicularizada nos programas de humor justamente devido à conjugação de todas essas condições. Renata Felinto demonstra como as racistas agem diariamente. A artista cria outra imagética, outro modo de ver, objetificando as mulheres brancas ricas. É uma originalidade tamanha porque com a performance ela subverte várias relações, as do dia a dia na cidade e as do campo artístico.

¹⁰ Em entrevista ao programa Cultne, da TV Câmara de Brasília, Renata Felinto explica ao repórter Ricardo Brasil sua performance “White face the blond hair,” do projeto “Também quero ser sexy”. (FELINTO, 2020).

6 SOBRE CORPOS NEGROS NA ESCOLA

Desde que era impossível livrar-me de um complexo inato, decidi me firmar com negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer. (FANON, 2008, p.108).

Para Fanon (2008), a corporeidade marca o negro com estereótipos. Sob o olhar racista o corpo do negro foi atrelado à natureza, aos instintos selvagens, à sexualidade, assim como Bel, chamada de “macaquinha” por suas colegas de turma. É o racista que cria o inferiorizado, é o maniqueísmo que reproduz o olhar branco e colonial. O corpo negro tornou-se objeto de observação do colonizador e o homem contemporâneo se fixou no atraso, no passado e reconhece o outro de acordo com os conceitos de raça – uma lógica construída pelos brancos como uma alternativa para elevação de seu status e redução ao silêncio e à não-existência do outro. Segundo o autor, cabe ao negro se afirmar como um ato político e intelectual, trazendo através de seu corpo o visível do seu ser.

Na educação infantil uma das habilidades a ser trabalhada no currículo escolar é o corpo. A partir de observações e do conhecimento das funções do corpo, a criança deve aprender a cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos que contribuam para a construção de sua personalidade e de sua identidade. Entretanto, demais etapas da Educação escolar, o corpo parece ser separado da mente. O aluno deixa de mobilizar sua identidade através da relação tátil com seu corpo e passa a pertencer ao grupo dos que gozam de privilégios e autoridades ou ao dos que são desviantes, alternativos, ilegítimos e dominados.

Em seu artigo “Corpo, escola e identidade”, Guaciara Lopes Louro (2000) expõe que “esquecemos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em marcas definidoras, ou ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes”. Os corpos são ignorados no espaço escolar, somente à mente é dada a devida importância, são mentes sem corpos. Paulo Freire (1989) já defendia que a criança ao ser matriculada na escola, deveria ter o seu corpo matriculado também. Freire faz este comentário como uma crítica ao fato de um aluno ter que ficar recebendo informações por quatro horas preso a uma cadeira, receptor de informações nem sempre decodificadas pelo aluno ou que não fazem parte do universo dele. Uma educação sem corpo, somente com mente reproduz o quão são ignorados os processos históricos e culturais dos grupos que podem ser subalternizados e discriminados como a minoria. No espaço escolar, um corpo livre e com expressões, carregado de movimentos e gestos, expressa melhor seus sentimentos, suas

emoções. O aluno recebe uma educação formação integral – intelectual, cognitiva, afetiva, social, cultural e física.

É no corpo que se dão as sensações, as pressões, os julgamentos. Esses não acontecem de forma independente, mas estão intimamente entrelaçados, constituindo uma estrutura, uma unidade que tem uma ordem – a sua forma de corpo. É essa forma que garante o modo de ser-no-mundo e torna possível a compreensão de como as relações são construídas como o mundo e no mundo. (GOMES, 2008, p. 230-231).

É nesse conhecimento sensível (estético) do outro e de si mesmo que pretendo trabalhar minha “nova pedagogia”, convidando as alunas negras a pensar a beleza como criação afirmativa de si e seus corpos como campo aberto dessa criação que é político-cultural. Pensar nestes corpos como espaço de multiplicidade, pois são psicológicos, sociais e culturais. Que elas possam começar a refletir e entender a partir das intervenções artísticas e percepção estética que vamos construir juntas, que o conceito de beleza está em sua cor, em seus cabelos e em suas culturas e que elas possam a partir, de então, desenhar em suas vidas outros caminhos que não sejam o da dominação, do silenciamento e do branqueamento.

Se firmar como adolescente negra e periférica é reconstruir as identidades sociais em busca de uma nova relação consigo, de respeito e projeção do ser adulta em outras esferas que não sejam as inferiorizadas. O corpo e o cabelo das pessoas negras ainda hoje continuam a ser vistos com desvalorização, como características físicas negativas de seu grupo racial. Muitas mulheres negras passam pelo processo de rejeição de seus próprios cabelos, não são socializadas em uma relação de afirmação neste domínio estético, e diversos estereótipos negativos lhe são atribuídos.

Produtos químicos alisam os cabelos crespos ou encaracolados e dissimulam a visão étnica-racial, não trazendo com esta mudança a satisfação física ao se olhar no espelho; gerando, contudo, a busca incessante por reconhecer-se e satisfazer a si e aos outros. Em seu texto “Cabelo oprimido é um teto para o cérebro”, a escritora e poetisa Alice Walker (2011) descreve as inquietações sofridas em sua relação com seus cabelos crespos. A escritora norte-americana buscou a libertação espiritual a partir dos seus cabelos.

Compreendi que seria impossível continuar meu desenvolvimento espiritual, impossível o crescimento da minha alma, impossível poder olhar para o Universo e esquecer meu ego completamente nesse olhar (uma das alegrias mais puras!) se continuasse presa a pensamentos sobre meu cabelo. Compreendi de repente porque freiras e monges raspam as cabeças! (WALKER, 2011)¹¹

¹¹ Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/cabelo-oprimido-e-um-teto-para-o-cerebro/>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

E como a escola pode trabalhar o respeito às diferenças dentro de uma perspectiva tão padronizada e enraizada no universo dos adolescentes? Trabalhando entre as e os jovens, o olhar sensível sobre os conflitos étnico-raciais e o reconhecimento das pessoas negras desde suas próprias concepções estéticas e padrões de beleza. As intervenções artísticas, via performances, por exemplo, podem ser um modo de sensibilização sobre os conflitos raciais e a construção do protagonismo das jovens negras. Grada Kilomba (1968) e Renata Felinto (1978), de maneiras diferentes, nos mostram como subverter o eurocentrismo pela exposição de como isto funciona, pensa e se comporta. O que essas duas artistas tornaram visível para nós com as performances/instalações? Como seus trabalhos artísticos poderiam contribuir para a criação de intervenções para adolescentes do segundo ciclo do ensino fundamental?

Identificar-se com as estéticas negras traz instrumentos cognitivos e emocionais que possibilitam uma reformulação da posição subjetiva do eu negra valorizada e do seu lugar na estrutura social brasileira. Essa identificação e reconhecimento são críticas às ideias e práticas que insistem em atribuir o estatuto de coisa, inclusive às estudantes negras, como venho discutindo, e permitem a afirmação de individualidade e subjetividade das jovens negras. É através da comunicação não verbal do corpo em modos estilizados ou inovadores que se expressam sentimentos, posicionamentos e ideologias que falam do nosso estar no mundo, evidenciando padrões estéticos fundamentados em representações da natureza e da materialidade, do mundo.

Desta perspectiva, o cabelo desempenha um papel fundamental, pois define-se como um elemento social, cultural e de resistência, sobretudo, no modo como as pessoas negras se veem e são vistas pelos outros; é a expressão visual, estética, de mudança, de transformação: um elemento de aceitação, de autonomia e de identidade. Hooks (2005) em seu artigo “Alisando o nosso cabelo” fala do quanto as mulheres negras buscam autonomia a partir de seus cabelos e através da construção de sua identidade negra:

Só há poucos anos é que deixei de me preocupar com o quê os outros possam dizer sobre o meu cabelo. Só nesses últimos anos foi que eu senti consecutivamente o prazer lavando, penteando e cuidando do meu cabelo. Estes sentimentos me lembram o aconchego e o deleite que eu sentia quando menina, sentada entre as pernas de minha mãe, sentindo o calor do seu corpo e do seu ser enquanto ela penteava e trançava o meu cabelo. (HOOKS, 2005, p.8).

A partir dos olhares dos próprios intelectuais e artistas negros sobre si mesmos e sobre os seus corpos, cresce um ícone identitário, o cabelo crespo. A cultura negra é pensada e valorizada a partir deste cabelo. Renasce a construção social, cultural, política e ideológica: a beleza negra cria forças e ultrapassa os estigmas construídos acerca de si, físicos e biológicos.

Em seu artigo “Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos de identidade negra”

[...]a identidade negra é entendida, no contexto deste trabalho, como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo. (GOMES, 2008, p. 3).

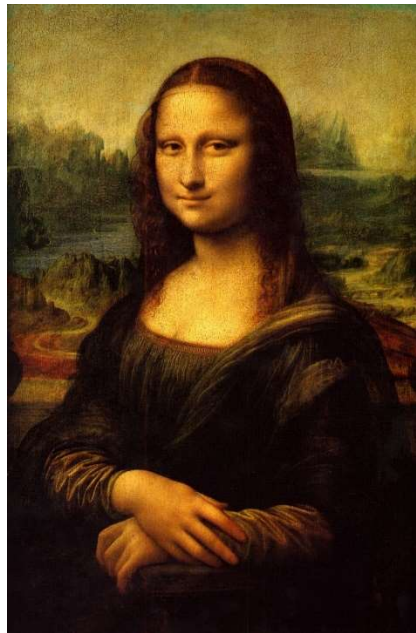
No trato das relações raciais, a dicotomia do bom ou do mau, do bonito ou do feio, da valia e da desvalia, cada qual num lugar confortável ou desconfortável, desenvolve na sociedade um modelo de racismo e de discriminação que domina ou exclui um grupo considerado minoritário – o negro. O desenvolvimento para uma escuta atenta por parte de todos aqueles que estão envolvidos no processo de aprendizagem, para o que estudantes negros e negras têm a dizer de suas experiências corporais dentro e fora dos muros da escola, são momentos significativos para o início de uma trajetória antirracista, para a desconstrução de estereótipos, para a construção afirmativa da beleza e da identidade negra em seus próprios termos e, principalmente, para o respeito à diversidade étnico-racial.

7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DECOLONIAL NAS AULAS DE ARTES

7.1 Imagem corporal: Uma expressão do que sinto e do que sou

Abro o capítulo com um dos maiores ícones da História da Arte, a Mona Lisa ou Gioconda, do século XVI, de Leonardo da Vinci, com objetivo de discorrer sobre a releitura da obra e da análise de alguns dos múltiplos sentidos em torno de seu significado e da iconologia

Figura 6 – Mona Lisa, Leonardo da Vinci (1503-1505)



Fonte: Infoescola¹².

¹² Disponível em: <https://www.infoescola.com/pintura/mona-lisa/>. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

Figura 7 – Releitura da obra Mona Lisa (1503-1505)



Fonte: Antro Positivo, 15 ed. ¹³

A Mona Lisa, obra original de Leonardo da Vinci, (Fig. 6) tem minuciosas interpretações sobre o movimento Renascentista do século XV, posterior a uma fase caracterizada pela falta de comunicação entre diversos domínios culturais, a Era Medieval. O artista ajusta na tela recursos técnicos pouco vistos até então, como o uso de glaxis, uma mistura muito diluída do vermelho-alaranjado com o branco-chumbo, utilizada pictoricamente por outros artistas, mas inovada em primeira camada, na obra Mona Lisa. Ainda encontramos a técnica do sfumato, já conhecida pelos flamencos, mas aperfeiçoada por Leonardo da Vinci, conferindo à obra o aspecto de luz e sombra.

Com muitos ícones representativos, a pintura da natureza transmite calma e serenidade ao conjunto e se harmoniza com a retratada, a mulher de um rico comerciante de Florença. Dois rios preenchem a composição dando sinal de mudanças nas artes, a água evoca neste quadro de duas maneiras diferentes: viva, à direita, em um rio que desenha, e calma à esquerda e em todo fundo no lago que forma.

Mona Lisa é uma das maiores obras de arte da cultura ocidental, a única a ocupar uma sala especialmente desenvolvida para ela no Museu do Louvre. Ela pertence à “alta cultura”,

¹³ Disponível em: https://issuu.com/antropositivo/docs/antropositivo_ed15. Acesso em: 03 de março de 2021.

mas se tornou um objeto de consumo e da cultura popular massificada, fonte das mais diversas retomadas. Enigmático por representar uma suposta felicidade da mulher retratada, em contornos sutis, o discreto sorriso da Gioconda quer seduzir àquele a quem a observa ou disfarçar a tristeza feminina renascentista? De qualquer forma, o sorriso causa a dúvida na pretensão do artista quanto ao sentimento que desejava revelar, e acaba por potencializar diversas teorias mencionadas em textos literários, músicas e filmes. O artista italiano traçou mais do que enigmas, ele deixou uma imagem que cria e mostra enunciação, a fim de dar sentido aos múltiplos discursos.

A curadora e idealizadora Noemia Oliveira e o ator Orlando Caldeira são os produtores do Projeto “Identidade”, mostra de fotografias de personagens clássicos do cinema, literatura e pintura, representados por artistas negros como Mariana Nunes, em a Mona Lisa (Fig. 7). A intenção não é falar da Mostra realizada, em 2016, no Centro Cultural Municipal Parque das Ruínas/RJ, mas utilizar a imagem da fotografia de Mona Lisa feita pela fotógrafa Faya, para ser o ponto inicial de uma intervenção pedagógica na disciplina de Artes Visuais nos anos finais do Ensino Fundamental II.

Durante o colonialismo, as pessoas negras foram fotografadas como pessoas subalternizadas, subordinadas ou exóticas. As mulheres apareciam trabalhando para homens brancos europeus em serviços domésticos, ou seminuas, com seus corpos sexualizados. A fotografia serviu de metáfora para o colonialismo e o imperialismo sob o ponto de vista de quem fotografava, de quem era fotografado e qual registro e história desejavam contar: o poder simbólico (visual, estético) que representou o modo de ser da sociedade escravocrata e os valores que orientavam o comportamento dos homens europeus e brancos. Eram reproduções da superioridade do colonizador sobre o colonizado, uma narrativa de produtos culturais e sociais que reproduziram antagonismos como branco/negro, rico/pobre, masculino/feminino, colonizador/colonizado, categorias que nos permitem entender o poder da dominação.

[...] as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que [...] podem permitir acumular poder simbólico. (NUNES, 1996, p.62).

A releitura da Mona Lisa de da Vinci, com a fotografia performada pela modelo Mariana Nunes (Fig.7), não serve ao deleite da colonialidade do ser e do saber. A modelo não está sensualizada, não foi fotografada prestando serviços domésticos para o branco patriarcal e ocupa o lugar de fala, o de enunciação. Os cabelos já não são mais lisos e não dialogam com as

curvas dos rios da cidade de Florença, simbolizam resistência, são crespos e trançados, como quem deseja traçar caminhos para liberdade. Seu gesto e seu olhar dão à imagem retratada a personificação de uma rainha africana, por “se-saber-ela-mesma (o momento da soberania), e de se-ter-a-si-mesma no mundo (o movimento de autonomia)”, tal como argumenta Achile Mbembe (2014): mulher de atitude e que está na luta pelos seus direitos. A pele não é mais alva e nem pretende alcançar a fenotípica brancura. É negra, negra âmbar, sem a técnica do sfumato para lhe conferir luz. Ela reflete luz própria. O diálogo agora não é mais com o colonizador, mas com seus iguais e com todos que necessitam entender o quanto é importante não ignorar os corpos negros. O protagonismo é o da mulher negra, é ela quem conta a sua história.

A imagem da autorrepresentação dos negros, aos poucos, vai penetrando e ganhando força na homogeneidade estética patriarcal, contribuindo, portanto, para emancipação social e cultural de homens e mulheres negras. A arte contemporânea como meio de comunicação mostra ao mundo exterior as feridas do processo colonial quando une expressão artística e a relação do sujeito negro com símbolos, valores e histórias. É o ser negro no mundo através da arte buscando ocupar o lugar em que ela e ele escolhem estar.

8 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A proposta é apresentar em sala de aula a releitura da obra *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci, Figura 7, do Projeto “Identidade”, para turmas de nono ano do Ensino Fundamental II, e iniciar uma avaliação diagnóstica com a leitura da imagem para perceber quantos alunos/as se consideram negros/as; quantos alunos/as não se sentem representados/as pelas imagens artísticas, culturais e midiáticas; quantas alunas negras estão preocupadas com a própria aparência física; qual é influência dos estereótipos que lhes são dados. Os alunos deverão analisar a imagem e responder as seguintes perguntas: 1) Quem anuncia o discurso? 2) Qual é o discurso anunciado? 3) A imagem é promotora de identidade, de memória e de pertencimento? 4) A imagem é capaz de “mexer” com a opinião pública? 5) A imagem apresentada tem poder emancipatório? 6) Que lugar de fala (estético, visual) é esse apresentado? 7) Qual é a diferença entre a imagem da mulher negra fotografada e as imagens das mulheres negras vistas em jornais, revistas ou livros didáticos? 8) Existe identificação do/a aluno/a com a imagem fotografada? 9) Como você identifica o belo na releitura da *Mona Lisa*?

Trabalhar com a releitura da imagem de *Mona Lisa* parte de uma pedagogia que busque em todos os alunos da turma questionamentos sobre representatividades imagéticas na sociedade e em especial, agir de forma com que as estudantes negras sejam as protagonistas de novas imagens ou de releituras, a ponto de articularmos, o processo de uma educação inclusiva e antirracista na escola e fora dos muros dessa.

8.1 É preciso conhecer as feridas para curá-las

Negra! Negra! Negra! Negra! (GAMARRA, 1960 *apud* ARMELIN, 2021)

Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra (1922), mãe da dança e do teatro negro no Peru, declama seu poema “Gritaram-me negra” é uma performance que a artista transformou em grito afirmativo após sua primeira experiência racista sofrida enquanto brincava: “me gritaram negra!” (GRITARAM-ME ..., 2013) Victória tinha apenas sete anos e disse que na ocasião se “sentiu como eles diziam, recuou como eles queriam”.

Tinha sete anos apenas, apenas sete anos, que sete anos! Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na rua me gritaram Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! “Por acaso sou negra?” – me disse SIM!” “Que coisa é ser negra?” Negra! E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia [...]¹⁴

¹⁴ Tradução do poema “Me gritaron Negra!”, de Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra, poeta, coreógrafa, estilista e folclorista afro-peruana. (ARMELIN, 2021).

A artista afro-peruana declamou seu poema em 1960, numa performance com artistas negros que usaram o corpo e a voz para valorizar o negro e rejeitar os padrões de beleza eurocêntricos. Negra! Negra! Negra! ecoavam vozes afirmativas que denunciavam o racismo, e opunham-se ao discurso homogêneo e dominante.

Em diferentes lugares de fala e com o protagonismo negro, ouvimos vozes de resistência. Li o relato de uma mãe, negra, no Facebook, ao ver seu filho que acabara de completar sete anos e seu primeiro episódio de violência racista. A mãe culpa-se por relaxar contra o racismo, visto que sua preocupação no momento, como qualquer mãe que vive uma pandemia, foi zelar pelos cuidados contra a COVID-19 na volta às aulas presenciais de seu “garotinho”.

Essa semana era pra ser a semana mais feliz da vida do “PP”. Sim! A mais feliz! Ele aguarda pelo aniversário dele assim que termina o Natal. O sorriso deste garotinho PRETO não chegou em casa hoje porque pela primeira vez em quase 7 anos, sofreu seu primeiro episódio de racismo. Estávamos tão preocupados com a COVID-19 e o retorno às aulas que abaixamos a guarda em relação a outro inimigo gigante que já enfrentamos há anos. Meu filho hoje ouviu de uma outra criança que não gostava dele por ele ser preto e que sua cor é feia. Vejam! Por parte de outra criança. Crianças falam o que aprendem. Ninguém nasce racista, torna-se.¹⁵

Como discutiu Neuza Santos (1983, p.61), perguntamo-nos, insistentemente, o que acrescentar a esta denúncia feita de depoimentos que falam de si? Victória Santa Cruz sofreu a primeira violência racista em 1929, e noventa e dois anos depois (2021) a história continua, assim como a poeta, “PP” “tornou-se negro” aos sete anos de idade. Ambos foram obrigados a interpretar a realidade de suas relações com o mundo, perceber ainda muito cedo as regras das identificações normativas ou estruturantes da identidade patriarcal e racista e entender as suas realidades criadas pelo colonialismo. Victória transformou suas feridas coloniais em poesia e construiu sua identidade negra apropriando-se de seu corpo como lugar de resistência e “PP” ainda vai trilhar um caminho muito longo nesta luta, possivelmente crie ações significativas no seu espaço escolar.

Trazer à sala de aula estes dois depoimentos é construir uma percepção crítica sobre a realidade social e gerar ações transgressoras, antirracistas. Aprofundar estudos sobre obras que discutem o racismo, pensando a herança colonial e suas consequências para a educação e a cultura, é defender a contextualização histórica como meio de proporcionar conhecimento. As aulas de Artes Visuais nas escolas devem oferecer meios para que a disciplina cumpra com o papel de formar e informar indivíduos e gerar alunos com um posicionamento crítico e reflexivo. Invisto na proposta da Metodologia Triangular, de Ana Mae Barbosa (2001), de

¹⁵ Relato de uma usuária do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

ensino, pois ela segue os ensinamentos de Paulo Freire (2010) de recusa à colonização hegemônica. Ana Mae Barbosa propõe com sua teoria um currículo de Artes na Educação Básica pautado no olhar crítico sobre o mundo, e possibilita ao professor em qual ponto do triângulo ele pode iniciar suas aulas, no ler, no fruir ou no contextualizar a obra de arte. Diz ela:

Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação. (BARBOSA, 2001, p. 31-32).

A Metodologia Triangular (fazer arte, fruir e contextualizar) proposta pela educadora brasileira surgiu no final da década de 1980 por meio de reflexões sobre a educação modernista, a chamada Escola Nova e o ensino de arte espontaneísta, sem interferência da História da Arte e do professor no processo ensino/aprendizagem, uma educação artística com base no “deixar fazer”, criador de uma expressividade “pura” e livre. Ana Mae Barbosa sistematizou um novo caminho, um posicionamento teórico-metodológico, possibilitando a construção de sentidos para arte-educação, uma teoria libertadora sob influência de Paulo Freire, no sentido de promover consciência crítica nos alunos, especialmente nos de classes populares. Segue o que se refere a essa teoria.

[...] mas, diferentemente do movimento escolanovista, a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos. (SAVIANI, 2006. p.36)

Desejo colaborar com esta proposta de educação formulada por Paulo Freire (2010) e Ana Mae Barbosa (2001), formar alunos críticos dentro e fora da escola, leitores e fruidores das artes. Minhas intervenções pedagógicas para uma prática educacional antirracista e de construção identitária afirmativa das estudantes negras parte deste triângulo metodológico: ler, fazer e contextualizar. Não necessariamente nessa ordem, mas de acordo com as respostas da avaliação diagnóstica anteriormente citada. Início a partir de então, o estudo da arte contemporânea, especificamente a análise das produções artísticas de artista negros, em especial, mulheres negras, e a apresentação da performance na escola, uma arte que dá múltiplos sentidos ao discurso e a relação sujeito-sujeito.

8.2 Eu sou, eu existo

Quem sou eu, portanto? Ou que nos é feita: quem são vocês? No segundo caso, trata-se de uma resposta: a uma intimidação. Trata-se, em ambos os casos, de revelar a sua identidade, de a tornar pública. Mas revelar a sua identidade é também reconhecer-se (auto-reconhecimento), é saber quem se é e dizê-lo ou, melhor, proclamá-lo, ou também dizê-lo a si mesmo. O ato de identificação é igualmente uma afirmação de existência. “Eu sou” significa, desde logo, eu existo. (MBEMBE, 2014, p.255).

Após estudar a arte da performance, percebi ser ela o melhor meio artístico para questões relacionadas ao racismo e suas consequências nas vidas de meus alunos negros e, em especial, minhas alunas adolescentes negras, por torna-se um lugar de encontro de corpos, de trocas, de afetos e diálogos. É uma abordagem capaz de estabelecer relações estéticas, críticas, históricas e conceituais, podendo transformar vidas, pois ela evidencia e potencializa as expressões humanas, dando apropriação ao corpo e ao lugar de fala. A performance tem uma natureza transgressora e a escola necessita desse caminhar no desenvolvimento da inclusão, do respeito à diversidade cultural e étnico-racial, e às diferenças.

A arte da performance não é uma encomenda de um apreciador de arte, ou simplesmente a finalização do processo criativo de um artista, ela é a reflexão sobre o conhecimento do próprio meio em que os envolvidos na arte performática estão inseridos, ou no conhecimento das estruturas sociais e seus conflitos. Regina Silveira (2010)¹⁶ afirma que “toda arte é política, no sentido em que transforma a percepção do espectador”. A performance tem este viés político, ela se apropria do espaço onde acontece, levanta percepções sobre a vida e chama o espectador para participar deste diálogo, seja de forma reflexiva ou dando novas ressignificações às suas atitudes. Roselee Goldberg (2006) defende que a performance tem uma relação forte com o contexto cultural e acrescento ser ela uma arte que vem evidenciando fatos do cotidiano social, combinando teatro, artes visuais, corporeidade e música. A arte performática chama a atenção do público. Busca, contudo, o reestudo do objeto artístico.

Minha proposta é trabalhar o reestudo do objeto artístico a partir da História da Cultura Afro-brasileira, Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a forma como abordar a política antirracista no espaço escolar e desenvolver a construção identitária de minhas alunas adolescentes negras através da performance. Neste sentido, fazer desta expressão um meio influenciador de valores morais, éticos e culturais, bem como proporcionar ações que combatam o racismo na escola e fora dela. Com bases na Metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa, contextualizar, fazer arte e fruir, na decolonialidade no currículo escolar do Ensino fundamental II, especificamente

¹⁶ Em entrevista ao Itaú Cultural, Regina Silveira explica por que toda arte é política. A artista plástica e educadora brasileira trabalha com artes visuais e explora questões próprias da representação imagética e temas sociais e políticos. (REGINA ..., 2021).

no 9º ano, proponho que através da performance os alunos possam vivenciar experiências mais significativas e complementares, pensando corpo e espaço de forma transgressora e poética.

O primeiro passo antes de qualquer movimento artístico é identificar-se negra, utilizando o corpo de maneiras diferentes das estabelecidas pela colonialidade do ser e do saber. Ser e existir enquanto adolescente negra, visibilizando o reconhecimento de sua identidade negra como potente possibilidade de ocupar lugares antes não ocupados e fazer deles, lugares de fala, de pertencimento, a começar pelo próprio espaço escolar; discutir questões raciais e de gênero; desconstruir o ideal de beleza na arte e dos padrões normativos de beleza da imagem corporal. A partir de então, colocar-se num lugar de transformação, seja de si ou do mundo, criando uma performance que seja entendida e significada (se torne um signo) para que os demais alunos do contexto escolar construam uma visão de si mesmos e dos outros com o mínimo de conflito possível.

9 A PERFORMANCE E SEU PROTAGONISMO: UMA INTERVENÇÃO ARTÍSTICA REFLEXIVA

Segundo Ana Bernstein em seu artigo “A performance solo e o sujeito autobiográfico”,

A performance quase sempre exibe uma forte atualidade e é bastante responsiva às questões políticas e sociais do momento. Diferentemente do ator teatral, o performer não pretende representar um outro e habitar um espaço e tempo fictícios. (BERNESTEIN, 2011, p.1).

Após analisarmos com a turma de 9º ano do Ensino Fundamental as performances de Grada Kilomba (1968) “Illusions, Vol I – Narciso e Eco”, a performance de Renata Felinto (1978) “White face the blond hair”, a performance de Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra(1922), “Gritaram-me negra” e o Projeto “Identidade” de Noemia Oliveira e Orlando Caldeira, o protagonismo das estudantes negras será buscado para a criação de uma intervenção pedagógica como proposta para uma educação antirracista e um currículo decolonial, um primeiro passo para abertura de tantos outros.

Nós, professora e alunas negras, realizaremos uma pesquisa e formas de divulgação que viabilizem o conhecimento ampliado na comunidade escolar acerca das ações antirracistas que estão sendo desenvolvidas por artistas negros, em especial, as mulheres negras que apresentei neste trabalho – Grada Kilomba, Renata Felinto e Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra. Para além disso, sermos nós, professora e alunas, pesquisadoras de propostas que trarão para dentro da escola essa temática, numa intervenção contínua. Esta metodologia buscará, assim, o protagonismo das meninas negras da turma de 9º ano através de performances que atendam a uma visão transversal à metodologia de Ana Mae Barbosa, “contextualizar, fruir e fazer arte”.

O tema da intervenção contínua proposto é o “protagonismo das mulheres negras e a contemporaneidade” – antagônicas a Eco de Narciso, historicamente silenciada e invisibilizada –; mulheres negras, brasileiras, que ocuparam os lugares que elas desejavam estar, apesar da demora de seu reconhecimento e dos diversos obstáculos com os quais tiveram de lidar na construção de suas trajetórias pessoais e carreiras profissionais; mulheres essas como a escritora Carolina Maria de Jesus (1914), que em fevereiro de 2021 recebeu o título de doutor honoris causa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); a escritora e filósofa Djamilia Ribeiro, que teve seu livro “Pequeno manual antirracista” ocupando o ranking dos livros mais vendidos do Brasil no ano de 2020; a bailarina carioca Ingrid Silva, oriunda de projetos comunitários, que atua como a primeira bailarina na Companhia do Harlem em Nova York nos EUA e que atualmente luta contra as desigualdades no sistema de saúde norte-americano; a artista e cantora Teresa Cristina, reconhecida pela revista Forbes como uma das mulheres de sucesso no ano de

2020 e por também abordar, em suas redes sociais, o papel da mulher e da pessoa negra no mundo musical.

Essas e tantas outras mulheres negras serão escolhidas para serem retratadas pelas estudantes negras para fazermos uma abordagem afro-centrada e torná-las fonte de imagens para a performance e posterior diálogo desenvolvido com toda a comunidade escolar. As estudantes poderão escolher a mulher negra que lhe represente, ou que admire, outras mulheres negras para performar ou retratar com fotografias, permitindo-nos assim entender o universo imagético delas sobre a negritude e referenciais femininos negros. Uma performance em que as alunas personificarão a personagem com as quais elas se identifiquem e gerem informações pertinentes à luta das mulheres negras no combate ao racismo. Em consenso, as estudantes negras decidirão se a apresentação será uma performance individual e diária e se elas se sentem à vontade de personificar suas personagens e atuarem como elas, encenando falas, músicas, textos ou gestos que as notabilizaram no combate ao racismo, ou somente personificar e retratá-las através de fotografias, criando imagens a serem posteriormente expostas em uma “Produção Visual”, assim como o “Projeto Identidades” que fez a releituras de obras de arte consagradas com protagonistas negras. Em dia e hora marcados, as alunas apresentarão, a princípio para turma e posteriormente num projeto mais amplo, suas personagens escolhidas, contextualizando o tema “Protagonismo de mulheres negras e a contemporaneidade” e as questões aqui discutidas sobre educação antirracista e decolonial com a mediação da professora. A proposta é trabalhar o protagonismo das alunas negras a ponto que os demais alunos-espetadores organizem seus pensamentos sobre o tema e criem autonomia crítica – é um contextualizar, fazer arte e fruir.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cresci muito com meus acertos e naturalmente, muito mais com meus erros. Errei onde não imaginei errar, mas estou em processo de desconstrução e novas construções; ele não acaba nunca! Dentro desse processo, o crescimento de minha autoestima, essa que desde o começo eu desejava para minhas alunas. Era eu que necessitava desse resgate de autoestima para depois buscar trabalhar como professora de artes pensando em caminhos teóricos, artísticos e pedagógicos de transformar minhas “meninas”. Para isso, mobilizo a imagem de dominós emparelhados, basta começar com um, para que outros sejam movimentados, desde que se atenda a toda diversidade das diferentes possibilidades que este jogo nos permite. No final não se tem um ganhador, mas muitos e muitas!

As experiências que até aqui vivi enquanto professora de escolas públicas e aluna do EREREBÁ, transformaram-me em uma aluna/professora que busca a cada dia o aprimoramento de minhas falas e atitudes dentro e fora das salas de aula. Refletir sobre uma educação antirracista é perceber a responsabilidade que tenho em minhas aulas de artes. Corpo docente, direção e equipe pedagógica precisam de práticas mais conscientes e contundentes, e elas só ocorrerão com a busca do conhecimento – um conhecimento que se adquire ouvindo o outro, pesquisando, lendo e estudando; uma pesquisa contínua e propulsora de um querer saber mais. Esse conhecimento precisa ser compartilhado, disseminado, multiplicado. O racismo consome a sociedade, a educação, a cultura, destrói sonhos e futuros.

Esse conhecimento crítico sobre o racismo cotidiano no espaço escolar precisa ser enfrentado e a partir das vozes dos sujeitos que vivenciam estas experiências, construir um diálogo sobre as reflexões raciais, sobre as feridas e todos os sentimentos negativos provocados pelo racismo. A lei 10.639/2003 versa sobre o ensino da história da cultura afro-brasileira e africana nos currículos das redes oficiais de ensino da Educação Básica. Iniciativas e práticas pedagógicas precisam atender à lei 10.639/03, baseadas em elementos teóricos para a criação de diálogos que aprimorem a construção e a implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais em consonância com o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009).

O desenvolvimento de uma educação antirracista no contexto escolar precisa ser permeado pela lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, onde toda comunidade escolar, gestores, docentes e discentes estejam comprometidos com o processo de implementação da lei e suas diretrizes. É importante trabalhar o antirracismo na educação

brasileira afim de se construir uma nova consciência, desenvolver o pensamento crítico, alcançar ações e proposição políticas, produtoras de novas perspectivas e de conhecimento da realidade. (BRASIL, 2009)

As aulas de artes podem permitir ao/ao professor(a) e alunos a conhecer melhor quem são e reconhecer a realidade que os circunda, a partir de currículo mais qualitativo, que segundo Petraglia (2001), sob os ideais do sociólogo Edgar Morin (1921),

O currículo escolar é mínimo e fragmentado. Na maioria das vezes, peca tanto quantitativa como qualitativamente. Não oferece, através de suas disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes; dito de outra forma, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização, que favorece a aprendizagem. (PETRAGLIA, 2001, p. 69).

É possível trabalhar esse currículo que favoreça a comunicação e o diálogo entre os saberes, propondo parcerias com outras disciplinas, estimulando alunos e alunas a serem protagonistas de suas histórias, transformando a escola em uma escola que fale da vida e da diversidade humana, apontando para novos caminhos, os da formação/transformação de pessoas e do mundo.

Assim, a partir do desejo de um currículo que trabalhe uma educação mais democrática, inclusiva, antirracista e com novas ações dentro da escola, busquei autores e artistas decoloniais. Baseei-me na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (2000) que reconhece que o universal não se enquadra dentro da escola e que valoriza as práticas locais e o que está mais próximo de nós, desmistificando o ideal colonialista e rompendo com a educação bancária opressora. Junto a Paulo Freire, trago o pensamento multidisciplinar de Grada Kilomba, como uma nova perspectiva para as aulas de artes, fornecendo aos alunos um diálogo que busque informações e que traga respostas em ações contínuas. O pensamento e as inquietações da artista Grada Kilomba nos convocam a falar o quanto do passado colonial está presente no racismo estrutural e institucional, mas sobretudo, no cotidiano e em dimensões mais ínfimas. As performances de Grada Kilomba dialogam com a metodologia de Paulo Freire, pois usam a didática do *sujeito* do conhecimento, o que enuncia e conta sua própria história, traz o respeito à diversidade e rompe com o pensamento monológico.

Junto a esses dois pilares, Grada Kilomba (1968) e Paulo Freire (1987), adiciono à intervenção pedagógica decolonial, a metodologia triangular de Ana Mae Barbosa (1936), fazer arte, fruir e contextualizar; Renata Felinto, com sua performance “White face the blond hair” , uma crítica às piadas criadas pelos homens brancos sobre pessoas negras que são estereotipadas

de forma diminuta; o Projeto “Identidade” da curadora Noemia Oliveira (2016) e o ator Orlando Caldeira (2016) em releituras às obras consagradas com o protagonismo negro, e a performance de Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra (1922) ao declarar o poema “Gritaram-me negra”. A metodologia da educadora brasileira Ana Mae Barbosa, a proposta de Paulo Freire (1987) e as obras das artistas e intelectuais negras contribuem, portanto, para uma metodologia argumentativa, crítica e libertadora e rompem com uma História da Arte construída sob a negligência da raça, classe, gênero e geografia.

Aprendo a cada dia com Grada Kilomba sobre diálogos decoloniais e entendo que como profissional da Educação preciso contribuir para acabar com o padrão colonialista na escola, de forma delicada como a arte pode proporcionar, mas contundente e contínua como Grada Kilomba nos sugere.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMELIN, Débora. Victoria Santa Cruz, a força de uma voz afro-peruana. **Afreaka**. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/victoria-santa-cruz-forca-de-uma-voz-afro-peruana/>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

BARBOSA, Ana Mãe. **A imagem no ensino da Arte: 1980 e novos tempos**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos Narcísicos no Racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/publico/bento_do_2002.pdf Acesso em: 20 de abril de 2021.

BERNSTEIN, Ana. A performance solo e o sujeito autobiográfico. **Sala Preta**, São Paulo, n. 1, p. 91-103, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v1i0p91-103>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 de junho de 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 21 de outubro de 2021.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis**. Tradução de David Jardim Júnior. 26.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CANDAU, Vera Lúcia; OLIVEIRA, Luiz Fernando. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, vol. 26, n. 01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 de junho de 2021.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**. vol. 31, n. 01, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20 de junho de 2021.

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

FERRY, Luc. **A sabedoria dos mitos gregos: aprender a viver II**. Tradução: Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012.

FELINTO, Renata. Renata Felinto, 2018. Disponível em: www.renatafelinto.com.br. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

FIGUEIREDO, Angela; LOPES, Dailza Araújo. Fios que tecem a história: o cabelo crespo entre antigas e novas formas de ativismo. **Revista OPARÁ: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, v.6, n. 8, 2018.

Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/opara/issue/view/316>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GOLDBERG, RoseLee. **A arte da performance: do futurismo ao presente**. Martins Fontes: São Paulo, 2006.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GRITARAM-ME NEGRA, 2013. Publicado pelo canal lide uff. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RljSb7AyPc0>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2021. Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

HOOKS, Bell. **Alisando o nosso cabelo**. Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1CuwzCkTF7sN1-7N19TLzWdDHhCpeBgBGi6Z6YQ_CUPQ/edit. Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo Martins Fontes, 2013.

KEBENGELE, Munanga. **Negritude: usos e sentidos.** São Paulo: Editora Autêntica, 2009.

KILOMBA, Grada. **Grada Kilomba: desobediências poéticas /** curadoria Jochen Volz e Valéria Piccoli; ensaio Djamila Ribeiro. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOPES Dailza Araújo. Fios que tecem a história: o cabelo crespo entre antigas e novas formas de ativismo. **Revista OPARÁ: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação.** v.6, n.8, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/opara/issue/view/316>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

LOURO, Guaciara Lopes. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação e Realidade** [online], jul./dez, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

MBEMBE, Achille. **A crítica da razão negra.** Tradução: Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

NASCIMENTO, Sílvia. Projeto identidade traz representatividade com propósito. **Mundo Negro,** 2017. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/projeto-identidade-traz-representatividade-com-proposito/>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

NUNES, João Arriscado. Fronteiras, hibridismo e mediatização: os novos territórios da cultura. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** Coimbra, n. 45, maio, 1996.

PEREIRA, Déborah Dias; THÉ, Ana Paula Gilfskói. A construção da identidade negra via movimento social: “Marcha dos cabelos crespos” enquanto estratégia de enfrentamento do racismo. **Revista Confluências,** v. 21, n. 3, p. 169-183, 2019.

PETRAGLIA, I. C. **A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber.** 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

REGINA Silveira. *In:* ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural. Porto Alegre: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8084/regina-silveira>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em:

http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em: 20 de abril de 2021.

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Histedbr, 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf. Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

SEMOG, Éle; NASCIMENTO, Abdias. **Abdias Nascimento: o griot e as muralhas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

WALKER, Alice. Cabelo oprimido é um teto para o cérebro. **Portal Geledés**, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/cabelo-oprimido-e-um-teto-para-o-cerebro/>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a literatural medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.