



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES –
PROFARTES**

KELLY CRISTINE CORDEIRO

**DA COR DO ÉBANO:
Arte e valorização da estética afro-brasileira na escola**

**NATAL/RN
2020**

KELLY CRISTINE CORDEIRO

**DA COR DO ÉBANO:
Arte e valorização da beleza afro-brasileira na escola**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Artes-PROFARTES da Universidade do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes, Linha de Pesquisa/Atuação abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Orientadora: Dra. Renata Viana de Barros Thomé.

**NATAL/RN
2020**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Departamento de Artes - DEART

Cordeiro, Kelly Cristine.

Da cor do ébano : arte e valorização da estética afro-brasileira na escola / Kelly Cristine Cordeiro. - 2020.
28 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes, Natal, 2020.

Orientadora: Dr.ª Renata Viana de Barros Thomé.

1. Decolonialidade. 2. Racismo. 3. Arte na educação. I. Thomé, Renata Viana de Barros. II. Título.

RN/UF/BS-DEART

CDU 37.015

KELLY CRISTINE CORDEIRO

**DA COR DE ÉBANO:
Arte e valorização da estética afro-brasileira na escola**

Aprovado em: 25/11/2020

BANCA EXAMINADORA

Dra. Renata Viana de Barros Thomé (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Dra. Arlete dos Santos Petry
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Dr. Diego Souza de Paiva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

RESUMO

“Da cor do ébano: Arte e valorização da estética afro-brasileira na Escola” é o resultado da proposta pedagógica implementada no Centro Estadual de Ensino Profissional Hélio Xavier de Vasconcelos/Extremoz/RN foco do presente trabalho de mestrado. As reflexões teóricas – em torno do pensamento decolonial - e educacionais que inspiraram “Da cor do ébano” são desenvolvidas nesse artigo e estão alinhadas com o debate em torno da inserção da história a cultura afro-brasileira como previsto na Lei 10.639/03, cujo objetivo é promover o enfrentamento ao racismo no espaço escolar. Tais ações têm sido gestadas em um contexto escolar marcado por uma maioria étnica afrodescendente que não vê de forma positiva tal identidade, nem consegue vislumbrar a prática e a perpetuação do racismo estrutural em seu cotidiano. É neste contexto que temos promovido atividades didáticas que buscam envolver os/as estudantes no debate sobre a construção de identidades sociais, multiculturalismo, estética, subjetividades, diversidade étnica, cultural e racismo, focando na promoção das identidades afrodescendentes utilizando linguagens das artes visuais como instrumentos de representação e valorização da estética negra no ambiente escolar.

Palavras-chave: Decolonialidade. Currículo. Arte-Educação.

ABSTRACT

“The color of ebony: Art and valorization of Afro-Brazilian aesthetics at School” is the result of the pedagogical proposal implemented at the State Center for Professional Education Hélio Xavier de Vasconcelos / Extremoz / RN focus of the present master's work. The theoretical reflections - around decolonial thinking - and educational reflections that inspired “The color of ebony” are developed in this article and are aligned with the debate around the insertion of history in Afro-Brazilian culture as foreseen in Law 10.639 / 03, whose objective is to promote the fight against racism in the school environment. Such actions have been carried out in a school context marked by an ethnic Afro-descendant majority who do not see this identity positively, nor can they envision the practice and perpetuation of structural racism in their daily lives. It is in this context that we have been promoting didactic activities that seek to involve students in the debate on the construction of social identities, multiculturalism, aesthetics, subjectivities, ethnic, cultural and racism, focusing on the promotion of Afro-descendant identities using visual arts languages as instruments of representation and appreciation of black aesthetics in the school environment.

Keywords: Decoloniality. Curriculum. Art-Education

1 EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE

O presente texto se propõe a trazer reflexões no campo da Educação e de seus entrelaçamentos com a Arte-educação, a partir dos debates polissêmicos que orbitam o campo da decolonialidade. Busca-se, articular ações de promoção de uma educação antirracista através de práticas do ensino de Arte inspiradas na decolonialidade, não apenas como perspectivas teóricas, mas como posturas diante do mundo voltadas à luta pela libertação dos sujeitos subalternizados pelo violento processo de modernidade/colonialidade, que se distende para além da colonização e que, de modo específico ao que se ocupam as reflexões deste texto, fomentam e alimentam o racismo estrutural em nossa sociedade.

Os diálogos sobre decolonialidade e suas reverberações no campo da Educação nos guiarão a um fértil terreno, tanto para a reflexão epistemológica quanto para a práticas educativas, que possam dar forma e materialidade a elas. Tais diálogos se dão a partir de uma ampla rede de debates sociais que apesar de não serem recentes, ainda precisam ser mais difundidas entre nós educadoras e educadores brasileiros (GOMES, 2018).

As contribuições do debate decolonial no campo da Educação e especificamente para um trabalho como este se inscrevem na possibilidade de problematização do racismo institucional, presente em nossas escolas, e de pensar práticas pedagógicas com potencialidade para superá-lo, bem como trazem “para o primeiro plano da discussão a importância da raça como dimensão estruturante do sistema mundo moderno/colonial” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2018, p. 11). Isso nos possibilita refletir sobre a amplitude da questão racial, desnaturalizando identidades e práticas que se inscrevem no nosso cotidiano de modo intersubjetivo e que são marcadas pelo estabelecimento de uma diferença abissal entre os seres humanos que abriga um sistema de hierarquização no qual uns são considerados mais humanos que outros e alguns modos de vida devem ser perseguidos como modelo e outros eliminados (SANTOS, 2019). Por isso, o projeto decolonial ou o chamado giro decolonial está diretamente ligado à luta política da população negra por libertação e superação do racismo no Brasil e no mundo.

Nesse sentido, racismo é o conceito-chave que norteia minha reflexão e que tento trazer para o horizonte da minha prática como Arte-educadora no sentido de tê-lo como algo a ser enfrentado, visto que o racismo é um princípio constitutivo que organiza, internamente, todas as relações de dominação na modernidade, “desde a divisão

internacional do trabalho, até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero e religiosas” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2018, p. 59).

Essa centralidade do debate racial no horizonte de reflexão se dá seguindo a perspectiva de Ramón Grosfoguel, para quem é fundamental pontuar que “a centralidade da raça e sua articulação com o capitalismo histórico podem ser encontradas na longa tradição do pensamento e da luta dos povos afrodiáspóricos” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2018, p. 59). Isso implica em trazer o debate para uma dimensão muito profunda da existência humana: a relação entre vida e morte, pois a linha divisória que se estabelece a partir disso é também a fronteira racial que separa aqueles/as que possuem o direito de viver e os que não o possuem. É justamente dentro dessa condição-limite que procuro pensar a educação como instrumento e prática de superação do racismo e de promoção do direito à existência.

Há uma questão que se apresenta nesse contexto: por que falar em colonialismo no século XXI? Qual a relação desse processo com um trabalho sobre ensino de Arte? Para tentar responder a estas questões quero dizer que decolonialidade é um conceito que oferece dois lembretes-chave: primeiro, mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política (MALDONADO-TORRES, 2018).

Pela proximidade semântica dos conceitos de colonialismo e colonialidade é preciso que façamos algumas distinções entre eles.

Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2015, p. 131).

Assim, podemos dizer que colonialismo é um termo referente a elementos geopolíticos ligados à formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo no contexto da modernidade pode ser entendido a partir das especificidades da colonização do mundo pelos impérios ocidentais desde a “descoberta” do Novo Mundo; já colonialidade pode ser entendida como uma lógica global que leva a desumanização e que sobrevive até mesmo na ausência de colônias geopolíticas (MALDONADO-TORRES, 2018).

Mais que um conceito, a colonialidade é um projeto de mundo: concebido na modernidade, articula territórios e sujeitos através da transformação radical do saber, do ser e do poder. O fato destes serem processos historicamente amplos e complexos, faz da decolonialidade muito mais que uma perspectiva epistemológica e/ou intelectual que fornece instrumentos teóricos para (re)pensar a realidade, por isso, gosto de pensar que a decolonialidade se tornou uma postura diante do mundo.

Postura que faz frente a “colonialidade do poder” - conceito recorrentemente acionado para problematizar a dinâmica de dominação global imposta pelo colonialismo que, segundo Aníbal Quijano, é a face oculta da modernidade, um conceito que está inscrito na vida das pessoas e marca a matriz epistêmica e de poder da modernidade. Ele é concebido a partir da tomada do território do que hoje conhecemos como América, num movimento que inicia uma relação de interação mundial entre povos distintos dentro de uma dinâmica de relação de poder constitutiva do capitalismo e fomentadora das hierarquias e relações de exploração. Isto inaugura um sistema de dominação e de exploração socioeconômica que por sua vez fomenta conflitos e muita violência, tanto física quanto simbólica (QUIJANO, 2010).

Ainda segundo Quijano (2010), a partir desse contexto histórico amplo, a colonialidade do poder foi formatada segundo o modelo eurocêntrico da racionalidade moderna que, em si, já é um marcador que serve para dividir as populações entre modernas/racionais de um lado – do lado que domina – e primitivas/ irrationais de outro – do lado dos que são subalternizados. Tal contexto, também engendra um complexo sistema de dominação cultural baseado na produção e reprodução de bens simbólicos e subjetividades a partir da matriz eurocêntrica, segundo a qual foi estratificado um modelo sociorracial, no qual o sujeito “branco” é tomado como o modelo referencial a partir do qual as demais “tipologias raciais” são julgadas e inferiorizadas.

A perspectiva de colonialidade do poder proposta por Quijano (2010), amplia possibilidades ao mesmo tempo em que não está livre de críticas e limitações, mesmo

daquelas que possam surgir entre aquelas/es que também se propõem a problematizar e superar os laços da colonialidade. É nesse sentido que a filósofa e feminista argentina María Lugones (2008), propôs uma releitura epistemológica e política do conceito de colonialidade do poder, tão caro ao debate decolonial, numa perspectiva de ampliar as reflexões em torno do que ela nomeia como “colonialidade do gênero”.

Tal ampliação é atravessada por críticas enfáticas aos feminismos branco e colonial, cujas principais balizas epistêmicas e políticas foram estabelecidas a partir da realidade de vida das mulheres brancas vivendo em contexto metropolitano. Ao problematizar a interseção da relação entre raça, classe, gênero e sexualidade, procurou entender o que motiva a indiferença dos homens que também sofrem com o efeito da colonialidade, para com as violências que sistematicamente se infringem sobre as “mulheres de cor: mulheres não brancas, mulheres vítimas da colonialidade do poder e, inseparavelmente, da colonialidade do gênero” (LUGONES, 2008, p. 75).

Ela ao problematizar interseccionalidade como elemento epistemológico e político em sua obra segue na direção de tecer a crítica ao conceito de colonialidade do poder popularizado por Quijano (2010), o qual tornou-se uma categoria de análise amplamente utilizada entre os/as autores/as inseridos/as no giro decolonial, como uma perspectiva epistemológica e política, responsável por difundir o debate sobre decolonialidade na América Latina, buscando ampliar a perspectiva teórica e epistêmica dos estudos pós-coloniais e subalternos, até então mais identificados com autores asiáticos e estadunidenses.

O conceito de colonialidade do poder aponta para a manutenção das relações de colonialidade nas esferas econômica e política mesmo depois do fim da colonização dos territórios e, segundo Luciana Ballestrin (2013), ele possui uma dupla função: denunciar a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema mundo capitalista moderno/colonial, ao mesmo tempo em que torna inteligíveis e demonstra a contemporaneidade dos processos de dominação que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade (BALLESTRIN, 2013, p. 99-100).

Partindo desse conceito, Lugones (2008), propõe uma (re)leitura, considerada radicalmente decolonial e feminista, das relações de dominação na modernidade, questionando a constituição e os usos dos conceitos de gênero e sexualidade, buscando demonstrar como a dinâmica da colonização foi responsável por estabelecer o enraizamento e a naturalização das concepções ocidentais de gênero e sexualidade, ao

mesmo tempo em que questiona a forma como a denominação “mulher” assume um caráter homogêneo, refletindo a intrínseca relação entre gênero e colonialidade.

Este é o mote para demonstrar como o conceito de colonialidade do poder não é suficiente como categoria de análise para pensar caminhos para a libertação das massas colonizadas por seu caráter universalista, que tende a desconsiderar esses elementos de modo específico. Ao mesmo tempo que volta suas críticas ao universalismo do feminismo branco colonial a partir de uma perspectiva da interseccionalidade, entre raça, gênero e classe capaz de considerar elementos intersubjetivos também atravessados por uma dimensão de historicidade.

Para Lugones (2008), a reflexão sobre a maneira como a colonialidade se insere na vidas das mulheres e a dinâmica de produção de saberes a este respeito são peças-chave para o engendramento da ruptura com uma estrutura social, econômica, política e cultural marcada pela violência de gênero como violência colonial, que se perpetua e segue respaldando as mais diversas formas de violência e opressão contra as mulheres e contra todas/os aquelas/es que não se enquadram no modelo de sujeito moderno: homem, branco, heterossexual e judaico-cristão. Assim, ela entende que a produção de conhecimento possui sua dimensão política e, portanto, pensa a epistemologia também como um instrumento de libertação.

A colonialidade marcou/marca profundamente as sociedades latino-americanas, africanas e asiáticas, tanto na constituição de seus arranjos sociais, quanto na constituição de identidades culturais, de relações e arranjos dos espaços de poder, na medida que, especialmente a partir do século XIX, a conformação das novas repúblicas, especialmente na América Latina, incidiu na formatação das instituições republicanas, cuja independência política não rompeu com a dependência historicamente estabelecida em suas estruturas sociais que demarca a relação entre centro/periferia. Sob a égide do capitalismo que é responsável por estruturar um sistema-mundo² produtor e reproduutor de hierarquias entre os povos, originaram-se relações de desigualdade e submissão ao centro capitalista – leia-se Europa e EUA - a partir das quais se reproduzem formas de exploração do trabalho e hierarquização das identidades e dos lugares sociais. Desse modo, as reflexões em torno do sistema-mundo moderno/colonial atrelado ao desenvolvimento do capitalismo têm se ampliado para trazer ao protagonismo da análise a centralidade do debate sobre raça (sem deixar de lado os aspectos de sua interseccionalidade) como um elemento que estrutura esse sistema-mundo. Por esta razão o debate sobre o racismo ganha fôlego, graças a importante contribuição de intelectuais

ligados/as ao grupo de investigação Modernidade/Colonialidade, responsáveis por sistematizar e apresentar diretamente discussões que se dispersavam em trabalhos de autores e autoras ligadas ao movimento negro e de países subalternos e/ou de terceiro mundo.

Desse debate segue a assertiva de Ramón Grosfoguel, para quem o racismo é:

[...] um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas. (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2018, p. 11).

O projeto da modernidade produziu no ocidente um racismo sistêmico e estrutural, tanto nas sociedades colonizadoras quanto nas colonizadas, tão veemente que ainda hoje ele tem o poder de determinar a fronteira entre aqueles que têm direito de viver e os que não o têm, a prova disso é o conflito estabelecido no âmbito da sociedade brasileira entre as forças do Estado e a população negra moradora das periferias dos grandes centros urbanos, nos quais a polícia, como braço armado do Estado, tem promovido um verdadeiro genocídio da juventude negra. Racismo que estrutura e embasa a produção do conhecimento e da ciência, dizendo quem pode ou não produzir o saber científico socialmente reconhecido e quem não pode fazê-lo. Este é o princípio da colonialidade do saber que é indissociável da colonialidade do ser.

Se a ciência moderna é fundamentada no princípio cartesiano do “penso, logo existo”, logo aqueles que não pensam segundo a lógica da modernidade/colonialidade ocidental, não pensam, logo não existem, ou não têm o direito a existir, a não ser que aprendam a pensar segundo princípios da civilização moderna ocidental.

Dentro desse princípio, conhecimento e existência são indissociáveis. Ou seja, há o “conhecimento legítimo” de uns, que se opõe aos saberes daqueles que são o “outro”, da mesma forma como a existência e a forma de existir de uns é constantemente (re)afirmada e escamoteia a negação do direito de outros à existência. Assim, “a desqualificação epistêmica se converte em instrumento privilegiado da negação ontológica” (TORRES, 2015, p. 145). Ou seja, é a afirmação da existência como um ato de qualificação epistêmica.

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de

saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outrossaberes para um espaço de subalternidade (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

Nessa dimensão o elemento subjetividade se coloca como conceito-chave na intersecção dessas formas de colonialidade, pois todas as nossas identidades e os lugares que ocupamos são tocados por tal dimensão. Em outras palavras, o que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber.

Nesse sentido, é possível relacionar esses elementos com a forma como no Brasil, a distinção racial representa uma condição basilar das estruturas sociais e das relações sociais e intersubjetivas. Apesar da disseminação do mito da democracia racial propagado em relação à nossa sociedade, esta distinção está em toda parte e, no caso da educação, representa um projeto social, cujo acionamento do dispositivo racial articula uma das heranças mais cruéis da colonização e da escravidão: o epistemicídio, o qual “vem constituído no instrumento operacional para a consolidação das hierarquias raciais por ele produzidas, para as quais a educação tem dado contribuição inestimável” (CARNEIRO, 2005, p. 30). Segundo a autora:

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

O viver, as formas de viver e o próprio direito à existência física e identitária, estão, assim, atrelados à dimensão da política das identidades e da identidade como política. Viver se torna um ato político que está atrelado ao direito e ao ato de narrar-se a si mesmo. Por isso, cada vez mais os sujeitos subalternizados têm se levantado na luta pelo direito de contar suas próprias histórias, de produzir saberes sobre si, sobre suas

comunidades e sobre o sistema-mundo que os têm historicamente oprimido. Assim vão se constituindo atos de resistência, um passo adiante na superação dessas desigualdades. Não se trata apenas de criar narrativas sobre a opressão, mas de demonstrar que há outras formas de produzir saberes e ler o mundo. Epistemologia e vida estão imbricadas, uma vez que a narrativa sobre a existência se torna uma condição para a defesa do direito à vida. O extermínio da juventude negra e periférica no Brasil pelo Estado é um exemplo palpável disso. A criminalização da pobreza, sobretudo quando os pobres são jovens negros e negras, e de seus modos de existência é um exemplo concreto de como as identidades que nascem a partir dos saberes da modernidade/colonialidade afetam a vida das pessoas.

Por isso que o Movimento Negro¹ no Brasil e na América Latina tem se mobilizado para que a intelectualidade negra tenha condições de produzir novas narrativas sobre suas histórias e seus modos de existência. Trata-se de intelectuais que têm se engajado na produção do pensamento e de práticas decoloniais, produzindo saberes críticos aos padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento. Põem em questão a hegemonia dos princípios científicos eurocentrados e a razão cartesiana. Ou seja, produzir conhecimento é também uma forma de enfrentar as ameaças de extermínio para os sujeitos subalternizados.

No contexto brasileiro onde vivemos a realidade de um racismo ambíguo, onde o mito da democracia racial ainda é pujante, toda intenção de descolonizar precisa vir acompanhada de ações que possibilitem às pessoas negras ocuparem os espaços dos quais vêm sendo historicamente segregadas. Considerando as reflexões de Nilma Lino Gomes “a luta do Movimento Negro no Brasil, no fim do século XX e durante o século XXI, é a luta contra o racismo e pela construção da igualdade e justiça social para as pessoas negras. [...] uma luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser, articulada [...]” (GOMES, 2018, p. 226). Ainda segundo a autora:

As ações afirmativas, reconhecidas e implementadas como política de Estado, desvelam o quanto o racismo, somado e reeditado pelo capitalismo e alimentado por uma série de outras violências e discriminações, produz historicamente uma perversidade abominável que se sustenta no pensamento, nas práticas sociais e no conhecimento. (GOMES, 2018, p. 226).

¹ Quando fazemos referência ao Movimento Negro tratamos de diversas formas de organização e articulação de mulheres e homens negros que se posicionam politicamente no enfrentamento contra o racismo, bem como a grupos culturais e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da valorização da história e da cultura originárias da diáspora negra na América Latina e no Brasil.//

Há muito o que ser feito nesse sentido, muitos caminhos a serem trilhados, nos quais não bastarão ações isoladas, por isso é preciso investir incessantemente na produção de saberes para que o número máximo de pessoas seja afetado e assim, possamos desenvolver ações coletivas amplas.

Nesse sentido, minhas ações como educadora representam dentro de uma dimensão mais ampla, a tentativa de construir práticas educativas antirracistas e decoloniais, já que a educação é um instrumento balizador para a manutenção da colonialidade. Por isso o empenho na construção de uma educação pautada em um pensamento pedagógico norteado em princípios que visem a emancipação dos sujeitos, a construção de novas formas de conhecimento e de experiências sociais.

2 DECOLONIALIDADE, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

O pensamento decolonial no âmbito da educação significa repensar e estabelecer novas perspectivas de problematizar o real, a educação e a Arte-Educação. De modo mais específico, como instrumento pedagógico e prática educativa que se insere nesse contexto, assumindo o desafio de provocar reflexões que corroborem para que sejam repensados valores culturais e estéticos que orientam nossas práticas, de modo que possamos abrigar práticas educativas capazes de fazer com que nossas alunas e alunos negros e também, todos que habitam as margens do modelo de sujeito europeu – branco, classe média, cristão, heterossexual, masculino, etc. – possam encontrar na educação e na escola um espaço de acolhimento, onde possam de fato desenvolver habilidades próximas ao seu modo de vida, reconhecendo-se nas categorias valorativas de sujeito, de modo positivo.

Nossas práticas educativas precisam fazer sentido para suas vidas, para que possam reconhecer a imagem que veem no espelho como a de alguém digno de respeito e cheio de atributos sociais e históricos positivos. Algo para o que a educação e o currículo que temos em nossas escolas não contribuem. Segundo Nilma Lino Gomes,

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo de produção

científica são alguns deles. Nestes a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos. (GOMES, 2018, p. 227)

O debate sobre colonialidade-decolonialidade-educação-currículo precisa ser feito considerando a complexidade do próprio sistema-mundo da colonialidade, que no âmbito da educação, tem no currículo um dos seus alicerces. Quando tratamos de currículo não nos referimos apenas ao currículo prescrito, aquele cuja letra da lei, da diretriz educacional e dos parâmetros curriculares fixam como um *dever ser* da prática educativa. Assim, currículo e processo de escolarização são tomados como fortes instrumentos da colonialidade no âmbito da educação, na dimensão da colonialidade do ser, na medida em que são tecnologias do governo de si, pois são responsáveis por inscrever em nossos corpos e em nossas subjetividades marcas da disciplina e da cultura.

Desta forma, os corpos negros são constantemente alvo de cuidado, com objetivo de serem formatados em relação aos modelos identitários espelhados nos princípios da colonialidade: indivíduo masculino, branco, heterossexual, classe média, judaico-cristão, modelo que o currículo e a educação em geral procuram (re)produzir e ratificar. Indo um pouco além, não seria exagero dizer que o currículo é parte daquilo que somos. Essa importância que o currículo assume em nossas vidas extrapola sua dimensão institucional que chega até nós por meio da educação e da escola.

É importante pontuar aqui que a concepção de currículo com a qual trabalho não diz respeito apenas ao currículo pensado como conjunto disciplinar de matérias escolares, que orienta estritamente o conhecimento a ser produzido e transmitido, mas lança mão de um ponto de vista que o percebe como um território complexo que influí profunda e poderosamente no processo de construção de subjetividades, tem poder de legitimar e deslegitimar, autorizar e desautorizar, incluir e excluir; estabelecendo lugares sociais, firmando e reafirmando identidades. É justamente nesse sentido que o currículo é parte daquilo que somos, e parte muito importante, já que “o currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos” (SILVA, 1995, p. 196).

Não à toa ser ele um instrumento caro ao projeto de modernidade/colonialidade, pois aquilo que ele diz, aquilo/aquele que silencia segue no âmbito da educação tomando tom de verdades que vão sendo naturalizadas. Segundo Tomaz Tadeu da Silva:

O currículo não se restringe à transmissão de conteúdos, ideias e abstrações. Ele diz respeito a experiências e práticas concretas, construída por sujeitos concretos, imersos nas relações de poder. O currículo pode ser considerado como uma atividade produtiva, é um

processo de produção que pode ser visto em dois sentidos: 1) em suas ações (aquilo que fazemos) e 2) em seus efeitos (o que ele nos faz). (...) O currículo é também um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos. (...) As narrativas contidas nos currículos explicita ou implicitamente corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais, sobre a sexualidade. Essas narrativas são potentes. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não são, o que é certo, o que é errado, o que é moral, o que é imoral, o que é bom, o que é mal, o que é belo, o que é feio, quais vozes estão autorizadas a falar quais não o são. São silenciadas. (SILVA, 1995, p. 136).

Dado seu poder em nossas vidas e sua inserção em nosso cotidiano, o currículo segue sendo um território colonizado, e como colônia, severamente disciplinado, pois enquanto território habitado por narrativas diversas, tem poder de afetar nossas sensibilidades, ao passo que procura por meio das práticas educativas e da escolarização, disciplinar e orientar nossos olhares e escolhas.

As narrativas que estão presentes no currículo trazem, escamoteados, discursos sobre quais grupos sociais tem o direito de representar a si mesmos e aos outros e quais deles podem apenas ser representados ou mesmo totalmente silenciados. Essas narrativas trazem representações distintas, ou seja, valorizam alguns grupos sociais (em sua história, religião, cultura, política, sexualidade e conhecimento) e desprezam e desqualificam outros. Por isso, segundo Nilma Lino Gomes:

[...] as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade. Essas noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades. Elas têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras. Por isso é preciso descolonizar o currículo. (GOMES, 2018, p. 228).

Nesse sentido, dentro da chave da modernidade/colonialidade podemos pensar a relação currículo-sociedade, compreendendo que o dentro e o fora do currículo não são meros espaços separados por uma fronteira de escolhas apenas epistemológicas que possa desenhar um perfil fixo e dissociado das políticas educacionais colonizadas.

Procuro perceber essa relação a partir de um movimento dinâmico, onde há um fluxo constante de interesses e subjetividades tocadas pela dimensão da colonialidade que desenha os contornos e dá o tom de modelos que são inscritos em nossos corpos ao longo de nossa vida escolar, que nos marcam, nos dizem como nos ver e como olhar o “outro”.

Assim, nossos corpos vão sendo moldados nos papéis raciais, étnico, de gênero, sexualidade e classe, de maneira que sejam docilizados e aprendam a estar no mundo em harmonia com o lugar que lhes estava reservado na organicidade social.

Romper com esses elementos é uma tarefa difícil que precisa contar com um esforço coletivo, pois a descolonização do currículo, da educação e da escola não se fará apenas a partir de uma troca do colonial pelo decolonial, mas, sobretudo, no movimento dinâmico e contínuo de buscar novos olhares, novos posicionamentos, numa vivência educativa que valoriza a pluralidade e a heterogeneidade dos modos de vida, das histórias, da narrativas, das experiências, da estética, e que pleiteia, urgentemente, o fim das hierarquias dos modelos culturais.

Descolonizar o currículo é uma tarefa fundamental para a construção da democracia e para o enfrentamento ao racismo dentro e fora do ambiente escolar. Significa o reconhecimento de que, em detrimento dos aparentes avanços alcançados ao longo do século XX e XXI, com a implementação de leis e diretrizes educacionais, a exemplo das Leis Nº 10.639/03 e Nº11.645/08 que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de todo o Brasil, a colonialidade e o colonialismo seguem arraigados nos currículos, nos materiais didáticos, na formação de docentes e gestores/as da educação. (BRASIL, 2003, 2008). Assim,

[...] a colonialidade se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante das diversidades étnica, racial, sexual e política existente na escola e na sociedade. Ela se torna realidade pedagógica por meio de uma seleção de mão única dos conteúdos a serem discutidos com os estudantes, os quais priorizam somente um determinado tipo de abordagem sobre as várias e desafiadoras questões sociais, políticas e culturais do país, da América Latina e do mundo, em vez de disponibilizar aos discentes e público em geral várias e diferentes leituras e interpretações da realidade. (GOMES, 2018, p. 231).

Um currículo desse tipo, que não encoraja ao questionamento, que não tem espaço para a diversidade e o multiculturalismo, para práticas pedagógicas articuladas com o lugar social dos/as estudantes, não estimula o pensamento inovador, o senso crítico, não assume o desconhecido e se torna incapaz de formar subjetividades emancipatórias.

Para além do currículo oficial há o currículo enquanto prática tocado pela dinamicidade da vida, que se constitui não apenas a partir dos conteúdos selecionados, mas no cotidiano das pessoas que fazem da escola uma instituição pulsante. As práticas curriculares se apresentam e se materializam também no não-dito, no não oficial, no sub-

reptício, nas relações e narrativas, nos discursos, nas histórias de vida dessas pessoas que interagem e, de alguma maneira, tocam umas às outras. E é a partir dessa prática que as discordâncias quanto às políticas curriculares podem se tornar insurgências descolonizadoras.

3 COLONIALIDADE, CORPOREIDADE E SABER

Para além das milhares de mortes pelas quais foi responsável, os efeitos da escravização ainda seguem se fazendo sentir na contemporaneidade graças ao racismo ao qual esteve sempre atrelada. Os números referentes à escravização impressionam, só no Brasil tivemos 4,9 milhões de pessoas trazidas para trabalharem como escravas, isso sem contar as vidas que se perdiam na travessia do Atlântico! Esses números trazem consigo histórias de 4,9 milhões de pessoas e seus/as descendentes que foram vítimas da escravização, do racismo, de torturas, de violência sexual, de humilhação, pessoas a quem foi negada o caráter humano.

No Brasil o fenômeno da escravização durou oficialmente 388 anos. A escravidão como política de estado teve seu fim há apenas 132 anos. Isso pode parecer muito, mas do ponto de vista do tempo histórico ainda é algo muito recente, sobretudo porque as consequências da escravidão ainda se fazem muito presentes na estrutura social e econômica de nosso país. Assim, há inúmeras formas como a colonialidade interfere nas nossas vidas, nas vidas de nossos/as estudantes e na dinâmica escolar.

Nesse sentido, chamo atenção para como os mecanismos discursivos que são acionados para educar os sujeitos, seus sentidos, sua forma de ver o mundo e de se ver no mundo imprimem nos corpos identidades que, apesar de serem culturalmente constituídas, são atribuídas e assumidas como naturais. E criam o negro enquanto categoria identitária, estabelecendo e reforçando a distinção abissal entre os seres humanos a partir de uma diferença radical e irreconciliável.

A construção do “outro” é um processo que se inscreve, segundo Frantz Fanon, numa dimensão psíquica, social, cultural e histórica. O lugar do “outro” é uma fabricação colonial que se inscreve no corpo, na pele.

“Olhe, um preto! ” Era um stimulus externo, me sufocando quando eu passava. Eu esboçava um sorriso.

“Olhe, um preto! ” É verdade, eu me divertia.

“Olhe um preto! ” O círculo fechava-se pouco a pouco

“Mamãe, olhe o preto, estou com medo! ” Medo! Medo! E começavam a me temer. Quis gargalhar até sufocar, mas isso tornou-se impossível. Eu não aguentava mais, já sabia que existiam lendas, histórias, a história e, sobretudo, a historicidade que Jaspers havia me ensinado. Então o esquema corporal, atacado em vários pontos, desmoronou, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial. No movimento, não se tratava mais de um conhecimento de meu corpo na terceira pessoa, mas em tripla pessoa. No trem, ao invés de um, deixavam-me dois, três lugares. Eu já não me divertia mais. Não descobria as coordenadas febris do mundo. Eu existia em triplo: ocupava determinado lugar. Ia ao encontro do outro... e o outro, evanescente, hostil mas não opaco, transparente, ausente, desaparecia. A náusea... (FANON, 2008, p. 105).

Fanon (2008), chama a atenção para uma outridade radical que distingue de modo irreconciliável as pessoas e que se estabeleceu em torno da figura da pessoa negra nos termos da construção de um mundo marcado pela colonialidade e a racialização da humanidade. Assim, “O ‘Outra/o’ não é ‘outra/o’ per se; ela/ele torna-se através de um processo de absoluta negação” dinamizado pelo racismo estrutural (KILOMBA, 2020).

Isso traz muitas consequências sociais para uma sociedade como a nossa que apesar de ter cerca de 54% de sua população formada por pessoas negras, ainda segue inserida em uma dimensão da colonialidade em que os valores e as ideias hegemônicos dizem ainda estar atrelados a uma suposta supremacia branca, que não nos representa enquanto povo, mas que serve à manutenção de um racismo estrutural escamoteado pelo mito da democracia racial que supõe que no Brasil as diferentes raças convivem em harmonia apesar de tantas diferenças.

No Brasil o contexto colonial não somente escravizou a população negra e a levou à uma condição de inferioridade, mas também a população branca à lógica de um humanismo moderno/colonial que apregoa um ideal de razão e de sujeito que na sua essência são inatingíveis. De certa forma, ambos os grupos se fecham em círculos de desumanização dentro desse humanismo inalcançável, pois um grupo é escravizado por sua superioridade enquanto o outro é escravizado por sua inferioridade, “o branco está fechado na sua brancura. O negro na sua negrura”, segundo Franz Fanon (2008, p. 27).

Essa referência à população não pode ser desmaterializada na abstração da coletividade. Quando falamos em população negra, nos referimos a ela a partir da perspectiva fanoniana, que a pensa a partir da dimensão de sua corporeidade e, em lugar da objetificação do negro através de um olhar estereotipado da sociedade hegemônica, ela se torna um elemento a partir do qual a resistência é engendrada e outras modalidades de saberes são produzidas. (FANON, 2008).

De forma diversa à lógica da branquitude, Fanon (2008), propõe que o corpo negro assuma sua localização dentro do mundo pós-colonial, de modo que, ao invés de se enquadrar em um projeto de autonegação da negritude em busca de ser assimilado e aceito pelo olhar branco, o povo negro assuma e reafirme constantemente sua negritude como estratégia política.

Tal perspectiva possibilita que o caráter e as inúmeras subjetividades que marcam a construção de nossas identidades, e no caso do sujeito negro, sua “alma”, tendem a ser medidos pelo olhar do outro (colonialidade do ser), que lhe nega o reconhecimento de sua humanidade em plenitude.

É uma sensação estranha, essa dupla consciência, essa sensação de estar sempre a se olhar com os olhos dos outros, de medir sua própria alma pela medida de um mundo que continua a mirá-lo com divertido desprezo e piedade. É sempre um sentir-se em duplicitade – americano e negro; duas almas, dois pensamentos, dois esforços irreconciliados; dois ideais que se combatem em um corpo escuro cuja força obstinada unicamente impede que se destroce. (DU BOIS, 1999, p. 3).

Essa dupla consciência da qual trata Du Bois ao referir-se à população negra na América, diz respeito ao dilema que marca a vida de homens e mulheres negras em decorrência da linha da cor, que estabelece a separação entre negros e brancos, e bem pode ser usada quanto ao contexto brasileiro de modo mais específico. Segue o autor:

A história do negro americano é a história dessa luta – este anseio por atingir a humanidade consciente, por fundir sua dupla individualidade em um eu melhor e mais verdadeiro. Nessa fusão ele não deseja que uma ou outra de suas antigas individualidades se percam. (DU BOIS, 1999, p. 3).

Esses elementos da colonialidade (de poder, de gênero, de saber) se manifestam de modo contundente na produção de saberes – sobre os sujeitos e instituições – e dizem respeito à forma como o ponto de vista negro nos permite entender que é preciso seguir na busca daquilo que Fanon (2008) chamou de revolução político epistêmica, que coloca o corpo negro não como objeto do conhecimento que, como tal será dissecado, mas sim como um corpo que possui um lócus de enunciação político-epistêmico específico no contexto das relações de poder no sistema-mundo da modernidade/colonialidade, assim, propõe a ruptura entre o dualismo corpo/mente no qual se assenta a ciência moderna cartesiana.

Dessa forma, Fanon (2008), coloca em xeque os princípios da neutralidade científica e objetividade do conhecimento e que em geral servem de retórica para a produção dos currículos escolares, para os saberes acadêmicos, para a produção de conhecimento nas escolas e nas demais instituições de saber. Ele expõe o fato de que o conhecimento é localizado pela facticidade do corpo humano.

Um corpo que age, vê, fala, escuta, cheira e tateia deixa de ser um habitante da zona do não ser, portanto, é um corpo capaz de desenvolver um olhar ao outro imperial e hegemônico e localizá-lo também nas relações de poder. (...) O corpo branco já não se esconde atrás do véu do universalismo, da objetividade, mas se apresenta também como um corpo particular, que constrói o mundo e o interpreta a partir de um ponto de vista interessado (BERNARDINO-COSTA, 2018, p. 265).

A adjetivação desses corpos quanto ao reconhecimento de uma “identidade negra”, ou simplesmente da negritude, assume assim, outro sentido, na medida em que deixa de ser uma identidade atribuída e permeada de elementos negativos e passa a ser associada ao sentido político da negritude: uma questão de identidade inscrita para além dos traços fenótipos que marcam a cor da pele, mas que está também no reconhecimento da dimensão do papel da diáspora africana em nossas vidas, como um elemento plural que fundamenta as práticas culturais afrodescendentes marcantes na formação do povo brasileiro. Elas dizem respeito a narrativas identitárias e enunciados que mais do que nomear fecundam realidades sociais, por isso o ato de nomear é sempre um ato político, do campo da política das identidades e das políticas das relações culturais.

Por isso me importa pensar o lugar que esses corpos ocupam dentro das narrativas educacionais, como estão colocados e se movimentam e mobilizam dentro da escola a partir daquilo que o currículo escolar e as práticas educativas procuram fazer deles. A forma como vão sendo docilizados, a disciplina de que são alvo, faz parte do projeto de construção de sociedade engendrado pela modernidade/colonialidade.

Tratar do caráter colonial de nossos currículos e escolas é também um meio para refletir sobre a história de resistência do povo negro no Brasil, que desde que para cá foi trazido, se mobiliza contra as amarras que o prende, sejam elas físicas ou simbólicas. Um exemplo disso é a forma como o Movimento Negro, e os negros e negras em movimento, têm resistido à essa colonialidade forçando as instituições escolares a se repensar por dentro.

A mobilização dessas questões precisa se dar em muitas frentes: na luta social que

busca provocar a transformação da sociedade (decolonialidade do poder), na transformação de mentalidades e práticas sociais (decolonialidade do ser) e na produção de saberes que estejam alinhados ao debate que aponta para as desigualdades e a necessidade de transformação social (decolonialidade do saber). Tais elementos estão ligados de forma indissociável. São tramas de um mesmo tecido, por isso a ênfase na importância de pensar as questões curriculares, educacionais e de produção de saberes como instrumentos privilegiados da construção de identidades como uma forma de enfatizar também como elas têm poder de estabelecer, reforçar ou, se for o caso, incentivar a transformação de modelos e práticas sociais.

E é esse o desafio que assumi em minha trajetória profissional: demandar outros currículos e outras práticas pedagógicas, partindo de um exercício de desconfiança diante de verdades únicas, na tentativa de levar para dentro da escola outras visões de mundo, outros debates e reflexões. Repensando a forma como o próprio conhecimento é produzido na relação ensino-aprendizagem.

4 PRÁTICAS DECOLONIAIS NA ESCOLA

A preocupação em alinhar o trabalho docente em Arte com o que regem as Leis N° 10.639/03 e N° 11.645/08 que determinam a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, se dá no sentido de contribuir com o estabelecimento de princípios e práticas cidadãs, fundamentadas em princípios sociais multiculturais e legitimamente democráticos. (BRASIL, 2003, 2008).

Nessa perspectiva procurei orientar minha prática docente a partir de um projeto que buscou chamar atenção para as identidades que forjam a ideia de negritude de modo afirmativo e positivo. Seguindo fios de outras análises acerca da estética negra construída e ressignificada historicamente, tento através de meu trabalho na escola partir:

[...] da beleza castigada pela escravidão, passando pelo alinhamento moral oferecido pelo século XX, até chegar à pluralidade que o momento atual a concede (...) a emergência de pistas que refletem um conceito estético atribuído ao corpo negro, bem como o modo como essas pistas vão assumindo novas verdades na dispersão do tempo histórico. O objetivo é atribuir um olhar retroativo aos enunciados atualmente produzidos, analisando-o na espessura histórica que o constitui. (BRAGA, 2015, p. 23).

Quando falo na afirmação da negritude, o faço em função da desconstrução de

inúmeras narrativas históricas que adjetivam de forma negativa o povo negro no contexto de nossa sociedade, associando-o, dentre outras coisas, ao caráter quase que exclusivo da identidade escrava, de sujeitos secundários, desconsiderando que sua participação na construção do nosso país é fundamental. Nesta cena, inteligência, beleza, sensibilidade, bondade, honestidade etc., não são elementos marcantes na identidade negra. O outro lado dessa moeda é a tendência a associá-la com a malandragem, a feiura – que é a distorção estética de seus traços de beleza não acolhidos pelos padrões sociais dominantes; a baixa escolaridade relacionada à pouca inteligência e assim por diante.

Essa forma de ver e dizer o corpo negro, no sentido de identificar a negritude a elementos negativos é fortemente atrelada a aspectos estéticos inscritos na própria corporeidade dos sujeitos: boca, nariz, cabelo, perna, peito, bunda, são elementos recorrentes quando se trata de pensar a história da beleza negra no Brasil e os discursos em torno dos quais e em função dos quais se dá uma arquitetura dos corpos eivados de elementos culturais significados e ressignificados dentro dos processos históricos. A mídia, a publicidade e a educação figuram como elementos privilegiados para o estabelecimento, a legitimação, manutenção e reinvenção dos anunciados e das verdades que carregam consigo (BRAGA, 2015).

Enunciados que dão conta de um padrão de beleza em função do qual o corpo negro precisa sofrer intervenções para disfarçar nariz, diminuir bochechas, retocar aspectos naturais através de truques de maquiagem, de forma que o corpo, notadamente o das mulheres, se enquadre ao padrão de uma estética que nega os aspectos de negritude nele inscritos (BRAGA, 2015, p. 365). Esses discursos de negação têm como consequência, dentre outras coisas, o fato de uma parcela muito grande da população negra no Brasil ter grande dificuldade em se reconhecer neste lugar, justamente por não conseguir valorizar os traços culturais e estéticos que tocam essa identidade.

O processo de agenciamento dessas políticas identitárias abriga a concorrência de inúmeros traços de identidades, em função dos quais os grupos sociais alijados dos modelos centrais, como a população negra, tendem a se organizar na busca pelo estabelecimento de políticas afirmativas que levem à superação da marginalização identitária.

Quem é o sujeito negro na escola? O que significa ser negra/o? Quais os signos estéticos que tocam e atravessam esse lugar de sujeito? Quais os tons, as cores e os sentidos estéticos que marcam essa identidade que são propagados na escola e refletem nas aulas de Arte? Esses elementos nortearam minhas reflexões e ações didático

pedagógicas no âmbito do Centro Estadual de Ensino Profissional Hélio Xavier de Vasconcelos, onde pude compartilhar ações e inquietudes acerca do enfrentamento ao racismo e à promoção de uma educação antirracista.

Partindo da perspectiva exposta anteriormente e frente aos problemas causados pelo racismo no âmbito das escolas através de graves atentados aos direitos humanos e à cidadania, propomos desenvolver ações a partir das atividades de arte-educação no âmbito do Centro Estadual de Ensino Profissional Hélio Xavier de Vasconcelos na cidade de Extremoz-RN. Buscando estabelecer uma relação entre reflexão e prática de ensino, proponho o desenvolvimento de um ensino de Arte decolonial pautado em aspectos multiculturais e afrodiáspóricos como esteio para o desenvolvimento do debate sobre negritude alicerçando o cotidiano de nossas atividades didático-pedagógicas na referida escola.

Nesse sentido, busco alinhar a promoção de conhecimentos ao próprio exercício do saber enquanto experiência para promover a proposta de atividades com objetivo de mediar a relação dos/as alunos/as no desenvolvimento de novas experiências quanto às suas identidades étnicas, de modo a se reconhecerem como sujeitos sociais ativos e transformadores.

Compreendendo que as práticas culturais são indissociáveis do modo de vida das comunidades e em um contexto escolar marcado por uma maioria étnica afrodescendente, que não vê de forma positiva esta identidade, nem mesmo consegue vislumbrar a prática e a perpetuação do racismo evidente em seu cotidiano, objetivamos fortalecer um trabalho de valorização da negritude, de modo a sensibilizar os/as alunos/as a se reconhecerem de forma positiva como partícipes da identidade afro-brasileira.

Para tanto, procurei acionar instrumentos didáticos por meio de oficinas pedagógicas que debateram questões voltadas ao enfrentamento ao racismo, negritude, história do povo negro no Brasil, religiosidade e cultura de modo mais amplo com especial atenção para a arte, as quais buscaram envolver os/as estudantes no debate sobre a formação sócio histórica e cultural brasileira, africanidade, diversidade étnica e racismo. Lançando mão de atividades práticas no campo das Artes Visuais propomos trabalhar com grafismo e fotografia, esta última como carro-chefe sendo utilizada como instrumento de valorização da estética negra no ambiente escolar.

As atividades planejadas foram discutidas entre a equipe do projeto e o alunado, para que ao final fosse montada uma exposição fotográfica inteiramente construída por eles/elas. A exposição que teve por título “**Da Cor do Ébano**” foi montada como

culminância de uma primeira etapa de atividades voltadas à valorização da identidade afrodescendente através da discussão de elementos históricos e culturais da identidade negra, por meio de uma disciplina eletiva de mesmo nome ofertada na escola, com o intuito de demonstrar para os/as alunos/as que, reconhecer-se nesta dimensão identitária é algo extremamente positivo para suas vidas e um aspecto que precisa ser valorizado. Esse foi um trabalho protagonizado pelos/as 40 alunos/as que, divididos em grupos, foram fotógrafos/as, modelos, produtores/as, diretores/as e curadores/as da obra.

A pretensão é que esse trabalho tenha um amplo alcance, pois além das atividades com o grupo específico ligado às disciplinas eletivas que tenho ofertado a cada semestre dentro do currículo escolar, foram promovidas dentro do projeto, palestras e oficinas de enfrentamento ao racismo em todas as turmas da escola. A fim de que o público escolar como um todo tenha acesso aos debates.

Pretendemos ainda que a amplitude das atividades incentive o envolvimento e dedicação dos/as alunos/as de modo dinâmico e construtivo. O trabalho não se encerrou com a exposição fotográfica, uma vez que esta foi apenas uma dimensão material, e continua presente em minhas problematizações profissionais através do trabalho docente. Tentei trazer para dentro da escola uma prática pedagógica decolonial, considerando que decolonizar não é trocar os modelos, trocar os centros a partir dos quais são forjados os saberes e valores culturais, mas sim, implodir a ideia de centralidade num sentido hierárquico, de promover, no meu caso, um ensino de Arte que seja multifacetado, caleidoscópico e, sobretudo, inclusivo, com foco imediato sobre o enfrentamento ao racismo através de uma educação cheia de cores, com paletas infinitas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.) **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramon (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

_____. Convergências entre intelectuais do Atlântico negro: guerreiro Ramos, Franz Fanon e Du Bois. In: _____. MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramon (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BRAGA, Amanda Batista. **História da beleza negra no Brasil**: discursos, corpos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 09 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra**. Tradução de Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

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

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade:** resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982). Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. Resposta a uma questão. *In: MOTTA, M. B. (org.). Repensar a política.* Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. (Coleção Ditos e Escritos IV).

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial no contexto brasileiro:** algumas reflexões. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

_____. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramon (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.* Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

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

_____. **Olhares Negros:** raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

KIOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dic. 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / com-piladores.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

_____. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson, GROSFOGUEL, Ramon (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.* Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Lisboa: Antígona, 2017.

_____. **Sair da grande noite:** ensaio sobre a África descolonizada. Luanda: Mulemba, 2014.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** Curitiba: CRV, 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do sul.* São Paulo: Cortez,

2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In: _____*; MENESES, Maria Paula (org.) **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves da. Estudos afro-basileiros: africanidades e cidadania". *In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.) Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.