

ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS NA ATUAÇÃO DOCENTE

Teaching Art and Anti-Racist Education: Pedagogical and Political Perspectives in the Teaching Performance

Jarbas Siqueira Ramos

Talita de Barros Lima Siqueira

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Resumo: Este trabalho tem como objetivo elaborar algumas considerações acerca da relação entre o ensino de Arte e a educação antirracista, buscando problematizar as questões políticas e pedagógicas relacionadas à implementação dos conteúdos da educação étnico-racial nos currículos e nas práticas educacionais brasileiras, bem como assinalar possíveis caminhos para a produção de uma educação antirracista e decolonial, tendo como ponto de partida o campo das artes.

Palavras-chave: Antirracismo; Decolonialidade; Ensino de Arte.

Abstract: This article aims to elaborate some considerations about the relationship between art teaching and anti-racist education, seeking to problematize the political and pedagogical issues related to the implementation of the contents of ethnic-racial education in Brazilian curriculum and educational practices, as well as to point out possible paths for the production of an anti-racist and decolonial education, having as a starting point the field of the arts.

Keywords: Anti-racism; Decoloniality; Art Teaching.

Recebido em 21/01/2022

Aceito em 03/03/2022

João Pessoa, V. 13 N. 1 jan-jun/2022

Antirracismo e decolonialidade são temas emergentes no campo das Artes, sendo reiteradamente utilizados nos últimos anos, especialmente por pensadores e pensadoras negros(as) e indígenas, como referência para se debater aspectos relacionados à criação artística, à educação em Arte, aos estudos de corpo, à prática de grupos e artistas, especialmente no contexto latino-americano. A abordagem sobre essas temáticas torna-se ainda mais necessária quando assinalamos as perspectivas étnico-raciais nos processos educacionais, notadamente se observamos a necessidade de aplicação da legislação que versa sobre estes temas no contexto educacional, seja no âmbito da educação básica ou mesmo do ensino superior.

Este artigo propõe algumas considerações acerca da relação entre o ensino de Arte e a educação antirracista. Nossa intenção é problematizar as questões políticas e pedagógicas relacionadas à implementação dos conteúdos da educação étnico-racial nos currículos e nas práticas educacionais, a fim de que estes sejam tratados de forma a garantir uma formação antirracista e decolonial. É nesse sentido que questionamos: qual o lugar do ensino de Arte na produção de uma educação antirracista e decolonial?

Para tanto, dividimos essa reflexão em três partes que julgamos relevantes para o entendimento da importância da implementação das temáticas étnico-raciais na educação brasileira: a primeira diz respeito às discussões sobre antirracismo e decolonialidade, buscando entender os efeitos da colonialidade e do racismo colonial em nossas sociedades e como pode se dar um processo contracolonial; a segunda parte aborda a educação antirracista e suas perspectivas no cenário educacional brasileiro; a terceira está relacionada aos princípios pedagógicos e políticos para o desenvolvimento desses conteúdos nos processos formativos de estudantes.

Partimos do princípio que a educação deveria ser um espaço adequado para acolhimento, desenvolvimento e promoção da diversidade de saberes, de culturas, de experiências e de sujeitos. Entretanto, a realidade que se apresenta, seja na educação básica ou no ensino superior, é a de que a educação não consegue lidar com questões que envolvam a diversidade (de culturas, de gêneros, de histórias,

de experiências, de referências, de pensamentos) e, com isso, apresenta uma grande dificuldade na implementação de conteúdos ligados às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, seja pela falta de formação adequada de professoras(es) para lidarem com essas questões, pela falta de materiais didáticos/referenciais que permitam o desenvolvimento destes conteúdos de forma a estabelecer processos formativos menos coloniais junto aos estudantes, seja pela falta de incentivo para que estes conteúdos sejam efetivamente trabalhados em sala de aula.

Assim, compreendendo que o ensino de Arte pode e deve ser referência para a produção de uma educação antirracista e decolonial, sinalizamos a urgente mudança de postura e perspectiva política e pedagógica, a fim de que as práticas educacionais sejam reformuladas no contexto da educação nacional, tanto na educação básica como no ensino superior.

Antirracismo e decolonialidade na educação

Para falarmos sobre antirracismo é inevitável trazermos para o debate algumas reflexões que propõem problematizar as dimensões da colonialidade na construção histórica, social, cultural e educacional da sociedade brasileira. Para tanto, é fundamental lembrar que o conceito de colonialidade foi operacionalizado por autores e autoras da filosofia africana contemporânea ao desenvolverem uma série de estudos que se estabeleceram como Pensamento Pós-Colonial cuja ideia principal foi (e ainda é) o de problematizar os efeitos dos processos coloniais, especialmente os europeus, em todos os setores da vida dos sujeitos “não ocidentais” e historicamente racializados, subalternizados e inferiorizados.

A este respeito, Oliveira (2022) sugere que a colonialidade é:

[...] um dispositivo que se mantém ativo, mesmo com a emancipação política e jurídica dos territórios colonizados, constituindo-se não como um arranjo cognitivo exclusivo dos europeus, mas também das subjetividades historicamente colonizadas e educadas sob a sua hegemonia. A colonialidade naturaliza a experiência dos indivíduos com esse padrão de

dominação, tornando-a natural e não suscetível de ser questionada (QUIJANO, 2010), operando a sedução pela cultura colonialista, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e o esquecimento de processos históricos não-brancos. Os efeitos da colonialidade se referem não apenas ao estabelecimento do eurocentrismo como referência universal, normativa e desracializada no contexto epistêmico, estético, artístico, filosófico, religioso, político, econômico, histórico, existencial e social, como também com o fortalecimento das estratégias de controle social que atribuem, às pessoas de qualquer outro grupo étnico, uma condição de subalternidade, inferioridade e invisibilização. (OLIVEIRA, 2022, p. 05-06)

Assim como o Pensamento Pós-Colonial, o Pensamento Decolonial, constituído a partir das experiências coloniais vivenciadas nos contextos latino-americanos e afrodiaspóricos, surge como uma contraproposta aos processos coloniais eurocêntricos e embranquecidos, acentuando a necessidade de se transgredir as lógicas da colonialidade na produção de conhecimento e no reconhecimento dos saberes locais. Assim, entendemos que o Pensamento Decolonial agrega em si o Pós-Colonial e produz outros atravessamentos que permitem ressignificar as lógicas coloniais em nossas vidas.

Nessa direção, a decolonialidade se coloca como uma atitude crítica (MALDONADO-TORRES, 2020) que propõe uma revisão das lógicas coloniais na relação com o saber e o poder (QUIJANO, 2010). A atitude crítica requer um engajamento que seja capaz de promover deslocamentos epistemológicos que venham permitir o reconhecimento dos saberes não coloniais como “conhecimento”, na mesma dimensão em que se dão os saberes eurocentrados. A esse respeito é preciso lembrar que, diferentemente do pensamento colonial, que para se afirmar propõe a desqualificação e negação de outras formas de conhecimento, o que o pensamento decolonial aponta é exatamente a necessidade de entender que cada experiência e cada saber somente podem ser validados ao se reconhecer os paradigmas que os organizam. Nessa direção, e seguindo as reflexões de Bernardino-Costa (2016), cada saber, cada conhecimento, tem o seu valor a partir do lugar onde ele é produzido.

A decolonialidade é, portanto, uma proposta política e epistemológica que pretende enfrentar e problematizar os paradigmas coloniais por meio do reconhecimento de epistemes contra-hegemônicas capazes de promover novos

paradigmas, novas experiências, novos discursos, novas epistemes, combatendo as lógicas opressoras dos processos coloniais eurocêntricos e criando novas perspectivas para o futuro. É nessa perspectiva que Oliveira (2022) afirma, com base nas reflexões de Mota Neto (2016), que:

[...] a decolonialidade é anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos desdobramentos, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão cuja procedência seja a exploração colonial. Nesse contexto, a teoria decolonial é uma ação de resistência, uma prática ativista, um modo criativo de posição crítica que problematiza e provoca mudanças radicais em busca da dissolução das distintas formas de opressão perpetradas pela colonialidade. (OLIVEIRA, 2022, p. 11)

Concordamos com Oliveira (2022) quando aponta a decolonialidade como uma atitude crítica que nos permite problematizar o racismo colonial e propor ações políticas, epistemológicas, estéticas, educacionais, que nos possibilitem avançar em direção a uma prática antirracista. Para tanto, um passo fundamental é reconhecer como o racismo se instala em nossas vidas e, assim como nos sugere a filósofa Angela Davis (2016, s/n), entender que “em uma sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”.

Para compreender o racismo e suas operações em nossas vidas, tomamos como base as reflexões de autores como Frantz Fanon (2008), Grada Kilomba (2019), Silvio de Almeida (2019), Sueli Carneiro (2005), Abdias do Nascimento (2019), Lélia Gonzalez (1988) e Djamila Ribeiro (2019). Franz Fanon (2008), em seu livro intitulado *Pele Negra, Máscaras Brancas*, apresenta uma discussão acerca dos efeitos do colonialismo na vida das pessoas pretas, sinalizando como os processos de colonização forjaram um conjunto de alienações das práticas, pensamentos, paradigmas dos povos não brancos. Para o autor, o racismo produzido e difundido pelo colonialismo europeu demarcou a branquitude¹ como uma regra em todos os aspectos da vida e normalizou o apagamento de tudo o que pode ser percebido como não branco, gerando marginalidade, estigma e

¹ O termo branquitude diz respeito ao reconhecimento da racialização das pessoas brancas como sujeitos superiores. Portanto, ao utilizarmos este termo, estamos nos referindo ao campo de privilégios e de vantagens sistêmicas, estruturais e simbólicas que as pessoas brancas adquirem em sociedades marcadas pelo racismo.

inferioridade a toda produção de povos negros. Nessa mesma direção, Kilomba (2019) assinala que o racismo se instaura como um sistema político que fundamenta as discriminações e os preconceitos e acentua a necropolítica, como definida por Achille Mbembe (2018).

Entendemos o racismo como um sistema simbólico baseado na diferenciação dos sujeitos por meio da raça e que se instaura nas estruturas sociais (micro ou macrosociais) gerando uma série de desvantagens (ou privilégios) aos sujeitos que compõem determinados grupos. Silvio de Almeida (2019) denomina que:

[...] racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culmina em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam. (ALMEIDA, 2019, p. 32)

O racismo colonial, que colocou o branco como a centralidade do universo, é o sistema perverso que ainda hoje alimenta os processos de marginalização e de desigualdade direcionados a “grupos sociais minoritários”. Mais que isso, ele foi (e ainda é) o recurso utilizado pelo colonizador branco para legitimar processos desumanos, como a escravização de pessoas pretas ou a dizimação de povos originários em inúmeros lugares. Assim sendo, o racismo continua operando na vida das pessoas e, a depender das características fenotípicas que elas carregam, se dá de modo mais ou menos perverso. No Brasil, por exemplo, a tonalidade da pele (quanto mais retinta for) ou a textura do cabelo (quanto mais crespo for) são elementos que determinam se os sujeitos são passíveis ou não de sofrerem racismo ou se poderão ter a possibilidade da passabilidade². Nessa direção, é possível indicar que no Brasil o racismo, enquanto sistema estruturador social, cria assimetrias nos acessos aos direitos à população preta e determina a marginalização e subalternização dessa população, especialmente pelos processos de negação que eles agenciam.

² Passabilidade deve ser entendida aqui como a capacidade que algumas pessoas racializadas como negras têm de adentrarem espaços sociais brancos, dadas as suas características fenotípicas e identitárias.

Abdias do Nascimento (2016) e Lélia Gonzalez (1988), num processo de reflexão sobre as dimensões do racismo na sociedade brasileira e numa perspectiva de contracolonialidade, apontam que pessoas pretas podem (e devem) ocupar um lugar central na luta contra o racismo colonial quando passam por um processo de enegrecimento e assumem consciência política, educacional, artística e estética capaz de construir e ressignificar suas experiências, presenças e atos. Enegrecer é uma ação política que possibilita às pessoas tornarem-se agentes políticos transformadores de suas realidades e capazes de revisar as narrativas históricas a fim de produzir novos discursos sobre os saberes racializados, assim como o fez Lélia Gonzalez (1988) com a ideia de amefricanidade, como propôs Molefi Asante (2009) com a sua proposta de afrocentricidade, como nos indica Mogobe Ramose (2010) com suas reflexões sobre pluriversalidade, entre tantas outros. É nessa mesma direção que Neusa Santos Souza (1983. p. 77) assinala que “[...] ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”.

Essa postura contracolonial, apontada nas práticas e teorias de Abdias do Nascimento (2019) e Lélia Gonzalez (1988) é, para nós, um exemplo de atitude decolonial. Outro exemplo fundamental para nossa reflexão é o trabalho desenvolvido por Sueli Carneiro (2005), especialmente quando desenvolve a sua ideia sobre epistemicídio. Para ela, trata-se de um conjunto de ações que se caracterizam pela:

[...] negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

As críticas lançadas ao colonialismo e ao racismo colonial, bem como a defesa que fazemos em torno da decolonialidade como uma atitude crítica capaz de transgredir os processos coloniais, estão na base do antirracismo que, para nós, não pode ser apenas um discurso, pois ele deve ser uma prática a ser adotada nos processos político-sociais, que têm a educação como o seu principal motor. Nessa direção, para termos uma educação antirracista, torna-se fundamental a adoção de

atitudes críticas que sejam capazes de promover uma transformação substancial nas políticas, nos currículos e nas práticas pedagógicas, possibilitando a revisão das narrativas históricas e a reorganização dos discursos sobre as histórias, culturas e pensamentos africanos, afro-brasileiros e indígenas, reformulando todo o sistema educacional brasileiro.

Para nós, uma educação antirracista se faz com a adoção de medidas que fazem com que os conteúdos étnico-raciais estejam presentes no currículo da educação, em todos os seus níveis. Trata-se tanto de criar leis que obriguem a inclusão dessas temáticas nos currículos, como traçar metas que tenham como foco a formação continuada de docentes, a produção de material didático/pedagógico qualificado e a transversalização destes temas em todo o processo formativo. Contudo, o que vemos na realidade brasileira não é exatamente esse cenário. O que se tem é a manutenção de práticas racistas e epistemicidas nos documentos oficiais, assegurando que a abordagem político-filosófica colonial ainda esteja presente como eixo basilar do nosso processo educacional, haja vista o que se configura a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento político que vai orientar a educação básica brasileira e que, ainda que aponte elementos sobre educação étnico-racial, mantém essa relação com as dimensões pontuais.

O desafio que se apresenta agora é pensar como se daria uma ação antirracista no sistema educacional, considerando a realidade brasileira. Para tanto, vamos concentrar a nossa abordagem em pensar como a legislação brasileira trata essa temática e como pode ser a atuação de artistas-educadores no processo de promoção de uma educação antirracista.

Por uma educação antirracista

Já mencionamos neste texto que entendemos que uma educação antirracista requer ações coletivas que possam colaborar com a elaboração de políticas públicas, com as revisões curriculares e com a adoção de práticas pedagógicas que sejam capazes de incluir a educação étnico-racial como uma questão central na educação. É exatamente pela ausência de iniciativa própria de

gestoras(es) e educadores(as) na inclusão dessas temáticas no currículo que as políticas públicas se fazem necessárias, pois elas asseguram que estes conteúdos e suas metodologias, epistemes e práticas pedagógicas não sejam desprezados na elaboração e organização do currículo escolar.

É preciso destacar que a Lei 10.639/2003, atualizada pela Lei 11.645/2008, foram as responsáveis por incluíram o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em todo o currículo da educação, tornando-se ponto de partida para a implementação de uma educação antirracista no currículo da educação brasileira. Neste contexto, a Lei 11.645/2008 propõe uma nova redação para o Artigo 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/96), a saber:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

Essa legislação assinala inicialmente a inclusão desses conteúdos na educação básica, mas posteriormente os mesmos passaram a ser exigidos no contexto do ensino superior brasileiro. Ainda que o desenvolvimento destes conteúdos programáticos seja obrigatório para todos os componentes curriculares da educação básica, a lei evidencia que é papel especial de professores das áreas de conhecimento em Artes, História e Literatura o desenvolvimento de atividades didáticas e pedagógicas que tenham como foco a atuação direta para que estes conteúdos sejam incluídos na formação de estudantes na educação nacional. Já no ensino superior, o desenvolvimento de conteúdos com essas temáticas deveria

acontecer de forma inter e transdisciplinar em todas as áreas de conhecimento em cursos de bacharelado e licenciatura.

Entretanto, apesar da legislação determinar a inclusão de temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação, na educação básica elas ainda estão limitadas a ações pontuais ou temporais do currículo, como nas datas comemorativas do calendário brasileiro (no mês de abril há a comemoração do dia dos povos indígenas e em novembro há a comemoração do dia da consciência negra), em ações pontuais de alguns componentes curriculares (como no caso de História da África ou História dos Povos Ameríndios, Literatura Africana ou Arte Africana ou Indígena) ou em atividades pedagógicas culturais (como jogos, brincadeiras, estudo de manifestações artísticas, estudo de plantas medicinais, entre outros). Nos currículos do ensino superior, essas temáticas aparecem em sua grande maioria nos componentes curriculares optativos, o que denota que sua inclusão no currículo se dá apenas se houver interesse de docentes em ofertar estes componentes curriculares e se houver o interesse e demanda de estudantes. Afora estes momentos, em todo o processo formativo, as informações sobre as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas permanecem apagadas dos currículos.

Apesar de vermos nos últimos anos um avanço na discussão sobre as questões negras, afro-brasileiras e indígenas, potencializado pelo desenvolvimento de estudos acadêmicos em teses e dissertações sobre essas temáticas (desenvolvidos por pessoas pretas e indígenas que cada vez mais acessam esses espaços por meio da política de cotas, Lei 12.711/2012), bem como pelo trabalho desenvolvido pelos movimentos sociais e pelo ativismo nas redes sociais, o que temos na prática são currículos ainda tradicionalistas, positivistas, lineares e com perspectivas colonialistas (sumariamente embranquecidas) em seus conteúdos, abordagens metodológicas e propostas pedagógicas. Ou seja, há uma dificuldade em atender plenamente a proposta apresentada pela legislação nacional, seja no atendimento do desenvolvimento da diversidade e pluralidade de saberes e conhecimentos étnico-raciais, seja na construção de práticas pedagógicas menos

colonialistas, que venham a propor a construção de currículos mais enegrecidos e decoloniais, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Outro fator importante de ser destacado é que a aplicação da legislação indica a necessidade de que aconteça um processo de formação de docentes para atuarem de maneira positiva e propositiva em relação às temáticas que envolvem a educação étnico-racial. Entretanto, não há um projeto oficial dos entes federados (municípios, estados e nação) de formação continuada de docentes, gerando uma realidade onde estes acabam atuando sem conhecimentos específicos sobre as bases conceituais que fundamentam o debate em torno das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, mantendo a prática educativa vinculada a perspectivas racistas sobre os povos negros e indígenas e suas práticas culturais.

Nessa direção, é comum ainda encontrarmos discursos de docentes que colocam os indígenas como preguiçosos para justificar a escravização e diáspora dos povos africanos; vemos explicações que afirmam que indígenas “de verdade” são aqueles povos que vivem na mata, moram na oca e caçam ou pescam para poder comer, deslegitimando a figura de indígenas que não possuem essas características; presenciamos propostas de comemoração do dia da consciência negra com a organização de apresentações do Sítio do Picapau Amarelo; identificamos práticas pedagógicas que ensinam práticas culturais negras ou indígenas sem nunca terem tido qualquer contato com as manifestações ou sem mencionar onde elas se encontram e quem são seus/suas guardiões/guardiãs.

Podemos afirmar que essas práticas acima mencionadas como exemplo são racistas e epistemicidas e, infelizmente, não são apenas ações pontuais presentes na educação brasileira, elas fazem parte de um sistema educacional que ainda coloca as práticas culturais e as pessoas não brancas como fora de um padrão de ideal, exóticas ou sem conhecimento próprio, causando a discriminação e o apagamento histórico de sujeitos e seus conhecimentos e tendo como referência para isso a raça. Racistas porque, como pontua Silvio de Almeida (2019), ainda que elas sejam inconscientes, acabam retratando a maneira como nossa sociedade promove a discriminação por meio da raça e acentua as desvantagens dos sujeitos não brancos nos processos educacionais. Epistemicidas porque, como assinala

Sueli Carneiro (2005), ao reproduzir essas práticas e dinâmicas, elas deslegitimam a presença dos saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas como conhecimentos, implicando no rebaixamento da capacidade cognitiva de pessoas não brancas e no comprometimento da autoestima das pessoas que não se identificam como brancas em todo processo educativo.

Pensando no antirracismo como uma prática, uma importante pensadora e referência para o nosso debate é Djamila Ribeiro (2019), que, em seu livro *Pequeno Manual Antirracista*, sugere uma série de ações para problematizar as nossas práticas cotidianas racistas e buscar caminhos para tentarmos nos tornar sujeitos antirracistas. Conforme nos sugere a autora, é necessário pensar a prática antirracista como um movimento de combate ao racismo, pois não se trata de questionar um posicionamento moral e individual, mas de debater e tratar um problema estrutural da nossa sociedade. É nessa direção que Silvio de Almeida (2019) aponta:

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2019, p. 52)

Assim, seguindo a referência de Ribeiro (2019), podemos afirmar que uma educação antirracista deve ser capaz de produzir práticas pedagógicas que possam se estabelecer da seguinte maneira: dando centralidade a temas africanos, afro-brasileiros e indígenas e os tratando de maneira positiva no contexto educacional brasileiro; visibilizando práticas culturais, pensadores(as) e autores(as) negros(as), passando a valorizar a negritude e os conhecimentos produzidos por ela; reconhecendo os privilégios da branquitude no contexto brasileiro e o racismo internalizado nas estruturas sociais e educacionais, buscando combater todas as violências raciais; transformando ambientes, sujeitos e realidades educacionais brasileiras.

Enfim, uma educação antirracista requer um processo formativo que possibilite às pessoas perceberem-se no contexto do sistema racial e de adotarem uma atitude crítica (decolonial) a fim de que possam compreender os lugares de privilégios de grupos sociais, combater e transformar situações de violência raciais e promover processos formativos antirracistas que permitam, de um lado, que as pessoas negras possam se reconhecer como negras e perceberem isso de forma positiva e, de outro, que haja uma transformação nos processos sociais que possibilitem a transgressão das estruturas racistas cristalizadas na sociedade brasileira.

As questões que colocamos são as seguintes: Como fazer para que esse debate sobre educação antirracista alcance os espaços da educação? Como “enegrecer o currículo” na educação? Pode o Ensino de Arte na escola produzir uma educação antirracista?

O Ensino de Arte e a Educação Antirracista

Uma das grandes dificuldades apresentadas por docentes (não somente os de Arte) é, na busca por uma educação que propicie a formação para uma atitude crítica (decolonial), encontrar referências pedagógicas que sejam capazes de orientar o desenvolvimento de práticas educativas que propiciem tanto a experiência estética quanto a construção da autonomia e do pensamento crítico de estudantes. Quando estão associadas a essas referências e práticas educativas as questões étnico-raciais, percebemos que as práticas artísticas tornam-se emergenciais no desenvolvimento de conteúdos que abordem as culturas afro-brasileiras e indígenas.

O ensino de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, Cinema, Circo e todas as demais expressões artísticas), especialmente a partir do movimento Arte Educação da década de 1980, já sinalizava a necessidade de produção de uma prática educativa que possibilitasse a consecução de uma educação em Arte pautada em, ao menos, três etapas de trabalho³ assim dispostas: a

³ A este respeito, ver a proposta triangular de Ana Mae Barbosa (1998).

contextualização, a prática/experiência e a fruição/reflexão. Nessa direção, podemos afirmar que, ao propor essa relação triádica, o Ensino de Arte se coloca como um possível espaço de produção de uma educação que provoca a reflexão crítica e a experiência de estudantes. Se associarmos a essa experiência/reflexão elementos das culturas afro-brasileiras e indígenas em uma perspectiva antirracista, podemos afirmar que o Ensino de Arte pode ser o espaço propício para o desenvolvimento de uma educação antirracista. Ou seja, o problema aqui não é o “se”, mas o “como”. A pergunta, então, deveria ser: como ou de que maneira o ensino de Arte pode produzir uma educação antirracista?

Entendemos que o desenvolvimento do ensino de Arte numa perspectiva antirracista deve considerar, ao menos, quatro aspectos: 1) uma mudança epistemológica, que seja capaz de problematizar as noções de arte e cultura embranquecidas que estão cristalizadas no imaginário brasileiro e nas estruturas educacionais; 2) uma revisão histórica da produção em arte, tornando visíveis artistas e produções artísticas negras e indígenas que foram historicamente apagadas; 3) uma crítica à produção cultural e à apropriação cultural das práticas culturais, saberes, artistas e produções artísticas negras e indígenas; 4) a visibilização das artes e culturas negras e indígenas, bem como de grupos, artistas, mestres(as), comunidades e griôs, a fim de que haja um reconhecimento das produções artísticas locais e de seus/suas fazedores/as.

Considerando esses quatro aspectos acima mencionados, temos entendido que uma maneira de produzir conteúdos e práticas pedagógicas antirracistas no campo das artes é compreender como se dão os processos estéticos e artísticos nas práticas culturais locais, especialmente aquelas que ocorrem no entorno social do espaço onde a escola (se educação básica) ou a instituição de ensino superior (se ensino superior) se encontra instalada. Nessa direção, a ideia é aproximar as experiências educacionais daquelas práticas artísticas e culturais com referências negras e indígenas que ocorrem no contexto da própria comunidade e, até mesmo, dos próprios estudantes e suas famílias, a fim de que os processos formativos em arte não se limitem à construção de referências artísticas, mas na adoção de

atitudes críticas acerca das experiências estéticas e dos saberes produzidos pelas culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Algumas experiências educacionais antirracistas já buscam desenvolver práticas como a que citamos acima. Dentre elas, podemos citar: a proposta plurieducacional em dança e ancestralidade de Inacyra Falcão dos Santos (2002); a proposta pedagógica baseada na curva da experiência, desenvolvida por Lílian Pacheco em sua *Pedagogia Griô* (2015); a construção de práticas educativas a partir da relação com as culturas negras na *Pedagogia das Encruzilhadas* (2017), de Luiz Rufino; entre tantas outras.

Nessa direção, buscamos apresentar aqui uma proposta de ação que envolve o ensino de Arte numa perspectiva antirracista a partir da relação com práticas culturais locais. Essa proposta está assentada no desenvolvimento de pesquisas realizadas junto à comunidade congadeira de Minas Gerais, especialmente aquelas localizadas nas cidades de Bocaiúva e Montes Claros. Para tanto, propomos, metodologicamente, nominar as ideias de movimentos, a fim de não criar uma linearidade e nem de cristalizar os modos de atuação para o desenvolvimento do ensino de Arte na educação.

Desinvisibilizar é um movimento que requer que paremos para enxergar sujeitos e práticas culturais negras e indígenas. Para isso, é preciso criar espaços no currículo onde a comunidade pode ser ouvida, trazendo mestres e mestras de ofício para o espaço escolar/universitário e possibilitando que haja uma partilha de saberes entre mestres(as) e estudantes. Com essa ação, podemos ampliar a percepção dos estudantes para o que seja arte, cultura, artista e mestre/mestra de cultura. Essa percepção ampliada é fundamental para construir espaços que permitam uma revisão histórica e epistemológica da arte, fazendo com que os(as) estudantes possam produzir reflexões críticas sobre o campo da arte a partir de suas próprias experiências sociais.

Experienciar é o movimento de propiciar aos estudantes práticas artísticas que tenham como referência esses(as) artistas e mestres/mestras locais, bem como suas práticas artísticas e culturais. Neste movimento, que deve ser conduzido por artistas e mestres(as) locais, entendemos que os(as) estudantes constroem

referências sobre arte e cultura a partir de suas próprias vivências artísticas e culturais. Se não for possível que essas vivências ocorram com artistas e mestres(as), que elas possam ser desenvolvidas a partir da experiência do(a) professor(a) que estará atuando diretamente com o componente curricular, mas sempre se referenciando aos(às) artistas/mestres/mestras e suas práticas, para que a referência dessas práticas culturais não se percam no desenvolvimento das atividades curriculares e para que não ocorra uma apropriação cultural dos saberes, mas, ao contrário, que estes sejam reiteradamente reafirmados.

Recriar é o movimento de transformar as experiências artísticas e culturais já vivenciadas em uma materialidade/vivência artística criativa. Ou seja, trata-se de fazer com que aquelas vivências com artistas/mestres/mestras possam se constituir em um elemento artístico palpável para estudantes, considerando o campo de atuação em que se está construindo aquela experiência criativa (música, teatro, dança, pintura, escultura, fotografia, vídeo, ou o que mais for possível), o nível em que ele se encontra (se de ensino infantil, fundamental, médio ou superior), as suas experiências anteriores (o que já sabe sobre o fazer artístico que está experimentando ou as experiências estéticas que já traz consigo) e as condições disponíveis no espaço escolar. Assim, a proposta é que essa criação seja capaz de resguardar e problematizar as práticas coloniais e racistas, a fim de que seja dado o devido crédito às práticas culturais e artísticas de referência e evitando, com isso, a apropriação cultural e o apagamento das experiências que deram origem à vivência artística.

Problematizar é o movimento fundamental de sempre se questionar sobre o desenvolvimento dos trabalhos e também o de estabelecer um processo de avaliação contínua das práticas pedagógicas adotadas ao longo de todo o processo, buscando, em todo o momento, contextualizar as experiências, reconhecer as possíveis ações racistas, combater toda e qualquer violência racial, evitando que as questões afro-brasileiras e indígenas sejam apagadas das referências sociais propostas. A ideia é que, ao problematizar todos estes pontos, sejam construídos sentidos, ou sem-sentidos como nos sugere Larrosa (2014), para as suas próprias vivências, de modo a fomentar a sua atitude crítica numa perspectiva antirracista.

Esse é, também, o momento em que se pressupõe uma reflexão crítica capaz de fazer com que os(as) estudantes alcancem as suas autonomias no processo educacional e reconheçam a sua negritude ou os seus privilégios brancos.

Durante todos os movimentos é necessário que os(as) professores(as) adotem uma postura e atitude crítica (decolonial) e antirracista, promovendo o encontro e a valorização das culturas locais sem compará-las a outras culturas ou fazeres artísticos, pois não se trata de medir o que é melhor ou pior, numa perspectiva dualista e colonial, mas de compreender a importância de todas as culturas e pessoas na construção do que somos, no entendimento da nossa sociedade e na promoção de novas maneiras de ser, que sejam menos racistas e que nos transformem, por meio de uma educação transgressora, em pessoas antirracistas.

Considerações finais

O objetivo principal deste texto foi o de apresentar alguns argumentos sobre a relação entre o ensino de Arte e a educação antirracista. Para tanto, passamos por uma série de discussões que julgamos pertinentes para compreender a nossa posição em direção à adoção de uma atitude crítica (decolonial) e de uma postura antirracista (contracolonial). Nestes termos, nos interessou assinalar a importância da educação como o locus necessário à transformação dos sistemas e estruturas racistas, a partir de uma prática pedagógica que seja transgressora, tomando como ponto de partida a nossa experiência no campo artístico.

Vale ressaltar que, ao propormos essas reflexões, também fazemos emergir algumas práticas pedagógicas de artistas-educadores que julgamos serem referências de práticas educacionais antirracistas, dentre as quais destacamos a Proposta Dança e Ancestralidade, de Inacyra Falcão (2002), a Pedagogia Griô, de Lílian Pacheco (2015), e a Pedagogia das Encruzilhadas, de Luiz Rufino (2017). Em todas essas propostas, a relação entre os saberes culturais/ancestrais e as práticas pedagógicas é apresentada como proposta para uma revisão dos modos de

produção educacionais, a fim de que seja desenvolvida uma educação antirracista em arte.

Foi nessa mesma direção que propusemos a construção de uma prática pedagógica estabelecida em quatro movimentos, que não se colocam como lineares e que buscam acentuar a experiência com as práticas culturais e artistas, mestres(as), grãos e comunidades como elemento fundamental para a produção de uma educação em Arte que seja crítica e realmente antirracista.

Buscamos apontar um caminho possível para o desenvolvimento de uma educação antirracista e, para tanto, isso passa pela valorização da cultura local como elemento fundamental para a produção de experiências significativas e para que seja possível “enegrecer o currículo” no campo da Arte. Nessa direção, consideramos fundamental pensar não apenas as culturas rurais (sempre lembradas nas vivências educacionais), mas também as distintas culturas urbanas, especialmente aquelas do entorno escolar/universitário e das periferias das cidades, pois elas se apresentam como práticas culturais potencialmente negras e indígenas.

Ao apontar alguns caminhos e propostas pedagógicas para o ensino de Arte, não desejamos limitar a reflexão ou os modos de organização dos currículos, mas apenas sinalizar algumas maneiras pelas quais nós temos operado em nossa prática docente a fim de que algumas propostas pedagógicas embranquecidas e já cristalizadas sejam reiteradamente problematizadas nos tempos/espacos da educação. O que nos impele é pensar em uma prática pedagógica que seja decolonial, no sentido epistemológico da atuação docente, e antirracista, nos processos políticos de formação de estudantes para a sociedade, depende necessariamente de como nós organizamos os processos educacionais, mas também em como as políticas públicas estão sendo consideradas e afirmadas no contexto educacional brasileiro.

Entendemos que essa reflexão possa servir como ponto de partida para auxiliar a atuação de professores(as), escolas, instituições de ensino superior e sistemas educacionais para a implementação da legislação que obriga o desenvolvimento de trabalhos com as culturas africanas, afro-brasileiras e

indígenas na educação, apontando que isso pode se dar por meio da inserção da cultura local nos currículos e em todos os níveis da educação, o que pode gerar uma maior interação e autopercepção dos estudantes com o ambiente educacional, principalmente porque podem vir a reconhecer a importância dada pela instituição para as práticas culturais por eles vivenciadas em sociedade, possibilitando atuarem na construção de conhecimentos menos racistas e na adoção de atitudes antirracistas em suas relações sociais.

Por fim, entendemos que o desenvolvimento de uma educação antirracista (que prioriza o diálogo entre a escola/universidade, o currículo e a comunidade que está em seu entorno) a partir do ensino de Arte é, também, capaz de construir possibilidades para o desenvolvimento de processos educacionais que garantam a formação de pessoas com atitudes críticas e politicamente engajadas, capazes de construir novas referências (históricas e epistemológicas) para a transformação das dimensões éticas e estéticas do fazer artístico e cultural. Nessa direção, transgredir o currículo e apoiar as políticas educacionais afirmativas, como as que incluem de forma obrigatória o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, são atos que tornam a nossa prática pedagógica cada vez mais antirracista.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen Livros, 2019.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem inovadora**. São Paulo. Selo Negro, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília/DF, Vol. 31, nº 1, p. 15-

24, 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?format=pdf&lang=pt>.
Acessado em: 04/03/2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 2003.

_____. **Lei 11.645/2008**, de 10 de Março de 2008. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, 2005. (Tese)

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92-3, p. 69-82, 1988.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. 4ª ed. Trad. Plantation memories. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: ensaios sobre a experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze et al. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Trad. Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

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.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um Racismo Mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de. **Dança e racismo**: apontamentos críticos sobre o ensino de história da dança Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 12, n. 1, e113529, 2022. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/presenca>. Acessado em: 18/02/2022.

PACHECO, Lílian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. IN: **DIVERSITA**. SÃO PAULO, a. 2., n. 3, set. 2014/ mar. 2015.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOSE, Mogob B. Globalização e ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

RUFINO, Luiz. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas**. Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2017. 231 f. (Tese).

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Inaicyr Falcão dos. **Corpo e ancestralidade**: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. Salvador: EDUFBA, 2002.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.