

ARTE, EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE NA ESCOLA: AS PERSPECTIVAS DE MULHERES NEGRAS ARTE-EDUCADORAS


ARTE, EDUCACIÓN Y DECOLONIALIDAD EN LA ESCUELA: LAS PERSPECTIVAS DE MUJERES NEGRAS ARTE-EDUCADORAS

ART, EDUCATION AND DECOLONIALITY AT SCHOOL: THE PERSPECTIVES OF BLACK WOMEN ART-EDUCATORS

Recebido em: 31/01/2023

Aceito em: 17/04/2023

Júlia Maria Nogueira Silva¹ 

Heloisa Raimunda Herneck² 

Maria Euclides Simone³ 

Resumo: Esse artigo é parte de uma pesquisa de mestrado em Educação e se situa nos estudos da decolonialidade e da educação antirracista. Com as contribuições teóricas metodológicas dessas perspectivas, procura-se refletir sobre o uso da arte na educação antirracista em espaços de ensino aprendizagem de escolas públicas. Refere-se a uma reflexão com base no pensamento decolonial que possibilita outros modos educacionais utilizando a arte como uma ferramenta nestes espaços. Para a construção dos diálogos, utilizamos as entrevistas realizadas com duas mulheres negras, arte-educadoras e suas experiências como professoras da rede pública de ensino no Estado do Paraná e no Estado do Rio de Janeiro. Essas foram problematizadas por meio de narrativas em uma proposta decolonial. As narrativas apontam práticas que contribuem para uma educação antirracista, sendo a arte-educação um espaço potente. A mudança de perspectiva na decolonização dos currículos hegemônicos é fundamental para produzir olhares antirracista. A Lei 10.639 também contribui no sentido de legitimar seus trabalhos. Podemos concluir, então, que a arte na educação se apresenta como favorecedora para uma perspectiva decolonial.

Palavras-chave: Educação; Arte; Mulheres Negras; Decolonialidade.

Resumen: Este artículo forma parte de una investigación de Maestría en Educación y se ubica en los estudios de decolonialidad y educación antirracista. Con los aportes teóricos y metodológicos de estas perspectivas, buscamos reflexionar sobre el uso del arte en la educación antirracista en los espacios de enseñanza-aprendizaje en las escuelas públicas. Se refiere a una reflexión a partir del pensamiento decolonial que posibilite otras modalidades educativas utilizando el arte como herramienta en estos espacios. Para la construcción de los diálogos, utilizamos entrevistas con dos mujeres negras, educadoras de arte, y sus experiencias como docentes en escuelas públicas del Estado de Paraná y del Estado de Río de Janeiro. Estos fueron problematizados a través de narrativas en una propuesta decolonial. Las narrativas apuntan a prácticas que contribuyen a una educación antirracista, siendo la educación artística un espacio poderoso. El cambio de perspectiva en la descolonización de los currículos hegemónicos es fundamental para producir perspectivas antirracistas. La Ley 10.639 también contribuye a legitimar su trabajo. Por lo tanto, podemos concluir que el arte en la educación es propicio para una perspectiva decolonial.

Palabras claves: Educación; Arte; Mujeres negras; Decolonialidad.

Abstract: This article is part of a Master's research in Education and is situated in the studies of decoloniality and anti-racist education. With the theoretical and methodological contributions of these perspectives, we seek to reflect on the use of art in anti-racist education in teaching-learning spaces in public schools. It refers to a reflection

¹ Graduação em Geografia e Mestre em educação pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: julia.m.silva@ufv.br

² Pós-doutorado na Universidade Federal do Espírito Santo, Doutorado e Mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: hherneck@ufv.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará- CE. Mestra em Extensão Rural e Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa - MG. E-mail: maria.euclides@ufv.br

based on decolonial thinking that enables other educational modes using art as a tool in these spaces. For the construction of the dialogues, we used interviews with two black women, art educators and their experiences as teachers in the public education network in the State of Paraná and in the State of Rio de Janeiro. These were problematized through narratives in a decolonial proposal. The narratives point to practices that contribute to an anti-racist education, with art education being a powerful space. The change of perspective in the decolonization of hegemonic curricula is fundamental to produce anti-racist perspectives. Law 10.639 also contributes towards legitimizing their work. We can therefore conclude that art in education is conducive to a decolonial perspective.

Keywords: Education; Art; Black Women; Decoloniality.

INTRODUÇÃO

Acredito ser elementar que nós, educadores, nos visualizemos enquanto críticos no mundo, porque senão os estudantes tornar-se-ão um depósito de informação. Eu penso que o criar na arte educação é fundamental, é afeto, e tem o intuito de afetar e mexer com quem tem de mexer, cutucar o que precisa ser cutucado. Então não tem como em minha perspectiva, eu pensar em uma educação onde não crie e não movimente. (VIVIANE RODRIGUES, 2022).

É com a reflexão de Viviane Rodrigues (2022), concedida por entrevista, uma mulher negra arte-educadora⁴ e professora dos anos iniciais do município do Rio de Janeiro que iniciamos as análises da urgência do uso da decolonialidade nos espaços escolares. Fragmentos dessa entrevista/narrativa, composta de sensibilidades, realidades, memórias e, singularmente, perspectivas no que se refere às marcas da colonialidade que transpassam o Brasil e seus processos de escolarização estarão presentes no decorrer da escrita.

No livro *Ensinando a transgredir, a educação como prática de liberdade*, Bell Hooks (2013) faz referência às suas experiências enquanto educadora e discorre sobre a importância de uma educação comprometida, sensível e que incite uma consciência crítica e empenhada contra todas as formas de dominação, pensando uma educação “revolucionária e profundamente anticolonial” (HOOKS, 2017, p. 11). As informações que investigaremos aqui advêm de análises de narrativas de mulheres negras arte-educadoras e suas práticas decoloniais, antirracistas e artísticas no ensino. Assim sendo, percebemos encontros nas considerações de Bell Hooks (2013) e a análise aqui trabalhada no que diz respeito às mulheres negras educadoras, principalmente, no que se refere às aprendizagens que essas mulheres negras nos oferecem para compreender e criar outras metodologias para um ensino significativo nos espaços escolares.

Desse modo, ante essa elaboração, buscamos nesta escrita investigar a educação antirracista enquanto uma proposta decolonial de ensino, contrária à colonialidade da educação,

⁴A designação “arte-educadora” nesta escrita, diz respeito a mulheres negras educadoras/professoras que utilizam da arte como uma ferramenta pedagógica no ensino antirracista.

ocasionada pelas presenças de mulheres negras educadoras, com suas perspectivas e metodologias, cujo direito ao exercício da prática do ensino antirracista e decolonial é abertamente invisibilizado quando falamos de currículos e métodos institucionais na educação em nosso país.

Ademais, urge, com essa reflexão, a necessidade de trazer a vista compreensões com referência ao movimento negro - em particular as mulheres negras - e a intelectualidade negra no processo de Descolonização dos currículos. Conforme reforça Nilma (GOMES, 2020), a perspectiva negra decolonial se apresenta como uma das responsáveis pela construção de currículos educacionais ancorados às epistemologias antirracistas.

Em suas análises, Maldonado Torres (2007) disserta sobre como a colonialidade a todo momento se manifesta na construção da sociedade brasileira e, “ainda se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna” (p. 131). Essa concepção se estrutura à noção de um acontecimento indicador da “melhor educação escolar”, resultando então, às justificativas da cultura escolar dita tradicional⁵ da meritocracia acadêmica; e, os persuasivos métodos de controle e opressão, viabilizando a escola caminhar ao processo de colonização.

De outro prisma, alinhada ao movimento negro, tem-se a existência de uma teoria negra educacional decolonial, que condiz à presente análise. Nessa trazemos as narrativas de mulheres negras arte-educadoras no espaço escolar e as potencialidades criativas. São metodologias que se opõem à colonialidade da educação, “acompanhada de rupturas epistemológicas, políticas e sociais” (GOMES, 2020, p. 226).

Associamo-nos a essa ideia, sublinhando que a transformação educacional e de ensino resulta da incorporação de concepções e práticas decoloniais trazendo outras perspectivas sociais, e, como consequência, em práticas educativas. Nilma Lino Gomes (2020) pondera,

Se olharmos para a sociedade brasileira, encontraremos o protagonismo negro denunciando esse mesmo colonialismo e sua colonialidade. Ele está no clamor das negras e negros cujas vozes ecoam contra a escravidão no corpo dos que lutaram e ainda lutam pela nossa humanidade contra o racismo, as ditaduras, a pobreza, a violência racial e de gênero, a LGBTfobia, a violência religiosa, contra a hegemonia do padrão estético branco - europeu e o conhecimento eurocentrado. (GOMES, 2020, p. 225).

⁵ Utilizamos o termo “cultura escolar dita tradicional” para denominar as escolas cujas tradições da cultura hegemônica e os resquícios da colonização permanecem nos diversos âmbitos da estruturação escolar, como os currículos, reflexões e práticas de ensino. Exercendo assim a colonialidade da educação.

O debate aqui proposto é atravessado também pela compreensão de que a decolonização da escola pela presença de mulheres negras arte-educadoras atuantes no debate antirracista educacional gera uma contestação à colonialidade. Conforme nos lembra Nilma Lino Gomes (2020), criando outras pedagogias, “forçando a instituição escolar a se repensar por dentro” (p. 233). Nilma Lino Gomes (2020) explica,

Fundamentadas não só por suas presenças, mas também sua história, cultura, seus saberes, sua visão de mundo sobre corporeidade, à sexualidade, ao pertencimento racial, às posturas políticas, ideológicas e religiosas diante da humanidade. (GOMES, 2020, p. 233).

A partir daí sucede movimentações coletivas de emancipação, abrindo espaços para o debate decolonial e antirracista, contrária a colonialidade que percorre a cultura escolar. Assim, trazemos à reflexão práticas de decolonização de pensamentos e metodologias educativas a partir da presença de mulheres negras arte-educadoras na escola. Antes, porém, discutiremos sobre educação decolonial o nosso entendimento do que entendemos como educação decolonial e antirracista ou, em outros termos, por práticas e reflexões educativas não alinhados a uma tradição pedagógica que ainda pensa os “populares e seus(suas) filhos(as) como inferiores, ignorantes, incultos, com problemas morais e de aprendizagem a serem civilizados, moralizados: os outros” (ARROYO, 2012, p. 15). A metodologia dessa reflexão se fundamenta no uso da arte na educação, elementos que estão presentes nas experiências das duas arte-educadoras entrevistadas e surgem enquanto acontecimento por meio das inquietações que dialogam com percepções e ações do fazer e do criar artístico, oportunizando pensar não só o ensino das relações étnicas raciais, mas também, a condição de criação, autoconhecimento e aprendizagem na educação.

EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

Parafraseando os filósofos moçambicanos Severino Ngoenha e José Castiano (2011), a perspectiva negra decolonial brasileira é aquela que produz um pensamento engajado. Os sujeitos produtores de um pensamento engajado são aqueles que refletem e, ao mesmo tempo, agem. Ou seja, as negras e os negros intelectuais e ativistas que trabalham numa perspectiva negra decolonial brasileira são reflexivos em ação e, ao mesmo tempo, atores em reflexão (GOMES, 2020, p. 244).

A teoria decolonial em uma perspectiva negra, intenta analisar e provocar suturas nas relações sociais construídas no sistema de organização social atual, a partir de suas instituições

e dinâmicas delineadas por propostas de controle e poder europeu. O marco histórico inicial é o final do século XV e o início do século XVI, nas ditas “grandes navegações” e “descobrimento das Américas”, com a invasão dos europeus nas Américas. Conforme o pensamento decolonial, em que concordamos, a organização profundamente desigual da sociedade é consequência da forma histórica da implementação da colonialidade do poder que determinou hierarquias de classe, raça e gênero, permitindo a concentração de riquezas em um grupo específico (grande parte homens brancos) e a legitimação das desigualdades e se estende até a atualidade. Dessa forma, tivemos como resultado as violências e o controle aos grupos minoritários - nesta análise em específico, populações racializadas⁶.

Desse modo, (2020) apoiamos à teoria decolonial apresentada por Nelson Maldonado-Torres:

A teoria decolonial, como abordarei aqui, criticamente reflete sobre nosso senso comum e sobre pressuposições científicas referentes a tempo, espaço, conhecimento e subjetividade, entre outras áreas-chave da experiência humana, permitindo-nos identificar e explicar os modos pelos quais os sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização (MALDONADO - TORRES, 2020, p. 29).

Portanto, para entender a formação dessas relações de poder e controle na sociedade atual, é necessário considerar o vínculo da colonialidade e a modernidade ocidental. Processos do projeto colonial que, por sua vez, interdependem entre si e dizem respeito a uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36). Uma imposição do grupo dominante de atributos e regras como padrão de civilidade e ordem, gerando um ideal de modernidade europeu imposto, a ser atingido por todos os sujeitos.

O modelo colonial se amparou na modernidade como um aspecto constitutivo, possuindo como elementos-base a inferiorização e o extermínio das maneiras de existência, de organização e de reflexões não hegemônicas. Aníbal Quijano (2005) afirma:

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não

⁶ Para Kabengele Munanga (2004, p. 6), “A ideia de raça é uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão”. A expressão populações racializadas trazidas nesta escrita, diz respeito a populações negras e indígenas, classificadas a partir desta ideia de raça.

apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo –isso não é um privilégio dos europeus– mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (QUIJANO, 2005, p. 112).

As pesquisas realizadas por Nilma Lino Gomes (2020), nos apontam que para decolonizar a educação, as instituições e os currículos escolares, é necessário decolonizar nossos olhares sob os sujeitos pertencentes a estes espaços, considerando suas experiências, criações e a forma como as produz. Essa perspectiva decolonial nos afeta para a investigar a educação escolar e seus processos educacionais que (re)produzem violências e desigualdades raciais.

A postura decolonial na educação aparece enquanto mudança curricular e metodológica, mas, principalmente, como possibilidade e criação. A decolonialidade envolve um movimento de compreensão no qual o sujeito colonizado se apresenta como um criador, distanciado da colonialidade enquanto visão e sentido. Importante para o debate empreendido neste texto, já que a arte se manifesta enquanto um potenciador criativo nos processos educacionais. Nelson Maldonado-Torres (2020) dialoga sobre o “giro decolonial e estético do condenado” (p.48). De acordo com ele:

Viver de uma maneira que afirme a abertura do corpo faz parte da atitude decolonial que não somente permite a possibilidade do questionamento crítico, mas também a emergência de visões do eu, dos outros e do mundo que desafiam os conceitos de modernidade/colonialidade. O corpo aberto é um corpo questionador, bem como criativo. Criações artísticas são modos de crítica, autorreflexão e proposição de diferentes maneiras de conceber e viver o tempo, o espaço, a subjetividade e a comunidade, entre outras áreas. A decolonialidade requer não somente a emergência de uma mente crítica, mas também de sentidos reavivados que objetivem afirmar conexão em um mundo definido por separação. A criação artística decolonial busca manter o corpo e a mente abertos, bem como o sentido aguçado de maneira que melhor possam responder criticamente a algo que objetiva produzir separações ontológicas. Nesse sentido, a criação artística decolonial pode ser entendida como uma forma de estender a prece que Fanon faz ao seu corpo. A performance estética decolonial é, entre outras coisas, um ritual que busca manter o corpo aberto, como uma fonte contínua de questões. Ao mesmo tempo, este corpo aberto é um corpo preparado para agir. (MALDONADO - TORRES, 2020, p. 48)

Delimitar rumos à decolonização da educação seria caminhar por comportamentos controladores e opressores da modernidade/colonialidade, a que somos contrárias. Porém, tendo como análises os sustentáculos do projeto colonial antes pontuados, existem possibilidades educacionais a partir de uma educação antirracista e decolonial utilizando a arte como

ferramenta criativa para os sujeitos que, historicamente, são socialmente colocados como colonizados.

Dessa maneira, em consideração ao que assentimos nesta escrita, demandamos que a cultura educacional das instituições escolares hegemônicas retifique as maneiras históricas e contemporâneas que abordam discussões sobre sujeitos que não representam a identidade branca europeia. E, assim, oferecer possibilidades, para se opor à colonialidade da educação e sua constante produção de exclusões, utilizando o pensamento e a prática decolonial como outras possibilidades educacionais. Ou seja, é necessário que a educação critique e confronte o projeto colonialista e racista nas escolas, que contribui com a tarefa colonial de civilizar, evoluir e desenvolver instituições, sujeitos e modos sociais, pensando unicamente no controle, ordem e manutenção do poder.

Há que se aprofundar na produção do conhecimento das populações racializadas sobre si mesmas, e as realidades que as envolvem considerando que muitas destas percepções não se originam na academia e nem na política, mas sim, na dimensão particular dos seus saberes, na periferia, na pobreza, nas ações cotidianas, em suas subjetividades e na vida social. E, a partir do reconhecimento da produção de conhecimento crítico e criativo desses povos, é que encontramos o protagonismo, na luta contra a colonialidade, podendo então, contestar as diversas violências de extermínio de saberes, povos, culturas, cosmovisões e intelectualidades, sobre as quais as ideias e ações educativas hegemônicas se suportam. Fundamentado nessa ruptura de concepções, as populações racializadas que convivem nas escolas deverão ser reconhecidas como parte das relações sociais, tendo dignidade e sendo sujeitos de direitos.

Diante desse olhar, reiteramos a análise de que a contestação da colonialidade na educação escolar está inerente ao combate ao racismo e a valorização das experiências dos povos racializados, descolonizando o conhecimento e o próprio currículo educacional. Nilma Lino Gomes (2020) defende,

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder (GOMES, 2020, p. 226).

A análise apresentada pela pesquisadora e ativista do movimento negro, Nilma Lino Gomes, escancara a urgência da ruptura epistemológica, a qual a padronização escolar -

pensando nesta análise - encontra-se distante. Além disso, Nilma Lino Gomes nos permite extrapolar e, assim, interpretar as imensas desigualdades fomentadas pela falta de reconhecimento da diferença não só na educação, mas no meio social e político. Afinal, os espaços de formação e reflexão social não se restringem as escolas apenas, torna-se necessário um aprofundamento e incorporação da presença negra em todos os espaços formadores da sociedade. Portanto, a luta do movimento negro no Brasil, segundo a autora, é uma luta direta contra a “colonialidade do poder, do saber e do ser, articulada à luta contra as desigualdades socioeconômicas, as raciais, as de gênero e a sexualidade” (GOMES, 2020, p. 226).

A vista disso, concordamos com Patrícia Hill Collins (2020) quanto à relação existente entre colonialidade do poder com o racismo e a violência de gênero. Ela nos leva a refletir sobre a importância da experiência e dos saberes dos colonizados - no que diz respeito às mulheres negras - entendendo que a decolonização da educação escolar necessita se empenhar também contra o patriarcado. E no que tange a esta análise, a valorização e o reconhecimento das experiências, intelectualidades e saberes de mulheres negras educadoras, potencializa a decolonialidade, além de suas vozes e agências. Patricia Hill Collins (2020) destaca,

As mulheres negras precisam de sabedoria para lidar com os “tolos educados” que “atirariam com uma espingarda em uma barata”. Enquanto membros de um grupo subordinado, as mulheres negras não podem se dar ao luxo de serem tolas, uma vez que sua objetificação como “outras” nega a proteção conferida pela pele branca, pela masculinidade e pela riqueza. Essa distinção entre conhecimento e sabedoria, e o uso da experiência como a fronteira que os separa, é central para a sobrevivência das mulheres negras. No contexto de opressões intersectadas, a distinção é essencial. O conhecimento desprovido de sabedoria é adequado para quem detém o poder, mas a sabedoria é essencial para a sobrevivência do subordinado (COLLINS, 2020, p. 149).

Não obstante, é essencial considerar a relação existente entre identidades raciais e de gênero e a concentração de poder na sociedade. E como esses elementos configuram enquanto pontos necessários para críticas e mudanças na descolonização da educação. Nessa direção, a oposição à colonialidade da educação debatida por meio da contestação da cultura escolar hegemônica (fortemente racista e patriarcal), cria possibilidades de confrontar as desigualdades de classe.

Nelson Maldonado Torres (2020) dialoga com as perspectivas presentes no livro de Franz Fanon (1968) intitulado “Os condenados da terra”. Segundo Torres (2020), a decolonialidade torna-se possível através de um projeto coletivo construído e articulado pelos sujeitos condenados que criam e se reconhecem juntos. De acordo com o autor,

A decolonialidade entretanto, não é um projeto de salvação individual, e sim um projeto que aspira “construir o mundo do Ti”. O Pensamento, a criatividade e a ação são todos realizados não quando se busca reconhecimento dos mestres, mas quando estendemos as mãos aos outros condenados. São os condenados e os outros, que também renunciam à modernidade/colonialidade, que pensam, criam e agem juntos em várias formas de comunidade que podem perturbar e desestabilizar a colonialidade do saber, poder e ser, e assim mudar o mundo. A decolonialidade é, portanto, não um evento passado, mas um projeto a ser feito. (MALDONATO-TORRES, 2020, p. 50).

Desse modo, compreendemos que projetar o pensamento decolonial nas escolas, é potencializar outras possibilidades educacionais, em que a prática e as reflexões se direcionem a desconstruir concepções impostas pela colonialidade e criar maneiras de ensino e aprendizagens coletivas, visando a experimentar e refletir com a vida, culturas, perspectivas, subjetividades e criações de sujeitos racializados, podendo gerar diferentes produções. Perante esse conhecimento, investigamos algumas contestações à colonialidade com práticas educacionais de mulheres negras arte-educadoras, em escolas públicas.

TECENDO FIOS DE LIBERDADE, OS OLHARES DAS ARTE-EDUCADORAS: ALGUNS APONTAMENTOS

Fundamentado na percepção de Bell Hooks (2013) de que é essencial observar e abraçar as mudanças, respeitando a realidade social e as experiências das pessoas racializadas, vamos compartilhar situações de oposição à modernidade/colonialidade, por práticas narradas com duas mulheres negras arte-educadoras. Viviane Rodrigues, professora dos anos iniciais da rede pública do município do Rio de Janeiro e Flaviana Lage, enquanto professora dos anos iniciais de uma escola da ocupação Bupas⁷ no estado do Paraná, município de Foz do Iguaçu. Ambas utilizam da arte enquanto caminhos para uma educação decolonial e antirracista. Os confrontos a colonialidade escolar destas arte-educadoras, em nosso entendimento, resultam das suas presenças, reflexões e metodologias no espaço escolar. Flaviana Lage (2022) utiliza das criações livres e pinturas por meio das artes visuais e Viviane Rodrigues (2022), o recurso artístico da criação de histórias em quadrinhos enquanto metodologia educativa. Elas nos narram:

Sou professora concursada no município do Rio, e me realizo a cada turma que pego. Consigo trazer um diálogo que a escola não costuma fazer, pois sou uma das únicas

⁷ Escola resultante de uma ocupação de moradores em um terreno, realizada em Foz do Iguaçu. Desde 2013, cerca de 1.200 famílias começaram a ocupar uma antiga área de plantação de soja. Segundo análises feitas pela Universidade da Integração Latino-Americana (Unila), através de fotos de áreas da região, há anos o terreno não estava sendo usado.

docentes na minha unidade de ensino a tratar do tema educação antirracista, no meu quilombo da sala de aula. A história em quadrinhos da Tia Vivi, (HQ da tia Vivi) surge da ideia de histórias em quadrinhos que trazem as temáticas das relações raciais do nosso cotidiano, favorecendo o diálogo da escola a uma série de questões que não são dialogadas no interior da escola. O primeiro movimento foi produzir uma série com 8 tirinhas da Tia Vivi no mês da consciência negra, para trabalhar de maneira remota com meus alunos, no mês de novembro de 2020, e em 2021 produzi mais 32 episódios de tirinhas para serem postadas no Instagram, dentro do que nomeei de projeto pedagógico antirracista HQ da tia Vivi, projeto que se desdobrou na produção de vídeos das tirinhas para um canal no YouTube e um blog para disponibilização das tirinhas em uma biblioteca virtual, para educadoras e afins. Ao longo de 2021, foi produzido um gibi pedagógico com o mesmo enredo, mas que atualmente aguarda uma oportunidade de publicação. (VIVIANE RODRIGUES, 2022).

Acho importante esta despertar para o que vamos fazer na sala de aula, estar firme no nosso discurso, percepção política e consciência social, sempre pensando como somos muito diferentes um do outro e estamos em lugares de dores diferentes umas das outras, por mais que estejamos racializados. (FLAVIANA LAGE, 2022).

É necessário pontuar, que o trabalho realizado por Viviane, relaciona-se com o da Flaviana, à medida que nos espaços onde atuam e atuaram tem pouca representatividade de professoras negras. À vista disso, a sobrecarga das discussões do debate antirracista e decolonial e a estrutura escolar racista que não prioriza e torna como relevante os estudos da cultura afro-brasileira atravessam o cotidiano da escola em que atuam e em suas subjetividades enquanto mulheres negras arte-educadoras. Essa realidade nos leva à necessidade de denunciar algumas dimensões que perpassam a colonialidade da educação no cotidiano destas educadoras.

Primeiramente, como reflete Nilma Lino Gomes (2020) em seu conto ficcional de que o sistema representativo já basta para inserir o debate antirracista, e que ter uma professora negra nas instituições já é o suficiente para “cumprir a cota”. Embora reconheçamos o papel dos sistemas de cotas nos processos seletivos de concursos e formação de professores, estamos certas de que a mínima representatividade nos espaços de formação - como as escolas - não rompe a estrutura colonial de nossa sociedade. Como apresentamos no tópico anterior, se a educação escolar deseja descolonizar as práticas educacionais, precisa se empenhar em debates mais profundos e que perpassa todas as esferas sociais de tomada de decisões. Do contrário, permaneceremos com a sobrecarga e individualização focadas em professoras negras que lutam por uma educação antirracista e inserem o debate decolonial nos espaços educacionais.

Outro aspecto a ser destacado, são as noções consolidadas nos currículos escolares, demarcando quais grupos são representados e quais são excluídos e subordinados. Tais noções são acrescentadas e reforçadas pelo racismo, patriarcado e sistema de exploração capitalista, conforme nos lembra Nilma Lino Gomes (2020, p. 228), “[...] elas têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras. Por isso é preciso descolonizar o currículo”.

E essa descolonização está presente no campo das disputas. O currículo da escola alimenta a ideia meritocrática e faz a manutenção das desigualdades. Sobre o currículo enquanto território em disputa, Arroyo (2011) discorre,

[...] Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9(nove) anos, Ensino Médio, EJA, Educação do Campo, Quilombola, Indígena, Étnico-Racial, Formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos, sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, cargas horárias, uma configuração política do poder. (ARROYO, 2011, p. 13).

Por fim, as entrevistas com as mulheres negras arte-educadoras a partir de suas perspectivas, narram estratégias no que se relaciona com à arte e educação em ambientes educacionais, pautadas no antirracismo e em perspectivas decoloniais. São apresentadas as principais lutas, e a ginga⁸ de essas mulheres a se movimentar nesse campo. Este movimento das mulheres negras gira em torno de três análises centrais: incorporação do pensamento feminista antirracista a partir de suas presenças e experiências, a arte-educação como uma ferramenta para essa incorporação e os estudos decoloniais de mulheres negras enquanto potência e inspirações formativas. Como relatado pelas professoras Viviane Rodrigues,

Falando da minha construção como professora, eu acredito que criar na arte e educação é respirar. Nenhuma turma é a mesma turma, nenhum conteúdo funciona da mesma forma de um para o outro, então essa arte de criar e de se transformar é imprescindível, e com o mesmo material eu tenho reações diferentes e isso me faz percorrer caminhos distintos. Tem turmas que algumas práticas que tenho em sala de aula funcionam, outras que não funcionam, outras que tenho que fazer adaptação. Então educar é criar o tempo inteiro, criar principalmente estratégias para fazer com que as coisas se movimentam e aconteçam, e eu conseguir resistir às dificuldades do dia a dia. (VIVIANE /RODRIGUES, 2022).

E Flaviana Lage,

Começaram a surgir questionamentos, quem tem acesso à escola pública? Quem tem acesso à narrativa que nós aprendemos a ensinar? E a partir disso, eu comecei a flutuar sobre essas questões do gênero, foi a primeira narrativa que me apareceu: “Ok, não temos mulheres na história da arte, como vou ensinar isso para os meus alunos?” e logo depois, trabalhar a questão racial foi quase automático, por eu ser uma mulher negra. Isso me fez aprender muito porque as necessidades iam aparecendo, ainda que

⁸ A partir das reflexões de Rosângela Araújo (2017) a ginga seria um exercício de enfrentamento à supressão de experiências e subjetividades a partir da capoeira inserida em um contexto do feminismo angolano, que posiciona a vida das mulheres negras num gingar que, como num jogo infinito, tem o propósito de manter em movimento, lutando-jogando

eu discutisse o gênero e a questão racial, eram ainda histórias hegemônicas no sentido territorial, não era falado de uma América Latina e muito menos de uma africanidade, ou era afro norte-americana, mas ainda assim com outras questões que nós latinas, não estamos vivendo. E veio essa construção, como colocar isso no currículo através da arte-educação. (FLAVIANA LAGE, 2022).

É necessário preciso pontuar, em primeiro lugar, que a construção das narrativas e o confronto a colonialidade da educação perpassa suas experiências enquanto mulheres negras nos espaços escolares, onde atuam. Utilizam, portanto, das subjetividades negras para criar metodologias pautadas na decolonialidade da educação e do currículo escolar. Conforme discorre Viviane Rodrigues (2022), um dos pontos principais para atuar na educação antirracista foi a experiência de não ter tido uma professora que debatesse essas questões e por experimentar o racismo na pele e ser mãe de um menino negro. Viviane Rodrigues (2022) destaca,

Penso que sou a Educadora que gostaria de ter em minha infância, dado que essa experiência de ter sido uma menina preta na sala de aula, com a de ter sido mãe de um menino negro que frequentou uma sala de aula e passou por questões de violências raciais, não só no campo da ofensa, mas também por não ter referências, um vazio sobre nosso referencial, nossa história ancestral e sobre o valor que tem nossa história. Eu penso que todo esse vazio é uma grande violência aos nossos corpos. Ao analisar um livro didático, você não consegue ver qualquer personagem ou ilustração que tenha o corpo negro, ou figuras que sejam semelhantes à pessoa negra. (VIVIANE RODRIGUES, 2022).

A docente se refere a um saber que perpassa o campo da experiência que incorpora a sua intelectualidade que condiz com a primeira perspectiva apontada no parágrafo anterior. Sua subjetividade se constituiu e se constitui, enquanto possibilidade. Ela pratica o ensino reivindicando, de diferentes maneiras, sua atuação e protagonismo nos espaços escolares. Sobre ser mulher negra e protagonizar suas ações, também Flaviana Lage (2022) nos narra.

As características de subalternidade em relação aluno e professor existentes na educação tradicional, não acontecem na arte educação antirracista e decolonial. Você vai entendendo que não precisa existir, eu penso que a arte alimenta um pé de igualdade, que parte da criatividade. [...] Começaram a me surgir questionamentos, quem tem acesso à escola pública? Quem tem acesso à narrativa que nós aprendemos a ensinar? E a partir disso, eu comecei a flutuar sobre essas questões do gênero, foi a primeira narrativa que me apareceu: Ok, não temos mulheres na história da arte, como vou ensinar isso para os meus alunos? E logo depois, trabalhar a questão racial foi quase automático, por eu ser uma mulher negra (FLAVIANA LAGE, 2022).

Podemos então afirmar que por parte das artes-educadoras entrevistadas, nota-se que as suas ações seguem de encontro à decolonialidade do ser e do saber. A consequência disso são os questionamentos da cultura escolar hegemônica e de seus objetivos na prática de ensino.

Flaviana Lage (2022) narra sua atuação como arte-educadora em uma escola pública derivada de uma ocupação, em Foz do Iguaçu, no Paraná, na fronteira com a Argentina e Paraguai. Ela elabora estratégias para ensinar como romper com os limites impostos ao ensino tradicional pautado na colonialidade, buscando o oposto, a valorização e o aprendizado a partir das diferenças. Flaviana Lage (2022) explica,

A ocupação traz esse assunto sobre relações étnico-raciais na arte educação. Era natural o ensino antirracista para as crianças. Primeiro porque tinha essa fusão de países, falava sobre a questão guarani, os que são indígenas, e era muito próximo à realidade dos alunos negros, então tudo que apresentava estava próximo para realidade deles. Pensando no ambiente não racista, quando você vai jogar essa palavra, quando eu falava de racismo para as crianças, tinha que tomar cuidado em como dizer, pois, é um assunto violento, eu me questionava: Como apresentar narrativas contra-hegemônicas que não seja o branco europeu ou norte-americano, mas sim que seja de e para outras culturas? Onde eu possa falar assim: Olha isso aqui também tem aí no Paraguai, nós somos o povo negro e temos essa cor por conta dos diferentes africanos e africanas da África continental. Eu começava os diálogos, com essas culturas, a partir de outras narrativas que existiam ali, através dos cotidianos daquelas crianças pobres e, em grande maioria, racializadas (FLAVIANA LAGE, 2022).

A importância da Lei 10.639 pauta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, surgiu nas entrevistas como um importante passo para a inserção do debate, e reconhecimento dos estudantes e da comunidade escolar. A Lei legitima as discussões nos espaços de ensino-aprendizagem. Viviane Rodrigues (2022) confirma,

Por já ter conseguido entrar na sala de aula com o entendimento das relações étnico-raciais, tive base para compreender a relevância não somente dos conteúdos da Lei 10.639, mas fazer com que ao longo dos 200 dias letivos, o trabalho com as relações étnico-raciais estivesse ali presente, ainda que não seja no formato de conteúdo propostos pelos materiais didáticos e paradidáticos. Está assegurado pela Lei 10.639 e no meu compromisso com a equidade racial. Eu acredito que diariamente entro na sala de aula e consigo dialogar com meus alunos e trazer as injustiças de fora para dentro da sala, fazer com que eles vejam além dos 'tiktokers', fazer com que eles percebam que o mundo tá falando sobre a questão racial, e que isso é cotidiano, trazer essa percepção que a todo momento alguém está sofrendo alguma categoria de violência e que essas violências têm relação com a questão racial (VIVIANE RODRIGUES, 2022).

O uso da Lei 10.639 no cotidiano da sala de aula, viabilizou, portanto, aberturas para incorporar o debate da decolonialidade nos conteúdos curriculares e materiais didáticos apresentados aos estudantes que frequentavam as salas de aula da Instituição. Tais movimentações podem não garantir a mudança imediata das estruturas, mas ao mesmo tempo cria possibilidades para o feito. Apesar desta análise não apresentar dados assertivos sobre a

questão estrutural na raiz da decolonialidade, nas palavras de Viviane Rodrigues (2022) é possível vislumbrar mudanças.

Eu lembro que ano passado comprei um livro chamado Cachinhos crespos. É uma adaptação, daquela história dos Cachinhos dourados, e esse ano na apostila da escola veio uma provocação da história do chapeuzinho vermelho que falava sobre essa questão racial. Hoje aqui no município do Rio, nós estamos com uma gerência de relações étnico - raciais na Secretaria da Educação da prefeitura que conta com uma boa equipe com estudos na área racial, em que podemos ver os efeitos nos conteúdos produzidos para o material pedagógico da rede, com uma bancada preta que pensa sobre essas questões. É possível ver uma tensão nas reflexões a partir de textos que provocam a reflexão e dialogam diretamente sobre a temática. Trouxeram um livro chamado “Chapeuzinho Vermelho e o boto cor-de-rosa” tem uma menina preta, que é a Chapeuzinho Vermelho e a história se passa no Pará, região Norte do País. Daí esse chapeuzinho vermelho que leva frutas e doces para vovó, vai levar frutas e doces regionais do Pará para esse boto-cor-de-rosa, é uma adaptação. Com isso, quando apresento essa categoria de história, os estudantes me lembram que já leram uma adaptação, então eu vejo que eles já se conectaram com essa informação do ano passado e trouxeram para o agora. Penso em criar outras possibilidades de continuar e ir construindo essas histórias clássicas que esqueceram de nos incluir, trazendo outros pontos e narrativas que tenham relação com a nossa cultura enquanto brasileiras porque a maioria desses contos tradicionais são europeus e, principalmente, não trazem esse corpo que ficou de fora por tantos anos nessas narrativas, o corpo negro, então eu acredito que criar é tudo (VIVIANE RODRIGUES, 2022).

Na escola que Flaviana Lage atuou como professora e arte-educadora, o alinhamento entre a educação escolar e o projeto colonial é contestado também nas opções realizadas quanto à abordagem dos processos artísticos, assim, nas práticas antirracistas ali colocadas em curso.

São crianças que mal tinham acesso a lápis de cor, então elas gostavam de tudo que era proposto, e tinham uma criatividade muito grande. Acredito ser até por conta da precariedade elas investem mais no processo de criação, porque crianças que têm tudo está com seus brinquedos tecnológicos, não tem nem mais neurônio para pensar em criar, porque está tudo ali, não tem provocações. Um momento que eu lembro que eu gostava muito era de desenhar, eles amavam desenhar, eu perguntava-lhes o que queriam fazer e sempre falavam de desenhar, ficavam mexendo com lápis de cor o dia inteiro, quando íamos trabalhar com massinha era estupendo o processo de criação, porque eu fazia eles desenharem e tinham que reproduzir os personagens que eles criavam com a massinha, então eles ficavam encantados com o processo, provocava outros questionamentos também, contavam coisas que gostavam da cidade, se já viajou para outro país, já que era um lugar de fronteiras, quais músicas conseguem se identificar a partir do desenho. O objetivo era provocar o que era arte com eles, porque a maioria era crianças que não tinham acesso a vídeo game, não jogava esses jogos tecnológicos, era outra estrutura de pensamento. Isso me emocionava muito porque eu sabia estar partindo deles e não de um desenho do mundo externo, eu estou falando de pessoas que não tinha acesso nem a televisão, então isso era único. Nesse processo, eu voltei a refletir sobre essência mesmo de uma criança, não um potencial mercadológico criado pelo mercado, eles ficavam os dias inteiros se exercitando, é um potencial criativo próprio, eles eram muito diferentes, raramente se apropriaram de uma narrativa um do outro, não era aquele grupo que você tinha que perguntar o que você quer, o que você acha disso e todo mundo responde igual, porque ficavam com vergonha, não era assim, eles tinham muita estrutura de pensamento, eles eram autônomos, percebi que a vida ensinou a ser autônomo, eu acho, porque eles tinham muitas habilidades então eles tinham que ser autônomos na vulnerabilidade. Eu ensinava muitas coisas e aprendi muitas coisas também, a fazer pipa, por exemplo, perguntava-lhes o que eles gostavam e sabiam fazer para compartilhar com o grupo. E quando eles estavam cansados, era um diálogo muito aberto podíamos descansar no parquinho, trocar de professor ou fazer outras coisas, era tudo muito espontâneo. (FLAVIANA LAGE, 2022).

Assim, embora seja ainda uma iniciativa a passos pequenos, considerando a dimensão do racismo em nossa sociedade e na cultura escolar, destaca-se aqui o uso da literatura com contos de meninas negras, as histórias em quadrinhos e o processo criativo do desenho e massinha considerando as experiências dos estudantes. Práticas que, conforme apontam, são orientadas sob a lente da representatividade e autonomia criativa dos estudantes, mas também das artes educadoras e suas subjetividades.

Em suas narrativas Viviane Rodrigues e Flaviana Lage, a lógica e interpretação de mundo da modernidade/colonialidade pela educação são contestadas. Ao que tudo indica, a presença de mulheres negras arte-educadoras – associada ao processo criativo, experiências, vivências e compartilhar de estudantes, racializados e pobres – dispõe da latente desestabilização da produção do racismo e desarticula a educação escolar das forças da modernidade/colonialidade, analisada neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compartilhar suas experiências como mulheres negras educadoras, Flaviana Lage e Viviane Rodrigues narram situações que partem de suas subjetividades enquanto mulheres negras integrando a prática educativa, inserindo a criatividade e experiências dos estudantes e a arte como ferramenta no uso da decolonialidade nos espaços escolares. O presente texto buscou evidenciar a pertinência e a urgência de que os espaços educativos sejam profundamente transformados no que diz respeito as práticas, currículos, metodologias, análises e à incorporação de uma educação antirracista. Em outros termos, acreditamos que, sob uma perspectiva decolonial, é necessário que a educação escolar se decolonize e, assim, se transforme a partir do reconhecimento dos povos racializados, seus saberes e culturas.

As análises aqui realizadas se afastam de reflexões educacionais mais recorrentes que anexam o debate da necessidade das populações racializadas se adaptarem e assimilarem a cultura escolar hegemônica. Debater a educação das pessoas racializadas, sem incorporar a relação existente entre o projeto colonial de sociedade e a educação escolar hegemônica seria impossível e sem sentido. Perante essa concepção, a nossa argumentação é parte de que a contestação da colonialidade da educação escolar é essencial para que pessoas racializadas participem efetivamente dos espaços do pensar, aprender e criar da educação, e projetem uma sociedade que não naturalize as violências, controles e ordem impostas a elas.

Procuramos compartilhar aqui rupturas, a passos tímidos, mas de enorme potencial criativo, resistente e decolonial. O importante para nós, não é criar modelos ou regras para a

educação, mas compartilhar experiências, reflexões e maneiras de criar na educação escolar, com a possibilidade de que possa, de alguma maneira, contribuir, potencializar e produzir outros repertórios para reflexões e práticas opostando na decolonialidade para a educação escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosângela Costa. Gíngua: uma epistemologia feminista. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos)**. Florianópolis, 2017, p. 1-14.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

COLLINS, Patrícia Hill. **Epistemologia feminista negra**. In: COSTA-BERNARDINO, Joaze; MALDONADO - TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón de (org). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, 2ª ed., p. 139-170.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

FLAVIANA LAGE. **Entrevista**. Viçosa (Minas Gerais), 15 março. 2022.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA-BERNARDINO, Joaze; MALDONADO, TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón de (org). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, 2ª ed., p. 223-246.

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

MALDONADO TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contibuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.p. 127-167.

MALDONADO TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA-BERNARDINO, Joaze; MALDONADO - TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón de (org). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, 2ª ed., p. 27-53.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO - PENESB. Rio de Janeiro. **Anais** Rio de Janeiro, 2003. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira, PENESB, 2003. *Online*.

NGOENHA, Severino Elias; CASTIANO, José. **Pensamento engajado: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política**. Maputo: Educar, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, 1ªed.,p. 107-130.

VIVIANE RODRIGUES. **Entrevista**. Viçosa (Minas Gerais), 28 março. 2022.