

# **Olhares opostos e um futuro negro na Educação: possibilidades para uma prática antirracista a partir de novos regimes de visualidade**

## **Louise Marinho**

**○ GRADUAÇÃO**

---

Graduada em História pela Universidade de São Paulo. Atualmente é mestranda pela Universidade Federal de São Paulo em Direitos Humanos e Movimentos Sociais e realiza pesquisas sobre epistemologia produzidas por educadoras negras que se identificam e se autnomeiam feministas negras.

## **Milena Natividade da Cruz**

**○ GRADUAÇÃO**

---

Graduada em História pela Universidade de São Paulo. Atualmente é mestranda em História Social na mesma universidade e realiza pesquisas acerca das relações entre cartografia histórica, tráfico negreiro e racismo.

## Resumo

O presente artigo visa compartilhar o processo de criação de ações educativas, realizadas em 2018, voltadas para jovens do ensino fundamental II de um instituto educacional da zona oeste de São Paulo. Esse processo teve como objetivo estimular o desenvolvimento de olhares opostos ao repertório iconográfico mobilizado em sala de aula para o estudo de História. Num primeiro momento, apresentamos as contribuições teórico-metodológicas das intelectuais negras bell hooks e Nilma Lino Gomes, que basearam a criação das sobreditas ações. Em seguida, contextualizamos o espaço e as condições de trabalho disponíveis para a execução do projeto. Um sobrevoo pelas ações educativas fornece a linha mestra que guiou a escolha de obras dos artistas negros contemporâneos incluídos no projeto educativo. Por fim, revisamos os frutos colhidos na interação dos educandos com o novo repertório iconográfico proposto.

**Palavras-chave:** antirracismo, intelectuais negras, visualidades.

## Introdução

Considerando a longa trajetória percorrida nas últimas décadas para a implementação da Lei 10.639/03 nos espaços escolares, e tendo em vista a debilidade dos currículos dos ciclos básico e superior que ainda privilegiam a perspectiva da branquitude, masculina e eurocêntrica em suas narrativas, quais desafios se impõem ao ensino de História da África e dos Afrodescendentes no Brasil? No que concerne especificamente ao tratamento da história de povos e culturas que passaram pela colonização e escravização durante mais de três séculos nas Américas, como abordar esses “temas sensíveis” em sala de aula?<sup>1</sup> A problemática vem à tona quando consideramos que esse foi um dos processos históricos mais cruéis, que culminou na negação da humanidade das pessoas escravizadas e cuja violência é perpetrada sistemicamente sobre seus descendentes até hoje. A negação da humanidade daquele que veio a ser construído como o “outro inferior” ao colonizador fez de traços fenotípicos, como a cor da pele ou a textura de cabelo, justificativa para a criação da desigualdade racial.<sup>2</sup> Dos corpos daqueles passíveis de serem comercializados, tanto não houve reconhecimento da sua humanidade como também lhes foi tolhida a possibilidade de expressar a sua diferença de conhecimentos, de manifestação da vida, do que lhe era memorável.

O artigo busca perfazer o caminho de ação-reflexão-escrita gerado pelo exercício de práticas antirracistas realizado por nós, autoras-educadoras, e que será apresentado no decorrer do texto. Vamos focalizar o efeito dos questionamentos acima citados na produção de saberes, seus efeitos nos corpos e nas subjetividades durante o processo de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico. Para além do nosso desejo de registrar e ampliar práticas educativas antirracistas e multiculturais, propomos a aplicação direta da Lei 10.639/03. Acreditamos que repensar a produção do conhecimento a partir da perspectiva dos saberes produzidos pelo corpo-memória diaspórico nos permite compreender o passado e o presente para além das definições de *etnografia*, *etno-história*, *etnoconhecimento*, conferin-

<sup>1</sup> Ver mais em GIL, C. Z. V.; EUGENIO, J. C. “Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas”, 2018. Nesse artigo, a categoria “temas sensíveis” é elaborada de forma mais teórica, abordando assuntos como a história das ditaduras na América Latina, xenofobia e migrações.

<sup>2</sup> Carneiro elucida detalhadamente a construção da categoria “outro” dentro do que chama de dispositivo de racialidade no Brasil. CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**, 2005, passim.

do a este vivência e urgência, em vez de classificá-lo na infância do pensamento, como a construção colonial assim o quis.<sup>3</sup> Para o antropólogo Kabengele Munanga, a sobredita lei “configura uma correção do esquecimento da memória positiva da escravidão na história do Brasil”.<sup>4</sup>

Como última justificativa para nossa escrita, entendemos que o contexto político atual produz uma demanda crescente por compartilhamento de pensamentos e ações para efetivarmos a luta antirracista no cotidiano das salas de aula, já que cada vez mais o corpo social brasileiro produz uma narrativa negacionista, desrespeitosa e apaziguadora da história do país. Querem que esqueçamos do passado para que haja um reforço de práticas pedagógicas retrógradas e ultrapassadas.<sup>5</sup> No entanto, faremos o oposto a tal lógica. Partilharemos, em nossas experiências de educação popular, o caminho que percorremos na busca por referenciais (teóricos, metodológicos, afetivos, literários e imagéticos) que estruturassem nossas práticas pedagógicas antirracistas. Desse modo, pretendemos delimitar e dar aplicabilidade pedagógica a alguns dos referenciais do feminismo negro que nos auxiliam a enxergar um horizonte de inspirações, possibilidades e ações de representação imagética da agência dos corpos negros.

---

3 MUNANGA, K. “Por que ensinar a História da África e do Negro no Brasil de hoje?”, p. 27. Destacamos as palavras com prefixo “etno” em reforço ao argumento do autor, ou seja, de como o estudo de povos não europeus, como os povos africanos, foi subordinado a essa categoria para impossibilitar estudos historiográficos sobre essas populações.

4 Ibid., p. 29.

5 Vide as declarações do atual presidente da Fundação Cultural Palmares, Sérgio Camargo. Em suas redes sociais, chegou a declarar que a escravidão foi benéfica para os descendentes de africanos escravizados. Postagem no Facebook em 26 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/sergio.camargo.184/posts/2318137664908228>. Acesso em: 19 jun. 2020. O site da Fundação Palmares tem sido usado para veicular notas de mesmo cunho, como “Então... Zumbi tinha escravos? Ainda bem!”, por Luiz Gustavo dos Santos Chrispino, em 2 de junho de 2020. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=56379>. Acesso em: 19 de jun. 2020. Desde sua campanha eleitoral, Jair Bolsonaro vem fazendo declarações pavorosas, como a frase proferida na palestra no Clube Hebraica do Rio de Janeiro, em 3 de abril de 2017. Segundo o atual presidente da República, os quilombolas pesavam muitas “arrobas” – unidade de medida utilizada para gado (37:34 do vídeo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LPj4KyLw8Wc>. Acesso em: 19 jun. 2020.

## **bell hooks e Nilma Lino Gomes: o que essas pensadoras negras têm a nos dizer sobre a imagem dos corpos negros na Educação?**

**E**m linhas gerais, a obra de bell hooks, no que tange a sua concepção de Educação, propõe uma aprendizagem pela via da experiência e do afeto não no sentido restrito ao sentimentalismo, mas em sua conotação mais ampla, ou seja, daquilo que nos atravessa e transforma. Para a autora, em compasso com seu mestre Paulo Freire, o “ensino-aprendizagem” não se dá pela simples aquisição de conteúdos resultante da via unidirecional entre professor, aluno e material didático. hooks contraria tal perspectiva ao indicar o potencial transformador do conhecimento que atravessa e é arquitetado por aqueles envolvidos na comunidade pedagógica. Pautadas por essa premissa, passamos a refletir sobre nossas práticas e ações educativas. A partir das experiências compartilhadas em sala de aula, das inúmeras conversas que tínhamos como educadoras negras que utilizam fontes visuais no ensino de História, sempre nos preocuparam (nossos próprios corpos nos alertam sobre) os perigos de utilizar imagens que naturalizaram a subjugação de grupos étnica e racialmente demarcados. Nossas experiências individuais, como educandas e educadoras, motivaram a busca por imagens que abordassem a temática da violência sem violentar os educandos.<sup>6</sup> Por isso, bell hooks e sua obra têm nos servido tanto como horizonte de motivação teórica quanto de referencial metodológico. Para o presente estudo, toca-nos especialmente a conceituação que a autora propõe daquilo que chama de “olhar opositor” e os meios pelos quais ele pode ser construído.

A compreensão desses meios advém da conjunção de múltiplas variantes identificadas pela autora. No ensaio em que trata especificamente do “olhar opositor”, são descritas suas experiências pessoais aliadas à importância que a educação básica exerceu no seu processo de formação crítica, e como se relacionava com a materialidade das imagens e do espaço observados nos filmes que consumia e analisava ao longo de

---

<sup>6</sup> CRUZ, M. N.; MARINHO, L. *Memórias da “manidade negra” dentro da luta por uma educação democrática*, 2017.

sua formação. Assim, o olhar opositor tem por base a apreensão disruptiva, à revelia, uma observação que produz uma contraposição ao que está sendo representado.

Desse modo, a estética opositora seria composta por três características, a começar pelo enquadramento de seu público-alvo, ou seja, o espectador precisa se reconhecer positivamente em representações que emergem de concepções de beleza compartilhadas por sua comunidade. A estética opositiva anuncia seu propósito de existência, pois a arte, ao invés de delimitar, amplia os nossos horizontes de possibilidades existenciais e práticas. Por fim, a oposição remetida nessa estética é calcada numa memória que oriente o sentido da história que deseja comunicar, uma vez que a arte opositora funciona como testemunho da resistência que desvela outras narrativas ao espectador: é política, porque sempre existiu, e sempre existiu, porque é política. Incorporar a proposta da estética opositiva no processo de ensino precisa levar em conta se tais características compõem o conjunto de fontes visuais utilizadas em sala de aula e, sobretudo, considerar as possíveis recepções de tais imagens pelos discentes.

Embora o contexto educacional ainda hoje dê à escrita uma maior preponderância e centralidade, em detrimento de outras formas de expressão não verbais, a imagem não deve ser apreendida com os mesmos instrumentos e procedimentos analíticos que um documento escrito exige. Para bell hooks, o “ver” não é o mesmo que o “ler”, distinção que nos convida a refletir sobre as singularidades dessas operações interpretativas. Segundo a autora, a particularidade dos registros verbais e iconográficos encontra-se justamente no tipo de experiência que cada uma dessas linguagens evoca. Para bell hooks, o olhar opositor é carregado de experiências múltiplas do indivíduo consigo e para com a sua comunidade, resultando em trocas transgressoras. Sendo também necessário que a experiência considere a interseccionalidade das categorias de raça, gênero e classe, rompendo, assim, com as imagens estereotipadas e totalizantes que a branquitude criou sobre os corpos e as culturas negras.

A autora nos fala ainda sobre a necessidade de criação de espaços para a construção de outras subjetividades negras, não mais colonizadas, mas pautadas na criticidade e inseridas em espaços de amplo acesso. No caso da Educação, a inserção em massa seria nos livros didáticos? Sim e não. Sim, porque muitas escolas seguem o ensino apostilado, que continua

sendo a principal ferramenta ofertada pelo Estado aos educandos e educadores. Não, pois hoje a experiência visual é captada não só pelas mídias televisivas, mas pelas redes sociais, nos mais variados suportes digitais. Tendo como premissa um ensino pedagógico transgressor, a inserção de imagens opositoras precisa ocorrer na sala de aula desde a educação básica, durante os vários estágios de ensino-aprendizagem. Assim, o referencial teórico-metodológico não deve ser tomado como uma cartilha, mas, sim, como estímulo a novas produções de saberes congregados na experiência dos educandos e seus educadores.

Muitas das proposições de Nilma Lino Gomes vão ao encontro das de bell hooks. Ressaltamos aqui as convergências de pensamento das intelectuais negras acerca da importância da expressão estética como meio para construção de olhares e saberes críticos durante o processo de ensino-aprendizagem. O balanço histórico feito por Gomes acerca do Movimento Negro Brasileiro revela o acúmulo de ações positivas, mas também as dificuldades da criação de uma teoria crítica educacional que vise à afirmação de uma pedagogia das ausências e das emergências nos ambientes escolares.

Preocupada com o campo da Educação e em diálogo constante com a obra do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, a autora reflete sobre a relação dialética entre o conhecimento emancipador e o conhecimento regulador. O privilégio do último pela ciência moderna marginalizou o conhecimento emancipador. Gomes vê na produção da comunidade negra, sistematizada pelo Movimento Negro Brasileiro, a expressão desse tipo de conhecimento à margem, ao abolir a distinção entre conhecimento e saber. Ambos são fruto da sabedoria advinda da experiência com a realidade vivenciada e andam em compasso com as mudanças sociais e políticas em que estão inseridos e das quais são produtores.

A análise de Gomes é centrada em três tipos de saberes da “comunidade-movimento”, que são de ordem identitária, política e estético-corpórea, sendo a última especialmente cara à autora, uma vez que:

**Acreditamos que o olhar sobre a corporeidade negra poderá nos ajudar a encontrar outros elementos para a compreensão da identidade negra e de novas dimensões políticas e epistemológicas referentes à questão racial. É também um potencial de**

**sabedoria, ensinamentos e aprendizados. Os saberes estético-corpóreos, sendo os mais visíveis do ponto de vista da relação do sujeito negro com o mundo, contraditoriamente podem ser mais facilmente transformados em não existência no contexto do racismo brasileiro e do mito da democracia racial, os quais são capazes de transformar as diferenças inscritas na cultura negra em exotismo, hibridismo e negação, ou seja, em formas peculiares de não existência do corpo negro no contexto brasileiro. Essas formas atingem o imaginário da sociedade brasileira como um todo (inclusive dos próprios negros) e, dessa forma, afetam o discurso e a prática pedagógica, desde os manuais didáticos até a relação pedagógica na sala de aula e com o conhecimento.<sup>7</sup>**

No presente artigo, enfatizamos a potência do saber estético-corpóreo na constituição de novos conhecimentos em sala de aula. Defendemos que os artistas visuais selecionados conseguiram, a partir de suas obras, construir caminhos prolíficos para a produção de olhares opostos na comunidade pedagógica. Suas imagens materializam outros modos de representação do passado colonial, elaborando com isso um “conhecimento emancipatório”, nas palavras de Gomes, para os corpos negros e um impasse ao epistemicídio destes.

## **Proposta de ação: o mesmo corpo, uma outra memória, um novo conhecimento**

**A**s dinâmicas da racialidade são complexas e capilares, por isso vale delimitar: aqui estamos lidando com raça como categoria social que só pode ser apreendida nas relações. Nas relações interpessoais, nas relações do sujeito com as estruturas da sociedade e nas relações do sujeito consigo. Uma das nossas apostas é que esses três tipos de interação racial sejam pensadas por meio das narrativas visuais. Assim, vamos tratar do regime de visualidade da escravidão negra no Brasil,

---

<sup>7</sup> GOMES, N. L. *Movimento Negro educador*, p. 77-78.



cujos códigos visuais, forjados na violência, são característicos. Ao longo do texto apresentaremos artistas negros e suas reformulações do imaginário escravista deixado por Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, cristalizado em livros didáticos, novelas, filmes, revistas, etc. Quem não se recorda das cenas do pelourinho, das palmatórias e chibatadas? Lembram-se também das sensações ao ver essas imagens? Quantos profissionais da educação se perguntaram o que seus alunos sentiram ao ver essas imagens? Imagens que são reiteradas nas práticas escolares sem problematizações quanto a sua produção, veiculação, convenções e, sobretudo, quanto a como nossos corpos reagiram à violência exposta. Ser negro é uma rede de experiências que não deve se resumir ao corpo escravizado, violentado, silenciado.

No Brasil pós-abolição foram criadas narrativas e ideologias que produziram um entendimento conciliador da memória da escravidão com a identidade nacional brasileira. Conciliação que se deu pela exaltação do papel “fundador” dos colonos escravistas; pela tentativa de acomodação da tensão entre casa-grande e senzala nas relações cotidianas; pela romantização do processo de miscigenação das ditas “três raças”, sob a afirmação de uma pretensa democracia racial. Nosso pilar na análise das imagens é o questionar se há possibilidade quando continuam a vigorar os regimes e dispositivos de dominação sobre o “outro” não branco.

Considerando esse contexto, vamos nos restringir aos códigos de visualidades sobre a escravização negra e o decorrente racismo antinegro. Mas é necessário pontuar que, para a dominação de corpos indígenas, no período escravocrata e após, também houve uma estratégia de subjugação por meio da visualidade. No Brasil, desde 1500 não existe temporalidade específica para a produção de violações contra corpos não brancos. Corpos negros e indígenas sabem que ela é ininterrupta, se reatualiza e cria marcas que podem ser indelévels para nossos corpos e memórias.

Propomos uma reflexão sobre o uso da estética opositiva em sala de aula a partir da obra de três artistas negros contemporâneos. Eles utilizam técnicas distintas, temporalidades variadas, mas possuem uma linha em comum: a forma como questionaram e representaram a violência escravocrata, como ela se reatualiza no tempo presente e nos afeta cotidianamente. Considerando o estigma histórico sobre corpos negros, há como produzir outro efeito na experiência de quem

vê os registros visuais decorrentes desse passado? Reconhecemos a importância dos cânones imagéticos sobre o período colonial, mas afirmamos ser urgente um contraponto.

Também é importante a experiência de cada artista, mapear os seus processos criativos, reforçando as características que dão coesão e unidade à série moldada no decorrer das ações educativas. As três obras instigam o espectador a mirar o passado sob outra perspectiva, disruptiva. Como os artistas expressam seus olhares opostos? Como suas obras promovem o desenvolvimento de olhar oposto no processo educativo? A resposta a essas questões não pode prescindir de uma análise interna das imagens para esboçar suas potencialidades comunicativas, muito menos ignorar a lembrança da interação dos educandos e educadoras com essas obras de arte.

## **Ressignificações diaspóricas: os saberes de artistas negros contemporâneos e o sentido da visão**

**O** que se apresenta aqui é o acúmulo de ações das autoras, educadoras negras preocupadas com o impacto que as práticas exercidas tinham na identificação racial do corpo discente. Os artistas e as obras selecionadas foram mobilizados em ações pedagógicas no ano de 2018 voltadas para o nível fundamental II de um instituto educacional da zona oeste de São Paulo. A proposta da coordenação pedagógica era inserir elementos das Competências Gerais da BNCC na rotina educativa de crianças e adolescentes. A primeira problematização decorrente da proposta foi refletir sobre como inserir as competências curriculares na rotina educativa sem apelar para abordagens conteudistas em que saberes e conceitos seriam transferidos, pois sabíamos que isso não seria suficiente nem legítimo para uma prática que se queira mobilizadora. Portanto, inicialmente buscamos mapear as demandas e especificidades daquele contexto a partir de rodas de conversas, desenhos e observação do cotidiano. Após esse levantamento, os educandos foram estimulados a elaborar materiais sobre si mesmos, como se viam e como poderiam identificar ações previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse processo foram reco-

nhecidas falas e ações racistas entre os adolescentes, práticas misóginas e, principalmente, depreciações dos próprios educandos para com os seus corpos, suas identidades e suas histórias. Vejamos um caso exemplar dessa situação, fruto das primeiras atividades de reconhecimento prévio:



*Autorretratos produzidos por três adolescentes negros com idade entre 11 e 12 anos.*

Faz-se necessário salientar que o público atendido pela instituição de ensino era majoritariamente masculino e negro. Paralelamente a esse cenário, a coordenação pedagógica implementou o projeto “Brasilidades”, em que cada turma deveria produzir estudos e materiais sobre a cultura brasileira que, ao final do projeto, seriam expostos em uma feira de artes.

Entretanto, antes de começar o projeto, os próprios educandos levantaram a questão sobre com qual brasilidade iríamos trabalhar. A partir desse questionamento, nós, educadoras, nos perguntamos como construir referenciais a que se sentissem pertencentes. O contexto político vivenciado na época também estimulava os educandos à reflexão: “por que pensar que a brasilidade traria efeitos para nossas vidas?”. De uma coisa eles tinham certeza: não queriam participar de um projeto que demandasse compartilhar sentimentos nacionalistas, como quando eram obrigados a escutar o Hino Nacional no pátio da escola.

Partindo de um sentimento compartilhado entre educandos e educadores, o incômodo, definimos um caminho pedagógico para entender melhor o que estranhávamos e quais significados queríamos construir. As questões que nos orientaram foram as seguintes: o que aconteceu com os negros na sociedade brasileira? Como podemos pensar o corpo? Qual cultura brasileira queremos valorizar?

Ao analisarmos as obras dos artistas Rosana Paulino (*¿História Natural?*, 2016), Sidney Amaral (*Incômodo*, 2014) e Yuri Cruz (*Anástacia livre*, 2018), buscamos apontar uma trajetória possível para a constru-

ção de um repertório visual antirracista que permitisse a identificação de símbolos e signos da diáspora negra, bem como suas potencialidades para responder às perguntas inicialmente colocadas. Tais obras mostraram-se alternativas potentes na análise crítica do cânone hegemônico imagético brasileiro, que, tradicionalmente estereotipa e banaliza a escravidão negra, reduz a imagem do corpo cativo ao lugar exclusivo da dor e da subalternidade. Acreditamos que esses artistas manifestam um olhar opositor em seus processos criativos do mesmo modo que estimulam no espectador o desenvolvimento dessa competência. Nosso objetivo a partir de agora será demonstrar a ligação entre os sujeitos pensadores: escritoras, artistas e educandos.

### **ROSANA PAULINO, ¿HISTÓRIA NATURAL? (2016)**

**Eu não só vou olhar. Quero que meu olhar mude a realidade. Mesmo nas piores circunstâncias de dominação, a habilidade de manipular o olhar de alguém em face das estruturas de dominação que o conteriam abre a possibilidade de agenciamento.<sup>8</sup>**

O primeiro contato dos adolescentes com as obras de Rosana Paulino ocorreu em uma visita à exposição “Histórias afro-atlânticas” no MASP. Naquele momento eles estavam extasiados pela diversidade sobre o “negro”, principalmente porque eram imagens confeccionadas por artistas negros para espectadores negros. Notavam isso seja pelas cores vivas, seja pelas representações de danças, pelo olhar e os sorrisos retratados. O segundo encontro foi mediado a partir das indagações dos próprios educandos: “por que não sabemos tudo sobre a história do Brasil, professora?”, “nós sabemos que os portugueses roubaram esta terra dos indígenas e as coisas continuam aí!”. A última fala afirmava um conhecimento superficial sobre o processo de colonização, atrelado a uma crítica do cotidiano, enfatizada na permanência das estruturas de exploração no dia a dia. Numa tentativa de manter a chama das dúvidas acesa, convidamos os educandos a produzir um mural sobre quais seriam, na visão deles, os problemas do Brasil. Todos deveriam produzir desenhos ou pesquisar imagens em livros e

---

<sup>8</sup> hooks, bell. **O olhar opositivo: a espectadora negra** [online].

revistas. Nossa posição como educadoras foi trazer as obras de Rosana Paulino como imagem indagadora.

Entre desenhos, gravuras, esculturas e instalações produzidos por Rosana Paulino, selecionamos para o uso mobilizador da atividade algumas pranchas de seu livro de artista. Antes de mostrarmos indícios da potencialidade da obra, faz-se necessário identificar como o corpo-história-ação de Paulino por si só já é questionador. A artista possui um processo investigativo particular cujas motivações e preocupações são expressas tanto em suas obras quanto em escritos que produz. Paulino busca afirmar a corporeidade negra, retratando o que nomeia de “corpos negros descendentes” e corpos femininos. A corporeidade tem importância, pois é por meio desses corpos que a artista cria locais simbólicos em suas obras. Seu processo de criação também é autobiográfico e requer estudos aprofundados para compor uma “técnica-linguagem” que materialize os anseios da artista, capaz de ampliar o sentido dos símbolos visuais escolhidos, entrelaçados com a subjetividade da escrita de si. A obra de Rosana Paulino produz um conhecimento não só artístico, mas, principalmente, um conhecimento sobre esses corpos negros descendentes.

Mesmo antes de folheá-lo, o livro de artista de Rosana Paulino, logo no título, gravado em preto e branco, convida o espectador a refletir sobre a dupla interrogação: ¿História Natural? A pergunta motriz da obra é um primeiro indício do questionamento que a artista faz tanto de uma certa narrativa histórica quanto da noção de natural. Os retalhos de uma história cerzida à base de violência, sem acabamentos, pelo uso da força bruta, nos fazem indagar como se deu o uso de diversas tecnologias (seja a cartografia, os jornais, a arquitetura ou a fotografia) nos projetos de dominação coloniais. Paulino mobiliza diversas fontes primárias como indícios de sua provocação maior: a reprodução de uma história única, que invisibiliza outros agentes históricos, que compactua com a lógica colonialista, revelando o quanto essa narrativa é malfeita. A elaboração estética da artista nos leva a compreender a história numa escala de longa duração, para ressaltar a longevidade das relações de exploração e dominação colonial, seus impactos na sociedade brasileira, bem como questionar o conhecimento eurocêntrico. Sua proposta não trata de focalizar um evento

histórico específico, mas de questionar visualmente a narrativa histórica que tanto incomodava os educandos.

### **SIDNEY AMARAL, INCÔMODO (2014)**

O desdobramento do mural “Quais são os problemas do Brasil”, consequente do “por que não aprendemos tudo sobre a história do Brasil, professora?”, seguiu com reflexões sobre os símbolos da brasilidade. Primeiro, os educandos receberam impressões da imagem da bandeira do Brasil, sendo indagados sobre os símbolos (estrelas, cores, etc.), se os seus entendimentos correspondiam à compreensão que tinham sobre a história do Brasil. A sonora e uníssona resposta foi: não. Em seguida, receberam cópias do quadro **Incômodo**, de Sidney Amaral, sem título nem autoria. Os educandos deveriam interpretar a imagem do modo que achassem mais condizente com seus pensamentos. Com olhares sutis e cortantes, eles identificaram alguns elementos como: a luta em quilombos; corpos negros agindo contra práticas racistas (“a fogueira no centro era para queimar racista, professora?”); as rodas do terreiro que se assemelhavam às experiências familiares; a importância do corpo e dos objetos, como os pés negros sendo calçados; as crianças felizes brincando na rua e a presença de uma mulher negra grávida.

A atividade evidenciava o quanto a sociedade brasileira reproduz estereótipos acerca da negritude graças ao simples ato da ignorância: ignorando a agência dos quilombos, a ancestralidade das rodas de terreiro e de samba; a materialidade da conquista da liberdade. Ignorando o sucesso da resistência. Ao final, foi solicitado que dessem um título ao quadro de Amaral. As possibilidades que surgiram foram: “A verdadeira história do Brasil”, “A luta contra o racismo”, “O Brasil que não é o das novelas”.

### **YHURI CRUZ, ANASTÁCIA LIVRE (2018)**

**Fazemos mais do que resistir. Criamos textos alternativos que não são apenas reações. Como espectadoras críticas, as mulheres negras participam de uma ampla gama de relações de olhar, contestação, resistência, revisão, interrogação e invenção em inúmeros níveis.<sup>9</sup>**

---

<sup>9</sup> Ibidem.

Mesmo com toda a preocupação em debater o que seria a brasilidade para os adolescentes e como construíram um sentido coletivo que tivesse outras referências, em um dado momento do desenvolvimento do projeto houve uma barreira. Uma triste barreira: de os educandos terem que lidar com a memória da escravidão – o peso de imagens de corpos negros escravizados, ensanguentados, torturados. Quando foram solicitados a retratar a escravização negra, os desenhos traziam essas e outras violências. Pelos retratos não havia possibilidade de contranarrativa. A resistência do corpo negro era facilmente articulada no pós-abolição, na atualidade, na dança, no terreiro, menos durante o cotidiano dos escravizados. O horror dessa violência atravessa tempo e espaço e continua ganhando contornos nos materiais escolares, nos conflitos escolares, na dificuldade de estudar o conhecimento histórico, pois sua memória ancestral lhe indica os sofrimentos, os arrepios na espinha, como se fosse necessário corporificar o sucesso da empreitada colonial. O que fazer então? Como podemos entender os processos históricos e nos colocarmos no mundo sem reiterar o lugar do sofrimento? Sendo condizente com a narrativa romantizada das mídias, que pouco nos ajuda a entender os processos históricos? Esse também não era o caminho.

Um retorno aos autorretratos esboçados pelos educandos poderia ser confrontado com a ressignificação que o artista Yhuri Cruz conferiu à imagem-história da escravizada Anastácia. Imagens de santidades acompanhadas de orações, conhecidas como “santinhos”, são populares na religiosidade católica no Brasil. Figuras não canonizadas também se convertem em “santinhos” dentro da lógica dessa religiosidade. A devoção à escravizada Anastácia tornou-se emblemática, sobretudo no Rio de Janeiro. Cruz ressignifica a história de Anastácia enfatizando qualidades de resistência, atribuindo-lhe sorriso, amplificando sua voz (meio de expressão da humanidade/liberdade tolhida). O artista apaga partes da oração original, substitui trechos como “és pura” por “sua luta” e acrescenta sentenças como “conquistaste tua voz”, “a quem luta por dignidade” e “és livre”. A micro-história é escolhida como escala temporal por Cruz como uma espécie de metáfora para a história da coletividade à qual Anastácia – os educandos e as educadoras negras – pertencem.

## Considerações e conclusão

Seja no corpo do educador, seja no corpo do educando, a subjugação racial na aprendizagem é uma velha conhecida dos sujeitos negros. Por isso, reafirmamos a necessidade da identificação de como esse problema histórico vem se atualizando e quais medidas combativas podemos tomar diante desse quadro. Aprendemos com o ensinamento das nossas ancestrais/matriarcas/mais velhas que não devemos nos contentar só com a denúncia de práticas discriminatórias. Gonçalves e Silva, ao olharem para a história da escolarização da população negra no Brasil, indicam que esses foram os limites para os projetos que visavam à inclusão, pois as discussões não conseguiam avançar além do lugar-comum de denúncia das desigualdades.<sup>10</sup> A partir da herança de nossa ancestralidade, reconhecemos que devemos agir. Decidimos agir a partir da costura entre corpo-visualidade-memória.

Assim, reafirmamos o que Gomes anuncia a respeito da importância da proposição racial sobre corpos que carregam histórias de silenciamentos dentro dos espaços de escolarização. Reafirmamos o seu esforço no combate às imagens estereotipadas. Complementando isso, as afirmativas de hooks compactuam com a urgência no reconhecimento dos corpos no processo de ensino-aprendizagem para aqueles que passam por históricos processos de silenciamento e também para aqueles que, historicamente, são autores desses processos. Ou seja, devemos enfatizar a presença estruturante da categoria raça na construção da sociedade brasileira e as implicações que o racismo gera no processo educativo.

Nesse processo de racialização dos corpos e das experiências, produzimos (e produziremos) novos saberes. Neste artigo buscamos mostrar como esses saberes foram produzidos em sala de aula por meio da proposição de novos regimes de visualidade. Por isso, consideramos os artistas aqui apresentados: pensadores negros que influenciaram/influenciam nossas experiências como educadoras negras.

Rosana Paulino, Sidney Amaral e Yhuri Cruz são artistas negros brasileiros cujas obras de arte sensibilizam nossa percepção acerca das diásporas africanas. Não são obras que apaziguam nem encerram a discussão sobre o passado. Antes, nos convidam a refletir sobre o processo histórico

---

<sup>10</sup> GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. *Movimento Negro e Educação*, p. 134.



que levou à constituição da sociedade brasileira e à criação de novas visuais para discussão de estruturas complexas que impactam a população negra até hoje. Assim, são pensadores negros intérpretes da história do Brasil, produtores de saberes emancipatórios por meio das artes visuais.

## Referências

### Obras artísticas

AMARAL, S. **Incômodo**, 2015. Cinco desenhos em aquarela, grafite, guache, lápis de cor e tinta de caneta permanente sobre papel. Acervo da Pinacoteca de São Paulo. Dimensões: 191,5 cm x 327,2 cm x 4,1 cm.

CRUZ, Y. **Anastácia livre**, 2018. Fotografia da obra. Disponível em: <<https://yhuracruz.com/>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

PAULINO, R. **¿História Natural?**, 2016. Técnica mista sobre imagens transferidas sobre papel e tecido, linoleogravura, ponta seca e costura. Caixa: 31,5 cm x 42,5 cm x 33,5 cm. Livro: 29,5 cm x 39,5 cm. Museu Afro-Brasil. Fotografia da obra. Disponível em: <<http://www.rosanapaulino.com.br/blog/>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

### Bibliografia

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.html)>. Acesso em: 19 jun. 2020.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (doutorado)**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 2005.

CRUZ, M. N.; MARINHO, L. Memórias da ‘manidade negra’ dentro da luta por uma educação democrática. **Revista Crioula**, (20), 2017, p. 424-459. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/139882>>.

GIL, C. Z. V.; EUGENIO, J. C. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**. Anpuh-Brasil, v. 7, n. 13, jun. 2018, p. 139-159. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188773>>.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. “Movimento Negro e educação”. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, 2000, p. 134-158. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000300009-&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000300009-&script=sci_abstract&tlng=pt)>.

hooks, b. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais** [Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics, 1990]. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, b. **Olhares Negros: raça e representação** [Black Looks: race and representation, 1992]. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, b. O olhar opositivo – a espectadora negra. Trad. Maria Carolina Moraes. **Fora de Quadro** [online], 26 maio 2017. Disponível em: <<https://foradequadro.com/2017/05/26/o-olhar-opositivo-a-espectadora-negra-por-bell-hooks>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

MATTOS, H. M.; ABREU, M. Em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, out. 2008, p. 5-20. ISSN: 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1291/712>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. V. 1. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MUNANGA, K. Por que ensinar a História da África e do Negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, dez. 2015, p. 20-31. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107184>>. Acesso em: 26 maio 2020.